

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

Листопад Олексій Анатолійович

УДК 371.15+371.13+372.3+37.036

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**зі спеціальностей 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти,
13.00.08 – дошкільна педагогіка**

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
Карпова Елла Едуардівна,
доктор педагогічних наук, професор

Одеса – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	20
1.1. Проблема творчості і творчого потенціалу особистості в наукових дослідженнях	20
1.2. Феномен творчості в контексті дослідження ефективності підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	53
1.3. Методологічні підходи у дослідженні феномена «формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів»	82
Висновки з розділу 1	104
РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	109
2.1. Сутність і структура професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	109
2.2. Педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	137
2.3. Модель формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі підготовки у вищому навчальному закладі	161
Висновки з розділу 2	181
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	186
3.1. Формування професійно-творчого потенціалу майбутніх	186

	вихователів дошкільних навчальних закладів на адаптаційно-орієнтувальному етапі	
3.2.	Інформаційно-теоретичний етап експериментальної методики формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	222
3.3.	Особливості експериментальної методики креативного етапу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	257
	Висновки з розділу 3	297
	РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ	301
	ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
4.1.	Логіка і завдання експериментального етапу дослідження	301
4.2.	Результати констатувального етапу експерименту та їх аналіз	337
4.3.	Результати формувального експерименту та їх аналіз	362
	Висновки з розділу 4	384
	ВИСНОВКИ	389
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	396
	ДОДАТКИ	463

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства вимагає вдосконалення змісту і технологій вищої педагогічної освіти в Україні, пошуку нових шляхів і ресурсів підвищення підготовки майбутніх фахівців усіх напрямів і спеціальностей. Серед них важливе місце належить майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів, якість професійної діяльності яких зумовлює ефективність виховання дітей дошкільного віку. Швидкість змін, що відбуваються в житті суспільства і системі дошкільної освіти, висувають перед вихователями дошкільних навчальних закладів вимоги, задоволення яких потребує здатності до творчості, вміння заходити в роботу з дітьми нові ресурси, оригінальні та високо продуктивні форми і способи взаємодії та спілкування.

Філософські аспекти творчості, її роль у розвитку людини, культури, науки, суспільства розглядаються в працях Г. Батіщева, Г. Гіргінова, Н. Грищенко, В. Гузенко, Б. Кедрова, О. Клепікова, В. Кременя, Б. Новікова, А. Синах, Г. Сковороди, А. Шуміліна та ін. Найбільш ґрунтовно проблема творчості досліджувалась у психології у зв'язку з виявленням механізмів креативності і здібностей людини до творчої діяльності, способів їх діагностування й розвитку (Д. Богоявленська, Є. Варламова, Л. Виготський, Б. Теплов, Є. Ільїн, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Роменець, Т. Тихомирова, П. Трофімов та ін.). Особлива увага приділяється творчості педагога як фахівця, який за метою і змістом власної професійної діяльності створює умови для розвитку творчих здібностей своїх вихованців (В. Андреев, В. Бухвалов, В. Вербець, В. Загв'язинський, В. Кан-Калік, Н. Кічук, П. Кравчук, Г. Круглов, М. Никандров, Р. Серьожникова, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, Л. Харченко, О. Яковлева та інші). У педагогічних дослідженнях питання творчості порушуються здебільшого у зв'язку з

пошуком шляхів і засобів оптимізації, підвищення ефективності та якості підготовки майбутніх педагогів (О. Акімова, А. Богуш, Р. Вайнола, Н. Гузій, Е. Карпова, Л. Кекух, П. Кравчук, О. Куцевол, Н. Маковецька, О. Мороз, Р. Пріма, Н. Стельмах, Т. Степанова, В. Хомич, О. Шестоपालук та ін.), формування їхньої готовності до творчої діяльності (Г. Тимофєєва та ін.).

Одним із напрямів дослідження творчості є виявлення сутності феномена «творчий потенціал». У філософському контексті схарактеризовано творчий потенціал людини (О. Чаплигін), його роль у трансформації суспільства (І. Шпачинський), реалізації освітнього потенціалу особистості (І. Утюж), креативного потенціалу особистості (О. Харцій). У психологічному аспекті виявлено особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів (І. Воронюк), старшокласників (М. Супруненко), інноваційного потенціалу особистості (Ю. Власенко), майбутніх учителів іноземних мов (С. Хмельковська), вчителя-практика в системі післядипломної педагогічної освіти (Н. Устинова), особистості студента в процесі науково-дослідної роботи (О. Овакімян), творчого потенціалу майбутнього інженера (О. Попова).

У контексті підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності сформульовано педагогічні умови формування творчого потенціалу особистості вихователя в педагогічному вищому навчальному закладі (В. Лісовська), схарактеризовано особливості формування творчості у вихователів дошкільних навчальних закладів (Г. Тимофєєва), специфіку формування педагогічної творчості у студентів факультетів дошкільної педагогіки і психології в процесі методичної практики (Л. Павлова). Однак феномен «професійно-творчий потенціал», особливості його прояву і формування в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у ВНЗ у наукових дослідженнях не розглядався.

Відтак, наявні суперечності між:

- потребою суспільства і держави в особистості, яка здатна до творчості, та готовністю випускників вищого педагогічного навчального закладу до творчої професійної діяльності;

- новими, підвищеними вимогами щодо рівня сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і відсутністю науково обґрунтованих, апробованих моделей його формування;

- орієнтацією чинної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу на усталені стандарти професійної діяльності і різноманіттю не типовістю педагогічних завдань і ситуацій, що виникають у його роботі з дітьми в дошкільному навчальному закладі.

З урахуванням того, що проблема професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та обґрунтування науково-теоретичних засад його формування не була предметом спеціального дослідження, актуальність і потреба розв'язання означених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тем: «Професійне становлення педагога в умовах модернізації вищої освіти» (№ 0109U000188), «Теорія і практика моніторингу якості професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти» (№ 0114U000012) кафедри дошкільної педагогіки, що входять до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені

К. Д. Ушинського (протокол № 11 від 26.06.2008 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 9 від 25.11.2008 р.).

Мета дослідження: науково обґрунтувати й апробувати концептуальні теоретико-методичні засади, модель і експериментальну методику формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Завдання дослідження:

1. Визначити й обґрунтувати теоретико-методологічні концепти формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

2. Розкрити сутність і структуру феномена «професійно-творчий потенціал майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів»; уточнити поняття «творчий потенціал», «педагогічна творчість».

3. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

4. Розробити модель формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

5. Визначити компоненти, показники та схарактеризувати рівні сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

6. Розробити експериментальну методику формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за розробленою моделлю й апробувати її ефективність.

7. Схарактеризувати тенденції і закономірності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі підготовки у вищому навчальному закладі.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Предмет дослідження: зміст і експериментальна методика професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за програмою бакалавріату.

Загальна гіпотеза дослідження: продуктивність та інноваційність професійної діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів у сучасних умовах зумовлюється сформованістю їхнього професійно-творчого потенціалу. Формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів забезпечується професійною підготовкою за моделлю, що складається з методологічного, теоретичного, процесуального, методично-організаційного і діагностувально-оцінювального блоків та передбачає організацію навчальної діяльності студентів за відповідними етапами.

Загальна гіпотеза конкретизована частковими припущеннями про те, що:

- професійно-творчий потенціал є складним особистісним утворенням, що складається з ціннісного, когнітивного, діяльнісного компонентів і базується на досвіді творчих проявів, здатності особистості до творчої діяльності, набутих у професійній сфері;

- формування професійно-творчого потенціалу в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі відбувається як поступовий рух від низького рівня прояву здатності до творчості до високого і характеризується змінами у ціннісних орієнтаціях майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, системі їхніх знань, умінь і особистісних якостей;

- формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів буде ефективним, якщо в процесі їхньої підготовки буде реалізовано такі педагогічні умови:

відображення у змісті підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сутності і цінності педагогічної творчості; емоційна підтримка і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності; забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності.

Провідна ідея дослідження: здатність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до продуктивної та інноваційної професійної діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку зумовлюється сформованістю їхнього професійно-творчого потенціалу, що накопичується і розвивається в процесі спеціально організованої підготовки у вищому навчальному закладі.

Концепція дослідження. Професійно-творчий потенціал майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – це складне особистісне новоутворення, що формується в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі і характеризує здатність діяти нестандартно, знаходити оригінальні способи розв’язання типових і нетипових ситуацій професійної діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку та відображає сукупність ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності на творчому рівні. Професійно-творчий потенціал майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів формується поетапно в процесі їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі за наявності відповідних педагогічних умов.

Реалізація провідної ідеї у концепції дослідження базується на трьох взаємопов’язаних концептах:

Методологічний концепт відбиває науково-пізнавальні орієнтири дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах їхньої підготовки у вищому навчальному закладі і передбачає використання таких підходів:

– системний підхід (В. Афанасьєв, Л. Берталанфі, І. Блауберг, Б. Ломов, Е. Юдін та ін.) характеризує процес формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як самостійну, відкриту багатокomпонентну систему з відповідною структурою, складові компоненти якої функціонують як органічна цілісність;

– синергетичний підхід (В. Аршинов, С. Курдюмов, Г. Маленецький, І. Пригожин, Г. Хакен, С. Шевельова та ін.) визначає процес формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів професійно-творчого потенціалу як самоорганізованої, саморозвивальної, саморегульованої системи, основу якої складає активність особистості як суб'єкта діяльності;

– аксіологічний підхід (І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, А. Міщенко, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижаква, Г. Щедровицький та ін.) сприяє дослідженню формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у ціннісному контексті, що проявляється в процесі осмислення особистістю творчості як умови підвищення ефективності професійної діяльності;

– особистісно-діяльнісний підхід (Є. Бондаревська, П. Гальперін, В. Зінченко, І. Зимня, О. Леонтєв, В. Розін та ін.) дав змогу розглядати формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за особистісним і діяльнісним складниками. В особистісному контексті це передбачає розробку для кожного студента індивідуальної траєкторії руху в оволодінні різними способами і формами творчої діяльності в процесі формування професійно-творчого потенціалу. Діяльнісний контекст реалізується в урізноманітненні навчальної діяльності майбутніх вихователів дошкільних

навчальних закладів завданнями творчого характеру професійного спрямування.

Теоретичний концепт визначає систему вихідних параметрів і дефініцій, що виявляють розуміння сутності і структури професійно-творчого потенціалу, педагогічних умов його формування в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і модель їх реалізації в процесі професійної підготовки. Теоретичне підґрунтя дослідження склали теорії:

– аналізу складних систем (В. Афанасьєв, В. Біблер, І. Блауберг, Д. Гвішіані, Б. Ломов, В. Садовський, Г. Щедровицький, Б. Юдін та ін.); становлення особистості та її діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, В. Білоус, Л. Виготський, Е. Ільєнков, О. Леонтєв, Ю. Олександров, К. Платонов, В. Рибалка, С. Рубінштейн, В. Русалов, В. Слободчиков, В. Татенко, Б. Теплов та ін.); формування творчої особистості в процесі професійної підготовки (В. Кан-Калік, Н. Кічук, Н. Мартішина, О. Морозов, С. Сисоєва та ін.);

– концепції професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі (І. Богданова, В. Бондар, Н. Гузій, О. Дубасенюк, Е. Карпова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Лозова, А. Линенко, Р. Пріма, Т. Сущенко, Н. Тарасевич, Г. Яворська та ін.); організації і методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, Т. Жаровцева, Л. Зайцева, І. Княжева, Н. Маковецька, В. Нестеренко, Т. Степанова та ін.).

Методичний концепт репрезентує експериментальну методикку формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що базується на поетапному самовизначенні, саморозвитку і самоактуалізації студентів як суб'єктів творчої діяльності в межах професійної підготовки до обраної педагогічної професії на засадах накопичення індивідуального досвіду в різноманітних

проявах творчості за допомогою спеціально дібраних навчальних завдань і тренінгів.

Методи дослідження. Для вирішення визначених завдань дослідження і перевірки його вихідних припущень використано комплекс методів. Для визначення проблеми творчості в теорії і практиці підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності, сутності феномена «професійно-творчий потенціал майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» і його структури використано методи аналізу (ретроспективний, порівняльний) й узагальнення літературних джерел; обґрунтування педагогічних умов формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів здійснено методом аксіом; розробка моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі підготовки у вищому навчальному закладі – методом моделювання. Задля виявлення професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, рівнів його сформованості застосовано емпіричні методи: діагностувальні (анкетування, опитування, тестування), обсерваційні (спостереження, самоаналіз, самооцінка, рефлексія). З метою дослідження ефективності педагогічних умов та експериментальної методики формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за розробленою моделлю використано педагогічний експеримент, що складався із трьох етапів (констатувальний, формувальний, прикінцевий). Для перевірки достовірності отриманих результатів експериментального дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів проведено кількісний та якісний аналіз емпіричних даних методом рангової кореляції Спірмена, обчислення коефіцієнта конкордації Пірсона. Статистичну обробку здійснено за

допомогою програмного продукту Майкрософт StatSoft Statistica v6.0.

Експериментальною базою дослідження виступили: факультет дошкільної педагогіки та психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», факультет дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету, факультет дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, педагогічний факультет Мукачівського державного університету. На різних етапах експериментальної роботи, що проводилась упродовж 2003-2015 р.р., у дослідженні взяли участь 732 студента і 65 викладачів.

Наукова новизна дослідження. Уперше визначено й обґрунтовано теоретико-методологічні концепти формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Розкрито сутність феномена «професійно-творчий потенціал майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» (складне особистісне новоутворення, що характеризує здатність діяти нестандартно, знаходити оригінальні способи розв'язання типових / нетипових завдань і ситуацій професійної діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку та відображає сукупність ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому вихователю дошкільного навчального закладу для професійної діяльності на творчому рівні) та визначено його структурні компоненти (ціннісний, когнітивний, діяльнісний).

Визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як сукупність зовнішніх об'єктивних обставин, що детермінують результативність цього процесу (відображення у змісті підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сутності і цінності педагогічної творчості; емоційна підтримка і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності;

забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності).

Розроблено й обґрунтовано модель формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, яка складається із сукупності взаємопов'язаних блоків (методологічного, теоретично-описового, процесуального, методично-організаційного, діагностувально-оцінювального), що утворюють систему професійної підготовки і реалізуються на адаптаційно-орієнтувальному, інформаційно-теоретичному, креативному етапах відповідно до визначеного змісту та продуктивних методів і форм навчальної діяльності студентів; виявлено показники та рівні (високий, середній, низький) сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Схарактеризовано тенденції і закономірності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі підготовки у вищому навчальному закладі. Уточнено поняття, «творчий потенціал», «педагогічна творчість». Подальшого розвитку набули теорія і методика професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у вищій школі.

Практичне значення одержаних результатів. Відповідно до етапів і педагогічних умов моделі розроблено й апробовано експериментальну методику формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; доповнено зміст навчальних фахових завдань для студентів за педагогічним циклом нормативних навчальних дисциплін; розроблено програму, лекції і методичне забезпечення навчальної дисципліни «Педагогічна творчість», спецкурсу «Розвиток професійно-творчого потенціалу педагога»; упорядковано методику діагностування рівнів сформованості професійно-творчого

потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі підготовки в педагогічному вищому навчальному закладі.

Результати дослідження можуть використовуватись у процесі підготовки фахівців за ступенем вищої освіти «бакалавр» напряму підготовки (спеціальності) «Дошкільна освіта» під час розробки й оновлення навчальних програм з дисциплін педагогічного циклу, педагогічної практики, фахових методик, створенні нових методик їх викладання; укладанні навчально-методичних посібників і рекомендацій для студентів; при оновленні та доповненні змісту лекцій і навчальних завдань для самостійної та науково-дослідної роботи студентів з навчальних дисциплін і педагогічної практики; у системі післядипломної освіти вихователів дошкільних навчальних закладів і викладачів вищої педагогічної школи.

Результати дослідження **впроваджено** в практику роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 122-ви від 08.09.2015 р.), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 30.1/1909 від 17.09.2015 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (акт про впровадження № 2015/11 від 17.03.2015 р.), Мукачівського державного університету (акт про впровадження № 1051 від 21.05.2015 р.), Херсонського державного університету (акт про впровадження № 01-28/1836 від 08.09.2015 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (акт про впровадження № 585 від 10.09.2015 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (акт про впровадження № 2361/01 від 15.09.2015 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 199 від 30.09.2015 р.).

Достовірність наукових результатів забезпечено методологічною обґрунтованістю вихідних позицій, використанням комплексу методів дослідження, що адекватні його предмету, меті і завданням; тривалим характером та можливістю повторення експериментальної роботи, якісним і кількісним аналізом її результатів; репрезентативністю обсягу вибірки; сталістю отриманих емпіричних даних та обробкою їх статистичними методами; позитивними наслідками впровадження результатів дослідження в процес професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у ВНЗ.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорено на:

міжнародних – «Формування творчої особистості в навчальному процесі» (Кривий Ріг, 1998), «Наука і освіта» (Дніпропетровськ-Одеса-Кривий Ріг-Київ-Харків, Дніпродзержинськ, 1998), «Славянський педагогический Собор» (Тирасполь, 2002), «Науково-дослідна робота студентів: аспект формування особистості майбутнього вченого, фахівця високої кваліфікації» (Запоріжжя, 2002), «Адаптаційні можливості дітей та молоді» (Одеса, 2006, 2008, 2010), «Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє» (Одеса, 2007), «Адаптаційні можливості дітей та молоді» (Одеса, 2008), «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі» (Одеса, 2009), «Управління якістю підготовки фахівців» (Одеса, 2011), «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування», (Одеса, 2011), «Педагогическая составляющая подготовки специалистов по социальной защите детства» (Челябінськ-Кустанай-Одеса, 2012), «Місія вчителя в сучасному світі» (Одеса, 2012), «Актуальні питання сучасної педагогіки» (Острог, 2013), «Современные методы и техники социально-гуманитарной практики» (Пермь, 2013), «Мир языков: ракурс и перспектива» (Мінськ, 2013), «Cultura profesionala a cadrelor didactice.

Exigente attuale» (Кишинів, 2013), «Europejska nauka XXI powieka» (Перемишль, 2014), (Ключови вопреси в съвременна наука – 2014» (Софія, 2014), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (Одеса, 2014), «Педагогіка в системі гуманітарного знання» (Одеса, 2015), «Инновации в технологиях и образовании» (Білово, Велико-Тирново, 2015), «Modern problems of education and science – 2015» (Будапешт, 2015), «Восточное партнерство в сфере педагогических инноваций в инклюзивном образовании» (Кишинів, 2015);

всеукраїнських – «Творча спадщина А. С. Макаренка у контексті сучасної педагогічної науки і практики» (Суми-Харьків-Полтава, 1998), «Інтенсифікація навчального процесу у вищих навчальних закладах шляхом використання комп'ютерної техніки, технічних засобів і методів активного навчання» (Київ, 1999), «Комп'ютери в навчальному процесі» (Умань, 2002), «Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в ХХІ столітті: теорія і практика» (Одеса, 2002), «Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти» (Київ, 2002), «Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К. Д. Ушинського» (Одеса, 2003–2007), «Професійне становлення педагога в умовах модернізації вищої освіти (Одеса, 2005), «Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі: історія, досвід, перспективи» (Одеса, 2006), «Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу», (Одеса, 2007), «Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика» (Одеса, 2010), «Психолого-педагогічний та соціальний супровід дитини дошкільного віку» (Слов'янськ, 2010), «Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах: досвід та проблеми» (Одеса, 2011), «Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін» (Євпаторія, 2012), «Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та

креативності» (Київ, 2012), «Актуальні проблеми патріотичного виховання молоді в сучасних умовах» (Миколаїв, 2012), «Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та креативності» (Київ, 2012), «Традиції та новації сучасної освіти в Україні» (Сімферополь, 2013), «Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні (Сімферополь, 2013), «Педагогічні традиції та новації в сучасному просторі» (Мукачеве, 2013), «Ідеї К. Д. Ушинського в розвитку вітчизняної освіти» (Чернігів, 2013), «Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах ВНЗ» (Одеса, 2013), «Актуальні проблеми сучасної дидактики в контексті вимог інформаційного суспільства» (Рівне, 2013), «Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах ВНЗ» (Одеса, 2014), «Проблеми розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку: теорія, практика, перспективи» (Миколаїв, 2015);

міжвузівських та регіональних – «Проблеми впровадження державної мови в навчальних закладах Одещини» (Одеса, 2003), «Проблеми впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (Одеса, 2010), «Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика» (Одеса, 2010), «Василь Олександрович Сухомлинський – класик світової педагогічної науки» (Одеса, 2012), «Глобалізація сучасного українського суспільства» (Одеса, 2012), «Формування професійних компетентностей у процесі підготовки майбутніх спеціалістів (Одеса, 2013) науково-практичних конференціях.

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 100 публікаціях автора, з них: 1 монографія, 36 статей у фахових виданнях України, 7 публікацій у наукових періодичних виданнях інших держав (зокрема, 3 – в електронних виданнях), 29 праць апробаційного характеру, 27 – додатково відображають наукові результати дослідження. Усі публікації одноосібні.

Матеріали кандидатської дисертації «Дидактичні умови гуманізації

навчання майбутніх учителів в університеті», захищеної у 1996 році, в тексті докторської дисертації не використано.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 583 найменування (із них іноземною мовою – 46) і 17 додатків, поданих на 67 сторінках. Робота містить 25 таблиць, 4 рисунки, що обіймають 9 сторінок основного тексту. Повний обсяг дисертації 529 сторінок, основний текст дисертації викладено на 395 сторінках.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

1.1. Проблема творчості і творчого потенціалу особистості в наукових дослідженнях

Сучасними дослідженнями в різних галузях гуманітарного знання доведено, що досягнення якісно нового стану суспільства значною мірою залежить від ступеня долучення до перетворювальної діяльності кожної людини. З іншого боку, сам рівень цивілізованості суспільства визначається реальним положенням людини в системі суспільних відносин, наявністю в них можливостей для різнобічної реалізації її життєвих задумів, вияву творчого потенціалу. Потреба у творчості кожного члена суспільства визначає особливу актуальність розвитку активно творчої особистості на етапі її підготовки до професійної діяльності у вищій школі.

Формування творчого потенціалу особистості – одне з основних завдань сучасності, зумовленого потребою підвищення загального рівня культури та інтелекту суспільства, руху до створення нових технологій, способів життя, відкриття нових світів тощо. Проте вирішення цього завдання ускладнюється відсутністю науково обґрунтованих підходів і моделей щодо формування творчого потенціалу майбутніх фахівців у виші, розбіжностями у розумінні сутності творчості і творчого потенціалу, їх природи і можливості розвитку.

Зрозуміти природу творчого потенціалу неможливо без визначення сутності самої творчості. Натомість саме в цьому питанні існує багато різних, іноді суперечливих теорій, думок і суджень. Найбільш поширеним є розуміння творчості як особливо суспільно корисної діяльності, ознаками якої є новаторське, оригінальне, нестандартне вирішення проблеми, за результатами якої створюються матеріальні, духовні і моральні цінності.

Зауважимо, що проблема творчості є однією з традиційних проблем людства, усвідомлення і вирішення якої своїм корінням сягає в епоху Античності. Її виникнення пов'язане з увагою до усвідомлення загальних проблем буття людини, походження світу, свідомості, пізнання тощо. Важливо, що вже в епоху Античності піфагорійці наголошували, що творчість очищає людину.

Для багатьох філософів Стародавнього світу поняття «творчий дар», «геніальність» і «безумство» мали однакове значення. Наявність у людини творчих здібностей оцінювалась як його геніальність, що має неземне походження.

Перші обґрунтовані думки щодо природи творчості, які дійшли до нашого часу, висловлював Сократ, але детально розуміння її сутності було описано його учнем Платоном. У своїх творах він розглядає творчість з космологічної точки зору і з позиції її прояву в мистецтві і науці. Платон тлумачив сутність творчого процесу як споглядання вічного і незмінного буття, стверджував, що творчі здібності є основою цього процесу і їх не можна обмежувати процесом пізнання [391, с. 79].

Найвидатнішому учню Платона – Аристотелю належить перша спроба розподілу наук, в якому творчі способи пізнання визначено поряд з теоретичними і практичними і [17]. На думку Аристотеля, творчі науки пов'язані з практичною діяльністю митців. Проте поетика передбачає оволодіння теорією віршування, риторика – теорією

ораторського мистецтва. Тобто будь-яка творча діяльність неминуче базується на володінні її теорією.

Саме Аристотель обґрунтував і включив у проблематику філософії ідею катарсису (від давньогрецької *catharsis* – підняття, очищення, оздоровлення), що відбувається за допомогою творчості. Серед значних теоретичних досягнень Аристотеля зазначають обґрунтування основного принципу творчої діяльності митця – «мімесису», що тлумачиться як наслідування дійсності [17, с. 501]

Зауважимо, що на відміну теорії творчості Платона, який наголошував на містичних, поза реальних стимулах творчої діяльності, Аристотель закликав до передавання досвіду творчої діяльності у процесі виховання.

Нові підходи і розуміння сутності природи творчості склалися в епоху Середньовіччя. У цей час уявлення про творчість формувалися під впливом ідей античності, але у межах релігійно-богословського дискурсу і практики аскетизму. Насамперед у християнстві вважалась найвищою формою та діяльністю людини, що веде до «спасіння» душі: молитва, богослужіння, читання Святого письма тощо. Відповідно до цього метою творчого процесу вважалась проповідь божої могутності і духовне виховання, яким могли відповідати лише духовні види творчості, такі як архітектура, живопис, література [4, с. 204].

Отже, основним критерієм істинності творчості вважалась її корисність для розповсюдження християнства. Світське розуміння творчості духовенство проголошувало ересю і піддавало гонінням.

Найбільш цілісне і послідовне розуміння природи творчості епохи раннього християнства сформульовано у працях Августина Аврелія. У трактуванні сутності творчості Августин відходить від античної традиції і розглядає її в руслі християнської, згідно з якою світ, людина та різні форми життя на Землі створено вищою,

надприродною силою Творця. На думку Августина Аврелія, Бог творить світ «з нічого» (ex nihilo), поза часом, через те, що до створення Богом світу не було нічого, окрім самого Бога [4, с. 107]. Включення у творчий процес Творця волі людини є важливим досягненням концепції творчості Августина Аврелія. На його думку саме воля сприяє втіленню творчих потенцій людини як творця і визначає конкретну форму реалізації його ідеї [4, с. 201].

У спадщині мислителів епохи Відродження уявлення про творчість набули нового поштовху до розвитку. У цю епоху наголос щодо розуміння творчості як акту божого походження переноситься на людину як самостійного творця. Саме в цю епоху з'явилося багато мислителів, які досліджували не тільки феномен творчості, а й різні аспекти творчого процесу (Еразм Роттердамський [122], Франсуа Рабле [411], Мішель Монтень [347] та ін.)

Культ творчої діяльності людини став найважливішим складником гуманістичного світогляду епохи Відродження. Відповідно до якого особистість переважно трактується як така, що переймає на себе творчу функцію Бога й уособлює творчий початок у мистецтві, політиці, релігії, науці. На цьому тлі підвищується інтерес до самого акту творчості, виникає рефлексія з приводу творчого процесу, яка була невідома для раннього середньовіччя.

Принципово важливо, що творча, матеріально-чуттєва діяльність людини в епоху Відродження розуміється не просто як спосіб задоволення земних потреб, а як шлях до створення нового світу, більш досконалого, центрованого на людині. Епоха Відродження спричинила значну кількість різноманітних концепцій і підходів до розуміння творчості. Однак в усіх випадках творчість розглядається не як один із можливих видів діяльності, а як квінтесенція людської сутності у цілому [425, с. 12].

Найбільш чітко проблема творчості і передумови її вирішення були сформульовані у німецькій класичній філософії, яка стала джерелом розвитку сучасних теоретичних поглядів.

Зазначимо, що у німецькій класичній філософії вчення про творчість розвивалося на межі гносеологічної і антропологічної проблематики. В узагальненому вигляді становлення теоретичних уявлень про творчість у цей період відбувається в контексті усвідомлення творчого характеру пізнавальної діяльності (І. Кант [147]), визнання її культурно-історичної детермінації (Й. Фіхте [491], Ф. Шеллінг [517], Г. Гегель [86] та ін.) і у зв'язку з безпосередньою життєдіяльністю і відносинами людей (Л. Фейєрбах).

У концепції творчості І. Канта нове знання розглядається як результат творчої діяльності людини. Філософ виділяє уявлення про всі структурні компоненти творчого процесу й основні поняття, за допомогою яких цей процес відтворюється теоретично. Зокрема, це поняття про суб'єкт і об'єкт творчої діяльності, її характер, продукт творчості тощо. Важливо, що І. Кант уперше в історії філософії звернув увагу на своєрідність творчої діяльності, підкресливши її якісну специфіку, що є сполучною ланкою між розсудком (пізнавальна здатність) і розумом (практична здатність) і виявляє себе як гра, в якій здійснюється перехід від світу сутностей (ноуменів) до світу явищ (феноменів) [148, с. 325].

Підкреслюючи специфіку творчої діяльності, І. Кант сформулював принципово новий підхід щодо розуміння джерела творчості – активність людини, яка пізнає і діє. На відміну від попередніх філософських систем, де суб'єкт творчості був представлений у формах «Логосу», «Бога», «Природи», у І. Канта суб'єктом творчого процесу стає сама людина. На цих підставах у

філософське осмислення творчості вводиться ідея самодіяльної активності творчого суб'єкта [148, с. 207].

Починаючи з І. Канта [147], принцип самодіяльної активності суб'єкта стає стрижньовим у розумінні творчості, забезпечуючи світоглядну та ідейну єдність концепцій про творчість у німецькій класичній філософії, а проблема дослідження механізмів творчого процесу стає центральною у філософській системі Й. Фіхте [491].

На відміну від І. Канта, для якого механізми творчого акту не піддаються пізнанню, Й. Фіхте намагався розкрити саме механізми творчості [491]. На цих засадах він трактує творчість як діалектичну, суперечливу діяльність, що здійснюється як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях.

Зауважимо, що проблему творчості Й. Фіхте розглядав у світлі ідей Просвітництва. Творчість для цього автора є невід'ємною від знання, а її реалізація можлива тільки при достатньо високому його рівні, розвиненої духовної культури. Отже заслуга Й. Фіхте в розкритті механізму творчості полягає у тому, що він поєднує пізнання і природу, людину і світ, а також розвиває у розумінні природи творчості філософію «активної сторони», тобто започатковує поняття рефлексії практичних відносин «Я» із зовнішньою реальністю [491, с. 26].

Розвиваючи філософську традицію щодо розуміння природи творчості, Г. Гегель у своєму вченні надає ідеї творчої самодіяльності статус універсальної. Розроблена ним система поглядів охоплює феноменологію, логіку та історію розвитку творчої діяльності і визначає творчість як «індивідуальні зусилля людей, що є здійсненням цілей світового духу, який незримо диригує історією» [86 с. 109]. При цьому він описує природу творчості у вигляді безперервного руху, зміни і перетворень.

Натомість у працях Ф. Шеллінга творчість тлумачиться як протилежність діяльності, і поняття діяльності та творчості розмежовуються [517, с. 207]. Він підкреслював, що творець, створюючи своє творіння, має бути вірним лише власній природі: тільки суперечність між свідомим і несвідомим у вільній дії може спонукати творчий імпульс і через мистецтво заспокоювати безмірні пориви людини, вирішувати її найглибші протиріччя. При цьому Ф. Шеллінг обстоює тотожність суб'єкта і об'єкта не лише в діяльності людини, а й у творенні світу взагалі [517 с. 207].

Важливим кроком у розумінні природи творчості стало введення Ф. Шеллінгом поняття «творчого акту» [517, с. 301]. На його думку, будучи незбагненим для розуму, «творчий акт» є предметом особливого роду ірраціонального пізнання – інтелектуальної інтуїції, що виявляє єдність свідомої і несвідомої діяльності. Однак така інтуїція недоступна всім і притаманна тільки обдарованим людям, геніям.

Пізніше феномен творчості представлено у працях визначних мислителів у вимірах некласичної парадигми філософування, які відобразили досягнення науки та інші сторони матеріального і духовного розвитку людини. Зауважимо, що західна філософія ХІХ-ХХ ст. – це велике розмаїття шкіл, концепцій і напрямів, в яких представлені ірраціоналізм (Ф. Шлегер, А. Шлегер, А. Шопенгауер та ін.); позитивізм (Е. Мах, М. Шлік та ін.), феноменологія (Е. Гуссерль, М. Гайдеггер, Ж.-П. Сартр та ін.), екзистенціалізм (К. Ясперс, А. Камю, М. Бердяєв та ін.), герменевтика (Г. Гадамер, П. Рікер та ін.); прагматизм (Ч. Пірс, У. Джемс, Дж. Дьюї та ін.) тощо. Відповідно кожний із представників цих напрямів звертався у різних аспектах до проблем творчості.

Загальною особливістю досліджень, проведених у рамках цих напрямів, є те, що одним із центральних понять стає категорія творчого потенціалу людини, до якої у попередні роки дослідники не зверталися. Саме феномен творчого потенціалу людини обґрунтовує ідею багатогранності проявів людини як творця самої себе і світу, в якому вона існує. Крім того, філософи доводять, що здатність до творчості властива кожній людині – розбіжність існує тільки в обставинах, способах і формах її прояву.

Одним із перших до проблеми творчості в українській філософії звернувся Г. Сковорода [442]. Головна ідея вчення Г. Сковороди полягає у проповіді набуття людиною містичного стану «обожнення» через внутрішнє «перетворення» її «серця» [442, с. 507]. Аналізуючи основні праці Г. Сковороди, можна дійти висновку, що він розуміє творчість як містично-споглядальну інтуїцію. У цьому процесі людині допомагає розкриття символів Святого письма.

У XIX – на початку XX століття в українській філософії здійснювалися спроби дослідити феномен «творчість» у різних вимірах (М. Грот, С. Гогоцький, О. Гіляров, П. Лодій, І. Рижський, І. Шад, О. Новицький, П. Юркевич та ін.).

Аналіз праць українських філософів дозволяє констатувати, що в українському менталітеті сформувалися свої самобутні світоглядні орієнтири щодо розуміння феномена «творчість». Серед них чільне місце посідає звернення до внутрішнього світу людини, її духовності. Розвиток уявлень про сутність творчості в українській філософії здійснювався у загальному руслі Європейської філософської думки. Натомість на відміну від європейського раціоналізму з його неприйняттям релігійно-сакрального тлумачення творчості, українські традиції спираються на ідею цілісності людини, активність якої спрямована не тільки на творення речей зовнішнього світу, але й на

розбудову і саморозвиток самої себе, на мобілізацію внутрішніх потенційних (насамперед духовних) можливостей у творчій діяльності [510, с. 7].

Філософський підхід сучасних вчених відносно проблеми творчості представлено у працях Г. Батіщева [27], Г. Гіргінова [91], Н. Грищенко [101], В. Гузенко [104], О. Клепікова [163], В. Кременя [187], Б. Новікова [363], О. Чаплигіна [511], А. Шуміліна [524] та ін.

Як зазначає В. Кремень, творчість розкривається як момент флуктуації людського існування, в якому людина здатна перетворювати соціокультурну систему відносин, норм та цінностей, в яких існує і здійснює власну життєдіяльність [435, с. 7-8]. Зважаючи на те, що свідомість людини-творця суперечлива завдяки зовнішнім імпульсам, вона створює нові ідеї, що втілюються у продуктах її творчості. Саме неврівноваженість зовнішніх виявів і внутрішніх потреб особистості призводить до певного дисбалансу, де структурні елементи системи творчого акту переходять на новий, більш високий рівень організації.

Відтак творчість, на думку філософа, необхідно характеризувати не тільки як соціальну діяльність, але й як вид складно організованого процесу, в якому людина-творець є своєрідною біфуркаційною точкою існування систем, що самоорганізуються [435, с. 7-8].

На думку В. Кременя, «творчість» є поліфункціональним поняттям, що характеризує різні форми взаємовідносин особистості із собою, іншими людьми та суспільством. Ці форми численні та різноманітні, тому і незліченними є відтінки творчості: вона виступає як психологічна категорія, оскільки відображає індивідуальні, універсальні, неповторні особливості людини, а також як категорія культурологічна та соціально-історична, в якій розкривається вся складність життєдіяльності суспільства та цивілізаційного досвіду

людства. Також творчість неодмінно виступає як онтологічна й естетична категорія [435, с. 7-8].

У психологічних дослідженнях (Д. Богоявленська [43], Є. Варламова [64], Л. Виготський [83], Є. Ільїн [141], О. Лук [317], О. Матюшкін [335], В. Моляко [409], Я. Пономарьов [396], Т. Тихомирова [474], О. Тунік [478] та ін.) творчість визначається як особлива діяльність людини, що спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей (нові твори мистецтва, наукові відкриття, інженерно-технологічні, управлінські та інші інновації тощо) і виконання якої зумовлене наявністю особливих здібностей.

За висновком учених (І. Воронюк [80], О. Морозов [352], О. Овакімян [366], О. Павленко [375], Н. Пихтіна [389], В. Рибалка [415], А. Сакун [426], О. Скібіцька [441], М. Супруненко [460], І. Форостюк [492], О. Харцій [500] та ін.), творчість – це складне і водночас комплексне явище, зумовлене всім різноманіттям соціально-психологічних і психолого-фізіологічних передумов розвитку людини. Вона є умовою становлення, самопізнання і розвитку особистості і соціуму, в якому вона існує і реалізує себе. При цьому вирішальну роль у творчому процесі відіграє розумова діяльність, що органічно поєднує в собі логічне мислення й уявлення. Однак не менш важливими і необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту (результату творчості). Отже творчій особистості властивий ансамбль, своєрідне поєднання здібностей.

У сучасних наукових джерелах [52, 54, 106, 120, 168, 184, 356, 361, 368, 379, 380, 394, 408, 446, 447, 450] наводяться різні трактування феномена творчості, висловлюються різні думки про природу, об'єктивну основу, структуру творчого процесу. Цей феномен

розглядається як «активність», «діяльність», «процес», «вид діяльності», «тип діяльності», «форма» тощо. Різні боки його прояву відбиваються в поняттях: творчий початок, творчий потенціал, професійно-творчий потенціал, творчі здібності, творчі можливості, творче мислення, творча активність, творче ставлення, творча свідомість, творча діяльність, творча праця, творча особистість та інших.

Проте науковці одностайні у думці, що творчість являє собою особливий процес, в якому особистість продукує нові знання, рішення, досвід і яка завжди пов'язана зі створенням чогось оригінального, неповторного, індивідуального. Акт творчості, на відміну від дій, заснованих на використанні вже відомих прийомів і правил, завжди означає пошук самостійного шляху досягнення бажаної мети.

Творчість у найвищому її розумінні неминуче містить у собі момент непередбачуваності, невизначеності, наповнюється уявою, інтуїцією, свіжістю новизни. У особистості загострюється здатність до несподіваних рішень, надзвичайно глибокого розуміння дійсності. Саме ця особлива стадія натхнення, стадія незвичайного застосування традиційних професійних прийомів і правил формує готовність до несподіваних поворотів, що виявляються в умінні діяти творчо, тобто в цілком непередбачуваних обставинах. Внутрішнім поштовхом до творчості стає особливий динамізм усіх якостей і властивостей особистості, здатних реалізуватися у конкретному творчому акті [74, с. 471-472].

Як зазначає Н. Саноцька, мовленнєві значення лексеми «творчість» вказують на її полісемантичність і відтворюють таку послідовність: створення – творення – витворення – перетворення – відтворення, виявляючи зниження ступеня новизни [425, с.18].

Найбільш вагомими ознаками творчості прийнято вважати такі, що позначаються поняттями «нове», «корисне», «соціально значуще». Проте новизна як критерій творчості не в усіх випадках може бути достатньою для її визначення.

Проаналізувавши термін «творчість», А. Спіркін зазначає, що ознака новизни і сам процес творчості можуть мати як об'єктивну, так і суб'єктивну значущість. Новизна об'єктивна і соціально значуща, якщо результат дійсно новий у контексті історії культури; якщо ж він новий лише для його автора, то новизна суб'єктивна і не має суспільного значення» [454, с. 332-352].

Також ознакою творчості є діяльність щодо створення «нового» не лише як кінцевого результату, але й як засобу, способу, шляхів, що дають можливість швидше, з меншими витратами ресурсів, сил, часу отримати бажаний результат [523, с. 12-15].

У зв'язку з цим деякі автори (В. Андрєєв [13], В. Бухвалов [62], В. Вербець [68], Л. Виготський [83], Г. Гіргінов [91], Н. Грищенко [101], В. Загв'язинський [125], Є. Ільїн [141], О. Клепиков [163], Г. Круглов [186], О. Лук [317], О. Матюшкін [336], В. Моляко [345], Р. Серьожникова [432], А. Синах [434], Т. Тихомирова [474], Л. Харченко [501], О. Чаплигін [510], Є. Яковлева [536] та ін.) пропонують ознаками творчості вважати корисність і здійсненність нового, свідомо йдучи на значне звуження сфери творчості, оскільки у такому випадку враховується лише її результативність, а процесуальний аспект взагалі не береться до уваги.

У наукових джерелах виділяється ще одна ознака творчості – «прогресивність» (Г. Батіщев [27], Д. Богоявленська [43], Є. Варламова [64], Г. Гіргінов [91], В. Гузенко [104], О. Клепиков [163], О. Левченко [203], Б. Новіков [363], В. Рибалка [415], І. Шпачинський [520], А. Шумілін [524] та ін.). Вона розуміється як

розвиток, оновлення, приріст, «додавання» до того, що вже існує. Тим самим науковці зазначають (В. Кремень [435], О. Лук [317], О. Чаплигін [510] та ін.), що творчість органічно властива самому соціальному способу життєдіяльності людини. Оскільки, на їхню думку, навколишній світ без попереднього його перетворення, тобто зміни певних його сторін, якостей, не можуть задовольнити людину, то сама соціальна життєдіяльність передбачає таку активність людини, яка виражається в творчій діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми творчості виявляє багатозначність поняття «творчий потенціал». Серед найбільш поширених – розуміння його як відображення такої властивості людини як адаптивність, що характеризує здатність реагувати на зміни, які відбуваються у середовищі, змінювати себе через відмову від засвоєних стереотипів поведінки і діяльності (Є. Яковлева [536]). У вузькому розумінні творчий потенціал визначається, як відображення своєрідності певної діяльності (пізнавальної, комунікативної, художньої), що закріплюється в її результатах, які мають ознаки унікальності і неповторності (М. Каган [143]). Деякі автори це поняття використовують як синонім психологічного терміна «обдарованість» і трактують як системне утворення особистості, що виступає координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності, мірою генетично передбачуваної можливості людини адаптуватися до життя (В. Моляко [409]).

У дослідженні Л. Конової творчий потенціал розглядається як атрибутивна властивість людини, що відбиває її здатність до саморозвитку через подолання внутрішніх протиріч [177]. Відповідно в якості вихідного положення в аналізі творчого потенціалу в дослідженнях виступає положення про особистість як багатовимірну і багаторівневу систему, розвиток якої виражається в якісній зміні її

структури або складових її елементів, що знаходяться у взаємозв'язку один з одним. Для особистості як системи в якості такої структури виступає особистісний потенціал, що дозволяє зберегти наявний стан і здійснювати процеси саморозвитку індивіда.

Важливою є думка про те, що творчий потенціал виступає в якості передумови саморозвитку людини. Він є виявом готовності, можливості і здатності особистості здійснювати діяльність, мета якої пов'язана з вираженням власної самобутності і унікальності.

На думку вчених, творчий потенціал і творча здатність співвідносяться як потенційне і актуальне. За наявності діяльній активності людини її творчий потенціал, розкриваючись і розвиваючись, перетворюється у творчу здатність, тобто здатність творчо підходити до будь-якої діяльності. Саме в цьому полягає універсальний характер творчої здатності.

Л. Кононова підкреслює, що у філософії «потенціал» зазвичай пов'язують з осмисленням діяльній сторони буття [177, с. 20]. Творчий потенціал фіксує джерела саморозвитку індивідуума, які допомагають йому реалізовувати себе назовні, тобто актуалізуватися. Таким чином розвиток творчого потенціалу людини визначається як процес виявлення та актуалізації її внутрішніх сил і джерел саморозвитку, здатності і потреби самостійного функціонування. Важливо, що поняття «творчий потенціал» автор розглядає як особистісний феномен людини, що виражає стан її соціальності, тобто ступінь здатності і внутрішньої потреби здійснювати самостійну, вільну і творчу діяльність.

Окремий напрям у наукових дослідженнях, присвячених проблемі творчості, представляє проблема діагностування творчого потенціалу особистості (Д. Богоявленська [43], О. Істратова [142], І. Карпова [155],

І. Львова [319], І. Малкіна-Пих [322], О. Сергеєнкова [430], С. Сисоева [438], О. Тунік [478] та ін.).

У другій половині ХІХ століття засновник диференціальної психології Ф. Гальтон одним з перших звернувся до пошуку витоків творчого потенціалу у вроджених особливостях особистості. На думку вченого, творчий потенціал людини – це результат дії спадкових чинників [547, с. 133]. До такого висновку Ф. Гальтон дійшов шляхом аналізу біографічних фактів представників інтелектуальної еліти: розробника теорії еволюції Ч. Дарвіна, німецького композитора Й. Баха, творця класичної фізики І. Ньютона та ін. [547, с. 142].

Ф. Гальтон стверджував, що у талановитих родинах геніальні діти народжуються значно частіше, тож здатність до творчості зумовлена спадковістю, а не впливом зовнішніх умов [548, с. 234].

У ХХ столітті починається етап інтенсивних досліджень творчого потенціалу людини. На початку 30 рр. ХХ століття з'явилося багато тестів щодо діагностування творчого і професійного потенціалу людини. Так, Л. Терстон у межах розвитку техніки факторного аналізу створює мультифакторну (множинну) теорію структури інтелекту [575, с. 57-59]. Його методика виявлення творчо обдарованої особистості вплинула на розвиток досліджень з психології і педагогіки творчості, стала поштовхом для розробки діагностичних методик професійного і творчого потенціалу особистості.

Накопичення наукових даних про природу творчості, умови, що забезпечують її розвиток, а також стрімке зростання наукових технологій сприяли тому, що з середини ХХ століття у свідомості більшості вчених стала домінувати думка про те, що для діагностування творчого потенціалу особистості потрібно вимірювати не коефіцієнт інтелекту, а іншу – більш складну своєрідність психіки – креативність.

Однією з найбільш популярних концепцій визначення професійного і творчого потенціалу людини з середини ХХ століття стала теорія Дж. Гілфорда [553]. Її сутність полягає в тому, що в ній творчий потенціал характеризується через конвергентне і дивергентне мислення. На думку автора саме конвергентне мислення спрямоване на аналіз усіх наявних способів розв'язання завдань з тим, щоб вибрати з них єдиний правильний. Конвергентне мислення лежить в основі інтелекту .

Дивергентне мислення – це мислення, що розвивається одночасно у багатьох напрямках. Воно спрямоване на те, щоб запропонувати безліч різних варіантів розв'язання задачі. Дивергентне мислення зазвичай притаманне творчим особистостям, схильним створювати нові комбінації з таких елементів, які інші використовують лише звичним чином. Особливостями цього мислення такі: пластичність – коли пропонується не один, а декілька варіантів вирішення проблеми; рухливість – легкість, з якою людина переходить від одного баспекту проблеми до іншого; оригінальність – нестандартність рішення [554, с. 267-293].

Дж. Гілфорд вважав операцію дивергенції, перетворення й імплікації основою креативності. На її основі створено програми навчання, що дають змогу раціонально планувати і скеровувати процес формування професійно-творчого потенціалу особистості [554, с. 267-293].

Вагомий внесок у дослідження творчого потенціалу вніс Е. Торренс [576], який розробив метод зіставлення для визначення міри творчої активності. «Тести оцінки творчого мислення Торенса» (ТОТМТ) включають прості тести на виявлення рівня розвитку дивергентного мислення та інших навичок розв'язання проблемних завдань [577, с. 663-679]. Важливим наслідком застосування цих тестів

був висновок, що серед представників різних національностей творча обдарованість виявляється однаково [578, с. 43-75].

У сучасній психології і педагогіці найбільш популярною моделлю творчості є теорія Дж. Рензулі [563, с. 648-649]. Відповідно до цієї моделі, творчий потенціал є поєднанням трьох основних характеристик особистості: інтелектуальних здібностей (що перевищують середній рівень), креативності і наполегливості (мотивації, спрямованої на виконання завдання). За Дж. Рензулі, схильною до творчості слід вважати не тільки людину, яка за всіма трьома основними параметрами перевершує інших в аналогічній віковій і соціальній групі, а й таку, яка демонструє високий рівень, хоча б одного з них [564, с. 648-649].

Х. Гарднер стверджував, що не існує єдиного інтелекту, так званого *general intelligence*, вимірюваного відомим IQ-тестом, навпаки, існують численні форми інтелекту, які незалежні один від одного і не можуть вимірюватися стандартними тестами. Згідно з теорією цього автора визначено сім видів інтелекту, кожен з них незалежний від інших і функціонує як окрема система за своїми власними правилами [549, с. 16-20].

До визначених видів інтелекту автор відносить такі: лінгвістичний інтелект – здатність використовувати мову для того, щоб створювати, стимулювати пошук або передавати інформацію (поет, письменник, редактор, журналіст); музичний інтелект – здатність виконувати, писати музику або отримувати від неї задоволення (музичний виконавець, композитор); логіко-математичний інтелект – здатність досліджувати категорії, взаємини і структури шляхом маніпулювання об'єктами або символами, знаками і здатність експериментувати загальновідомим чином (математик, учений); просторовий інтелект – здатність представляти, сприймати об'єкт у думці і маніпулювати ним, сприймати і створювати зорові або

просторові композиції (архітектор, інженер, хірург); тілесно-кінестетичний інтелект – здатність формувати і використовувати рухові навички в спорті, виконавському мистецтві, в ручній праці (танцюристка, спортсмен, механік); особистісний інтелект, що має дві сторони, які можуть розглядатися окремо (внутрішньо-особистісний і міжособистісний інтелект) [549, с. 37-40].

Внутрішньо-особистісний інтелект є здатністю управляти своїми почуттями, розрізняти, аналізувати їх і використовувати цю інформацію у своїй діяльності (наприклад, письменник). Міжособистісний інтелект є здатністю помічати і розуміти потреби і наміри інших людей, управляти їх настроями, передбачати поведінку в різних ситуаціях (політичний лідер, педагог, психотерапевт) [549, с. 50-55]. Таким чином теорія Х. Гарднера дала можливість поєднати дослідження творчого і професійного потенціалу в єдине русло розробки методик діагностики професійно-творчого потенціалу.

Наприкінці ХХ століття вченими США була розроблена «мультифакторна модель обдарованості», у рамках якої креативність і інтелектуальні здібності не розділяються. Ця модель дозволяла проаналізувати професійно-творчий потенціал на загальному теоретичному рівні, виділити складові частини та пояснити феномен так званої «спеціальної» обдарованості.

Аналіз практичної педагогічної роботи з людьми з високим професійним і творчим потенціалом показав, що вони вимагають диференційованих навчальних програм і допомоги, які виходять за рамки звичайного навчання для того, щоб мати можливість реалізувати свої потенційні можливості і зробити внесок у розвиток суспільства. Люди, схильні до високих досягнень, можуть і не демонструвати їх відразу, але мати потенційні можливості до них у будь-якій з наступних областей: загальні інтелектуальні здібності; конкретні академічні

здібності; творче або продуктивне мислення; лідерські здібності; художні або виконавські здібності; психомоторні здібності тощо.

Серед психологів і педагогів ще на початку ХХ століття склалися дві протилежні точки зору відносно проблеми виховання людей з високим творчим потенціалом. Прибічники однієї з них вважали, що при створенні сприятливих умов високий рівень творчої обдарованості можна розвинути у будь-якої психічно здорової людини. Прихильники іншої точки зору виходили з того, що високі творчі можливості – унікальне явище. У результаті численних дискусій більшість учених дійшли висновку, що потенційні передумови для досягнень в різних видах творчої діяльності властиві багатьом людям, тоді як реальні результати демонструє лише незначна частина, тобто потенційна здатність до творчості у більшості випадків залишається нереалізованою.

Психологи і педагоги встановили, що причиною, яка затримує становлення творчого потенціалу, є труднощі розвитку особистості (заїкання, підвищена тривожність, конфліктний характер спілкування тощо). При наданні такій людині психолого-педагогічної підтримки та супроводу ці бар'єри можуть бути зняті.

Ще однією з причин відсутності високих проявів творчого потенціалу може бути брак необхідних знань, умінь і навичок, а також недоступність через умови життя, предметної області діяльності, яка відповідає індивідуальним здібностям особи. Таким чином, професійно-творчий потенціал у різних людей може бути недостатньо вираженим у більш-менш очевидній формі.

Важливим здобутком наукових досліджень у ХХ столітті стало розуміння здатності людини до творчості як її сутнісної характеристики, тобто риси, що забезпечує людині її існування. Водночас вона виступає як родова властивість, що виражається у

ставленні людини до довкілля. Отже, здатність людини до творчості виявляє її приналежність до людського роду. Важливо, що названа здатність дана людині у «згорнутому вигляді» і переважно існує як її творчий потенціал, який за певних обставин може переходити із об'єктивно можливого стану в актуальний, суб'єктивно реалізований.

Потенційна здатність до творчості актуалізується в процесі життєдіяльності людини, на різних рівнях усвідомленості. Її змістовний прояв і якісна своєрідність на рівні окремого індивіда залежать від природних і соціальних чинників. При цьому актуалізована здатність творчості може бути різною за видами діяльності (інтелектуальна, моторна, практична та ін.), якістю цієї діяльності (генератор ідей, критик, аналітик, практик та ін.), ступенем прояву (високий, середній, низький).

Творчість кожного окремо взятого фахівця будь-якої сфери людської діяльності має свої особливості, тому вона може набувати рис професійної за своїм змістом і способом здійснення.

Педагогічна творчість, як зазначає В. Загв'язинський, має багато спільного з іншими формами творчості (наукова, художня, технічна). Її своєрідність пов'язана з характером педагогічного процесу і з його результатом – особистістю, що зростає та формується. Суттєвою ознакою педагогічної творчості є те, що вона жорстко лімітована, спресована в часі: педагог не може чекати, доки прийде «осяяння» [381, с. 14-15].

Він повинен приймати оптимальні рішення і діяти, створюючи оригінальну, нестандартну методику заняття, вирішуючи педагогічні ситуації, які відбуваються наразі в лічені секунди. Бувши обмеженою в часі, здійснюючись безперервно і систематично, педагогічна творчість приносить результати, що виявляються, як правило, далеко не відразу [381, с. 14-15]. Ю. Кулюткін зазначає, що творчість – найбільш істотна

і необхідна характеристика педагогічної діяльності [343, с. 37]. Педагогіка творчості, на думку В. Андрєєва [11, с. 19-23], виявляє закономірності формування творчої особистості. І Лернер розглядає творчість як активну форму діяльності майбутнього вчителя, спрямовану на створення якісно нових для нього цінностей, що мають суспільне значення [209, с. 12-15].

Творчість в практичній діяльності вчителя настільки різноманітна, що можна говорити про різні аспекти її прояву. Так, новизна в практичній роботі педагога може проявлятися у нестандартних підходах до вирішення проблем; у розробці нових методів, форм, прийомів, засобів та їх оригінальних поєднань; в ефективному застосуванні наявного досвіду в нових умовах; в удосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань; у вдалому імпровізуванні на основі як точного знання і компетентного розрахунку, так і високорозвиненої творчої інтуїції; в умінні вбачати різні варіанти вирішення однієї і тієї ж проблеми; в умінні трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення у конкретні творчі педагогічні дії.

На думку вчених (В. Моляко [410], М. Рубінштейн [421], Ю. Кулюткін [343], Є Яковлєва [536] та ін.) педагогу-творцеві притаманні такі якості, як ініціативність, самостійність, здатність до подолання інерції мислення, почуття на справді нового і прагнення до його пізнання, цілеспрямованість, широчінь асоціацій, спостережливість, розвинена професійна пам'ять, вміння мобілізувати вихованців, розуміти, порушувати і задовольняти їхні інтереси, професійне творче мислення, внутрішня мотивація на творчу педагогічну діяльність, нетрадиційна особиста думка, багатство фантазії та інтуїції.

Особливістю педагогічної творчості є те, що це завжди співтворчість – специфічним є не тільки предмет педагогічної творчості – людина, яка розвивається, особистість, що формується, а й її «інструмент» – особистість педагога як творця, сам педагогічний процес, що являє собою взаємну творчість як мінімум двох партнерів, і, нарешті, результат – знання, вміння, здібності, почуття, ідеали, які стають надбанням того, хто вчиться і які просувають його як особистість до нового етапу розвитку [381, с. 14-15].

Аналізуючи специфічні ознаки творчої праці сучасного педагога, Н. Кічук до соціально значущих характеристик педагогічної творчості відносить її соціальну зумовленість, що виявляється через посередництво директивно-інструктивних матеріалів, в яких конкретизовано соціальне замовлення закладу освіти; гуманізм педагогічного процесу, що спрямований на «пробудження» в особистості кращих рис і якостей; суб'єктивну свободу вибору дій, що розвиває почуття особистої відповідальності і сприяє піднесенню педагога на соціальному, особистісному, професійному рівнях; іманентно властиву потребу в постійному самоаналізі, самооцінці професійної праці, тяжіння до новацій і схильність до нововведень; справжній педагогічній творчості властиві риси дослідження, пошуку, творчого узагальнення результату праці [381, с. 31-32].

Поряд із соціально-професійними особливостями педагогічна творчість передбачає загальні і специфічні риси характеру педагога, сполучення яких виявляється в його спрямованості, знаннях, здібностях, уміннях тощо (В. Вербець [68], О. Виговська [72], О. Волощечко [79], П. Кравчук [181], З. Левчук [204], А. Лісниченко [312], Н. Мироненко [340], В. Мороз [351], О. Павленко [375], О. Попова [399], Р. Пріма [405], Р. Серьожникова [432], О. Скібіцька [441], М. Супруненко [460],

Н. Устинова [481], І. Форостюк [492], С. Хмельковська [503] та ін.).

Зауважимо, що дослідження творчості і творчого потенціалу особистості займає значне місце в педагогічній науці. Теорія і практика використання творчої діяльності у формуванні особистості пройшла еволюційний шлях від упровадження найпростіших форм творчої діяльності в навчально-виховному процесі до інтегрованого використання надбань педагогіки творчості в освіті (А. Алейніков [6], В. Андрєєв [12], Д. Богоявленська [43], А. Брушлинський [61], В. Загв'язинський [125], В. Кан-Калік [146], Н. Кічук [161], П. Кравчук [181], З. Левчук [204], Р. Серьожникова [432], С. Сисоєва [439] та ін.).

Ефективність освіти значною мірою залежить від ступеня прояву творчого потенціалу особистості студента, що передбачає вихід за межі певної обмеженості, запропонованої сформованими стереотипами. Необхідність відмови від стандартизації та універсалізації освітньо-виховного процесу вишу має привести до відкритості, варіативності, динамічності в змісті, формах і методах спільної діяльності викладачів і студентів.

Психологічні аспекти проблеми розвитку творчого потенціалу особистості в достатній мірі вивчені, педагогічні ж основи цього процесу розроблені недостатньо. Особливо невирішеність цієї проблеми стосується періоду студентства.

При всьому різноманітті підходів до цього процесу їх можна розділити на дві групи: розвиток творчого потенціалу студента через створення спеціальних умов у різних видах діяльності; цілеспрямований розвиток творчого потенціалу студентів за допомогою сучасних технологій навчання.

Слід зазначити, що у педагогічних дослідженнях переважає інтерес в основному до одного виду творчої діяльності студентів - до

вирішення проблемних навчально-пізнавальних завдань, в основі якого лежить наукова творчість. У педагогіці нерідко цим обмежують проблему розвитку творчої особистості, виключаючи інші види творчості.

Становлення педагогіки творчості як окремої галузі стало закономірним результатом розвитку науково обґрунтованих уявлень щодо феномена творчості. Педагогіку творчості В. Андрєєв визначає як окрему наукову галузь, що досліджує педагогічну систему взаємообумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання і самовиховання особистості в різних видах творчої діяльності та спілкування з метою всебічного і гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості, так і творчих колективів [11, с. 19-23].

Мета педагогіки творчості – дослідження педагогічного забезпечення і супроводу процесу формування творчої особистості, для якої характерні стійка спрямованість на творчість, творчий стиль в одному чи декількох видах діяльності, наявність здібностей, мотивів, знань та вмінь, завдяки яким і створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю.

С. Сисоєва педагогіку творчості розглядає як самостійну галузь загальної педагогіки, що вивчає закони і закономірності формування творчої особистості; розвитку та саморозвитку її творчих можливостей в процесі освіти і навчання; створення психолого-педагогічних умов для прояву творчого потенціалу особистості в суспільно корисних та індивідуально-значущих для неї видах життєдіяльності [439, с. 83].

Педагогіці творчості, на думку С. Сисоєвої, притаманна єдність абстрактного і конкретного. У такому контексті, на переконання автора, можна говорити про емпіричну і фундаментальну фази теорії педагогіки творчості, які відповідно відображають конкретні й

абстрактні знання. Педагогіка творчості безпосередньо пов'язана з практикою, тому вона є конкретною і водночас її можна розглядати як синтез абстрактних знань. Автор вважає, що головним і найбільш складним явищем, яке розглядає педагогіка творчості, є формування творчої особистості дитини в її навчально-виховній взаємодії з педагогом [439, с. 83].

Досліджуючи проблеми педагогіки творчості, С. Сисоева визначила й обґрунтувала закони цієї галузі, а саме: педагогічної розвивальної взаємодії, фасилітаційного режиму педагогічного впливу, взаємозумовленості розвитку суб'єктів педагогічного процесу, неперервної творчої реалізації та самореалізації особистості. Принципами педагогіки творчості, на думку автора, є взаємозумовленість освіти і творчого розвитку особистості, самоорганізація, узгодження розвитку тих, хто навчається, з власними тенденціями розвитку [439, с. 84-87].

Педагогіку творчості як особливий напрям дослідження творчості і творчого потенціалу особистості характеризує Р. Серьожникова [432]. Особливу увагу вона звертає на можливості педагогіки творчості у формуванні творчого педагогічного потенціалу студента через його творчу самодетермінацію, самовизначення себе як творчого суб'єкта (творча позиція), свідомий вибір творчої позиції стосовно педагогічної професії (професійна позиція) в процесі професійно-педагогічної підготовки.

Професійно-педагогічну підготовку Р. Серьожникова визначає як самостановлення студента, знаходження ним себе, свого професійного образу – неповторної креативної індивідуальності, у процесуальній динаміці якого проходять такі фази: передстановлення, самостановлення і співстановлення [432, с.17].

Становлення, на думку автора, відображає суттєву форму прояву особистості, характеризуючи її як творчого суб'єкта, а відповідні префікси (перед -, само -, спів -) виділяють із семантичного поля різні часові аспекти становлення суб'єкта креативного буття. При цьому перший аспект задає професійно-педагогічні смисли (ставлення до творчої педагогічної діяльності), їх результативні характеристики; другий – відображає образ педагогічного буття (професійно-творча позиція), що є предметом і цільовою характеристикою професійно-педагогічної підготовки; третій (співстановлення) – зміст і механізм освітньої діяльності [432, с.17].

Становлення і розвиток педагогіки творчості як галузі системи педагогічних наук обумовлено низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників. По-перше, відходять у минуле способи діяльності, що спиралися на командно-адміністративні методи роботи. Сучасні підходи відкривають нові перспективи для реалізації творчих можливостей кожної особистості, кожного колективу, що потребує розробки і наукового обґрунтування методик, які допоможуть кожній особистості творчо розвиватися. Найбільш успішно ці методики можуть бути розроблені й апробовані саме у рамках педагогіки творчості (В. Вербець [69], О. Волощечко [79], Л. Галаманжук [85], А. Лісниченко [312], Н. Маковецька [321], Н. Мироненко [340], В. Мороз [351], О. Павленко [375] та ін.).

По-друге, за останні роки педагогічна наука і практика навчання та виховання збагатилися новим змістом. Масштабні дослідження, пов'язані з активізацією людських можливостей, дозволили виокремити найбільш ефективні моделі, алгоритми, технології розвитку творчого потенціалу особистості і соціальної групи (Ю. Власенко [78], І. Воронюк [80], Н. Мартішина [329], О. Овакімян [366] та ін.).

По-третє, значні зміни, події в середині дослідницького поля педагогіки в цілому, настійливо вимагають розвитку педагогіки творчості як окремої галузі системи педагогічних наук (А. Алейніков [6], В. Андрєєв [12], Г. Круглов [186], О. Морозов [352], С. Сисоєва [439] та ін.).

Можна стверджувати, що актуальність педагогіки творчості впливає з її спрямованості на розв'язання таких протиріч: між потребами суспільства у формуванні та розвитку творчої особистості і закономірним (обумовленим як об'єктивними, так і суб'єктивними умовами) відставанням реалізації цих потреб в національній освітній системі; між потребою в підготовці майбутнього педагога до використання педагогіки творчості у професійній діяльності та відсутністю системності такої підготовки; між необхідністю організувати навчальний процес як творче середовище і відсутністю науково обґрунтованих механізмів у цьому напрямі.

На думку багатьох вчених, (А. Алейніков [6], В. Андрєєв [11], Е. Карпова [418], Г. Круглов [186], С. Сисоєва [439], Д. Чернілевський [352] та ін.) педагогіка творчості здобула можливість для продуктивного розвитку і конструктивної співпраці з філософією творчості, психологією творчості тощо.

Педагогіка творчості дозволяє людині глибше пізнати самого себе, а значить і змінювати себе; навчитися самому управляти творчими процесами; краще розуміти інших людей і взаємодіяти з ними. Об'єктом педагогіки творчості є не сама творча особистість та особливості творчого процесу, а система педагогічних явищ, пов'язаних з розвитком і формуванням творчої особистості. Таким чином, об'єктом педагогіки творчості виступають ті явища дійсності, які зумовлюють становлення і розвиток індивіда як творчої особистості в умовах спеціально організованого процесу.

Особливість об'єкта педагогіки творчості полягає в тому, що в ньому на першому місці виступає процес формування високогуманних відносин тих, хто навчає (вихователів, викладачів, учителів) і тих, кого навчають (вихованців дошкільних навчальних закладів, учнів, студентів) в педагогічних колективах. Тому загальні завдання педагогіки творчості полягають у вияві, вивченні й обґрунтуванні закономірностей і законів формування та розвитку творчої особистості, розробки на цій основі теорії і методики формування та розвитку творчої особистості як спеціально організованого процесу.

Одним із ключових питань для педагогіки творчості є проблема становлення і розвитку творчого потенціалу людини на етапі підготовки до різних видів професійної діяльності у сферах управління, науки та винахідництва, підприємництва, мистецтва тощо. Так, у дослідженні М. Алексєєвої розкривається сутність розвитку творчого потенціалу студентів як процесу цілеспрямованого і послідовного продуктивного педагогічного впливу, спрямованого на сукупність наявних прихованих можливостей особистості в області творчості з метою їх розкриття та реалізації [7]. Автор пропонує систему умов навчально-виховного процесу, що впливає на розвиток творчого потенціалу студентів художньо-графічного факультету. Зокрема, це формування у студентів творчої потреби, суб'єктного ставлення до процесу навчання при вивченні методики викладання спеціальних дисциплін; формування позитивних міжособистісних відносин, що сприяють успішному розвитку особистості в групі; реалізація практичних дій, які цілеспрямовано впливають на розвиток певних можливостей у структурі творчого потенціалу особистості [7, с. 56-60];

Комплекс методичних засобів, що на думку автора сприяють ефективному розвитку творчого потенціалу студентів художньо-графічного факультету в процесі навчання методиці викладання

спеціальних дисциплін, містить: вивчення теоретичних основ сучасних уявлень про творчість і механізми розвитку творчих можливостей; формування позитивних взаємовідносин шляхом об'єднання студентів для спільної творчої діяльності; структурування групи залежно від загального результату індивідуально виконуваних робіт; творче вирішення навчальних завдань, що включають самостійний пошук варіантів відповідей і створення на основі аналізу вихідного матеріалу творчого продукту; особливим чином організована педагогічна практика [7, с. 79].

У дослідженні Є. Яковлевої розвиток творчого потенціалу здійснюється через цілеспрямоване перетворення інтелектуальних проблем в емоційні [536]. Цей принцип трансформації когнітивного змісту в емоційний виступає в якості основного принципу розвитку творчого потенціалу школярів. Найважливішими психологічними умовами розвитку творчого потенціалу учнів є безоцінне прийняття і підтримка їх емоційних станів і реакцій, створення атмосфери психологічної безпеки, а також використання проблемності, діалогічності, індивідуалізації у взаємодії з ними [536, с. 59-63].

В. Іванченко досліджує розвиток творчого потенціалу педагога додаткової освіти в системі підвищення кваліфікації [136]. За визначенням автора, творчий потенціал педагога додаткової освіти, в широкому сенсі, – це інтеграційна характеристика особистості, що включає установку на актуалізацію його мотиваційної та рефлексивної сфер діяльності; це виражена потреба в постійному саморозвитку, самоактуалізації для виходу на новий професійний рівень шляхом генерації, продукування нових концептуальних ідей, задумів, їх реалізації в інноваційних проектах, програмах додаткової освіти [136, с. 79-81].

У більш вузькому сенсі, – це багаторівнева динамічна структура, яка проявляється у взаємодії мотиваційного, ціннісно-сміслового, когнітивного, діяльнісно-рефлексивного компонентів творчої педагогічної діяльності, включає інтегрально-особистісний показник і володіє властивостями латентної змінної.

У запропонованій автором теоретичній моделі розвитку творчого потенціалу педагога додаткової освіти в системі підвищення кваліфікації ключові детермінанти модернізації процесу підвищення кваліфікації педагога додаткової освіти складаються з: індивідуалізації процесу підвищення кваліфікації педагога додаткової освіти в освітньому середовищі курсів підвищення кваліфікації; перебудови структурної організації курсового процесу; активного використання діагностичних методик щодо виявлення, розвитку творчого потенціалу педагога додаткової освіти; коригування змісту і тематики курсів підвищення кваліфікації з урахуванням запитів слухачів, включення їх у виконання творчих інноваційних проектів і програм педагога додаткової освіти; організації стажування педагога додаткової освіти на базових науково експериментальних майданчиках установ додаткової освіти дітей міста; розвитку методичної та інноваційної компетентності педагога додаткової освіти [136, с. 91-107].

У дослідженні С. Каракуліна формування творчого потенціалу майбутніх учителів розглядається як одна із специфічних цілей професійної освіти, що потребує спеціального змістовно-процесуального забезпечення [151]. При цьому творчий потенціал майбутніх учителів розуміється як динамічна інтегративна якість особистості, що є передумовою і результатом творчої діяльності і визначає спрямованість, готовність і здатність особистості до самореалізації та самовдосконалення.

Процес формування творчого потенціалу майбутніх учителів в концепції автора представлений кількома етапами, на кожному з яких відбувається розвиток одного або двох структурних компонентів творчого потенціалу: на першому – мотиваційний і змістовний, на другому – комунікативний, на третьому – операційний компонент. В якості ведучих засобів формування творчого потенціалу майбутнього вчителя будуть обрані інтелектуальні ігри, ситуації успіху на навчальних заняттях, комунікативні тренінги і моделювання ситуацій, навчальні дискусії, рішення творчих завдань, пов'язаних з професійно-педагогічною діяльністю, особистість учителя, який творчо реалізує професійно педагогічну діяльність [151, с. 45].

На думку Р. Пріми і М. Замелюк, для розвитку творчого потенціалу студентів необхідно створювати сприятливі соціальні й психологічні умови, адже він може бути непомічений або заблокований і реалізуватися на недостатньому рівні чи зовсім не використовуватись. Як зазначають дослідники, саме через попит на творчу особистість, спроможну опанувати та запровадити креативний стиль у навчальній діяльності, постає питання щодо необхідності розвитку креативного потенціалу майбутнього фахівця шляхом створення в освітніх установах певного інноваційного середовища [405, с. 207].

Тому робота із студентами вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової, аналітичної, розвиваючої, творчої діяльності. Серед методів навчання мають переважати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь і навичок, інтерактивна взаємодія викладача і студентів. При вивченні різних тем з предмета необхідно добирати проблемні запитання, проблемні ситуації, розв'язувати які потрібно неординарним способом. Індивідуальні форми роботи зі студентами передбачають виконання

різноманітних завдань, участь в очних і заочних олімпіадах, конкурсах на кращу науково-дослідну роботу тощо. [405, с. 207].

Як зазначають автори, ефективним засобом розвитку творчого потенціалу студента є активне застосування в навчальному процесі вищого навчального закладу інноваційних особистісно зорієнтованих, проблемно-пошукових педагогічних технологій, зокрема, проектної технології, що сприяє розвитку абстрактного, логічного, критичного мислення студентів, інтелектуальних та творчих здібностей, формуванню практичних умінь і навичок шляхом залучення до активної інтелектуально-творчої діяльності, що забезпечує студентам можливість відчувати себе суб'єктами власних ідей, пошуків, рішень [405, с. 210]. Контроль за навчанням студентів має стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, а завдання повинні мати творчий, диференційований характер, перенесення знань у нові ситуації [405, с. 209].

Ще одним актуальним питанням для педагогіки творчості є проблема творчої самореалізації у професійній діяльності. У дослідженні А. Лісниченко [312] відзначається, що ефективна підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації можлива за таких педагогічних умов: формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін; організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності; становлення суб'єктної позиції майбутнього вчителя в процесі підготовки до професійної діяльності. Зазначені педагогічні умови, на думку автора, діють у навчальному процесі в комплексі й впливають на формування всіх компонентів досліджуваної готовності [312, с. 18].

Структура готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності містить такі компоненти: мотиваційно-вольовий

(показники – мотивація досягнення успіху, особистісні домагання в професійній діяльності, інтерес до педагогічної діяльності, особистісна значущість творчої діяльності та рівень вольової регуляції); когнітивний (показники – комплекс психолого-педагогічних знань студентів про умови й засоби виявлення вчителем творчої самореалізації в професійній діяльності та комплекс їх уявлень про Я-професійне); операційно-діяльнісний (показники – продуктивна стратегія цілепокладання, рефлексивні вміння, індивідуальний стиль викладання та вміння творчо вдосконалювати зміст предмета) [312, с. 18].

Головною ознакою процесу формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності є рефлексивно-творча стратегія побудови системи роботи, яка передбачає не просто засвоєння майбутніми вчителями знань, а осмислення всього, що відбувається під час навчання та професійної діяльності [312, с. 10].

Методика підготовки студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності базується на технологіях творення рефлексивно-творчого, професійно орієнтованого довкілля. Її ознакою є змістово-процесуальна інтеграція, за якої зміст навчального матеріалу (особистісно орієнтовані принципи, особливості індивідуального підходу) подаються за допомогою методів, що відповідають його сутності [312, с. 19].

Отже, ретроспективний аналіз творчості як предмета пізнання засвідчив, що творчість – не новий предмет наукових досліджень. Розвиток наукових уявлень про творчість в історичному аспекті пройшов шлях від усвідомлення її як явища до визначення її культурно-історичної детермінації і зв'язку з безпосередньою життєдіяльністю і відносинами людини.

Педагогіка творчості сьогодні – це самостійна наукова галузь, яка виокремилася з педагогіки і є складовою системи педагогічних наук, розвивається за своїми власними законами і має особливості, що її

вирізняють. Вона сформувалась у процесі розвитку науково-педагогічного знання, вирішуючи свої суто педагогічні завдання, використовує філософські й загальнонаукові положення і закони творчої діяльності, загальні педагогічні закономірності, принципи та методи навчання, спирається на дані філософії творчості, психології творчості, вікової фізіології та інші науки, що вивчають різні аспекти творчості. Міждисциплінарні зв'язки допомагають педагогіці творчості знаходити найбільш доцільні шляхи і способи виховання творчої особистості.

1.2. Феномен творчості в контексті дослідження ефективності підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Аналіз проблеми творчості в контексті підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності представляється принципово важливим для наукового обґрунтування шляхів і засобів ефективності і забезпечення якості цього процесу. Творчий підхід у роботі вихователів дошкільних навчальних закладів з дітьми, в процесі організації їх різноманітної діяльності здійснюється через намагання відійти від запропонованого шаблону, генерування оригінальних ідей, вміння гнучко та швидко мислити в нетипових ситуаціях, використовувати нетрадиційні засоби розв'язання проблем, що виникають у професійній діяльності.

На тлі неухильного зростання складності програм навчання дітей у початковій і середній школі останні десятиріччя ХХ століття позначились пильною увагою суспільства і фахівців до проблем розвитку дитини на етапі дошкільного дитинства.

У США, Німеччині, Японії проблема забезпечення гармонійного розвитку і освіти дітей дошкільного віку вирішується різними шляхами,

різними засобами і на різних організаційних і педагогічних засадах. У зарубіжних програмах для дошкільників реалізовано намагання виділити пріоритетні напрями педагогічної роботи, скеровані на розвиток у дітей конкретних якостей і здібностей – когнітивних, соціальних, здібності адаптуватися до вимог швидко змінюваного світу.

Так, у США з середини 60-х років минулого століття створено і впроваджено низку програм и моделей, що зосереджують увагу на різних аспектах розвитку дитини («Модель прямого інструктування», «Модель розвивальної взаємодії», «Когнітивно орієнтований навчальний курс», «Анти-стереотипний навчальний курс» та ін.).

У Німеччині з 70-80-х років ХХ століття запроваджено ситуативний підхід до виховання і навчання дітей дошкільного віку. Основна увага сконцентрована на соціальному розвитку дітей і створенні для них можливостей для розширення і збагачення соціального досвіду в процесі спілкування не тільки з однолітками, але й членами їх сім'ї, старшими і молодшими, сусідами і жителями мікрорайону. Цей підхід отримав назву «ситуативного», враховуючи на те, що процес навчання і виховання дошкільників базується на використанні реальних життєвих ситуацій, які виникають під час перебування дітей у дошкільному закладі.

У цей ж час Японії набув поширення підхід, спрямований на формування у дітей групової свідомості, основу якої становить формування суспільно корисних цінностей, підтримка у дітей бажання діяти спільно і заради спільних інтересів.

Широко поширений у світі і Україні підхід М. Монтесорі, заснований на вільному розвитку дитини. Його основу складає надання дитині права на вибір діяльності, місця і тривалості її виконання, партнерів. Педагог-вихователь в цій системі виступає партнером і помічником дитини, що допомагає організувати відповідне предметне і

розвивальне середовище, оволодіти раціональними способами діяльності і забезпечити відповідальність за її результати.

В Україні також неухильно впроваджуються різноманітні програми з дошкільної освіти («Скарбниця моралі», «Про себе треба знати, про себе треба дбати», «Соняшник», «Казкова фізкультура», «Грайлик», «Впевнений старт», «Українське дошкілля», «Радість творчості», «Оберіг», «Я у Світі», «Розквіт», «Дитина» тощо), які за наявності єдиного стандарту – Базового компонента дошкільної освіти, – забезпечують широкий простір для творчості вихователя в організації діяльності дітей під час їх перебування у дошкільному навчальному закладі, у різних видах діяльності (ігровій, руховій, образотворчій, музичній, мовленнєвій, пошуково-дослідницькій, пізнавальній тощо).

Сьогодні у практичній діяльності дошкільних навчальних закладів традиційним стало використання таких форм роботи, як «День новатора», «Творча педагогічна вітальня», «Творча майстерня», «Конкурс фахової майстерності», «Педагогічний конкурс», «Творчий вихователь», «Кращий вихователь року», «Ярмарок методичних ідей», «Творчий звіт», «Творча лабораторія», «Педагогічний фрістайл», «Банк педагогічних ідей», «Клуб творчих зустрічей», «Методичний аукціон» тощо, які демонструють творчий потенціал окремих вихователів і педагогічних колективів дошкільних навчальних закладів.

Для підвищення професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів організовуються різні заходи: науково-практичні конференції, семінари-практикуми, лекції, тренінги, форуми, обмін досвідом, «мозкові штурми», брейн-ринги, ділові ігри, «круглі столи», консультації, творчі звіти тощо; презентації авторських лабораторій, опорних дошкільних закладів; обговорення й рецензування педагогічних проектів; популяризація творчих ідей і технологій виховання дітей дошкільного віку; створення творчих груп з педагогів, які бажають

розробити методичний матеріал за певною темою виховання дітей дошкільного віку; створення «проблемних» груп для вивчення й аналізу конкретної педагогічної проблеми тощо.

Значна кількість сучасних вихователів дошкільних навчальних закладів прагнуть до використання у роботі з дітьми різноманітних форм музикотерапії, арттерапії, анімалотерапії, казкотерапії, ігротерапії, елементів психогімнастики, музичних та драматичних імпровізацій, спрямованих на розвиток розумових і психічних процесів у дітей дошкільного віку (уваги, пам'яті, уяви, сприймання, мислення, мовлення), психічних властивостей та пізнавальних здібностей (допитливості, раціональності, винахідливості та ін.), якостей особистості (відповідальності, самостійності, наполегливості, креативності, лідерських та організаторських якостей та ін.), заохочення до отримання насолоди від самого процесу творчості.

На сторінках педагогічних журналів, у збірках наукових праць вишів і лабораторій неухильно збільшується кількість публікацій, в яких наголошується на потребі використання творчих ідей в практичній роботі вихователів у дошкільних навчальних закладах і підготовці у вищому навчальному закладі. Значний доробок з методики використання педагогічної творчості в роботі вихователів дошкільних навчальних закладів висвітлюється на сторінках журналів «Дошкільне виховання», «Палітра педагога», «Джміль», «Методична скарбничка вихователя», «Практика управління дошкільним закладом», «Вихователь-методист дошкільного закладу» тощо.

Вони систематично ознайомлюють з результатами нових наукових досліджень і рекомендаціями щодо їх використання, популяризують інноваційні технології, пропонують високоякісний практичний матеріал для використання в освітньому процесі дошкільного навчального закладу щодо сприяння вияву елементів

творчості у різних видах дитячої діяльності (рухової, образотворчої, музичної, художньо-мовленнєвої, тощо), розвитку у дітей дошкільного віку асоціативного мислення, навичок здійснення логічних операцій (класифікація, узагальнення, серіація) та пізнавальних здібностей (допитливість, спостережливість, винахідливість тощо).

Про актуальність проблеми творчості в дослідженні ефективності підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засвідчує кількісний аналіз публікацій в наукових фахових виданнях, який надав можливість одержати інформацію про тематичний спектр статей, авторські групи та географію виявлення наукових груп («шкіл») у рамках різних напрямків досліджень тощо.

Не менш важливим був аналіз ряду статей, які були опубліковані в наукових виданнях у певні часові періоди, що дає можливість проаналізувати кількісну динаміку наукових публікацій з проблем творчості. Бібліографічний пошук, проведений на основі публікацій у наукових фахових виданнях України (журнали: «Наука і освіта», збірники наукових праць: «Гуманізація навчально-виховного процесу», «Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини», «Навчання і виховання обдарованої особистості: теорія і практика», «Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського», «Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського», «Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота», «Вісник Інституту розвитку дитини», «Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова», «Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка» тощо) та їх кількісний аналіз за десять останніх років засвідчив, що існує усталена тенденція

щодо збільшення уваги науковців до проблеми творчості і розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів (див. Додаток Т).

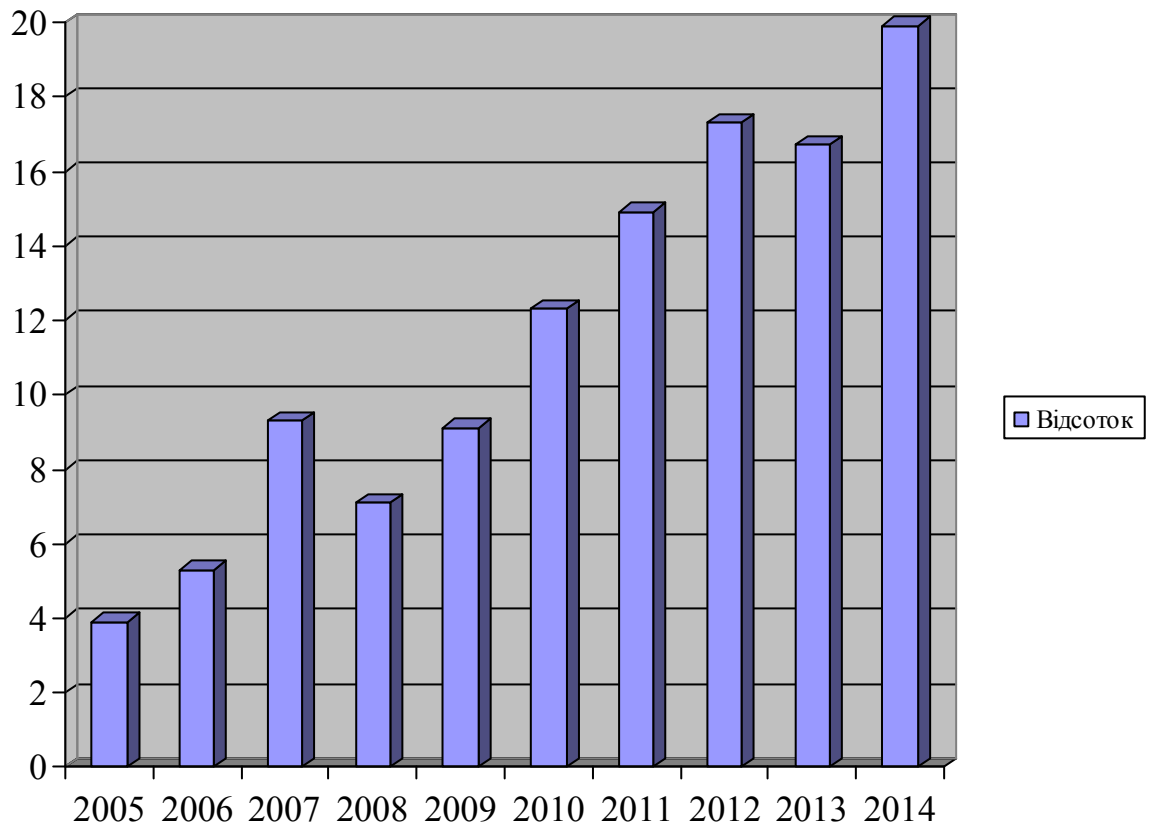


Рис 1.1. Кількісна динаміка наукових публікацій з проблем творчості

Якщо у 2005 році кількість таких публікацій складала до 3,9 % від загальної кількості, то в 2014 році їх стало вже 19,9 %. Наочно ця тенденція проілюстрована діаграмою, що наведена на рис.1.1.

Проте, незважаючи на поширену практику використання творчості у сфері дошкільної освіти, систематичного і цілеспрямованого наукового аналізу цієї проблеми в контексті підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності фактично не проводилося.

Зауважимо, що є велика кількість досліджень, присвячених педагогічній творчості вчителя (О. Волошечко [79], В. Загв'язинський [125], В. Кан-Калік [146], Н. Кічук [161],

М. Коновальчук [176], М. Костенко [179], З. Курлянд [198], З. Левчук [204], А. Лісниченко [312], С. Лобода [313], В. Мороз [351], С. Сисоєва [438] та ін.). Однак професійна творчість вихователя дошкільного навчального закладу має свої особливості і тому вимагає самостійного вивчення.

Відмінності в педагогічній творчості вихователя дошкільного навчального закладу і вчителя пов'язані із специфікою виконання професійних функцій, метою і змістом вирішуваних завдань, особливостями методики роботи з дітьми дошкільного віку, характером спілкування, наявності суворого режиму дня тощо. Це все впливає на форми і види творчої діяльності майбутнього педагога, який працює з дошкільниками.

Професійна підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у вищому навчальному закладі була предметом аналізу в працях Г. Беленької [36], А. Богущ [46], Н. Грами [100], Т. Жаровцевої [123], Е. Карпової [418], І. Княжевої [165], Л. Козак [169], О. Кучерявого [199], В. Нестеренко [358], Г. Підкурганної [390] Т. Поніманської [395] та ін.). Варто підкреслити, що феномен творчості розглядається у цих дослідженнях у різних аспектах.

Перше, на чому наголошують дослідники творчості, це визначення її складовою сучасної парадигми дошкільної освіти. Так, Г. Підкурганна [390], аналізуючи теоретичні і методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету, зазначає, що входження України в освітній простір співдружності розвинутих країн вимагає розробки проектно-творчої парадигми професійної підготовки майбутніх вихователів, що повинна прийти на зміну нормативно-дисциплінарної.

Необхідність розробки проектно-творчої парадигми професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

пов'язана, на думку автора, з тим, що в традиційних умовах цей процес, не дивлячись на спроби його демократизувати, утримує тип навчання, який не можна віднести до творчого: всі студенти виконують задалегідь визначені однакові завдання; навчальні дисципліни мають вузько-дидактичну спрямованість; мотивація навчальної діяльності студентів має суто утилітарний характер [390, с 10].

Проектно-творча парадигма передбачає усвідомлення підготовки майбутніх вихователів крізь призму становлення їх професійної компетентності, ерудиції, творчого мислення і культури особистості, вимагає не заучування готової інформації, а засвоєння і усвідомлення знань в процесі їх самостійного моделювання, проектування, конструювання тощо. Вона вимагає створення освітнього середовища для розкриття потенційних можливостей кожного студента як особистості, як простору для реалізації інваріантних, варіативних та індивідуальних освітніх програм професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Змістом цих програм мають стати інтегративні міждисциплінарні знання із загальноосвітніх, психолого-педагогічних дисциплін та елективних курсів.

У концепції Г. Підкурганної положення нової проектно-творчої парадигми професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачають організацію педагогічного процесу як суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, здобування студентами знань не у готовому вигляді, а в процесі різноманітних форм і методів самоосвіти і творчого саморозвитку [390, с 10]. На цих підставах педагогічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розглядається автором як творчий процес.

Дослідницею доведено, що чинна модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у вищому навчальному закладі втрачає свою перспективність,

тому є необхідність зміни її стратегічних, глобальних цілей, перенесення наголосу з формального освоєння знань на використання творчого потенціалу студентів, що сприймається водночас як ціль, і як засіб підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Таку ж думку обґрунтовує В. Нестеренко, досліджуючи особливості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання [358]. Автор зазначає, що педагогічна творчість є необхідною складовою професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, яка на її думку може бути реалізована через суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію.

На думку автора, суб'єктна позиція студента в освітньому процесі має підкріплюватися вмінням учитись, яке не виникає само по собі. У цьому контексті основними ознаками суб'єкта, що відрізняють його позицію в навчанні є такі: усвідомленість інформаційного запиту, виражена в розумінні сенсу і цілей звертання до того чи того освітнього змісту і його джерел; ангажованість, що передбачає добровільне і творче включення в освітній процес; здатність до (само) рефлексії з приводу змісту, процесу, результатів навчання; критичність мислення, що дозволяє адекватно оцінювати і корегувати хід навчання; відкритість і децентрованість мислення як уміння сприймати множинність поглядів на світ, довколишню дійсність та інші погляди; інформаційна культура, що дозволяє знаходити і пред'являти іншим власні уявлення і знання, які породжуються в міру освоєння змісту освіти; самостійність у досягненні позитивних освітніх результатів; уміння вчитися в системі полісуб'єктних відносин [358, с. 14]. Проте більш докладно педагогічна творчість у дослідженні В. Нестеренко не аналізується.

Досліджуючи особливості розвитку методичної культури у випускників факультетів дошкільної освіти, І. Княжева зазначає, що

розвитку творчості в процесі їх професійної підготовки приділяється недостатньо уваги [165 с. 5]. Автор констатує, що в багатьох нормативних актах, що регламентують діяльність і напрями модернізації професійної педагогічної підготовки фахівців системи дошкільної освіти, наголошується, що саме педагогічна творчість сприяє підвищенню ефективності цього процесу і конкурентоспроможності випускників вишу через створення простору для творчого самовизначення викладачів і студентів, розвитку в них здатності до самовдосконалення, опанування засобами творчого підходу до роботи тощо [165, с.3].

Дослідник пропонує використовувати в процесі професійної підготовки магістрантів – майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології у вищій школі такі нетрадиційні методи і форми організації навчального процесу, як-от: проблемні лекції, лекції-візуалізації, електронні лекції, лекції-презентації, лекції-діалоги, метод проекту, дебати, мікрОВикладання, синектика, дискусії, евристичні бесіди, мапи розуму, рольові ігри, вирішення педагогічних ситуацій, моделювання, метод взаємного компромісного узгодження, кейс-метод, педагогічний консиліум, взаємоконтроль, метод ігрового проектування, майстер-клас, метод логіко-сміслових моделей взаєморефлексії, метод логіко-сміслових моделей, взаємонавчання, які за своєю сутністю є інноваційними і вимагають від студентів нетривіальних, оригінальних дій [165, с.12].

Аналізуючи особливості професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, Л. Зданевич зазначає, що головним завданням професійної підготовки студентів є формування їх як суб'єктів професійної діяльності, – носіїв здатності, готовності й уміння виконувати діяльність; відповідати за її результат, здійснення і розвиток, бути творцем своєї професійної діяльності [130, с. 28-29].

Важливе значення у підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів автор відводить феномену «творчість». У дослідженні доводиться, що творчість є необхідною складовою професійної діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів і невід'ємною складовою їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі. На думку автора це пов'язано з тим, що сучасні виклики змінюють цілі професійної підготовки у напрямку посилення творчої спрямованості.

З цієї позиції автор пропонує оновлювати зміст навчально-виховної підготовки студентів з педагогічних дисциплін спираючись на сучасні теоретико-методологічні концепції формування творчої особистості, що передбачає знайомство студентів з творчими виховними і навчальними технологіями, педагогічними інноваціями тощо.

За рекомендацією дослідника багаторівнева професійна підготовка повинна бути спрямована на вдосконалення і переробку нормативних курсів з педагогіки, історії педагогіки, а також елективних курсів, що вводяться у вищих навчальних закладах. Також автор пропонує для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів упроваджувати творчі завдання, написання творів, колективне обговорення самостійно складених творчих робіт, завдань, оригінальних рішень [130, с. 20].

На основі теоретичного аналізу проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми, здійсненого Л. Зданевич [130], окреслено роль і місію професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу у життєдіяльності нових поколінь українців з педагогічної та світоглядної точки зору. Автором доведено, що вона має винятковий характер, а дослідження сфери вищої професійної освіти майбутнього вихователя на

предмет її оптимізації та модернізації є завданням, що визначається актуально-перспективним спрямуванням.

Автором обґрунтовано, що соціальним замовленням суспільства є підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів із сформованим творчим рівнем професійної готовності до роботи з дезадаптованими дошкільниками [130, с. 20]. У дослідженні Л. Зданевич, рівнями професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми, визначено творчий, моделюючий, конструктивний, адаптивний та репродуктивний [130, с. 25].

Методологічну основу підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, на думку автора, становлять: філософські та загальнонаукові положення гносеології про діалектичність, об'єктивність, науковість пізнання, взаємозв'язок і взаємозалежність в ньому теорії та практики; ідеї гуманістичної педагогіки й психології про особистісно орієнтований характер професійного становлення педагогічних фахівців; концептуальні положення системології про цілісність і поліаспектність явищ і процесів, аксіології та акмеології – про їх смислоутворювальне підґрунтя, герменевтики – про інтерпретаційні засади тлумачення наукових фактів і закономірностей як основи наукової педагогіки [130, с. 16]. В основу ефективного функціонування підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів автором покладено гуманістичну філософію освіти, основною ідеєю якої є суб'єктність студента в навчальному процесі, створення умов для його повної самореалізації і самоактуалізації, прояву творчості й індивідуальності [130, с. 6].

У дослідженні процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, яке виконано Т. Танько, відмічається, що він, передусім спрямований, на розвиток творчої особистості, розмаїття її виявлень, нестандартності, на вміння

молодого фахівця дошкільного профілю реалізувати власний креативний потенціал у кожній освітній ситуації [466, с. 4].

Автор констатує, що удосконалення підготовки студентів дошкільного факультету в педагогічних університетах здійснюється у багатьох напрямках, серед яких найбільш визнаними є розробка й уточнення завдань, змісту доступних для дітей дошкільного віку видів діяльності, удосконалення форм і методів виховної роботи, раціональна, грамотна, рефлексивна та творча організація педагогічного процесу в діяльності дошкільних закладів [466, с. 4].

Підготовка майбутніх спеціалістів дошкільного профілю, на думку Т. Танько [466], має передбачати організацію в педагогічних університетах освітнього процесу за такими напрямками: розвиток особистості майбутнього вихователя; творче оволодіння змістом і засобами майбутньої професійної діяльності, що включає вивчення дисциплін, метою яких є формування у студентів систематичних знань про дитину як суб'єкта освітнього процесу, фізичний (анатомія, фізіологія, гігієна, педіатрія), психічний розвиток (загальна та вікова психологія), цикл педагогічних наук (загальні основи педагогіки, вікова педагогіка й методики, історія педагогіки), що формують розуміння мети і завдань виховання дітей дошкільного віку, їх об'єктивний характер, знання про закономірності виховання та розвитку дошкільників, зміст, методи виховання на різних вікових етапах, організацію навчально-виховного процесу [466, с. 15].

Для забезпечення ефективності підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, на переконання Т. Танько [466], необхідна цілісна організаційно-методична система, що забезпечує розвиток майбутнього вихователя як творчої особистості, здатної до творчого самовираження.

Таким чином творчість, творче самовираження у дослідженні Т. Танько виступають показником ефективності підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і її засобом [466]. Разом з тим більш детально з погляду визначення поняття, обґрунтування сутності, структури, умов формування цей феномен автором не розглядається.

У дослідженні Г. Беленької [36] обґрунтовано концепцію формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки. Автор виходить з того, що орієнтація цілей професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів спрямована на формування майбутнього фахівця не тільки як висококваліфікованого виконавця, але й як професіонала, для якого потреба в реалізації професійного потенціалу є домінуючою.

До феномена творчості автор звертається при визначенні рівнів професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Високий – творчий рівень професійної компетентності майбутніх вихователів в інтерпретації дослідниці характеризується гуманістичною діловою спрямованістю, внутрішньою позитивною мотивацією професійної діяльності і навчання; високим рівнем знань та фахових умінь, позитивною стабільністю результатів діяльності, адекватною самооцінкою; любов'ю до дітей, що поєднується з вимогливістю, високим або середнім рівнем розвитку емпатії та вмінь управляти своїми психічними процесами, високим рівнем розвитку комунікативних умінь, що дають їм змогу самостійно, швидко і творчо вирішувати професійні завдання [35, с. 16].

Тобто, на думку Г. Беленької, творчість виступає найвищим проявом професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Однак наведений у дисертації опис

характеристик цього рівня не виявляє сутнісних ознак творчості і виходить далеко за її межі.

Досліджуючи процес професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з неблагополучними сім'ями, Т. Жаровцева зазначає, що існують протиріччя між традиційною технологією організації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі й завданнями підготовки активного, творчого, високопрофесійного вихователя, здатного працювати з сім'єю в умовах сучасних соціально-економічних перетворень [123, с. 5]. Також автор відзначає, що орієнтація на творчу працю в педагогічній професії сприяє досягненню майбутніми вихователями рівня вільного володіння педагогічною професією, чіткому усвідомленню мети та визначенню послідовності професійних планів [123, с.12].

Далі феномен творчості згадується автором серед факторів ефективної підготовки студентів, до низки яких віднесено толерантність викладача у відносинах зі студентами; наявність рефлексії в педагогічній діяльності; потреба педагога у творчій діяльності; здатність до педагогічного прогнозування; варіативність функціонально-рольових позицій взаємодії викладача зі студентами; здатність до емпатії; педагогічна мобільність; критичний склад мислення викладача вищого навчального закладу; професійна компетентність [123, с. 12]. В такий спосіб, на думку Т. Жаровцевої творчість виступає важливим фактором ефективної професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з неблагополучними сім'ями.

Також у дослідженні доведено, що саме такі творчі методи навчання як дискусійні (групові дискусії, аналіз казусів із практики, аналіз ситуацій морального вибору), ігрові (рольові ігри, невербальна

психогімнастика, поведінковий тренінг) сприяють підвищенню ефективної професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з неблагополучними сім'ями [123, с. 15]. Таким чином, творчі методи у дослідженні Т. Жаровцевої використовуються для досягнення бажаного результату – готовності майбутніх вихователів до роботи з неблагополучними сім'ями.

О. Кучерявий [199] пропонує для якісного оновлення системи професійної підготовки вихователів здійснювати її засобами організації професійного самовиховання. Концепція О. Кучерявого визначає професійне самовиховання як здатність майбутніх вихователів до процесу самотворчості, що функціонує на основі єдності свідомості і самосвідомості особистості студента і спрямована на формування інтегральної готовності до самостійної праці. Запропонований вченим підхід дещо відрізняється від традиційного погляду на професійне самовиховання, як на свідому роботу щодо вдосконалення своєї особистості як професіонала. У розумінні автора чітко визначеною якісною сутністю самовиховання є його здатність розвиватися як прояв творчого процесу. При цьому загальною психологічною умовою виступає єдність свідомості і самосвідомості особистості, а орієнтиром професійного самовиховання – готовність до самостійної праці як комплексу загальних і специфічних фахових умінь педагога [199, с. 6].

Зауважимо, що багатьма дослідниками експериментально доведено, що саме творчі форми і методи фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є найбільш ефективними. Так, С. Петренко встановила, що підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок буде ефективною, якщо забезпечити творчу діяльність студентів через використання в навчальному процесі дискусії, колективного обговорення проблем, ділових ігор, розігрування

ситуацій в ролях, педагогічного брейн-рингу, обговорення в малих групах, роботи в парах, творчих вправ та завдань тощо [385, с. 16].

Е. Бахіча [28], досліджуючи підготовку майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища, відмічає, що особистий досвід толерантної взаємодії і співпраці в полікультурному середовищі досягається через участь у різноманітних творчих проектах. Внаслідок цього творчість виступає засобом ефективного оволодіння майбутніми вихователями навичками професійної діяльності.

Здатність до творчості у дослідженні К. Віттенберг [77] визначається як результат підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності. До такого висновку автор дійшла, аналізуючи сучасні тенденції підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Дослідниця характеризує вихователя дошкільного закладу як цілісну, гармонійну, самостійну, соціально активну, гуманістично зорієнтовану, успішну особистість, здатну творчо мислити, розуміти й відчувати особисту відповідальність за процес виховання підростаючого покоління, розробляти й впроваджувати в початково-виховний процес нові педагогічні технології, відчувати зміни у соціальному житті, динаміку соціально-економічних процесів і оперативно реагувати на них [77, с. 8-9]. Але, крім констатації цього факту, автор не зазначає, якими конкретними шляхами цього можливо досягти.

І. Мардарова в контексті дослідження підготовки майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності дошкільників звертається до творчості при виокремленні етапів і засобів підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності. Один із основних висновків дослідження автора твердження, що саме творчі засоби професійної підготовки

студентів створюють у навчально-виховному процесі закладу такі педагогічні умови, які сприяють активному засвоєнню теоретичних знань і практичних умінь управлінської діяльності в процесі особистісно-орієнтованої взаємодії викладачів і студентів, розвитку їх особистісних якостей [325, с. 5]

У дослідженні комплексного використання творів пластичного мистецтва як складової професійної підготовки дошкільних педагогів, що виконала Л. Галаманжук, зазначено, що підготовка майбутнього дошкільного педагога повинна спрямовуватися на формування його як творчої особистості з належною освіченістю, розвинутими творчими якостями, знаннями й умінням реалізовувати їх на практиці [85, с. 10]. Проте подальшого розвитку ця теза не набула.

Творчість як засіб ефективної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності використовується у дослідженні прогностичної діяльності Н. Давкуш [108]. У дослідженні автором запропоновано і описано систему творчого науково-методичного супроводу процесу підготовки майбутнього вихователя до прогностичної діяльності. На першому курсі у межах дисциплін «Загальна педагогіка», «Загальна психологія» та «Вступ до спеціальності» цей творчий науково-методичний супровід передбачає використання навчально-пізнавальних (імітаційні, інтерактивні) та ділових ігор, навчальних дискусій, методу емоційного стимулювання, аналізу психолого-педагогічних ситуацій, виконання тренувальних вправ, кейс-методу, рефлексивних завдань.

На другому й третьому курсах для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів Н. Давкуш пропонує у процесі вивчення дисципліни «Дошкільна педагогіка» та предметних методик доручати студентам створювати педагогічні проекти; на четвертому курсі – залучати до

розв'язання професійно-прогностичних задач та складання тематичних портфелів при вивченні дисципліни «Основи педагогічної майстерності» [108, с. 14-15].

Про занурення студентів у сферу творчої педагогічної діяльності наголошують в контексті підготовки майбутніх вихователів до формування у дошкільників елементарних математичних уявлень Г. Грама [99, с. 14] і підготовки майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності у старших дошкільників С. Дяченко [121, с. 12]. Крім того С. Дяченко пропонує у підготовці майбутніх вихователів застосовувати навчальні завдання, а також професійно орієнтовані ситуаційні завдання, їхнє розв'язання передбачає вибір дій відповідно до аналізу ситуації, самостійну постановку й вибір індивідуального способу вирішення, тобто діяльність студентів, на думку автора, повинна мати творчий характер [121, с. 12].

Доведено, що підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів стає ефективною залежно від створення творчого навчального середовища, зокрема, при роботі з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку (А. Залізник [129, с. 12]) і формуванні екологічно вмотивованої поведінки старших дошкільників (І. Трубник [477, с. 12]).

У дослідженнях Н. Ковалевської [166], Ю. Коваленко [167], О. Шовкопляс [518] наголошується, що процес підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності має забезпечувати умови для їх самовизначення і творчої самореалізації. Для цього дослідники передбачають організацію творчого етапу підготовки.

Дослідивши інтеграцію педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів М. Прокоф'єва [406] однією з умов визначає організацію професійно-

спрямованої творчої діяльності студентів, що припускає перенесення засвоєних професійно-педагогічних знань, умінь, способів діяльності на широку галузь педагогічної дійсності [406, с. 6]. Задля цього автор пропонує використовувати творчі засоби професійної підготовки, не конкретизуючи, в чому вони полягають.

Також автором визначено, що мета підготовки фахівців інтегративного профілю зумовлює зміст освіти, що охоплює систему міжпредметних і узагальнених знань, умінь і способів дій, а також прийоми творчої діяльності й професійного спілкування. М. Прокоф'єва у дослідженні визначила такі рівні професійно-педагогічної готовності майбутнього фахівця до інтегративної діяльності – репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий [406, с. 5].

У дисертації Н. Карпенко [152], досліджено особливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в університетах Швеції. Автор звертає увагу, що підготовка майбутніх вихователів в Швеції орієнтується на творчі форми роботи в дошкільних навчальних закладах, на часткову чи повну відмову від репродуктивних методів навчання, на заміну їх творчими. Важливе значення в університетах Швеції надається новітнім засобам творчої «трансляції» інформації.

На підставі аналізу законодавчих актів і навчально-методичної літератури автором з'ясовано, що основне завдання професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції полягає у сприянні творчому розвитку особистості кожного студента. З урахуванням цього соціального замовлення сформовано зміст професійної підготовки працівників дошкільних закладів [152, с. 9].

Проведений Н. Карпенко [152] аналіз навчальних програм університетів Стокгольма та Карлштадта засвідчив, що підготовка

фахівців дошкільної освіти в Швеції зорієнтована на практичну творчу діяльність у дошкільному навчальному закладі та носить міждисциплінарний характер, що сприяє формуванню професійного світогляду і цілісного сприйняття об'єктивної дійсності. Цілісність змісту навчання майбутніх працівників дошкільних закладів забезпечується інтеграцією трьох складових: навчально-пізнавальної, науково-дослідної та навчально-практичної діяльності студентів [152, с.10-11].

Важливою особливістю професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в університетах Швеції є її спрямування не на засвоєння нормативних схем професійної діяльності з метою подальшого їх застосування у конкретних ситуаціях, а на формування у студентів бажання і вміння визначати власні оригінальні підходи до виконання професійних завдань [152, с.10-11].

Розгляд особливостей професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в університетах Швеції дозволив довести, що в Швеції і Україні існують спільні проблеми й завдання щодо професійної підготовки, до яких дослідник відносить такі: «професійна зрілість», «творчий потенціал людини», «професіоналізм педагогічної діяльності», «професіоналізм особистості» тощо.

Аналіз досліджень, що безпосередньо торкаються підготовки майбутніх вихователів до творчої діяльності, засвідчив, що це питання також висвітлено фрагментарно. Так, у проведеному Л. Павловою дослідженні особливостей формування педагогічної творчості, метою якого було визначення педагогічних умови формування професійної творчості у студентів факультету дошкільної педагогіки і психології в процесі методичної практики, було констатовано, що педагогічна творчість фахівця дошкільної освіти є складною інтегративною якістю,

спрямованою на пошук ефективних засобів і методів виховання і навчання дошкільників [376, с 12].

Автор зазначає, що у творчій діяльності фахівця дошкільної освіти важливого значення набуває вміння узагальнювати досвід, творчо застосовувати теоретичні знання та практичні навички у нових ситуаціях. Творчість вихователів дошкільних навчальних закладів характеризується цілеспрямованою, наполегливою, напруженою працею, вона потребує максимальної активності, розвинутої творчої уяви та високої працездатності [376, с 37].

Особливості педагогічної творчості фахівця дошкільної освіти, за визначенням Л. Павлової, пов'язані зі специфікою професійних функцій і особливостей методики роботи з дітьми дошкільного віку. Автор визначила і реалізувала наступні педагогічні умови формування професійної творчості у студентів факультету дошкільної педагогіки і психології в процесі методичної практики, а саме: сприяння у розкритті творчого потенціалу студентів в педагогічній діяльності; створення атмосфери доброзичливості і співпраці, підбір базових установ відповідно до певних критеріїв і попередня підготовка керівників практики до управління цим процесом; використання творчих завдань для прийняття індивідуальних і колективних рішень [376, с 202].

Реалізація педагогічних умов, на думку автора, забезпечує формування у студентів зацікавленості до творчої діяльності; постійне підтримання у студентів віри у власні творчі сили; спонукання студентів до самостійного отримання нових знань, розвиток творчої активності студентів; використання проблемних ситуацій, які можуть виникнути у професійній діяльності; розвиток уяви як основи будь-якої творчості, формування критичного мислення [376, с 104].

Слід зауважити, що формування професійної творчості у студентів факультету дошкільної педагогіки і психології в процесі

методичної практики здійснювалось автором через включення в цей процес методичних модифікацій, раціоналізації прийомів і методів методичної практики майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Найбільш повно проблема творчості і творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розглядається в дисертаційному дослідженні В. Лісовської [211], в якому зазначено, що одним із головних завдань педагогічного вищого навчального закладу є формування у кожного студента здатності творчо підходити до педагогічної діяльності.

Продуктом педагогічної творчої діяльності, на думку автора, є особистість (вихованець), що обумовлює особливі вимоги до особистості вихователя і посилює значення формування його творчого потенціалу не тільки як важливого компонента професійно-педагогічної структури його особистості, але й як необхідну умову її формування в цілому.

Творчий потенціал вихователя розглядається в дисертації як багатопланова, багатoelementна динамічна структура, яка включає комплекс таких здібностей: творчих (креативних), які проявляються в особливому стилі діяльності; педагогічних, які характеризують специфічність виховного процесу; художньо-творчих, які забезпечують керівництво художньо-естетичною і культурно-масовою діяльністю вихованців [211 с. 3].

На основі аналізу творчого потенціалу студентів в якості системоутворювального фактора автором була визначена креативність. На думку автора, вона закріплюється як якість в структурі особистості і проявляється як потенційна готовність до продуктивної діяльності та визначає творчий стиль прояву спеціальних здібностей. Креативність є важливою умовою творчої виховної діяльності. На цій підставі

педагогічна творчість розглядається автором як єдність внутрішніх передумов (педагогічна креативність) і зовнішніх, які проявляються в різних видах діяльності. В якості основних елементів креативності автором було визначено: оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентрованість, чуйність [211 с. 2].

У дослідженні визначено педагогічні умови для формування творчого потенціалу особистості вихователя у вищому педагогічному навчальному закладі: діагностика креативності, розробка змісту, форм і методів професійної творчої діяльності, використання міжпредметних зв'язків музичних дисциплін. Згідно з визначеними умовами, важлива роль в експериментальному дослідженні В. Лісовської відводилася навчальним дисциплінам, які вимагали саме музичної творчості, елементами якої є імпровізація, варіанти інтерпретації музичних творів тощо. Дослідником встановлено позитивний вплив на креативні прояви студентів такого зовнішнього фактора як спеціалізація «Музика», про що свідчить високий рівень кореляції між музичними здібностями і креативним мисленням. Зіставлення активного прояву студентів у музично-творчій і педагогічній діяльності дозволило автору підкреслити значення музично-творчої діяльності у формуванні педагогічної креативності [211 с. 9].

Автором експериментально доведено, що елементи креативності (оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентрованість, чуйність) представлені в студентів у різному ступені. Недостатня активність одних елементів компенсується виявом інших.

У процесі дослідження автором були визначені такі види діяльності, які впливають на креативність: навчальна, педагогічна, художньо-творча. Як засвідчили матеріали дослідження, креативні якості і рівень успішності навчання не завжди взаємообумовлені.

Зіставлення фактів прояву креативності і показників успішності дозволило авторові виділити наступні групи студентів в яких: 1) висока креативність і висока успішність; 2) низька креативність і висока успішність; 3) низька креативність і низька успішність; 4) висока креативність і низька успішність; 5) середня креативність і середня успішність [211 с. 12].

У дослідженні Л. Друбцецької [118] формування творчого потенціалу вихователя дошкільного навчального закладу розглядається в умовах організації педагогічної майстерні. Автор виходить з того, що творче зростання дитини можливо лише у взаємодії з творчим розвитком педагога-вихователя, його самозміни як суб'єкта професійної діяльності.

У розумінні Л. Друбцецької творчий потенціал не є статичним показником особистості педагога, а знаходиться у постійному русі, формується на основі накопиченого ним творчого і соціального досвіду, психолого-педагогічних і предметних знань, нових ідей, умінь і навичок, що дозволяють знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи і таким чином удосконалювати виконання своїх професійних функцій [118, с. 4].

Готовність вихователя дошкільного навчального закладу до творчої взаємодії з дітьми пов'язується зі ступенем сформованості його творчого потенціалу, який розглядається як інтегративне багатофункціональне утворення, до якого входять проектні здібності, накопичені суб'єктом знання, уміння, досвід самореалізації в творчих позиціях.

На думку автора, з позиції аксіологічного підходу творчий потенціал вихователя як наставника проявляється в ціннісно-смісловій гуманістичній орієнтації, аксіологічній компетентності, у вираженому прагненні до самовдосконалення, в готовності підтримати дитину в її

становленні і бути для неї прикладом, в розвитку толерантності, емпатії, співпраці та ін. Діяльність вихователів у педагогічній майстерні може бути представлена як взаємопов'язана послідовність креативного вирішення визначених завдань різного рівня складності в колективній проектній діяльності, що має на меті творчий саморозвиток учасників майстерні і отримання творчих результатів [118, с. 10].

Аналізуючи особливості формування готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до творчої діяльності, Г. Тимофєєва [473] пов'язала генезис поняття «готовність вихователя дошкільного навчального закладу до творчої діяльності» з розвитком та збагаченням поняття «психологічна готовність до праці» у дошкільному навчальному закладі, що визначається як стійкий психічний стан, зумовлений наявністю потреби у праці. Тому дослідник визначає готовність вихователів дошкільних навчальних закладів до творчої діяльності як «здатність до творчої педагогічної діяльності, орієнтованої на професійну творчість і поєднує в собі потребу та здатність вихователя реалізувати свої сили і можливості в інтересах виховання творчої особистості дітей дошкільного віку та особистісної самореалізації» [473, с. 4].

Автор довела, що стан готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до творчої діяльності має складну динамічну структуру, є вираженням сукупності індивідуальних, емоційних, мотиваційних сторін психіки людини в їхньому співвідношенні до зовнішніх впливів та наступних завдань [473, с. 7].

Готовність вихователя дошкільного навчального закладу до творчої діяльності може бути сформована, на думку автора, тільки в контексті цілісності її основних структурних компонентів: мотиваційно-аксіологічного, змістовно-когнітивного, операційно-діяльнісного,

емоційно-вольового, креативного, рефлексивно-аналітичного, які складають основу моделі формування готовності вихователя дошкільного навчального закладу до творчої діяльності.

Педагогічними умовами для забезпечення ефективності формування готовності вихователя дошкільного навчального закладу до творчої діяльності є: створення в дошкільному навчальному закладі творчого освітнього середовища; високий рівень готовності до творчої діяльності керівництва дошкільного навчального закладу; оволодіння вихователями прийомами рефлексивного аналізу власної творчої діяльності [473, с. 12].

Отже, проведений огляд відображення проблеми творчості в контексті дослідження теоретичних і методичних аспектів підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності дає підстави констатувати, що творчість декларується: 1) як складова сучасної парадигми освіти; 2) як результат підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності (розвиток творчої особистості, сформованість творчого потенціалу, сформованість творчих здібностей тощо); 3) особливий – найвищий рівень готовності до професійної діяльності; 4) умова ефективної професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; 5) засіб підготовки до професійної діяльності; 6) етап підготовки.

Слід зауважити, що незважаючи на значний дослідницький щодо інтерес визначення важливої ролі творчості в підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності, результати дослідження у цьому плані представлені фрагментарно. При цьому проблема формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів взагалі не розглядалася. Втім наявні фрагментарні думки науковців розширюють і

поглиблюють уявлення про складність і багатогранність феномена «професійно-творчий потенціал майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів».

У цілому визначено, що педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу обумовлюється його потенціалом, сформованим на основі накопиченого ним соціального і професійного досвіду, психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь і навичок, нових ідей, що дозволяють йому знаходити і застосовувати оригінальні рішення, інноваційні методи і форми організації освітнього процесу у дошкільному навчальному закладі, критично оцінювати і відхиляти застарілі прийоми роботи, творчо використовувати передовий педагогічний досвід, постійно досліджувати свою роботу, вдосконалювати виконання професійних функцій, творчо взаємодіяти з дітьми дошкільного віку, їх батьками і колегами.

Педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу може виявлятися в методичній сфері, в інноваційній діяльності, у практичному впровадженні результатів наукових досліджень, передового досвіду колег, у модернізації, раціоналізації, вдосконаленні вже відомих способів вирішення завдань професійної діяльності, у здатності знаходити декілька різних варіантів для вирішення однієї і тієї ж педагогічної проблеми. Свою педагогічну творчість вихователь дошкільного навчального закладу проявляє, оформляючи групу, куточок для батьків, зал до свята, використовуючи природний підручний матеріал для виготовлення з дітьми іграшок, дитячих виробів та інше. Його творчі здібності необхідні при організації та керівництві дитячими іграми, співпраці і взаємодії з батьками.

Педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу може проявлятися в особистісному підході до дитини, у відборі і презентації дітям змісту навчального матеріалу та їх безпосередньої

ігрової діяльності, у визначенні організаційних форм і методів навчання та виховання дітей в дошкільному навчальному закладі. Педагогічне керівництво творчою діяльністю дитини також вимагає від педагога дошкільної освіти вміння вирішувати проблемні ситуації, стимулювати інтерес, виховувати в дитини потребу в творчості, розуміючи природні закономірності її розвитку.

Аналіз наукових (Л. Друбецька [118], В. Лісовська [211], Л. Павлова [376], Г. Тимофєєва [473] та ін.) досліджень у галузі професійної діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів дозволив визначити наступні характеристики педагогічної творчості вихователів, а саме: перенесення знань і умінь у нові ситуації професійної діяльності у дошкільному навчальному закладі, бачення нових проблем у знайомих, стандартних умовах, бачення нової функції знайомого об'єкта, вміння вбачати альтернативу розв'язання проблеми; вміння комбінувати раніше знайомі способи розв'язання проблеми у новий спосіб, вміння створювати оригінальні способи розв'язання проблеми при наявності вже відомих.

Отже в рамках започаткованого дослідження педагогічну творчість вихователя дошкільного навчального закладу розглядаємо як складну, різнобічну, інтеграційну діяльність, метою якої є досягнення оптимальних результатів у вихованні і навчанні дітей дошкільного віку, що досягається шляхом пошуку неординарних, оригінальних і продуктивних способів розв'язання проблем професійної діяльності.

Педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу передбачає самореалізацію індивідуальних, психологічних, інтелектуальних можливостей і здібностей, цілеспрямовану, усвідомлену діяльність, спрямовану на оптимальне та продуктивне вирішення професійних педагогічних завдань у роботі з дітьми дошкільного віку.

Лише творчий вихователь дошкільного навчального закладу здатний розгледіти в кожній дитині унікальну особистість, побудувати фундамент успішності для її майбутнього розвитку. Зрозуміло, що майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу потрібно спеціально готувати до творчої професійної діяльності. І вирішити це завдання можливо і необхідно в процесі і в умовах його підготовки до професійної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі.

1.3. Методологічні підходи у дослідженні феномена «формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів»

Ретроспективний огляд стану проблеми творчості і творчого потенціалу особистості у фундаментальних і конкретно науково-педагогічних дослідженнях, присвячених підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості, дозволив окреслити коло питань, що потребують обґрунтування, аналізу і уточнення у дослідженні формування професійно-творчого потенціалу. Уточнимо обрану методологію їх вирішення.

Відомо, що методологія, як один з інструментів наукового пізнання і відповідно до його результатів перетворення довколишньої дійсності, визначає основні напрями дослідження, забезпечує його об'єктивність і ефективність. Методологія характеризує логіку дослідника у виборі принципів, якими він керується у науковому дослідженні, його об'єкта, предмета, завдань, сукупності дослідницьких засобів, необхідних для їх вирішення [98, с. 23].

Методологію у найбільш широкому і загальному розумінні визначають як філософське вчення про методи пізнання і перетворення дійсності, використання принципів світогляду в процесі пізнання й

практики. Складовими методології виступають сукупність правил, операцій наукового пізнання, способів визначення понять, методів і прийомів, що застосовуються для виведення одних знань з інших [182, с. 12].

Методологія конкретного наукового дослідження базується на загальному вченні про систему наукових принципів, способів організації і здійснення дослідницької діяльності і конкретизує їх відповідно до предмета дослідження, його завдань, гіпотези, рівня наукового знання з обраної проблеми. При цьому вона включає фундаментальні, загальнонаукові принципи, що є її основою, конкретно-наукові принципи, що лежать в основі теорії наукової дисципліни або наукової галузі, і систему конкретних методів, методик і технік, що застосовуються для вирішення спеціальних дослідницьких завдань [420, с. 53-60].

Відтак, функцією методології в науковому дослідженні виступає внутрішня організація і регулювання процесу пізнання, практичного перетворення об'єкта, пошук шляхів здійснення певної діяльності.

У дослідженні виходимо з того, що в загальнонауковому контексті методологічні основи формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів не обмежуються рамками педагогічної сфери і не локалізуються прикладними аспектами досліджуваного явища – вони базуються на дослідженні, що розкривають буття людини в її становленні, яке ніколи не завершується й охоплює все різноманіття аспектів її активної життєдіяльності.

Предметом методології дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є способи здобуття наукових результатів та їх інтерпретації у межах обраної мети, завдань дослідження, а також система правил,

рекомедацій щодо інтерпретації отриманих результатів. Отже, у методологічних засадах організації наукового дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів мають відображатися загальні філософські уявлення щодо сутності досліджуваних явищ про всі їх зв'язки з принципами пізнання (об'єктивності, відображення, пізнаванності, практики тощо), способи тлумачення, методи виявлення, що розробляються в контексті загальної та конкретної наукової методології.

Як зазначає В. Краєвський, залежно від сукупності принципів наукового пізнання, а також внутрішньої логіки їх організації і взаємозв'язку формуються різні методологічні напрями, різні наукові школи. Не дивлячись на частковий або повний збіг методів досліджень, що використовуються в різних філософських напрямках і наукових школах, саме у зв'язку з різними методологічними принципами погляди на одне і те ж саме питання або наукову проблему можуть значно, інколи кардинально, відрізнятись [182, с. 20-22]. Зрозуміло, що залежно від того, які методологічні принципи обрані суб'єктом пізнання в якості базових, використовуватимуться і відповідні методи, методики і прийоми, тобто засоби дослідження, форми їх конкретизації.

Отже, від характеру обраних методологічних принципів залежать результати дослідження, їх достовірність, рівень всебічності, ступінь переконливості, істинності і важливості. Незалежно від того, представником якої наукової школи (напрямку) є дослідник, формування системи вказаних принципів є центральним, ключовим питанням організації процесу наукового пізнання.

Уточнимо поняття «принцип». Загальне визначення принципу репрезентує його як початок, основу, вихідне положення явищ

дійсності та їх пізнання [208, с. 54-62]. Як гносеологічне явище, принцип має двоїсту природу і виконує дві різні функції: а) спосіб організації знання про дійсність, оскільки дослідник, опрацьовуючи емпіричний матеріал, описуючи результати досліджу, приводить до утворення наукових понять, а потім, через синтез знань, підводить судження і поняття під визначені принципи й ідеї; б) засіб пізнання дійсності [208, с. 54-62].

За В. Краєвським, принцип виявляє методологічну вимогу, яка висувається до пізнання, своєрідне правило здійснення пізнавальних операцій. У сукупності вони є відображенням логіки організації пізнавальної діяльності, практики наукового пізнання [182]. Принципи надають дослідженню характеру єдиного цілого, перетворюють закони і категорії в струнку систему. Зважаючи на це, визначено такі методологічні принципи дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: принцип розвитку, принцип загального зв'язку, принцип єдності теорії, експерименту і практики, принцип об'єктивності.

Сутність принципу розвитку полягає в тому, що всі досліджувані явища у межах формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів потрібно розглядати виключно у динаміці, тобто в процесі кількісних і якісних перетворень. При цьому слід ураховувати, що процес перебігу кількісних і якісних змін може бути як позитивним, так і негативним, наприклад, негативно позначатись на рисах особистості. Саме розвиток є універсальною формою існування всіх явищ і процесів: все безперервно розвивається і змінюється не лише від простого до складного, від нижчого до вищого, але й, навпаки. Далі цей принцип вимагає вивчення процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як низки послідовних, довготривалих і

безперервних змін в умовах перебігу від одних періодів і етапів формування до інших.

Наступний принцип загального зв'язку передбачає вивчення об'єктів, пов'язаних з формуванням професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з урахуванням середовища, в якому відбувається цей процес і є його зовнішнім оточенням. Гносеологічний сенс цього принципу полягає в тому, що досліджуючи процес формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, потрібно не обмежуватися розглядом його окремих структурних елементів, а прагнути досліджувати максимально більшу кількість внутрішніх і зовнішніх зв'язків складників цього процесу, оскільки їх втрата може привести до суттєвих спрощень у розумінні досліджуваного феномена. У дослідженні це потребує аналізу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у просторі складових процесу професійної підготовки, впливу на нього змісту навчання, методики його опанування, взаємодії з викладачами та іншими студентами.

Принцип єдності теорії, експерименту і практики в процесі наукового пізнання розкриває діалектику руху знання до істини і визначальну роль практики в цьому процесі. Порушення оптимального співвідношення і логіки взаємовпливу теорії, експерименту і практики у дослідженні формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів призводить до зниження результативності роботи, перетворення її в імітаційну діяльність. Цей принцип наголошує, що в процесі дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів необхідно постійно звертатися до практики, оцінювати отримані результати з позиції їх відповідності реальному

положенню справ, удосконалювати методику аналізу і доопрацьовувати висунуті гіпотези відповідно до нової інформації, яку отримано в ході самого процесу вивчення.

Згідно з означеним принципом важливо не зводити вивчення особливостей формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до аналізу наукових джерел і думок, що відображають ці явища – найбільш цінна і достовірна інформація може бути отримана лише при безпосередньому спостереженні і аналізі процесів у реальному педагогічному процесі підготовки цих фахівців у виші. Особливе місце практики в процесі пізнання пов'язане з тим, що вона є джерелом нових наукових знань про сутність і особливості формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів в умовах професійної підготовки у виші, саме практика виступає критерієм їх істинності, а також кінцевим результатом пізнання.

Принцип об'єктивності – один із найважливіших принципів дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Він вимагає мінімізувати вплив особистих і групових інтересів, інших суб'єктивних чинників на процес і результати досліджуваного процесу. Відповідно до цього принципу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів необхідно бачити таким, який він є насправді, не прикрашаючи ситуацію, що склалася, не видавати бажане за дійсне, не забігати вперед, тверезо оцінювати результати кожного етапу, враховувати як позитивні, так і негативні моменти в їх розвитку. Лише на основі знання реального положення справ можна прийняти вірне рішення про достатність і достовірність висунутих припущень щодо формування професійно-творчого

потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів під час підготовки у виші.

Визначені методологічні принципи дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів дозволяють виявити дійсні проблеми цього процесу і тим самим визначити основні способи їх розв'язання. Вони відповідають вимогам різнобічності і глибини проникнення в сутність досліджуваного явища, забезпечують ефективну організацію дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, достовірність отриманих результатів.

Наступним кроком у розробці методології дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є окреслення основних методологічних підходів, з позиції яких буде здійснюватись тлумачення явищ і процесів, що спостерігаються.

Уточнимо, що термін «підхід» визначається у дослідженнях [338, 440, 459] як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-небудь чи що-небудь, ставлення до кого-небудь або чого-небудь. Цей термін використовується для позначення відправних орієнтирів, указує на певну універсальну ідею, в межах якої буде узагальнено розуміння досліджуваного явища. Підхід передбачає наявність цілого комплексу взаємопов'язаних ідей, принципів і методів, які сприяють вирішенню окремої задачі.

У сучасних наукових дослідженнях [98, 182, 533] логічний підхід розуміється як методологічна орієнтація дослідження, яка представлена сукупністю принципів, що визначають вихідну позицію дослідника і основні напрями дослідження. Необхідно відзначити, що кожен окремо

взятий підхід є якісно новим способом вивчення досліджуваного явища, але жоден з них не є універсальним.

Складність і багатогранність формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів обумовлює необхідність використання сукупності методологічних підходів, що забезпечують отримання об'єктивної, достовірної інформації і дозволяють створити цілісну картину педагогічного явища, що вивчається.

Критерії визначення методологічних підходів щодо дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачали, що:

1) обрані методологічні підходи є адекватними, тобто повною мірою відповідають цілям і завданням дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів;

2) сукупність методологічних підходів не містить взаємовиключних положень;

3) методологічні підходи доповнюють один одного, що дозволяє вивчати закономірності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів різнобічно в об'єктивних взаємозв'язках і взаємозалежностях.

Відповідно до означених критеріїв були виокремлені наступні методологічні підходи дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: системний, синергетичний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний підхід.

Нагадаємо, що в основі системного підходу лежить поняття «система». Тому для розкриття сутності системного підходу необхідно уточнити розуміння поняття «система».

У сучасних довідникових джерелах система [40, 49, 92, 143, 515, 533] трактується як ціле, складене із частин; з'єднання; безліч елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках один з одним, які утворюють певну цілісність, єдність. В. Афанасьєв визначає систему як сукупність об'єктів, взаємодія яких викликає появу нових інтегративних якостей, невластивих окремо взятим [20, с. 30]. За Л. Берталанфі – це комплекс елементів, що перебувають у взаємодії [33, с. 30-54]. Г. Щедровицький феномен системи розглядає як предмет, явище чи процес, що складається з якісно визначеної сукупності елементів, які знаходяться у взаємних зв'язках та відношеннях, складають єдине ціле і при взаємодії із зовнішніми умовами свого існування здатні змінювати свою структуру і набувати нових властивостей [526, с. 12-26].

Отже термін «система» передбачає характеристику процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як цілісності, що складається з певної кількості елементів, пов'язаних один з одним; має ознаки і характеристики, які відсутні у елементів, що її складають.

Сутнісними рисами формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як системи, перш за все, є його цілісність або органічна єдність, що фіксує об'єктивну форму існування цього явища та наявність взаємозв'язку між його елементами.

Другою сутнісною властивістю системи є інтегративність, яка виявляє процес і механізм об'єднання частин в єдине ціле, що спроможне забезпечити свою життєдіяльність. Ця теза вимагає врахування, що система формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів характеризується не лише кількістю своїх елементів, а й зв'язками між

ними (прямі, зворотні, позитивні, негативні, нейтральні тощо) [20, с. 39-43].

Особливість системи, що володіє інтегративністю, полягає в тому, що вилучення чи додавання до неї будь-якого нового елементу порушує цілісність і принципово змінює якість досліджуваної цілісності. Слід зауважити, що будь-яка досліджувана система являє собою елемент системи більш високого порядку, а елементи будь-якої досліджуваної системи, у свою чергу, звичайно виступають як системи більш низького порядку. У філософському розумінні поняття «цілого» констатує і передбачає усталеність, повторюваність і відтворюваність процесу становлення цілісності.

Обґрунтування процесу формування професійно-творчого потенціалу як органічної цілісності вимагає спеціальних дослідницьких дій, відомих під назвою системного підходу (В. Афанасьєв [20], Л. Берталанфі [33], І. Блауберг [40], У. Ешбі [531], П. Матвієнко [383], Г. Щедровицький [525], Е. Юдін [533] та ін.). Зауважимо, що сутність системного підходу виражається в таких вимогах як-от:

проектований об'єкт повинен розглядатися як комплекс взаємозалежних елементів, включаючи зворотний зв'язок;

об'єкт розглядається в єдності із зовнішніми чинниками, зовнішнім середовищем, які значною мірою обумовлюють його функціонування і розвиток, наявність мети, пов'язує і визначає взаємодію елементів;

об'єкт розглядається як підсистема, як елемент системи вищого порядку; елементи даної системи досліджуються як власні системи зі своїми власними елементами, підсистемами.

Найбільш повно розуміння системного підходу і його аналіз представлений в роботах В. Афанасьєва, який визначив ряд

взаємозалежних аспектів, що у сукупності й єдності складають системний підхід. Такими аспектами, на думку автора, є:

- 1) системно-елементний, що відповідає на запитання, з чого (яких елементів, компонентів) утворена система;
- 2) системно-структурний, який розкриває внутрішню організацію системи через спосіб взаємодії утворюючих її компонентів;
- 3) системно-функціональний показує, які функції виконує система та компоненти, що її утворюють;
- 4) системно-комунікаційний розкриває взаємозв'язок даної системи з іншими по горизонталі і по вертикалі;
- 5) системно-інтегративний, що показує механізми, фактори збереження, удосконалення і розвитку системи;
- 6) системно-історичний (еволюційний) відповідає на запитання як, яким чином виникла система, які етапи проходила у своєму розвитку, які її історичні перспективи [20, с. 43-55].

Отже, системний підхід надає можливість сприймати і досліджувати процес формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як систему, єдине ціле в усій її складності, з усіма зв'язками і змінами. Цей підхід створює найбільш сприятливі умови для всебічного дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що відзначається високою динамічністю, складністю і багатофакторністю; дає можливість структурувати цей процес й виділяти в ньому складові компоненти, їх системоутворювальні зв'язки і відносини; визначати, що в системі є стійким, а що змінним; головним і другорядним.

Ефективність і доцільність системного підходу у дослідженні формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів полягає у тому, що він дозволяє

схарактеризувати його як самостійну, відкриту багатокomпонентну цілісну систему, яка постійно розвивається і змінюється під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників.

У контексті системного підходу правомірно сформулювати поняття «педагогічна система формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів». У дослідженні – це комплекс елементів професійної підготовки майбутніх фахівців, упорядкованих у певній логічній послідовності і зв'язках, обумовлених конкретними цільовими настановами, що вирішуються на кожному етапі, теоретично обґрунтованим змістом й методикою організації навчальної діяльності студентів, результатом функціонування якого є формування їх професійно-творчого потенціалу.

Наступний – синергетичний підхід, характеризує формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з позиції його властивостей щодо самоорганізації, саморозвитку, саморегулювання. Цей підхід дозволяє розглядати досліджуваний процес як систему, що є відкритою і здатною до самоорганізації і саморозвитку.

Як зазначає В. Кремень [435], наблизитися до цілісного розуміння творчості як складного самоорганізованого процесу можливо за допомогою синергетики – теорії нелінійних неврiвноважених динамічних систем. З позицій синергетики принципово неможливо описувати поведінку системи в причинно-наслідкових категоріях, оскільки внутрішня організація системи супроводжується миттєвими, випадковими внутрішніми відхиленнями, що утворюють флуктуації. Їх розмір збільшується поблизу точок біфуркації, що призводить до зміни стану системи [435, с. 7].

З позиції синергетики будь-яке природне чи соціальне явище можна розглядати як самоорганізовану, цілісну систему, що здатна переходити від хаосу до впорядкованості всіх елементів. У межах дослідження феномена творчості як визначеної динамічної системи синергетика забезпечує повне та розгорнуте уявлення про те, як із хаосу виникає впорядкована складність, сприяє формуванню бачення універсальної єдності світу, надає можливість проілюструвати єдність в різноманітті та різноманіття в єдності. Творчий процес характеризується бінарним співіснуванням структурності та хаосу, спробою обґрунтувати не лише окремі аспекти реальності, але й охопити її цілісність та закономірності функціонування. Синергетика наповнює новим змістом поняття хаосу як деякої надскладної впорядкованості, що існує неявно, потенційно, і може проявитися у величезному багатоманітті впорядкованих структур [435, с. 213].

Уточнимо, що у синергетичному підході людина розглядається як «відкрита система», що обмінюється енергією, речовиною та інформацією з навколишнім середовищем, володіє певним внутрішнім змістом і безліччю внутрішніх станів. При цьому життя людини описується як «траєкторія» руху цієї системи в часі і просторі, що характеризується певною інерційністю, тобто схильністю зберігати лінійний рух у разі відсутності зовнішніх впливів (Г. Хакен [498, с. 47-53]).

Відкритість людини як системи визначає можливість придбання нею якісно нових, «емерджентних» властивостей, в тому числі у сфері свідомості, соціальної, психологічної і фізичної активності. За логікою синергетичного підходу придбання цих властивостей пов'язується зі складним комплексом зовнішніх і внутрішніх впливів і взаємодій, а їх прояв у будь-який момент може привести до стрибкоподібної зміни «траєкторії», втрати «лінійності» розвитку, «випадання» суб'єкта за

межі, в яких його траєкторія є легко і точно передбачуваною на підставі відомих науці імовірнісних законів розвитку (І. Пригожин [402, с. 191-205]).

Аналіз наукових праць (В. Бронніков [58], Б. Гершунський [88], О. Дубасенюк [407], В. Ігнатова [137], В. Кремень [435], С. Курдюмов [196], В. Лутай [318], І. Пригожин [402], Г. Хакен [498], Г. Цукерман [507], О. Чалий [508] та ін.) свідчить, що синергетика допомагає зрозуміти, як виникають нові ідеї, знання, досвід будь-то в індивіда або групи, за допомогою кооперації дій або застосування певних когнітивних засобів. Процеси отримання таких ідей, плідних понять, продуктивних гіпотез, теорій або моделей, потужних правил, алгоритмів або обчислень, ефективних оцінних процедур, цікавих проблем, експериментів і аргументів – усі ці процеси, на думку дослідників, можуть бути описані синергетикою як перехід від безладу до порядку.

На відміну від жорстко організованих систем, динаміка розвитку яких прямо і безпосередньо залежить від початкових умов руху, синергетика розглядає створення усталених структур як наслідок неврівноваженості, результат випадкового відхилення системи або її окремих елементів від рівноваги, що підкріплюється впливом зовнішніх або внутрішніх чинників (В. Бронніков [58, с 109–115]).

Зауважимо, що багатоваріантність, різноманітність ходів, випадковість, навіть хаотичність у позитивному значенні цього слова – одна з характерних рис творчого процесу. Однак з погляду синергетики, хаос є конструктивним механізмом самоорганізації складних систем (І. Пригожин [402], Г. Хакен [498]). Хаос потрібний, щоб система вийшла на власну тенденцію творчого розвитку, тобто він ініціює саморозвиток системи. При цьому альтернативи, плюралізм,

перегляд різних варіантів виконують позитивну роль у творчому процесі (О. Дубасенюк [407, с. 256-280]).

Для пояснення переходу від хаосу до порядку в процесі самоорганізації вживається поняття «детермінований хаос», яке підкреслює, що випадковість в системі хоча і має місце, але тільки в обмежених випадках (Г. Цукерман [507], О. Чалий [508]).

Найважливішою особливістю синергетичних систем є перевага системних зв'язків її компонентів над зовнішніми впливами на них. У такому сенсі ефективною представляється взаємодія з педагогічними системами через механізми самокерованого розвитку, зокрема, через рефлексію (індивідуальну, групову). Отже, синергетичний підхід орієнтує на зміну характеру взаємодії дослідника й учасників експериментальної роботи. Дослідник не протистоїть педагогічній системі як чомусь зовнішньому, а перетворюється у відповідний суб'єкт (частину) системи, на яку він впливає. Дослідник, що працює із системними педагогічними об'єктами (суб'єктами), в які він сам включений, не тільки трансформує ці об'єкти, але й змінює свої власні зв'язки й функції [407, с. 264].

Принципово, що для самоорганізації система повинна бути відкритою, тобто мати можливість обмінюватись зі своїм оточенням речовиною, енергією та інформацією (В. Ігнатова [137, с. 26-31]). Самоорганізація завжди пов'язана з кооперативними процесами, колективно узгодженою поведінкою частин системи, оскільки саме завдяки такій поведінці виникають нові структури (С. Курдюмов [196, с. 15-19]).

Процес самоорганізації відбувається в результаті взаємодії випадковості і необхідності та завжди пов'язаний з переходом від нестійкості до стійкості. За цих умов процес формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних

закладів необхідно досліджувати й описувати через самоорганізацію, коли зовнішні умови створюють можливості для творчого саморозвитку на основі самоорганізації кожного учасника.

Отже синергетичний підхід пояснює механізми формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з позиції можливостей самих студентів і вимагає розглядати цей процес як відкриту систему, здатну до самоорганізації. У відповідності до цього підходу самоорганізація у формуванні професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів відбувається через взаємодію і взаємний обмін інформацією учасників даного процесу між собою і довіллям; активну синергетичну ініціативу учасників педагогічного процесу, відповідно до їх прагнення до самовдосконалення, самореалізації, підвищення ефективності професійної підготовки; здатності педагогічної системи забезпечувати шляхи творчого розвитку студентів без примусу, натисків ззовні, тобто через діалогічну взаємодію суб'єктів навчального процесу; зорієнтованості їх на творчий саморозвиток.

Аксіологічний підхід переводить розгляд формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в контекст осмислення особистістю власних можливостей у творчості як цінності і професійної необхідності. Нагадаємо, що аксіологія – філософське вчення про природу цінностей, їх місце в реальності і про структуру ціннісного світу. Як методологічна основа нової філософії професійної освіти, вона має на меті дослідження способів введення суб'єктів освітнього процесу в світ цінностей і надання ним допомоги у виборі особисто значимої системи ціннісних орієнтації (М. Яницький [537, с. 11-15]).

Складність вирішення цього питання визначається тим, що система цінностей та ідеалів є явищем духовного життя людини, тільки

сама Людина несе відповідальність за вибір тих чи інших цінностей. Відтак важливо розуміти, як поступово імператив дій, який закладається у традиційній освіті (категоричність, жорсткість, якась авторитарність), змінюється особистісним набором цінностей, в яких наголос переноситься на особистість і доповнюється рефлексивним компонентом. З погляду аксіологічного підходу цінності отримують різноманітну, більш гнучку можливість трактування, і на кожную людину як суб'єкта власної життєдіяльності покладається серйозна відповідальність за вибір цінностей [537, с. 24-31].

Сьогодні серед значущих цінностей вчені в першу чергу виділяють базові людські цінності: цінність життя, свідомості, діяльності, страждання, сили, свободи, волі, цілеспрямованості і так звані чесноти – «кардинальні чесноти» (мужність, розсудливість, справедливість, мудрість тощо). У концепції А. Маслоу [333] в піраміді цінностей базис утворюють несвідомо здійснювані вітальні цінності: воля до життя, потреба в їжі та інші. На вершині розташовуються значущі, універсальні цінності – святині переконання, світогляду, діяльності, поведінки.

Слід зазначити, що система цінностей людини схильна до постійних змін і обумовлена еволюцією цінностей, що містяться в загальнолюдській культурі. Саме за допомогою цінностей пов'язуються різні часові модули (минуле, сучасне, майбутнє) людської діяльності та її життя. В аксіологічних орієнтаціях цінність виконує роль своєрідного орієнтира і певного регулятора діяльності людини. Особистість орієнтується на найбільш потрібні їй цінності, які в перспективі відповідатимуть її інтересам і цілям, імпонуватимуть її досвіду.

Як зазначає В. Ільїн, аксіологічний підхід базується на розумінні соціальної природи цінностей, що формується з рефлексії життєвих питань, їх сенсу і впливу на розвиток духовного, морального й

творчого потенціалу людини, на ціннісні визначення результатів її діяльності [139, с. 23-25].

Теорія аксіологічного підходу знайшла відображення у працях багатьох вчених (В. Ільїн [139], М. Яницький [537] та ін.). Сучасні дослідники (В. Крижко [188], А. Лазарук [201], М. Марчук [330], Н. Ткачова [475], Л. Хомич [504] та ін.) визначають цінність як будь-яке матеріальне або ідеальне явище, що має значення для людини чи суспільства і заради якого здійснюється дія, витрачаються сили, час, гроші, здоров'я тощо.

На думку В. Ільїна, у дослідженні педагогічних явищ аксіологічний підхід націлює на розуміння кожного учасника освітнього процесу активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності, дозволяє визначити напрями, за якими необхідно будувати суб'єкт-суб'єктні відносини і створювати сприятливий психологічний клімат. Як пріоритетне завдання, аксіологічний підхід висуває розкриття цінностей як сутнісних сил особистості, її інтелектуального, морального, творчого потенціалу, що виражається в здатності вільно орієнтуватися в складних соціальних і професійних ситуаціях, обирати та здійснювати інноваційні процеси [139, с. 101-107].

Обґрунтовуючи необхідність зміни аксіологічного вектору в освіті, Л. Хомич зауважує, що система цінностей майбутнього педагога має формуватися в навчально-виховному процесі комплексно через наскрізні цивілізаційні цінності, які є невід'ємною складовою цілісної особистості [504, с. 17]. Науковець визначає категорію цінності особистості шляхом окреслення провідних цінностей у змісті навчання і виховання майбутніх педагогів: «Пріоритетними мають бути цінності життєспрямованості й мотивації життєдіяльності, цінності сфери усвідомлення змісту, мети процесу діяльності, цінності реалізації

процесу діяльності, цінності, репрезентовані індивідуальними якостями суб'єкта діяльності» [504, с. 19].

Аксіологічний підхід, за В. Крижко, виконує роль сполучної ланки між пізнавальним і практичним ставленням до світу (теорією і практикою), оскільки зміст оцінно-цільового і дієвого аспектів життєдіяльності людини визначається спрямованістю активності особистості на осмислення, визнання, актуалізацію і створення матеріальних і духовних цінностей [188, с. 38-40].

На думку дослідників (О. Антонова [16], М. Марчук [330], А. Сакун [426] та ін.) сьогодні, система глибоких і міцних знань не виступає головною цінністю життя сучасної людини, оскільки в ХХІ столітті їх приріст і оновлення відбувається такими швидкими темпами, що не дозволяє їх засвоїти у повному обсязі. На цьому тлі цінністю стає сама здатність людини до постійного поповнення і творчого застосування фундаментальних знань, що лежать в основі цілісного сприйняття наукової картини сучасного світу.

Отже аксіологічний підхід дозволяє розглядати формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів крізь призму ціннісно-смиислового ставлення особистості до педагогічної діяльності, до своїх духовних здібностей, професійних якостей і обов'язків. Аксіологічний підхід дає можливість визначити перелік цінностей, якими мають оволодіти майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів, та обґрунтувати вимоги до організації навчального процесу, орієнтованого на збагачення ціннісної сфери студента.

У професійній ціннісній орієнтації вихователя дошкільного навчального закладу такою цінністю є його професія, коли педагогічні цінності виступають відносно стійкими орієнтирами, за якими вихователь співвідносить своє життя й педагогічну діяльність. На основі аналізу наукової літератури з проблем педагогічної творчості

педагога (О. Волошечко [79], В. Загв'язинський [125], В. Кан-Калік [146], Н. Кічук [161], М. Коновальчук [176], М. Костенко [179], З Курлянд [198], З. Левчук [204], А. Лісниченко [312], С. Лобода [313], В. Мороз [351], С. Сисоєва [438] та ін.) доцільно визначити такі професійно-педагогічні цінності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів:

- виховання вільної, гармонійної особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, стимулювання пізнавальних інтересів, актуалізація потреби і прагнення до саморозвитку та ін.;
- можливість розвивати професійно-творчі здібності і займатися улюбленою справою, професійне самовдосконалення;
- творчий характер педагогічної діяльності, освоєння професійних знань, умінь і навичок тощо.

Професійно-ціннісні орієнтації вихователя дошкільного навчального закладу припускають його ціннісне відношення:

- до дітей і проблем їх виховання і розвитку;
- до професійної діяльності і процесу підготовки до неї;
- до процесу власного професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Таким чином, вибір аксіологічного підходу як методологічної основи дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів дозволяє аналізувати творчість як соціально-філософський феномен, що має ціннісний статус і виявляється в трьох основних аспектах: 1) державному, оскільки творчість визначає моральний, інтелектуальний, економічний і культурний потенціал кожної держави, є стратегічним чинником його розвитку та існування; 2) соціальному, оскільки цінність творчості є пріоритетом спочатку в суспільній свідомості й лише потім оформлюється в державні соціокультурні

пріоритети; 3) особистісному, оскільки творчість, у першу чергу, є внутрішнім, власним надбанням особистості, що висуває певні вимоги до рівня її розвитку і саморозвитку.

Останній – особистісно-діяльнісний підхід, – передбачає дослідження процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з позиції єдності особистісної і діяльнісної складової. В особистісному аспекті цей підхід передбачає розробку для кожного студента індивідуальної (особистої) траєкторії формування професійно-творчого потенціалу; діяльнісний компонент наголошує на необхідності використання в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів активної і цілеспрямованої творчої діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід до процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів базується на положеннях, які сформувалися в педагогіці завдяки працям багатьох психологів і педагогів (К. Абульханова-Славська [3], О. Асмолов [18], Л. Виготський [84], М. Каган [143], О. Леонтьєв [205], С. Рубінштейн [421] та ін.). У цих дослідженнях особистість сприймається як джерело соціально значущої діяльності. Як зазначають дослідники, особистість, що формується в діяльності, визначає характер і спрямування цієї діяльності.

Друге положення особистісно-діялісного підходу, згідно з теорією діяльності (Б. Ананьєв [9], О. Асмолов [18], Є. Бондаревська [55], Ю. Громико [102], В. Зінченко [133], В. Петровський [386] та ін.), полягає в тому, що засвоєння змісту історичного досвіду здійснюється не шляхом передавання інформації суб'єктові, а в процесі його власної активності, спрямованої на пізнання предметів і явищ навколишнього світу.

Відтак реалізація особистісно-діяльнісного підходу у формуванні професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачає, що в центрі освітнього процесу за цілями, змістом і формами організації знаходиться особистість студента .

Завданням особистісно-діяльнісного підходу щодо дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є визначення педагогічних засобів стимулювання активності учасників цього процесу, введення майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу в ситуації, які потребують творчого самовираження.

Особистісно-діяльнісний підхід визначає і характеризує дії викладача з позиції допомоги і підтримки студентів на шляху самопізнання і самореалізації, в усвідомленні себе як самоцінності. Відповідно до цього підходу викладач повинен підтримувати їх прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, сприяти їх особистісному зростанню через розкриття здатності до творчості на основі організації діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри.

Особистісно-діяльнісний підхід націлює організацію педагогічного процесу, спрямованого на формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних закладів, на врахування особистісної позиції його суб'єктів у цілеспрямованій діяльності. Цей підхід розглядає даний процес у межах діяльності особистості, що передбачає можливість свідомого вибору мети, конструювання програми її творчої реалізації. Особистісно-діяльнісний підхід дозволяє максимально враховувати індивідуальний досвід тих, хто навчається, як суб'єктів освітнього процесу.

На завершення підкреслимо, що визначені методологічні підходи до дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів знаходяться в тісній взаємодії, утворюючи цілісну, динамічну систему дослідницьких дій, доповнюючи, уточнюючи і корегуючи один одного. Зазначені методологічні підходи дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів дозволяють виокремити реальні проблемні аспекти досліджуваного явища, визначити логіку і основні способи їх вирішення, дають можливість проаналізувати їх цілісно в діалектичній єдності й у певній ієрархічній підпорядкованості.

Висновки з розділу 1

За результатами аналізу й узагальнення наукових концепцій виявлено, що розвиток теоретичних уявлень про творчість пройшов шлях від усвідомлення людської природи цього явища до визнання його культурно-історичної детермінованості і зв'язку з безпосередньою життєдіяльністю та відносинами людей. Встановлено, що творчість не є предметом однієї галузі наукових знань, а досліджується як міждисциплінарна проблема. Незважаючи на відсутність єдиного й універсального визначення поняття «творчість», науковці виходять з того, що творчість є фундаментальною ознакою функціонування і розвитку будь-яких систем, пов'язаних з існуванням людини, виступає складним та водночас комплексним явищем, яке є умовою становлення, самопізнання і формування особистості.

Поняття «творчість» використовується для позначення розумової і практичної діяльності, результатом якої є створення оригінальних, особистісно та соціально значущих, корисних цінностей; встановлення

нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів пізнання, що раніше були невідомими, та перетворення на цій основі світу матеріальної і духовної культури.

Доведено, що здатність людини до творчості перебуває у «згорнутому вигляді» й існує як її творчий потенціал, що актуалізується в процесі життєдіяльності, на різних рівнях усвідомленості та залежить від природних і соціальних чинників. Наявність творчого потенціалу людини обґрунтовує ідею багатства її проявів у творенні себе як особистості і світу, в якому вона існує. Встановлено, що педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу – це складна, різнобічна інтеграційна діяльність, метою якої є досягнення оптимальних результатів у вихованні і навчанні дітей дошкільного віку, що досягається шляхом пошуку неординарних, оригінальних і продуктивних способів розв'язання проблем професійної діяльності.

Педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу в практиці роботи з дітьми зумовлюється його потенціалом, сформованим на основі накопиченого соціального і професійного досвіду, психолого-педагогічних та спеціальних знань, умінь і навичок, нових ідей, що дозволяють знаходити та застосовувати оригінальні рішення, інноваційні методи і форми організації освітнього процесу, відхиляти застарілі прийоми роботи, продуктивно використовувати передовий педагогічний досвід, удосконалювати виконання професійних функцій, знаходити оригінальні форми взаємодії з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками.

Виявлено, що творчість у підготовці майбутніх вихователів розглядається в таких контекстах, як-от: складова сучасної парадигми освіти; результат підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності (розвиток творчої особистості, сформованість творчого потенціалу, сформованість творчих здібностей тощо); особливий – найвищий рівень готовності до професійної

діяльності; умова ефективної професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; засіб підготовки до професійної діяльності; етап підготовки.

Встановлено, що методологічні принципи дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів вимагають визначення джерел розвитку цього феномена; його загального зв'язку з іншими характеристиками особистості; забезпечення єдності теорії, експерименту і практики його формування; об'єктивності отриманих даних. З урахуванням цих принципів вивчення сутності, структури і закономірностей формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів здійснювалось з позицій системного, синергетичного, аксіологічного й особистісно-діяльнісного підходів.

Системний підхід передбачав дослідження професійно-творчого потенціалу як багатомірної, багаторівневої і поліфункціональної системи, відносно якої формування особистості виступає процесом вищого порядку. Використання системного підходу забезпечувало виявлення й обґрунтування цілісності та структурованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів, взаємозв'язку і взаємозалежності його окремих компонентів у процесі формування.

У контексті системного підходу сформульовано поняття «педагогічна система формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», що розуміється як комплекс складових елементів професійної підготовки майбутніх фахівців, упорядкованих у певній логічній послідовності; у зв'язках, зумовлених конкретними цільовими настановами кожного етапу; теоретично обґрунтованим змістом і методикою організації навчальної діяльності студентів, результатом функціонування яких є формування їхнього професійно-творчого потенціалу.

Синергетичний підхід дозволив характеризувати процес формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як самоорганізовану, саморозвивальну, саморегульовану систему, основу якої складає активність його учасників як суб'єктів діяльності, що виявляється в межах їхніх індивідуальних здібностей. Цей підхід дозволив виявити неоднозначний, нерівномірний, тривалий характер формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що відбувається під впливом чинників зовнішнього і внутрішнього середовища.

Аксіологічний підхід висвітлював процес формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з позиції ціннісного виміру, відповідно до якого осмислення особистістю цінності творчості в цілому і педагогічної творчості, зокрема, виступають стимулом для їх прояву в професійно-педагогічній діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід базувався на визнанні унікальності та неповторності особистості кожного студента, його свободи у виборі форм і способів прояву творчості в процесі професійної підготовки. За особистісно-діялісним підходом враховано індивідуальні можливості майбутніх вихователів як активних і самостійних суб'єктів професійної підготовки. Як методологічний орієнтир в організації професійної підготовки, особистісно-діялісний підхід вимагав забезпечення і підтримки самопізнання, самовдосконалення і самореалізації особистості майбутнього вихователя в процесі формування його творчої індивідуальності та накопичення професійно-творчого потенціалу.

Встановлено, що методологічні підходи дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів знаходяться в тісній взаємодії, утворюючи цілісну, динамічну систему дослідницьких дій, доповнюючи, уточнюючи і корегуючи один одного.

Основні положення розділу знайшли відображення в публікаціях автора [220], [227], [228], [229], [232], [233], [234], [235], [238], [248], [249], [250], [254], [255], [257], [262], [264], [265], [269], [271], [272], [278], [281], [282], [284], [286], [288], [292], [294], [295], [296].

РОЗДІЛ 2

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

2.1. Сутність і структура професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

При визначенні логіки завдань дослідження феномена формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі виходили з того, що сучасний стан наукових досліджень у галузі педагогіки вищої школи визначається розширенням кола проблем, що потребують вирішення, використання нових методологічних підходів щодо пізнання педагогічних явищ і процесів. Наслідком цього стає постійне збагачення і уточнення понятійного апарату педагогіки, вдосконалення методів дослідження. Педагогічна теорія стає інструментом для вирішення конкретних практичних завдань, що виникають в умовах модернізації вищої освіти, її глобалізації та гуманізації.

Аналіз наукових досліджень, присвячених проблемі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засвідчив, що її науково-теоретичне осмислення характеризується відсутністю чітких і однозначних визначень і цілісних наукових концепцій.

Даний феномен педагогіки (Н. Гердт [87], Л. Друбецька [118], В. Іванченко [136], В. Лісовська [211], О. Скібіцька [441], Г. Тимофєєва [473], Н. Устінова [481] та ін.) трактують як розвинене почуття нового; відкритість всьому новому; як систему знань, переконань, на основі яких будується, регулюється діяльність людини; як високий ступінь

розвитку мислення, його гнучкість, нетерпимість і оригінальність; здатність швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових умов діяльності; інтегративну особистісну властивість, яке виражається у відношенні (позиції, установки, спрямованості) людини до творчості; сукупність реальних можливостей, умінь і навичок; соціально-психологічну установку на нетрадиційне розв'язання суперечностей об'єктивної реальності тощо.

За наявність такого різноманіття визначення сутності феномена «професійно-творчий потенціал майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» виникає потреба в з'ясуванні змісту базового поняття «потенціал».

З огляду на історію вивчення питання зазначимо, що найперше розуміння сутнісних характеристик поняття «потенціал» знаходимо бере у філософській спадщині Платона [391]. Аристотель [17] розглядав поняття «потенціал» як «акт і потенції особистості» та особистісний розвиток. Він розрізняв буття на «потенційне» і «актуальне», а особистісний розвиток розглядав як процес переходу від першого до другого.

За результатами аналізу сучасних наукових досліджень [53, 54, 67, 106, 194, 361] було встановлено, що у багатьох джерелах поняття «потенціал» тлумачиться як наявність можливості, наявні сили, запас, засіб, що в певній ситуації може бути використаний; як ресурси, резерви, джерела, що є в наявності і які можуть бути мобілізовані, приведені в дію, використані для досягнення певної мети, здійснення плану, вирішення певного завдання тощо. Дане трактування поняття «потенціал» дозволяє визначити такі суттєві ознаки, як залежність рівня потенціалу від наявних можливостей та ресурсів, урахування його динамічності та здатності до розвитку, а також спрямованість на досягнення результатів.

Таким чином, поняття «потенціал» в науковій літературі відрізняється багатозначністю залежно від галузевої приналежності у

досліджуваній науковій сфері. Варто зазначити, що сьогодні поняття «потенціал» не має однозначного трактування, дослідники по-різному визначають його сутність, різновиди, межі доцільності використання під час розв'язання наукових проблем. Широке трактування цього поняття дозволяє застосовувати його в різних пізнавальних напрямках, в різних інтерпретаціях в залежності від специфіки галузі наукового знання.

Зауважимо, що в «Енциклопедичному словнику» [450] наводиться понад 176 статей, в яких у різних контекстах і з різного приводу використовується слово «потенціал». Переважно – це статті з фізики, хімії, техніки, механіки та інших природничих наук; воно використовується в різних контекстах і означає: приховане; можливе, але не явне, тобто те, що відкрито не виявляється [450]. З природничих і точних наук термін «потенціал» поширився на суспільні науки, зазнавши при цьому відповідних змін, які полягають у розширенні наукових уявлень про феномен потенціалу як складну багаторівневу систему.

У сучасній педагогіці і педагогічній психології дане поняття використовується в іншому, – розширювальному, – значенні, що виходить за межі точного фізичного розуміння цього терміна, і включає як приховане, потенційне, так і відкрите, таке, що виявляється як реальне; як можливе, так і здійснене; як реалізоване, так і нереалізоване (О. Овакімян [366], Л. Павлова [376], О. Попова [399], В. Мороз [351], М. Супруненко [460], С. Хмельковська [503], М. Шопіна [519], та ін.)

У більшості випадків дослідниками (В. Вербець [68], Ю. Власенко [78], І. Воронюк [80], В. Голован [94], Я. Кальба [145], І. Козицька [170], Н. Маринець [326], О. Попова [399], М. Садова [424], та ін.) феномен «потенціал» (лат. potential) визначається як джерело можливості, наявні засоби, запаси, які можуть бути приведені в дію, використані для вирішення визначеного завдання, досягнення певної мети; можливості окремої особистості, суспільства, держави в певній сфері.

На думку вчених (В. Заболотна [124], Р. Серьожникова [432], І. Утюж [482], О. Чаплигін [510], І. Шпачинський [520] та ін.), поняття «потенціал» концентрує в собі три рівні сенсів:

відображає минуле, оскільки потенціал є сукупністю певних властивостей, які накопичено особистістю до визначеного моменту і обумовлюють її здатність до діяльності за певних умов (обставин функціонування) і подальшого розвитку. У цьому значенні поняття «потенціал» близьке до поняття «ресурс», тобто запасу, що можна реально використати у разі потреби;

репрезентує сьогодення, оскільки в понятті «потенціал» акцентується увага на наявності певних здібностей, можливості їх практичного застосування. У цьому сенсі розуміння поняття частково збігається з поняттям «резерв» – джерело, звідки можливо черпати нові засоби, сили;

орієнтує на майбутнє: потенціал не лише зумовлює перехід із стану можливого в дійсний й слугує необхідною передумовою для саморозвитку, а й є джерелом і ресурсом подальшого розвитку у зовнішньому довколишньому світі.

Отже, є підстави інтерпретувати потенціал як характеристику наявних у людини на визначений момент часу ресурсів (фізичних, психічних, інтелектуальних тощо), які виявляють її можливість успішно діяти відповідно до вимог наявної ситуації. Потенціал охоплює не тільки сукупність ресурсів, але й систему управління ними (Я. Кальба [145], І. Козицька [170], Н. Маринець [326], М. Садова [424], та ін.). У деяких дослідженнях (І. Утюж [482], О. Чаплигін [510], та ін.) доведено, що потенціал як сукупність усіх наявних засобів, можливостей, ресурсів, прихованих здатностей спочатку розвивається, нагромаджується, а пізніше реалізується у діяльності.

У дослідженні феномен «потенціал» розкривається як якісна характеристика здібностей особистості, які накопичені нею протягом її

життєдіяльності на шляху руху від минулого до майбутнього і можуть бути ефективно використані в процесі перебігу від стану спокою до стану активної дії. Наведені підходи до розуміння поняття «потенціал», що відображає минуле, репрезентує сьогодення і орієнтує на майбутнє, дають можливість звернутись до аналізу поняття «творчий потенціал».

Уточнимо, що поняття «творчість» використовується для позначення особливої людської дії, результатом якої є створення нового. У самому широкому розумінні поняття «творчість», на думку дослідників (В. Андрієвська [14], А. Богуш [47], О. Виговська [72], Н. Грищенко [101], В. Гузенко [104], Н. Кічук [161], М. Коновальчук [176], О. Левченко [203], Б. Новіков [363] та ін.), визначає момент створення нового і оригінального у будь-якій сфері діяльності людини.

Важливо, що в обговоренні психологічного аспекту проблеми творчості як загальної тенденції в дослідженнях домінує полімодальний підхід до розуміння її природи і природи творчих здібностей. Творчі здібності, на думку Д. Богоявленської, не є особливим, самостійним видом, – вони не виступають як окрема модальність і характерні для будь-якого виду праці [43, с. 10]. Умовно кажучи, творча здібність – це не просто здатність до вищого рівня виконання будь-якої діяльності, але й до її перетворення і розвитку, що реалізуються через різні аспекти творчої особистості: інтелекту, креативності, мотиваційної сфери і таке інше.

Згідно з теорією С. Рубінштейна, творчі здібності за своєю природою і способами вияву належать до різновиду загальних або генералізованих здібностей людини, таких, які мають властивість розвиватись на основі будь-якої діяльності і переключатися на будь-яку іншу форму і сферу діяльності [421, с. 237].

Вивчення і узагальнення філософських (Л. Кононова [177], О. Чаплигін [511], І. Шпачинський [520] та ін.), психологічних (І. Воронюк [80], В. Моляко [131], О. Попель [397], О. Харцій [500], та ін.),

педагогічних (В. Лісовська [211], П. Кравчук [181], О. Овакімян [366], О. Попова [399], Н. Посталюк [400], В. Мороз [351], М. Супруненко [460], С. Хмельковська [503], М. Шопіна [519] та ін.) джерел виявляє декілька підходів до тлумачення поняття «творчий потенціал».

Так, І. Шпачинський зазначає, що творчий потенціал являє собою іманентну властивість людини, яка розвивається і проявляється в процесі активної діяльності, спрямованої на реалізацію і досягнення потреб та інтересів особистості, а також мотивованої її спонуканнями до творення нового і оригінального [520, с. 5]. Автор підкреслює, якщо виходити із змісту поняття «потенціал», що позначає приховані можливості і внутрішні сили індивіда, то поняття «творчий потенціал», як категорія соціальної філософії, відображає природжені нахили і задатки здібностей людини до того чи іншого виду творчості, які проявляються за сприятливих соціальних умов і лежать в основі особливої форми пізнання і перетворення навколишнього світу [520, с. 17].

Творчий потенціал людини, на думку автора, зумовлюється, з одного боку, – особистісними психофізіологічними якостями, з іншого – умовами, в яких здійснюється діяльність особистості. Від того, наскільки сприятливим для творчості є навколишнє середовище, наскільки повно використовуються і заохочуються творчі можливості індивіда, настільки повною може бути реалізація творчого потенціалу особистості у найрізноманітніших сферах трудової діяльності [520, с. 4-5].

Саме це, на думку І. Шпачинського, надає поняттю «творчий потенціал» фундаментальності і статусу соціально-філософської категорії, що відображає найбільш суттєві, закономірні взаємозв'язки реальної дійсності і творчої діяльності особистості. Принципово, що конкретним носієм творчого потенціалу є особистість, яка водночас виступає суб'єктом творчої діяльності. Біопсихологічна та соціальна сутність особистості

зумовлює психофізіологічні засади її творчого потенціалу, які в науковій літературі часто ототожнюються із задатками творчих здібностей.

Отже, наявність творчого потенціалу виявляє підвищений рівень можливостей особистості у здійсненні діяльності творчого характеру, її інтенсивне прагнення до творчої активності, оригінальності, нестандартності і образності мислення з високою асоціативністю, розвинутою інтуїцією і фантазією [520, с. 18]. Поняття «творча особистість», що вживається при характеристиці джерела творчої діяльності, відображає індивідуальність, якій, крім рис, властивих для кожної людини, притаманна певна своєрідність, що виділяє її з-поміж інших [520, с. 17-18].

Обґрунтовуючи зміст поняття творчий потенціал людини, як конкретно-історичний і індивідуальний прояв її творчих сил, механізм їх реалізації в індивідуальному і соціальному бутті, О. Чаплигін [511] дійшов висновку, що творчий потенціал людини – це універсальна, цілісна якість, яка має певну структуру і змістовну визначеність. Важливо, що ця якість є індивідуально та історично відкритою у напрямку гармонізації відносин між суб'єктом творчості і світом шляхом збільшення матеріальних і духовних, соціальних цінностей, розбудови суспільних відносин, саморозвитку і самореалізації самої людини.

Автор робить висновок про те, що комплексний аналіз творчого потенціалу дозволяє розглядати його не як винятково духовне чи соціально-діяльне утворення, а як структурну єдність, що має різні рівні, аспекти, сфери прояву, поряд з тим підкоряється певному загальному принципу, діє як єдиний механізм, спрямований на досягнення визначеного результату, концентруючи для цього індивідуальні фізичні, психологічні, духовні ресурси людини [511, с. 12].

Таким чином відстоюється ідея про те, що в межах творчого потенціалу діяльна активність особистості наповнюється специфічним

змістом і спрямованістю. І разом з тим, цей потенціал є особливою органічною цілісністю, що гармонійно поєднує у своєму існуванні різні рівні людської організації (фізичної, психічної, духовної тощо).

Окремо розглядається місце і значення тілесного та інтелектуального потенціалів як джерела енергетичних та інформаційних імпульсів до творчості. О. Чаплигін [511] обґрунтовує думку про вирішальну роль збуджувально-мотиваційної системи як ланки творчого потенціалу. У зв'язку з цим автором вводиться поняття «потреби у творчості», яке розглядається як ідеальна потреба вищого рівня, що синтезує потреби біологічного і соціального рівнів, визначаючи вектор поведінки індивіда.

У концепції автора потреба в творчості тісно пов'язана із задатками та здібностями, психологічними якостями і проявами людини з її потенціалом. Задоволення потреби у творчості залучає до дії механізм функціонування внутрішнього світу людини як тотальної цілісності в його свідомих, підсвідомих і надсвідомих проявах. Потреба у творчості за спрямованістю складається з потреби у творенні зовнішніх форм і потреби у самореалізації людини. Змістовне наповнення спрямованості на творчість в усіх ланках діяльної активності людини, на думку О. Чаплигіна, створює фундамент творчого потенціалу, а також забезпечує доведення задуму до матеріалізованого результату [511, с. 12].

Думку про творчу унікальність особистості відзначають всі автори. При цьому вони наголошують, що творчість іманентно містить в собі ідею самотворення творчої особистості, її можливості культивувати свій творчий потенціал у процесі власних зусиль. Загальноживаною тезою є визнання творчості сутнісною характеристикою якості діяльності людини. Однак з цього випливає, що будь-яка діяльність необов'язково має творчий характер і призводить до виникнення нового: творчий спосіб діяльності залежить не тільки від суб'єктивних здібностей і бажань, але й від об'єктивних соціальних умов.

Зауважимо, що в якості вихідного положення при аналізі творчого потенціалу в наукових дослідженнях виступає розуміння особистості як багатовимірної і багаторівневої системи. Складниками структури, що дозволяють особистості зберігати свій стан і дають імпульс до саморозвитку, можуть виступати інтелектуальний і творчий потенціали, кожному з яких належить своя роль у формуванні, стабілізації і розвитку цілісної особистості. Проте саме творчий потенціал виступає в якості передумови для саморозвитку людини. Він являє собою наявну сукупність готовності, можливості і здатності особистості здійснювати діяльність, мета якої полягає у виявленні власної самобутності і унікальності.

Відомо, що творчі здібності лежать в основі будь-якої креативної діяльності і розглядаються як фундамент для розвитку творчого потенціалу. Творчий потенціал і творча здібність співвідносяться як потенційне і актуальне. При наявності діяльній активності людини її творчий потенціал, розкриваючись і розвиваючись, перетворюється в творчу здібність, тобто в здатність творчо підходити до будь-якої діяльності. Саме в цьому і полягає універсальний характер творчої здібності.

Важливий аспект, на якому наголошують дослідники, полягає у тому, що творчий потенціал особистості є відкритою системою і відбувається тільки за рахунок певного навколишнього середовища. Збереженість і розвиток цієї системи залежать від ступеня надходження, обробки і ефективного використання інформаційних потоків з навколишнього середовища.

До ресурсів самоорганізації творчого потенціалу науковці відносять культурний, професійний і загальноосвітній рівень особистості, її потреби та інтереси, тобто все те, що визначає мотиви її діяльності взагалі і професійної діяльності, зокрема. Основні резерви

(незатребувані ресурси) процесу самоорганізації творчого потенціалу знаходяться в самій особистості, в обсязі використовуваних можливостей і у підході до використання цих можливостей.

Л. Кононова [177] у творчому потенціалі виділяє такі сутнісні характеристики:

– багаторівневість змісту (відображенням є полісемантичність поняття «творчий потенціал особистості»);

– діалогічність: реалізацією творчого потенціалу є діалог потенційного і актуального особистості з навколишнім світом та іншими людьми, людини з самою собою. Він становить вирішальний інтелектуальний рівень власної авторської позиції особистості;

– соціальність: поряд з природною (зміна з віком психофізичних показників людини) і індивідуально-особистісною динамікою (ускладнення з віком внутрішньої життєвої позиції, збагачення когнітивної сфери, потребово-мотиваційної сфери, розвиток свідомості) процес розвитку творчого потенціалу особистості має соціально-історичну динаміку (зміни, продиктовані розвитком суспільства, наявністю «соціального запиту» на творче самовизначення і самореалізацію людини);

– системність: творчий потенціал має системний характер, в силу чого він володіє атрибутами, властивими системам: самоорганізованість, цілеспрямованість, саморозвиток, стійкість, потреба в розвитку і самореалізації; при цьому його внутрішня логіка розвитку не зводиться до логіки суми її підсистем (елементів) і логіки розвитку кожної підсистеми окремо [177, с. 20-21].

Автором доведено, що творчий потенціал є основою при формуванні особистісного потенціалу і включає до свого складу ті структури, що забезпечують активність людини і сприяють вилученню власної «самості» з навколишнього світу [177]. Важливо, що творчий

потенціал особистості розвивається і змінюється протягом всього періоду її життєдіяльності.

Сьогодні багато авторів розглядають природу творчості, спираючись на герменевтику, феноменологію, некласичну філософію, теорію гри тощо (С. Грофф, Г. Іванов, В. Налімов, В. Франк). У вивченні феномена творчості в якості синоніма використовується поняття «креативність», яке позначає особливий синтез пізнавальної та особистісної сфери особистості.

У психологічних дослідженнях феномен «творчий потенціал» розглядається науковцями з різних позицій, а саме як:

ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності (В. Моляко [409, с. 12]);

системна характеристика особистості, що дає їй можливість творити, знаходити нове, приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях (О. Попель [397, с. 25]);

сукупність певних якостей особистості, їх складний взаємозв'язок (П. Енгельмейєр [528, с. 52]);

рівень внутрішньої готовності виконувати творчі дії (І. Воронюк [80, с. 17]).

Важливий аспект, на якому зосереджують увагу дослідники, полягає у тому, що людина зберігає власну творчу природу за умови відкритості до навколишнього, готовності його прийняти в усьому різноманітті проявів. Натомість сам акт творчості виявляє певний вибір щодо сфери докладання зусиль особистості для перетворення навколишнього світу і індивідуальний спосіб здійснення цього перетворення. У цьому контексті творчий потенціал студента можливо розглядати як спосіб реалізації вікової задачі – набуття власної ідентичності крізь призму картини світу, яку він усвідомлює і привласнює в процесі ціннісно-сміслової орієнтації у майбутній професії.

У педагогічних дослідженнях творчий потенціал розглядається переважно як особлива якість особистості, що об'єднує її різнобічні властивості та виявляється за допомогою творчої сили. У свою чергу, ця сила визначається змістом і рівнем розвитку потенційних можливостей особистості до перетворення самої себе (П. Кравчук [181, с. 67]).

У розумінні авторів – це:

стійке поєднання способів та засобів діяльності, що забезпечують її творчий характер та цілісність (Н. Посталюк [400, с. 15]);

комплекс властивостей особистості, які за умови високого рівня їх розвитку, взаємозв'язку, взаємодії і спрямованості на творчу діяльність відображають системоутворювальну здатність особистості до актуалізації її сутнісних творчих сил (О. Попова [399, с. 7]);

інтегративне утворення, яке містить в собі сукупність пов'язаних у систему природних та набутих якостей, що проявляються через здібності, вміння, психічні процеси, способи мислення та діяльність (С. Хмельковська [503, с. 12]);

здатність самостійно визначати і вирішувати в тому чи іншому вигляді значущі проблеми (М. Шопіна [519, с. 10]);

динамічне структурно-рівневе утворення, що відображає рівень можливостей реалізації творчих сил особистості (О. Овакімян [366, с. 7]);

інтегрована властивість самокреативної особистості, яка приймає рішення у ході перетворення передбачуваного результату на підставі відрефлексованого минулого досвіду відповідно до реальних дій (Р. Серьожникова [432, с. 30]).

У визначенні Є. Адакіна «творчий потенціал особистості» – це інтегративна якість, що відображає міру можливостей реалізації її творчих здібностей і творчих сил в реальній освітянській практиці, зорієнтованої на отримання принципово нових соціально значущих, самостійно здобутих

умінь, навичок і здібностей до дії в певній сфері професійної діяльності [5, с. 27].

Як бачимо, дослідники пов'язують сутність творчого потенціалу з різними якісними проявами можливостей особистості або її діяльності. У цілому характеристики творчого потенціалу, що наводяться у дослідженнях, можна згрупувати за наступними ознаками: 1) прояв у процесі творчості сукупності творчих можливостей, властивих особистості; 2) прояв спрямованості, міри і взаємозв'язку творчих можливостей; 3) ресурс творчих можливостей; 4) якість особистості; 5) особистісне новоутворення, що дає можливість творити.

У дослідженні за основу прийнято розуміння поняття «творчий потенціал» – специфічне особистісне новоутворення, що виявляє можливість людини творити, готовність діяти нестандартно, знаходити оригінальні способи розв'язання типових і нетипових ситуацій у діяльності, що здійснюється у визначеній сфері.

Уточнимо, що за науковими джерелами (І. Воронюк [80], В. Моляко [131], О. Попель [397], І. Шпачинський [520] та ін.) творчий потенціал особистості виявляється у двох аспектах: інструментальному і мотиваційному. Інструментальний – характеризує способи творчої діяльності особистості; мотиваційний – ставлення особистості до дійсності взагалі і власної творчої діяльності, зокрема. При цьому інструментальним ознакам творчого потенціалу особистості притаманні: вихід за межі заданого, рефлексія характеру дій, узагальненість внутрішнього плану діяльності тощо. Ці ознаки тісно пов'язані з мотиваційними ознаками творчого потенціалу особистості, серед яких яскраво вираженими є вибірковість творчих інтересів, високий рівень пізнавальної потреби й ініціативи, перевага всьому новому і незвичайному, схильність до самостійного визначення мети власної діяльності тощо.

Екстраполяція визначення творчого потенціалу особистості у сферу професійної діяльності забезпечує можливість тлумачити поняття «професійно-творчий потенціал» у двох контекстах.

Перший контекст дозволяє розглядати професійно-творчий потенціал як частину внутрішніх творчих особистісних ресурсів людини (творчі потреби, творчі здібності, ціннісні орієнтації, особистісні якості і властивості, мотиви, знання, уміння, навички й інше), які в неї є в наявності і які за певних умов можуть виявитися в професійній діяльності. Проте через деякі причини об'єктивного або суб'єктивного характеру ці ресурси використовуються не повною мірою або взагалі не знаходять застосування. Тобто професійно-творчий потенціал – це те, що приховано в надрах людської особистості і актуально не реалізується в діяльнісних актах у професійній сфері.

У цьому сенсі професійно-творчий потенціал протилежний особистісним характеристикам, що вже проявляються і об'єктивно фіксуються в різних формах активності професійної педагогічної діяльності педагога і виявляються в його компетентностях, готовності до педагогічної діяльності, майстерності тощо (В. Іванченко [136], С. Каракулін [151], Н. Мартішина [329] та ін.)

Другий контекст дозволяє розглядати професійно-творчий потенціал як особистісне новоутворення, що включає сукупність внутрішніх особистісних творчих ресурсів (можливостей), з яких частина вже активно реалізується в професійній діяльності; частина може бути реалізована за умов бажання і необхідності; і частина таких, які ще відсутні в структурі особистості, але можуть бути сформовані на основі наявних творчих здібностей і можливостей їх реалізувати (Н. Гердт [87], П. Кравчук [180], С. Хмельковська [503] та ін.)

Вочевидь, що ці різні за своїм змістом контексти однаково правомірні і продуктивні, оскільки дозволяють всебічно проаналізувати і

позначити місце творчого потенціалу людини, його можливості в професійній сфері і таким чином розкрити сутність професійно-творчого потенціалу особистості й шляхи його формування.

У дослідженні якісна характеристика професійно-творчого потенціалу виходить із єдності у проявах особистості природного (наслідуваного) і соціального (набутого), тобто наявність природних задатків до творчості у професійній діяльності і необхідності їх розвитку. Вважаємо, що за своєю суттю професійно-творчий потенціал відображає здатність особистості інтегрувати власні здібності для цілеспрямованого подолання конкретної суперечності заради виходу за межі звичайних результатів, досягнутих і поширених у професійній діяльності.

Професійно-творчий потенціал виявляється в природній здатності особистості вирішувати конкретні професійні ситуації у нестандартний спосіб, шукати і знаходити найбільш оптимальні шляхи, ефективні методи вирішення професійних проблем. У цьому сенсі наявність професійно-творчого потенціалу є запорукою здатності особистості до інновацій, нетрадиційного вирішення традиційних завдань, що виникають в педагогічному процесі.

Професійно-творчий потенціал особистості не є незмінним – він поступово формується і змінюється в процесі розвитку людини як професіонала. Людина безперервно збагачується різноманітними професійно-творчими здібностями, тому професійно-творчий потенціал розвивається залежно від досвіду її життя і діяльності у професії.

Отже, професійно-творчий потенціал особистості розглядаємо, як особистісне новоутворення, що включає сукупність її творчих можливостей і здібностей для освоєння й удосконалення професійної діяльності і концентрує в собі професійні знання й уміння, ціннісні орієнтації, а також здатність їх реалізовувати у нестандартний спосіб.

Професійно-творчий потенціал майбутнього вихователя є окремим,

специфічним проявом професійно-творчого потенціалу педагога в умовах професійної діяльності у дошкільному навчальному закладі. Виходячи з цього, професійно-творчий потенціал майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу є особливим проявом професійно-творчого потенціалу педагога в умовах професійної діяльності в дошкільному навчальному закладі і визначається як складне особистісне новоутворення, що характеризує здатність діяти нестандартно, знаходити оригінальні способи розв'язання типових / нетипових завдань і ситуацій професійної діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку та відображає сукупність ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому вихователю дошкільного навчального закладу для професійної діяльності на творчому рівні.

Уточнення змісту понять «творчий потенціал» і «професійно-творчий потенціал», особливості їх прояву в професійній діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів дозволяє звернутися до визначення структури феномена «професійно-творчий потенціал майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів».

Підставою для визначення структури феномена «професійно-творчий потенціал майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» є розуміння структури як системи відношень відповідних елементів, що утворюють нове ціле. З позиції системного підходу у складі цілого структура виконує подвійну роль: з одного боку, вона сприяє формуванню нових властивостей цілого, знаходячись у взаємозв'язку з іншими зовнішніми і внутрішніми структурами, з іншого – забезпечує функціонування наявних властивостей.

Зауважимо, що дослідники пропонують різні підходи щодо структури творчої особистості, Так, О. Лук розглядаючи структуру творчої особистості, характеризує її через три групи здібностей, які пов'язані з

мотиваційною сферою (інтереси і схильності), темпераментом (емоційність) і розумовою діяльністю [317, с.27-47].

На думку Д. Богоявленської, творча особистість визначається швидкістю думки, гнучкістю мислення, його оригінальністю, здатністю до висування припущень, логічною незалежністю реакції від стимула, фантастичністю [44, с. 37-44]. За В. Андрєєвим, структуру творчої особистості визначають блоки мотиваційно-творчої активності і спрямованості; інтелектуально-логічних здібностей; інтелектуально-евристичних і інтуїтивних здібностей; світоглядних і естетичних якостей [11, с. 101-104]. Л. Даринська визначає в цій структурі три основних компонента: мотиваційний (потреба – настанова – мотиви – відношення – особистісні сенси – задоволення потреби), рефлексивний (саморозуміння – самооцінка – саморегуляція) і поведінковий (самовизначення – самореалізація) [109, с. 93-97].

При обґрунтуванні власної позиції у розумінні структури професійно-творчого потенціалу особистості виходили з того, що цей феномен формується під впливом її власної активності, за результатами власного вільного вибору в тому, де і як виявляти свої можливості. Зауважимо, що ідея самовизначення пов'язана з гуманістичними періодами у розвитку людства і досліджувалась у зв'язку з визначенням механізмів отримання особистістю свободи (Г. Гегель [86], І. Кант [148], С. Гессен [89] та ін.).

У філософському розумінні самовизначення трактується як діяльне відношення суб'єкта активності до ситуації (А. Синах [434, с. 7]). У психології самовизначення розуміється як процес і результат вибору особистістю власної позиції, власних цілей і засобів існування в конкретних обставинах життя; основний механізм отримання і прояву людиною власної внутрішньої свободи і відповідальності (Р. Немов [355], С. Рубінштейн [421], В. Слободчиков [445], та ін.).

Фактично самовизначення виступає динамічним явищем, процесом, діяльнісним актом або системою актів особистості, в яких реалізується механізм становлення, розвитку її якісних і кількісних характеристик. У цьому сенсі воно співпадає із значенням понять «вибір», «ухвалення рішення», «вчинок». Натомість самовизначення характеризує статичний, стабільний стан суб'єкта, наявний на момент ситуації вибору і пов'язаний з встановленням людиною меж свого «Я», місця у світі, житті, професії, культурі на засадах певної усталеної системи цінностей, сенсів, позицій, що характеризують її усталене і свідоме відношення до довкілля і себе.

У розумінні суті і механізмів самовизначення особистості у працях учених простежуються два підходи. За першим – самовизначення розглядається як самообмеження, визначення людиною меж можливого для себе, вибір у межах цього можливого як усвідомлення необхідності. Тобто, за цього підходу акцентується переважно зовнішня детермінація (природна, соціальна, трансцендентна) розвитку суб'єкта.

За другим підходом самовизначення розуміється як вибір особистістю альтернатив, що передбачає не лише усвідомлення меж можливого для власної активності, але й їх розширення; можливість не лише вибрати з того, що пропонує суспільство і природа, але й виявляти нові можливості. За цих умов свої дії і вчинки людина здійснює не стільки за зовнішніми законами і обставинами, скільки за внутрішнім моральним законом, цінностями, в яких відбивається власне розуміння «належного» усередині себе, визначення його для себе. У цьому випадку самовизначення, що відбувається через свободу вибору, засновано на внутрішній детермінації або самодетермінації особистості. Основною умовою, що забезпечує самовизначення людини та її свободу, стає розвиток здатності та бажання до активного вдосконалення самої себе.

Однак вважаємо, що другий підхід не заперечує зовнішньої детермінації самовизначення особистості: вона об'єктивно задається

певними соціокультурними орієнтирами і нормами, але центр регуляції життя і поведінки особистості, право вибирати, встановлювати міру «належного» для себе і нести відповідальність за цей вибір, – залишається за особистістю. У контексті формування професійно-творчого потенціалу майбутнього вихователя як фахівця джерело належного, згідно з яким він визначає себе у світі в цілому і обраній професії, зокрема, стосується змісту того, що він опановує, навчаючись професійній діяльності: лише самовизначаючись у ньому, студенти перетворюються на унікальну особистість, здатну вільно виявляти себе у професії і життєдіяльності.

За С. Рубінштейном, суб'єктність людини визначається такими термінами, як «самодетермінація», «самоспричинення», або «самодіяльність», що наголошують на активному способі її існування у світі. Проблему самовизначення автор розглядав крізь призму методологічного принципу, згідно з яким зовнішні умови діють, заломлюючись через внутрішні можливості особистості [421, с.359].

Отже, філософські і психологічні концепції свободи особистості засвідчують, що в основі становлення людини як вільної істоти, здатної до самовизначення, лежить визнання і усвідомлення власної суб'єктної і діяльнісної суті, позиції, що дозволяє суб'єкту виявляти власну активність відносно довкілля (К. Абульханова-Славська [3], Б. Ананьєв [9], А. Асмолов [18], А. Брушлинський [60], Л. Виготський [84], О. Леонт'єв [205], А. Петровський [408], С. Рубінштейн [421], В. Слободчиков [445] та ін.).

Досліджуючи основний механізм регуляції поведінки людини та її самовизначення, А. Асмолов пов'язує його з динамічною смисловою системою, що включає особистісні сенси і смислові настанови [18]. На думку автора, означена система слугує вихідною для руху від наявних у культурі уявлень про довкілля через діяльність до індивідуальної свідомості і від неї знов через діяльність до нових уявлень. У процесі

самовизначення виникає певне ставлення людини до світу, закріплене в її особистісному сенсі як феномені свідомості. Далі рух здійснюється у структурі самої свідомості: на основі особистісного сенсу формується смислова настанова як готовність до здійснення певним чином спрямованої діяльності. Дана смислова настанова ініціює і спрямовує діяльність особистості, визначаючи вчинки і діяння, в яких «екстеріоризуються відношення особистості до світу, здійснюються «особистісні вклади» в інших людей і скарбницю духовного досвіду людства» [18, с. 18-22].

Проведений аналіз феноменів «творчість», «творчий потенціал», механізмів, через які особистість визначається у світі, дозволяє констатувати, що каркасом, навколо якого формується професійно-творчий потенціал особистості, виступає єдність трьох складових: цінностей, що спонукають і мотивують особистість до творчості; знань, що дозволяють визначати об'єкти для творчості і способи їх перетворення; вмінь і навичок, які забезпечують реалізацію творчих задумів у конкретній практичній діяльності. У феномені професійно-творчого потенціалу особистості вони функціонують у формі самовизначення.

Відповідно до наведених міркувань, структуру феномена «професійно-творчий потенціал майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу» визначаємо у вигляді трьох взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів: ціннісного, когнітивного і діяльнісного.

Розглянемо ці компоненти більш детально.

З наукових джерел (В. Денисенко [111], Г. Локарева [314], О. Мартинюк [328], М. Марчук [330], М. Окса [369] та ін.) відомо, що ціннісні орієнтації є невід'ємною складовою системи відносин особистості. Вони визначають загальний підхід людини до світу, до самого себе, надають сенс і напрямок особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. При цьому ціннісні характеристики можуть стосуватися як окремих подій,

явищ життя, культури і суспільства в цілому, так і самого суб'єкта творчого процесу, що здійснює різні види творчої діяльності.

Принципово важливо, що ціннісні орієнтації формуються при засвоєнні соціального досвіду (соціалізація) і відображають власні переваги і прагнення особистості (індивідуалізація) щодо тих чи інших загальнолюдських цінностей. Породжуючи взаємодію і перебіг процесів соціалізації та індивідуалізації, вони постають важливою ланкою особистісного аспекту психологічної адаптації до вимог професійної діяльності і середовища, в якому вона здійснюється, впливають на самооцінку і значимі для особистісного самовизначення якості.

Раніше вже було констатовано, що в процесі творчості створюються нові предмети (продукти), які мають особисту і соціальну цінність, а також формується і розкривається творчий потенціал особистості. Отже, саме творчість є джерелом формування особистості й суспільства. Особливість творчості як продуктивного процесу виявляється в тому, що її результат ніколи не буває реалізацією лише однієї цінності: внаслідок того, що творчість є відкриттям або створенням нового, невідомого раніше, вона збагачує світ і самого творця новими цінностями, розкриваючи нові творчі здібності, залучаючи до світу самоцінності творчого процесу і його продуктів.

Світоглядна природа ціннісного ставлення особистості до творчості передбачає осмислення і сприйняття духовної природи творчості, її пріоритету в особистому житті.

Ціннісні пріоритети вихователя дошкільного навчального закладу, крім загальнолюдських, набувають професійної спрямованості, що виявляється у ціннісному ставленні до дітей і до педагогічної творчості, і конкретизуються у безумовному прийнятті всіх суб'єктів навчального процесу. У професійній діяльності вихователя дошкільного навчального

закладу ці суб'єкти включають не тільки самих дітей, а їх батьків і колег (інших педагогів, соціальних працівників та ін.).

За змістом ціннісне відношення до педагогічної творчості виявляється через наявність ідеалу й образів-орієнтирів у професії. Зауважимо, що у найбільш широкому сенсі ідеал розуміють як уявне представлення перспективи розвитку дійсності від нижчого рівня до вищого (З. Равкіна [365, с. 207-210]). Часто ідеал, як вищу досконалість, протиставляють реальному життю як чомусь незавершеному. Проте більш правильно бачити в ідеалі не лише народжений думкою зразок копіювання для дійсності, а віддзеркалення у свідомості особистості можливостей власного розвитку, розуміння закономірної і необхідної перспективи перетворення можливостей у дійсність, усвідомлення реального життя не лише таким, яким воно є, але й таким, яким воно може стати в результаті розвитку (Р. Персіанов [384, с. 22-29]).

Професійний ідеал або «образ-орієнтир» – вища міра досконалості в професійній діяльності (Т. Руднева [422], В. Шадріков [516] та ін.) Зауважимо, що образом-орієнтиром для особистості може виступати не лише людина-творець, творчий представник професії, але й окремі його риси, а також продукти його творчої діяльності. На цій основі формується еталонний та ідеальний образ професіонала-творця, який співвідноситься з власним образом «Я», що стає джерелом для формування особистісних стратегій наближення до обраного ідеалу.

Отже ціннісне ставлення до педагогічної творчості в структурі професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачає осмислення і прийняття ціннісної природи творчості у цілому і педагогічній професії, зокрема; усвідомлення власної потреби бути суб'єктом творчої педагогічної діяльності; визнання безумовної цінності особистості вихованця та інших суб'єктів навчального процесу; наявність творчих ідеалів і образів-орієнтирів у професії.

У структурі професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів ціннісний компонент виступає центральною ланкою. Його системоутворювальна функція у формуванні професійно-творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу полягає у тому, що він додає творчій діяльності особистого і суспільного сенсу на всіх етапах її здійснення. Саме він відображає притаманні вихователю дошкільного навчального закладу ціннісно-творчі уявлення і пріоритети.

Ціннісний компонент у структурі професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів пов'язаний з іншими – когнітивним і діяльнісним компонентами через систему мотивів, що виражають усвідомлену потребу особистості у професійно-творчій діяльності. «Мотивація, – наголошував С. Рубінштейн, – це опосередкована процесом відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом. Мотивація, як рушійна сила людської поведінки, посідає провідне місце у структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення. Через свою мотивацію людина вплетена в контекст дійсності» [421, с. 563].

На продовження цієї думки, наголосимо, що через свою мотивацію людина не тільки «вплетена» в контекст дійсності – вона визначає співвідношення динамічної та змістовної сторін власної діяльності і поведінки. Продуктивність і творчий характер діяльності особистості визначаються, з одного боку, спрямованістю мотивів, їхнім змістом; з іншого – ступенем активності, напруженості мотивів відповідного змісту. Отже своєрідність мотивації майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу як особистості зумовлює, чи буде здійснювана ним діяльність продуктивною і творчою.

Спрямованість особистості на творчу діяльність виявляється в загальній структурі мотивів через професійну мотивацію і через потребу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до змін,

педагогічних новацій, потреби в творчості, удосконалення і оновлення умов і способів здійснення професійної діяльності.

Ціннісний компонент професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів забезпечує спрямованість їх зусиль і здібностей на творче оволодіння професійною діяльністю; передбачає усвідомлення сутності і значущості творчості у професійній діяльності; бажання розвивати творчу уяву, фантазію, здатність до імпровізації, творчої перетворювальної діяльності; важливості розвитку творчої активності дітей дошкільного віку; прагнення до високої оцінки і визнання успіху в професійно-педагогічній діяльності у дошкільному навчальному закладі.

Наступним структурним компонентом професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначаємо когнітивний (від латинського *cognitio* – знання, пізнання), що складається із сукупності уявлень про природу творчості, її місце і спосіб реалізації в професійній педагогічній діяльності у дошкільному навчальному закладі в роботі з дітьми дошкільного віку.

Необхідність визначення й обґрунтування когнітивного компонента у структурі професійно-творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу обумовлена тим, що творча діяльність не є результатом «осяяння» на пустому місці. Вона завжди здійснюється на базі певних уявлень про предмет, його властивості, можливості їх змінювати і використовувати за власними цілями.

Уточнимо, що за психологічними і педагогічними джерелами [52, 95, 106, 120, 168, 446, 447] використовується декілька визначень терміна «знання»: це упорядкована інформація, на яку спираються або нею користуються в процесі знаходження відповіді на питання; визначення певної наукової галузі (зв'язки, принципи, закономірності), які представляють результати практики і професійного (якісного) досвіду,

дозволяють знавцям своєї справи визначати завдання і вирішувати їх; це якісно скомпоновані матеріали, або дані про матеріали, або метадані; опису чогось (об'єктів, фактів, подій, а також взаємин між ними); теоретично узагальнений суспільно-історичний досвід, оволодіння людиною знаннями про дійсність, її пізнання тощо.

До когнітивного компонента належать знання про сутність творчості і особливості творчої діяльності, які можна упорядкувати за декількома блоками: блок загальних уявлень про творчість; блок уявлень про педагогічну творчість та її особливості; блок практико-зорієнтованих уявлень про професійно-педагогічну творчість у роботі з дітьми дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі. Більш конкретно зміст цих блоків містить уявлення про творчість як вищий рівень людської діяльності; психологічну природу творчості; специфіку педагогічної творчості; організацію творчого розвивального середовища у дошкільному навчальному закладі тощо.

Важливе місце у змісті когнітивного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів належить знанням щодо вікових та індивідуальних психолого-педагогічних особливостей розвитку дітей дошкільного віку. Враховуючи їх, вихователь планує роботу, організує ігрову (самостійну, навчальну, конструктивну, образотворчу й ін.) діяльність дітей. Знання вікових особливостей необхідні при виборі форм, методів і прийомів роботи з дітьми, їх оновленні й удосконаленні.

Крім того, педагог повинен чітко знати основи організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі, основні напрями його розвитку, використовуючи їх при складанні програми, календарно-тематичних і перспективних планів роботи з дітьми в різних вікових групах.

Отже вихователь має володіти методологічними (знання загальних принципів вивчення педагогічних явищ, закономірностей соціалізації, виховання і навчання); теоретичними (знання цілей, принципів, змісту, методів і форм педагогічної діяльності, закономірностей формування та розвитку особистості дитини дошкільного віку); методичними (знання методик виховання і навчання дітей дошкільного віку); технологічними (знання способів і прийомів виховання та навчання дітей дошкільного віку) знаннями.

Зазначимо, що уявлення і знання самі по собі не визначають професійно-творчий потенціал майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. Він визначається способом використання цих знань, здатністю майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу доцільно і оригінально розпоряджатися ними, використовувати їх для вдосконалення і покращення власної професійної діяльності, свого професійного зростання.

Лише в тому випадку, коли знання переходять у розряд переконань, вони стають дієвим елементом професійно-творчого потенціалу. Знання майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу мають бути співвіднесені з вирішенням конкретних педагогічних завдань його професійної діяльності. Реалізація цих завдань і перетворює знання на інструмент цієї діяльності у дошкільному навчальному закладі, але для того, щоб сформувати в особистості певне відношення до знань, вони повинні бути в неї у наявності.

В структурі професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів когнітивний компонент функціонує в якості теоретичного, інтелектуального ресурсу, необхідного для об'єктивації бажаних цінностей в конкретні об'єкти, що підлягають перетворенню і удосконаленню. Завдяки наявності когнітивного компонента ціннісні орієнтири професійно-творчого потенціалу майбутніх

вихователів серед багатьох інших набувають рис реальної предметності, визначеності конкретних цілей для творчості.

Третім структурним компонентом професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є діяльнісний. Необхідність цього компонента зумовлена тим, що професійно-творчий потенціал як сукупність здібностей відповідно до психологічних законів формується лише в діяльності, яку здійснює особистість (Б. Ананьєв [9], Л. Виготський [84], М. Каган [143], О. Леонт'єв [205], В. Петровський [386], С. Рубінштейн [421] та ін.).

За О. Леонт'євим, діяльність є особливою формою активності людини, яка серед інших форм відрізняється наявністю усвідомленої мети, соціально значущого результату і способу його досягнення. Діяльність, на відміну від інших форм людської активності, завжди є цілеспрямованою, вмотивованою і предметною [205, с. 41-47]. Зважаючи на ці якісні ознаки діяльності, її властивість опредмечувати задуми людини, тобто перетворювати ідеальне в реальне, в структурі професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів діяльнісний компонент виконує функцію інструментальної ланки, яка забезпечує перебіг від ціннісного і когнітивного компонентів до реальних дій, втілення здібностей вихователів у конкретні продукти педагогічної творчості, пов'язаної з навчанням і вихованням дітей дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі.

Принципова важливість наявності діяльнісного компонента в структурі професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів зумовлюється роллю діяльності як форми активності суб'єкта у розвитку його природних задатків і нахилів. Інакше кажучи за законами психології професійно-творчий потенціал особистості не може бути сформованим без відповідної діяльності, професійної за змістом і творчої за характером і поза неї не може бути виявлений.

Проведений аналіз і обґрунтування сутності структури професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засвідчили, що цей феномен не є механічною сумою ціннісного, когнітивного і діяльнісного компонентів, а є результатом складної взаємно-обумовленої інтеграції. Жоден із структурних компонентів сам по собі не забезпечує визначального ефекту – сформованості професійно-творчого потенціалу, а досягається в результаті їх взаємного доповнення та інтеграції.

Професійно-творчий потенціал майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів виявляється в їхній здатності підходити до професійної діяльності нестандартно, шукати і знаходити найбільш оптимальні шляхи, ефективні методи вирішення професійно-педагогічних завдань. При цьому майбутній вихователь розвивається як особистість і фахівець на основі накопиченого ним соціального досвіду, знань, умінь і навичок постійного прагнення до творчого самовдосконалення і саморозвитку в обраній педагогічній професії вихователя дітей дошкільного віку.

Професійно-творчий потенціал майбутнього вихователя в процесі його професійної підготовки у виші забезпечує декілька функцій: самоорганізації – як спосіб структурування та організації своєї діяльності, реалізує проєктувальний компонент педагогічної діяльності; інтенсифікації – як вибір найефективнішого перебігу діяльності, спрямованої на створення нового, соціально значущого; інтеграції – як поєднання організаційного, гностичного і мотиваційного компонентів навчальної діяльності; кооперації – як засіб об'єднання діяльності різних суб'єктів у співтворчості і комунікації.

Обґрунтування сутності і структури професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дозволяє звернутись до визначення

педагогічних умов, за яких він може бути сформованим в процесі професійної підготовки у виші.

2.2. Педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Зауважимо, що сьогодні поняття «педагогічні умови» широко використовується у дисертаційних дослідженнях, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх фахівців у виші і позначає різні явища, тому вважаємо за доцільне уточнити його розуміння в даному дослідженні. У наукових джерелах зазначено, що «умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості у дійсність» [29, с. 69-73].

У наведеному визначенні поняття «умова» увага звертається на декілька важливих обставин. По-перше, воно констатує, що умова відображає універсальне відношення речі до факторів, в оточенні яких вона існує, тобто умова характеризує зовнішні обставини, в яких розглядається певна річ і які впливають на неї. По-друге, ці зовнішні обставини не є просто супутніми – вони визначають її виникнення та існування, тобто вони є детермінуючими.

В інших джерелах [54, 361, 450, 488, 489] умова вважається істотним компонентом комплексу об'єктів, їх станів і взаємодій, з наявності якого виходить їх існування. Тобто «умова» розуміється як певне явище, що входить до складу самих об'єктів (речей) і певним чином впливає на їх існування.

У педагогічних дослідженнях поняття «умови» конкретизується як «педагогічні умови» і використовується для: окреслення правил, за

допомогою яких здійснюється доцільне протікання педагогічного процесу (В. Загв'язинський [125, с. 42]); єдності суб'єктивного й об'єктивного початків у протіканні певних педагогічних процесів (В. Сластьонін [570, с. 209]); результату цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей (В. Андрєєв [13, с. 124]).

А. Алексюк педагогічні умови розуміє як чинники, що впливають на процес досягнення мети. При цьому автор поділяє їх на: а) зовнішні, куди входять позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, психологічний клімат тощо; б) внутрішні, які визначають індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, характер, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [372, с. 36].

Зауважимо, що при всьому різноманітті наявних в педагогіці визначень поняття «умова», всі вони можуть бути об'єднані у дві групи. Одна з них трактує «умову» як все те, від чого залежить інше; друга – як середовище, обстановку, обставини, в яких відбувається явище – або, без яких воно не може існувати. Проте в усіх випадках зазначається, що саме педагогічні умови визначають доцільність впливу того чи іншого засобу на процес формування особистості.

За даними проведених досліджень (В. Андрєєв [12], В. Беспалько [34], Д. Богоявленська [43], Є. Бондаревська [55], Ю. Кулюткін [192], А. Матюшкін [335], Я. Пономарьов [396], В. Слободчиков [445], С. Тарасова [467] та ін.) встановлено, що розвиток творчого потенціалу тих, хто навчається, залежить від характеру пізнавальної діяльності і міжособистісного спілкування, що відбуваються в освітньому середовищі. При цьому освітнє середовище розглядається як частина соціокультурного простору, що забезпечує межі і принципи

організації процесу розвитку особистості в її суб'єктних і індивідуальних проявах.

Виходячи з цієї тези, М. Алексєєва зазначає, що розвиток творчого потенціалу студентів забезпечується умовами, які сприяють формуванню суб'єктного ставлення і позитивних відносин студентів до творчості під час навчання методиці викладання спеціальних (художніх) дисциплін; оволодінню практичними вміннями і навичками творчої діяльності в процесі вирішення навчальних завдань [7, с. 5]. Л. Друбецька вважає, що психолого-педагогічними умовами формування професійно-творчого потенціалу майбутнього вчителя є гуманістична орієнтація навчального процесу в сукупності всіх його складників; індивідуальний підхід до студентів і формування в них навичок самостійної творчої діяльності [118, с. 7].

У дослідженні, виходячи з аналізу педагогічної літератури [168, 379, 380, 394, 447], педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначаємо як сукупність зовнішніх об'єктивних обставин, що детермінують успішність цього процесу й від реалізації яких залежить рівень сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Оскільки професійно-творчий потенціал формується у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, зрозуміло, що педагогічні умови повинні відображати зовнішні, відносно самих учасників, в яких формується професійно-творчий потенціал, об'єктивні обставини цього процесу. Отже педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів належать до сфери організації процесу їх професійної підготовки у виші і характеризують її особливості.

Уточнимо, що поняття «професійна підготовка» визначається як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, які засвоюються в спеціально організованому процесі і забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [168, 379, 380, 394, 447]. Дещо більш конкретизоване визначення даного поняття викладено в дослідженнях Г. Беленької [36], Н. Грами [100], Т. Жаровцевої [123], Л. Зданевич [130], І. Зязюна [132], Е. Карпової [156], І. Княжевої [165], В. Лугового [316], Н. Маковецької [321], В. Нестеренко [357], Н. Ничкало [464], Г. Підкурганної [390] та ін. Автори трактують його як спеціально організований педагогічний процес, який здійснюється у вищих навчальних закладах і спрямований на формування в особистості професійно значущих знань, практичних умінь і навичок професійної діяльності, професійно важливих якостей відповідно до визначених освітньо-кваліфікаційних характеристик.

На думку В. Сластьоніна, професійну підготовку варто розглядати як цілісний процес, що функціонально спрямований на досягнення визначеної мети і включає формування у майбутнього педагога професійно-педагогічних умінь та навичок, виховання певних професійних якостей і цінностей особистості [443, с. 307]. За визначенням О. Абдулліної, професійна підготовка майбутнього педагога – це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [1, с. 40].

Отже, не дивлячись на деякі розбіжності в інтерпретації професійної підготовки, її наявність в усіх дослідженнях розглядається як первинна і обов'язкова передумова успішного оволодіння будь-якою професійною діяльністю.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити концептуальні позиції в дослідженні педагогічних умов формування професійно-творчого потенціалу студентів.

По-перше, фундаментальною умовою розвитку інтегральних складових творчої особистості виступає фактор розвитку її внутрішнього світу. Активність, потреба в самореалізації, усвідомлення необхідності змінювання, перетворення свого внутрішнього світу, пошуки нових можливостей існування перетворюють студента в суб'єкта, який зацікавлений в самозміні. Формування його індивідуальності обумовлює в подальшому самозміну і самовдосконалення, що характеризують його як особистість, здатну до побудови власної діяльності, її удосконалення і розвитку.

За С. Рубінштейном, самопізнання – це, перш за все, визначення свого способу життя: «...кожна творча людина повинна знати і розуміти себе, орієнтуватися не на схожість, а на те розходження, що визначає її неповторну своєрідність в середовищі інших» [421, с. 504].

Базовою в обґрунтуванні педагогічних умов формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів стала думка С. Рубінштейна, згідно з якою «суб'єкт у своїх діяннях, в актах творчої самодіяльності не лише виявляється і розкривається, він у них створюється і визначається. Тому через те, що він робить, можна визначити те, ким він є; спрямованістю його діяльності можна визначити і формувати його самого... У творчості створюється й сам творець. Є лише один шлях (якщо це шлях) для створення великої особистості: велика праця над великим творінням. Одним і тим самим актом творчої самодіяльності створюючи і його, і себе, особистість створюється і визначається лише цілісно» [421, с. 153].

Тому педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

повинні бути визначеними, виходячи із сутності і структури цього феномена, і забезпечувати максимальний і детермінований вплив на прояв усіх його компонентів (ціннісного, когнітивного, діяльнісного). При цьому зміст цих педагогічних умов повинен укладатися в систему організації професійної підготовки майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі.

При визначенні першої педагогічної умови виходили з того, що будь-яка дія вимагає, щоб у свідомості суб'єкта був наявним образ або ідеальна модель, уявлення про те, відповідно чого треба діяти і яким чином. Це положення детально обґрунтовано в психологічній теорії діяльності О. Леонт'єва [205] і його послідовників. Її зміст наголошує, що першою і необхідною передумовою оволодіння будь-якою діяльністю і запорукою її успішного виконання є наявність у свідомості суб'єкта чіткого уявлення про предмет, на який буде спрямована його активність, його властивості і якісні ознаки. Саме розуміння того, на що мають бути спрямовані зусилля, окреслює для суб'єкта простір його активності, визначає основний напрям і орієнтири в організації дій.

У філософії і психології стан психіки, до якої відноситься здатність до просторово-часової, предметно-логічної та емоційної артикуляції, позначається терміном «свідомість». Всі знання людей про світ є уявленнями, що відбиваються в їх свідомості. При цьому образ світу народжується для людей не в ситуації відсторонення від нього, не у формальних роздумах про світ, його суб'єктів і речей, а в їх безпосередньому бутті в цьому світі і накопиченні досвіду взаємодії з ним.

Зазвичай в повсякденному житті виокремлення суб'єктом предмета діяльності і оволодіння його властивостями відбувається шляхом експериментування, через численні спроби і помилки. Проте в специфічній ситуації навчання або цілеспрямованої підготовки до виконання певної діяльності досить тривалий шлях значно скорочується через те, що

предмет діяльності подається в повному, але опосередкованому вигляді – у формі знання. Тобто оволодіння майбутніми фахівцями предметом їхньої діяльності відбувається через оволодіння знаннями про нього.

Отже, якщо виходити з того, що професійно-творчий потенціал майбутнього вихователя базується на знаннях про те, що представляє собою творчість як спосіб діяльності; яким чином вона виявляється у професійній діяльності під час повсякденної роботи з дітьми у дошкільному навчальному закладі та інше, – то, вочевидь, вони повинні бути представлені у змісті навчальних дисциплін, за якими здійснюється професійна підготовка фахівців цього профілю у вищому навчальному закладі.

Однак аналіз державного стандарту за освітнім ступенем «бакалавр», напрям підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта» виявив, що в ньому не передбачено надання студентам відомостей про творчість і її психологічне забезпечення, типи і особливості творчої діяльності, механізми її виникнення; значення для професійної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і способи її виявлення.

Аналогічного висновку дозволили дійти результати ознайомлення з планами і програмами навчальних дисциплін, представлених в Інтернеті на сайтах вищих навчальних закладів України, в яких здійснюється професійна підготовка фахівців за освітнім ступенем «бакалавр», напрям підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта» (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Київський університет імені Бориса Грінченка, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Мукачівський державний університет, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Херсонський державний університет, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Уманський державний

педагогічний університет імені Павла Тичини, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Бердянський державний педагогічний університет та ін.)

Попри наявності у значній кількості навчальних програм цілей або завдань, спрямованих на формування творчих здібностей, творчих умінь, творчої діяльності студентів, у змісті навчальних дисциплін інформація про сутність творчості та її відображення у способах і формах здійснення професійної діяльності майбутнього вихователя фактично не представлена.

Натомість у Базовому компоненті дошкільної освіти (2012), чинних програмах розвитку дитини дошкільного віку різних авторів («Скарбниця моралі», «Про себе треба знати, про себе треба дбати», «Соняшник», «Казкова фізкультура», «Грайлик», «Впевнений старт», «Українське дошкілля», «Радість творчості», «Оберіг», «Я у Світі», «Розквіт», «Дитина» тощо) наголошено, що розвиток у дитини здібності до різноманітної творчості є одним із найбільш важливих завдань професійної діяльності вихователя у дошкільному навчальному закладі тому, що вік від народження до 6-7 років є сензитивним періодом для накопичення і розвитку творчого та особистісного потенціалу людини. Зрозуміло, що від того, наскільки правильними будуть підходи до розв'язання цієї проблеми та організовано відповідну освітню роботу, залежить і успішність дітей у подальшому житті.

Методично грамотно організований педагогічний процес в дошкільному навчальному закладі має відповідати сучасним запитам та спрямовуватися на розвиток у дитини творчих здібностей до певного виду діяльності, на розкриття прихованих талантів у дітей, необхідних їм у майбутньому житті для реалізації себе як творчої особистості, зі своїми специфічними запитами, планами самореалізації та створення власної концепції життєтворчості.

Зважаючи на ці аргументи, першою педагогічною умовою формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначаємо відображення у змісті підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сутності і цінності педагогічної творчості.

При визначенні наступної педагогічної умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів виходимо з того, що будь-які знання, усвідомлені і закріплені у пам'яті, не в усіх випадках стають для особистості поштовхом або стимулом для відповідної дії. Цей факт підтверджено численними науковими дослідженнями (Г. Балл [24], В. Вілюнас [73], Б. Гершунський [88], В. Краєвський [182], І. Лернер [209], В. Сластьонін [443], та ін.) і практикою.

Навчання, що дозволяє ефективно розвивати творчий потенціал, має включати освоєння знань щодо структури самого творчого процесу, його основних фаз, складових компонентів творчого потенціалу, психічних основ його розвитку. Творчість починається з уміння бачити і знаходити проблеми.

Знання, здобуті студентом в процесі навчання, повинні допомагати йому усвідомлювати глибинні процеси, що відбуваються в період розвитку і самовдосконалення, бути стимулюючим елементом і фундаментом у розвитку творчих якостей особистості. Особливо потрібно підкреслити давню істину: правильне рішення нової і складної задачі може знайти тільки та людина, яка вже добре володіє теоретичною основою справи – знанням і розумінням тонких вигинів душі, суперечливості мотивів і протікання його діяльності, знанням «ліпити», «кроїти» і «поєднувати» найрізноманітнішим чином елементи соціального середовища.

Засвоєння знань, формування умінь займає лівову частку навчального часу і спричиняє такі проблеми, як стомлення, зниження активності, мотивації, породжує пасивний або активний опір всьому

нав'язаному, що сприяє зниженню темпів інтелектуального розвитку, перешкоджає творчому пошуку. Всі ці проблеми передбачав Л. Виготський [84], вважаючи, що головне – зміцнити мотиваційно-емоційний, особистісний початок, підтримати «живу здатність до посилення», навчити утримувати мету і досягати її не вербально, не через проповіді, а через таку організацію «виховного середовища», яка може породити спонукання до самостійної роботи і внутрішнього задоволення від процесу. «Таким чином, виховний процес виявляється тристоронній активним: активний учень, активний учитель, активна укладена між ними середовище» [84, с. 345-351].

Отже викладач може цілеспрямовано формувати професійно-творчий потенціал студентів завдяки постійній співпраці з ними, з їхнім середовищем, з їхніми бажаннями і готовністю діяти самим. Збудити прагнення до усвідомлення і досягнення об'єктивно значимої мети – формування професійно-творчого потенціалу, допомагає певний настрій. Цілісним механізмом, що детермінує настрої особистості в конкретній ситуації і впливає на її поведінку і діяльність, є установка. Установка являє собою цілісну настройку психічних станів індивіда, що є «свого роду цілісним відображенням, на ґрунті якого, в залежності від умов, може виникнути або споглядальний або дієвий настрій» Л. Виготський [84, с. 458].

Викладач, який поставив перед студентами мету – формування професійно-творчого потенціалу, – задає певний настрій, звертається і впливає на інтимні механізми особистості, які сприяють пошуку резервних можливостей, розкриття професійно-творчого потенціалу. Установка зумовлює переоцінку того, що для людини було і є значущим. Тому можливо сутність поняття установки у С. Рубінштейна, визначено як – зайнята особистістю позиція, яка полягає в певному відношенні до вартих

цілей або завдань і виражається у виборчій мобілізації і готовності до діяльності, спрямованої на їх здійснення [421, с. 603].

У теорії діяльності наголошено, що перетворення предмета, відбитого у свідомості суб'єкта, набуває значення мети діяльності за умов наявності певного мотиву. Саме наявність мотиву спонукає суб'єкта спрямовувати свої зусилля у визначеному напрямку.

Проте будь-який мотив, включаючи потреби людини, не виникає у свідомості на пустому місці – він є специфічною внутрішньою реакцією суб'єкта на зовнішні впливи, які базуються на його попередньому досвіді. Відсутність позитивного чи негативного досвіду взаємодії з довкіллям не дає суб'єкту підстав для мобілізації своїх можливостей для спрямування їх у напрямку досягнення визначеної мети. При цьому індикатором для оцінювання пережитого у минулому і джерелом для мотивації дій у майбутньому стають емоції людей.

Виходячи з науково-психологічних джерел [53, 120, 184, 408] встановлено, що емоції зазвичай трактують як особливий клас психічних станів, які відображають ставлення людини до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе та до результатів своєї діяльності.

У психології емоції визначаються як особливе психічне відображення життєвого значення явищ і ситуацій, зумовлене відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Емоції як суто суб'єктивна форма вираження потреб людини передують діяльності, що їх задовольняє, спонукаючи і спрямовуючи її (І. Джидар'ян [114, с. 145-169]).

Емоції за своєю суттю є загальною, генералізованою реакцією організму людини на життєво важливі для неї впливи, яка виявляє себе через певний психічний стан переживання. Завдяки властивості інтегрувати, емоції здатні поєднувати всі функції організму у відповідний стереотипний поведінковий акт. Усталені емоції – спонукають до

стереотипних форм поведінки. За даними наукових досліджень, емоції домінують у тих випадках, коли свідома регуляція поведінки неможлива. Проте будь-які мисленеві дії організуються на емоційній основі, точніше, на основі певних емоційних переживань.

К. Ізард наголошує: «Фундаментальний принцип людської поведінки полягає в тому, що емоції енергетизують і організують сприйняття, мислення і дію» [138, с. 25]. Всі емоції, підкреслює автор, володіють адаптивними функціями, розвиненими в ході еволюції. При цьому вони мають зв'язок з пізнанням і виконують мотивуючу роль.

У свідомих діях емоції забезпечують їх енергетичний потенціал і посилюють той напрям дії, результативність якої найбільш вірогідна. Припускаючи велику свободу у свідомому виборі цілей, емоції визначають основні напрямки діяльності людини. Проте емоції не тільки обумовлюють діяльність, її характер і цілі, але й самі обумовлюються нею через переживання задоволення/незадоволення досягнутими результатами.

Досліджуючи взаємозв'язок емоцій і мотивації діяльності, І. Джидар'ян звертає увагу, що обидва терміна походять від латинського слова «*movege*» – рухати.

На думку автора, базисна роль ефективної системи, до якої він відносить мотивацію і емоції, є наслідком її свободи поєднувати всю множину компонентів психічної організації людини, що забезпечують її орієнтування у навколишньому середовищі [114, с.145-169]. Головне значення емоцій в структурі особистості полягає у тому, що емоційне переживання дозволяє швидко оцінити свій власний внутрішній стан, свою внутрішню потребу і швидко створити адекватну форму реагування від простої інстинктивної дії до свідомої соціально значимої діяльності.

Дослідженнями (І. Джидар'ян [114], К. Ізард [138], О. Леонт'єв [205], С. Рубінштейн [421], О. Саннікова [427], О. Чебикін [512] встановлено, що існують різні види емоцій: примітивні

або низькі, які пов'язані із задоволенням / незадоволенням фізіологічних потреб; високі, що виникають на ґрунті духовних потреб; позитивні, що позначають задоволення потреб; негативні, які викають як реакція незадоволення потребами; стенічні (емоції, які підвищують життєдіяльність людини, посилюють активність); астенічні, які пригнічують життєдіяльність організму, знижують енергію суб'єкта тощо.

К. Ізард [138, с. 203-209] зазначав, що емоціям притаманні певні властивості, а саме: полярність, що вказує на можливість зміни будь-якої емоції, на її протилежність; інтегральність як домінування відносно інших станів та реакцій, охоплення всього організму; амбівалентність, що припускає одночасне переживання протилежних емоцій; інтенсивність – властивість, яка свідчить про ступінь прояву емоційного стану; тривалість, що характеризується часом їх існування; активність як здатність емоцій стенічним (підсилюючим) або астенічним (пригнічуючим) чином впливати на діяльність); глибина – залежить від того, якими подіями (пересічними чи життєво важливими) викликана емоція, а також від того, в якому зв'язку між собою перебувають ці явища.

У залежності від сфери подій, які викликають виникнення емоцій, їх розрізняють так: комунікативні (потреба у спілкуванні), гностичні (пов'язані з потребою в пізнанні навколишнього), романтичні (прагнення до всього незвичного), естетичні (ліричні переживання, потяг до краси), глоричні (потреба у самоствердженні, славі), практичні (почуття захоплення роботою, бажання досягти успіху в роботі) тощо (К. Ізард [138], О. Леонт'єв [205], С. Рубінштейн [421], О. Чебикін [512] та ін.). Досліджено вплив емоційної регуляції на ефективність діяльності, свідомий контроль за її здійсненням, нейтралізацію чи актуалізацію мотивів, сприйняття конкретних ситуацій і прийняття рішення щодо їх перетворення (О. Чебикін [512, с. 69-73]).

Відомий психолог С. Рубінштейн, розглядаючи сутність емоцій через ставлення людини до дійсності, зазначав, що почуття – це ставлення людини до світу, до того, що вона відчуває і переживає стосовно навколишньої дійсності. Емоції містять у собі декілька ознак, які, на погляд автора, з одного боку, виражають стан суб'єкта та його ставлення до об'єкта, з іншого – характеризуються полярністю, тобто мають позитивний чи негативний знак (модальність). Суб'єктивні переживання не тільки супроводжують, але й активно беруть участь у регуляції діяльності та відображають потрібні стани суб'єкта. Емоції, як переживання людиною різних потреб, виступають в якості генетичного витоку розгортання діяльності [421, с. 35-37].

Досліджуючи питання щодо емоцій, С. Рубінштейн привертає увагу до їх спонукальної функції: «Виступаючи як прояви потреби в якості конкретної психічної форми її існування, емоція виражає активну сторону потреби, оскільки емоція неминуче включає у себе й прагнення, потяг до того, що для почуття привабливе» [421, с. 57].

Наукові розробки О. Леонтьєва [205, с. 102-105] довели, що в психологічній структурі особистості емоції виконують роль внутрішніх сигналів і стимулів. Вони є внутрішніми у тому розумінні, що самі по собі не несуть інформації про зовнішні об'єкти, про їхні зв'язки та відношення, про їхні об'єктивні ситуації, в яких відбувається діяльність суб'єкта, а виражають ставлення до мотивів діяльності та її предмета. Інакше кажучи, емоції, виконуючи важливу функцію у забезпеченні мотивації діяльності, самі по собі не можуть бути зведені до мотивів. Емоції зазвичай виникають тоді, коли оцінюється здатність предмета і явища задовольняти чи не задовольняти потреби особистості, вони передують мотивам діяльності.

Емоції забезпечують відображення та пізнання навколишнього світу. Але, на відміну від сприймання, пам'яті, мислення, емоції відбивають реальну дійсність у формі переживань (Р. Немов [355, с. 75]). Пізнаючи

світ, людина по-різному сприймає предмети і явища. Отже, як зазначає Р. Немов, емоції – це психічне відображення у формі переживання життєвого смислу явищ і ситуацій [355, с. 59]. В емоційних переживаннях відбивається життєва значущість інформації: якщо предмети чи явища задовольняють потреби людини або полегшують їх задоволення, то в неї виникають позитивні емоції, якщо ні – негативні.

У сучасних психологічних дослідженнях підкреслюється наявність зв'язків емоцій з цілою низкою властивостей особистості. Так, О. Саннікова [427, с. 301-304], аналізуючи емоційність, визначає її як інтегральне, структурне утворення особистості, що характеризує поєднання показників різного рівня (динамічного, змістового, імперативного) і регулює їх співвідношення. Саме емоції, точніше їх переживання суб'єктом діяльності, пов'язують і поєднують в єдину цілісність знання, діяльність і цінності.

Узагальнення даних, викладених у роботах (І. Джидар'ян [114], К. Ізард [138], О. Леонтьєв [205], С. Рубінштейн [421], О. Саннікова [427], О. Чебикін [512] та ін.), засвідчує, що особливості емоційної сфери особистості, її емоційні стани значною мірою впливають на усі сфери життя особистості. Особливо значущим є вплив емоційної сфери на творчу і професійну діяльність. У процесі творчої і професійної діяльності залежно від її успіху чи неуспіху у суб'єкта виникають позитивні або негативні переживання, що визначаються співвідношенням між метою і досягнутим результатом професійних дій.

Емоції суттєво впливають на творчість (Л. Виготський [83], К. Ізард [138], Є. Ільїн [141], О. Леонтьєв [205], О. Лук [317], Р. Немов [355], С. Рубінштейн [421], О. Матюшкін [336], В. Моляко [409], Я. Пономарьов [396] та ін.). Переживання життєвого сенсу явищ і властивостей світу, або емоції, – необхідна передумова творчості, вони забезпечують енергетичну основу творчості. Емоції визначають якісну і

кількісну характеристику творчості. Вони також забезпечують селективність сприймання – вибір об'єктів творчої діяльності, які впливають на особистість і мають для неї значення.

За свідченнями багатьох науковців і практиків (П. Блонський [41], А. Богуш [45], Е. Карпова [156], К. Ізард [138], О. Леонтьєв [206], С. Рубінштейн [421], О. Саннікова [427], В. Сухомлинський [463], О. Чебикін [512] та ін.) без емоційної регуляції (від латин. *regulo* – спрямовую, направляю, націлюю) неможливо організувати ефективний процес пізнавальної діяльності.

З цього приводу В. Сухомлинський писав: «Спостерігаючи протягом багатьох років розумову працю учнів початкових класів, я переконався, що в періоди великого емоційного піднесення думка дитини стає особливо ясною, а запам'ятовування відбувається найінтенсивніше. Думка учня початкових класів невід'ємна від почуттів і переживань. Емоційна насиченість процесу навчання, особливо сприймання навколишнього світу, – це вимога, що висувається законами розвитку дитячого мислення» [463, с. 80-81].

О. Чебикін, розробляючи [512, 41-43] концептуальну модель емоційної регуляції пізнавальної діяльності, довів, що вона передбачає розгортання трьох етапів: орієнтувально-мотиваційного, виконавчого та рефлексивно-оцінного. Автором доведено, що на першому етапі емоції відображають співвідношення зовнішніх стимулів успіху чи неуспіху та реалізації стереотипних схем дій, що здійснюються заради цих зовнішніх мотивацій. На цьому етапі характер емоційних проявів фіксується у вигляді задоволення чи незадоволення.

На другому етапі емоції відображають відношення між внутрішніми мотивами та кінцевим результатом. Емоційні стани успіху та неуспіху, які виникають при цьому, на відміну від задоволення, виконують функції внутрішніх оцінок проміжних результатів мети, що сприяє механізму

емоційної регуляції у виконанні функції наведення та виникнення впевненості або сумніву.

На третьому етапі емоції відображають відношення між внутрішніми мотивами предметного змісту, що якісно розвивається. Вони входять у процес цілепокладання і сприяють не тільки досягненню проміжних результатів, але й осмисленню внутрішніх закономірностей проміжного змісту діяльності. Тут функції емоцій пов'язані з процесом формування новоутворень, що призводить до зміни предметів діяльності згідно із закономірностями їх розвитку.

Майбутній вихователь дошкільного навчального закладу в процесі професійної підготовки постійно певним чином емоційно реагує і переживає результати своєї навчальної діяльності. Його емоції позитивні у випадку, коли навчальна діяльність, її зміст і результат відповідають його потребам; якщо цього немає – переживання студентів набувають негативного значення.

Отже, спираючись на положення наукових теорій, що характеризують роль емоцій в регуляції діяльності, ефективності її опанування і виборі способів здійснення, другою педагогічною умовою формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначаємо емоційну підтримку і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності.

Забезпечення емоційної підтримки у формуванні професійно-творчого потенціалу передбачає переживання майбутнім вихователем дошкільного навчального закладу позитивних емоцій від усвідомлення значущості творчих проявів та задоволення від своїх успіхів у цьому напрямі. Емоційна регуляція у процесі формування професійно-творчого потенціалу передбачає його осмислення майбутнім вихователем, можливість відчутти в дії зв'язок свого «Я» з процесом власних можливостей у творчій діяльності. Забезпечення емоційної регуляції

означає прийняття, розуміння, оцінку зв'язку, усвідомлення особистісного сенсу для професійної діяльності високого рівня професійно-творчого потенціалу.

При визначенні й обґрунтуванні третьої педагогічної умови виходили з того, що формування майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу як творчої особистості є різноплановим, але завжди індивідуальним процесом. За таких умов самостійний пошук майбутніми вихователями індивідуального шляху освоєння професії, вибір особистісної позиції, методів, стратегії і тактики, стилю професійно-педагогічної діяльності, сфери її практичної реалізації виражають індивідуальну своєрідність їх особистісного самовизначення і становлення у професії. Таким же індивідуальним є прояв ними потягу до творчості у професійній діяльності.

У наукових джерелах одним із оптимальних засобів урахування природних особливостей і здатностей студентів та можливості їх використання в процесі професійної підготовки визначено забезпечення індивідуальної траєкторії навчання (Н. Кічук [159], О. Задорожна [126] та ін.). Внутрішньою передумовою необхідності побудови майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів індивідуальної траєкторії у формуванні професійно-творчого потенціалу виступають відмінності у когнітивних стилях, перцептивних і пізнавальних процесах, швидкості їх протікання та інше.

Індивідуальну траєкторію формування у майбутніх вихователів професійно-творчого потенціалу розуміємо як програму навчальної діяльності, розроблену окремо для кожного студента з урахуванням його інтересів і здатності до творчих проявів. За слушним визначенням В. О. Сластьоніна – «Індивідуалізація в освіті є система засобів, що сприяє усвідомленню зростаючою людиною своєї відмінності від інших; своєї слабкості і своєї сили – фізичної, інтелектуальної, моральної, творчої, для

духовного прозріння і розуміння себе, для самостійного і успішного просування в диференційованому світі, виборі власного сенсу життя і життєвого шляху» [443, с. 473].

У процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі індивідуальні відмінності студентів найбільш суттєво і реально виявляються через когнітивний стиль. Відомо, що когнітивний стиль особистості визначається як індивідуально-психологічні особливості пізнавальних процесів, схильність до використання притаманних людині способів взаємодії з інформацією, актуалізація індивідуально-специфічної пізнавальної структури особистості, що опосередковує процеси оперування інформацією на усіх рівнях пізнавальної сфери (Р. Немов [355], Р. Солсо [452], Б. Теплов [471] та ін.). Когнітивний стиль слід розуміти як стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів, до яких відносяться сприйняття, запам'ятовування інформації і мислення.

Як зазначає Р. Солсо, когнітивно-стильові особливості впливають на: спосіб збору інформації, процеси перцепції і сприйняття різних чинників зовнішнього середовища; специфіку ухвалення поведінкових рішень і процес оцінки (аналітичний, практичний тип, що діє на основі раціональної логіки або наочно-образний з домінуванням відчуттів і емоцій); спосіб орієнтування в житті і систему практичних орієнтирів (на основі оцінок з висновками і планами згідно з нормами і правилами або спираючись на відчуття, прагнучи щось спробувати, відкрити, удосконалити) [452, с. 23-27].

У деяких дослідженнях (Р. Немов [355] В. Петровський [386], Р. Солсо [452] та ін.) залежно від особливостей сприйняття і переробки інформації студентів умовно розділяють на чотири категорії: візували, що сприймають велику частину інформації за допомогою зору; аудіали, які в основному отримують інформацію через слуховий канал; кінестетики, що сприймають велику частину інформації через інші відчуття та за

допомогою рухів; дискети, в яких сприйняття інформації відбувається в основному через логічне осмислення, за допомогою цифр, знаків, логічних аргументів. Таким чином, залежно від домінуючого у конкретної особистості когнітивного стилю, вона використовує (або віддає перевагу у використанні) певний стиль навчання.

Зокрема, візуалам властиве краще сприйняття навчального матеріалу за наявності наочної опори, процес запам'ятовування інформації ефективніше відбувається при перегляді зроблених раніше записів. Аудіали краще сприймають інформацію на слух, тому при читанні вони можуть промовляти текст вголос або про себе. При вирішенні фахових завдань їм необхідно промовити можливі варіанти і вже потім зробити висновок.

Кінестетики опановують матеріал шляхом активної участі в діяльності, практичної взаємодії з іншими студентами. Для кращого запам'ятовування їм необхідно кілька разів промовити інформацію про себе, записати її або виконати відповідну дію. При вирішенні проблеми вони перевагу віддають швидким імпульсивним діям без ретельного обдумування кожного кроку. Дискретам краще працювати з текстами, документами, знаходити логіку речей, вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки, стисло і чітко формулювати фрази. Вони можуть просто пояснити складний матеріал.

Зазвичай людей, які володіють виключно одним стилем навчання, в реальності надзвичайно мало або практично немає, і визначені типи в способах опанування нових знань та підходів до вирішення фахових завдань не можуть сприйматися категорично. Для більшості студентів характерні всі чотири стилі сприйняття і опанування інформації. Проте співвідношення між цими стилями нерівнозначне і найчастіше переважає якийсь один когнітивний стиль навчання.

Когнітивний стиль характеризує найкращий спосіб опрацювання інформації, яка подається студентам в процесі професійної підготовки. Проте у формуванні професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів більш важливе значення має спосіб мислення, за допомогою якого опрацьована інформація укладається в певні образи.

Зауважимо, що творче мислення – це особливий спосіб мислення, результатом якого є відкриття у відомих предметах і явищах принципово нового чи удосконаленого старого. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, для чого потрібна здатність відійти від домінуючих на даний час схем дійсності, уявлень про них. З. Курлянд творче мислення розглядає як сукупність пізнавальних процесів, що дозволяють людині вирішувати завдання, які не можуть бути розв'язані за допомогою вже відомих людству методів [198, с. 57–61]. За наявності спільних характеристик з іншими психічними процесами воно має свої специфічні особливості і виражає такі різновиди розумової діяльності людини: продуктивне, конструктивне, винахідливе, прогнозуюче мислення.

На думку Дж. Гілфорда, головна особливість творчого мислення – це оригінальність, нетривіальність, незвичність висловлюваних думок, образів, яскраво виражене прагнення до інтелектуальної новизни. Інша особливість творчого мислення – семантична гнучкість, тобто здатність виділяти і вивчати об'єкт з нових позицій під новим кутом зору, виявляти його нове використання, розширювати функціональне застосування на практиці. Третя особливість творчого мислення – це образна адаптивна гнучкість, тобто здатність змінювати сприйняття об'єкта так, щоб бачити нові, приховані від спостереження його аспекти і властивості [554, с. 267-293]. Завдяки цим особливостям, реалізується прогностично-перетворювальна функція інтелекту, здійснюється творча діяльність людини у різних сферах її професійних інтересів.

Творче мислення виявляється через оригінальність, нетривіальність, незвичність ідей і образів, яскраво виражене прагнення до інтелектуальної новизни і є важливим чинником творчої діяльності.

Творче мислення майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, що виявляється і розвивається в процесі його підготовки у вищому навчальному закладі, передбачає відкритість новому у пізнанні, тобто до нової інформації, практичного досвіду, легкість у сприйнятті нових ідей. Воно пов'язане з відкриттям принципово нового знання, власних оригінальних ідей, а не з оцінюванням чужих думок.

Творча уява – необхідний елемент творчої діяльності людини, що виражається у створенні нових образів на основі раніше набутих конкретно-чуттєвих вражень [83, с. 70-71]. Творча уява ґрунтується на перетворенні уявлень шляхом їх незвичайного сполучення (асоціацій), гіперболізації, загострення, узагальнення, уподібнення тощо. Вона активізується там, де людина намагається відкрити щось нове, знайти нові способи діяльності, створити нові, оригінальні, цінні для суспільства матеріальні та духовні продукти.

За Л. Виготським, «усе, що нас оточує і що зроблено рукою людини, увесь світ культури, на відміну від світу природи, – усе це є продуктом людської уяви і творчості, котра базується на цій уяві» [83, с. 6]. У працях Л. Виготського доводиться, що уява пов'язана із сприйняттям, мовленням та мисленням, що реалізуються через емоції, волю (обміркована ініціативність) та розвивають інтереси, здібності, комунікативні навички особистості. Л. Виготський відзначав, що творча уява – «є основою та рушійним началом творчості» [83, с. 34]. Підкреслюючи необхідність творчої уяви в усіх видах творчості, він наголошував, що творча уява інтегрує в собі емоційне та раціональне начало, всі пізнавальні процеси: «Створення творчої особистості, спрямованої у майбутнє, готується творчою уявою, втіленою у нинішньому» [83, с. 79].

Творча уява майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу – це самостійне створення нових образів, що складає основу його творчої професійної діяльності через можливість самовираження та формування нових форм, методів, засобів роботи з дітьми дошкільного віку. Розвинена творча уява є важливим чинником уміння майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу здійснювати творчу діяльність, оскільки саме вона допомагає йому самостійно прогнозувати ситуацію, обирати необхідні заходи і дії, планувати організацію навчально-виховного процесу у дошкільному навчальному закладі і передбачати можливі його результати.

Складність у розвитку творчого мислення майбутніх вихователів, їх творчої уяви, поряд з накопиченням досвіду емоційних переживань з приводу цінностей творчих проявів у навчальній діяльності, визначається різними темпами їх визрівання і різною силою виявлення у конкретного студента. Завдяки цьому стає неможливим організувати процес формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів як звичайну навчальну діяльність студентів, цілі, завдання і зміст якої чітко упорядковані і обмежені у часі.

Зважаючи на особливості психологічних процесів, які супроводжують оволодіння творчою діяльністю, припускаємо, що формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі забезпечуються наявністю для кожного студента індивідуальної траєкторії цього процесу.

Зауважимо, що індивідуальна траєкторія опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності і їх самостійна робота не є тотожними формами організації навчальної діяльності. Одним із важливих засобів індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності є самостійна

робота. Вона потребує від студентів визначення такого способу реалізації навчального завдання, який запропонував викладач, у той час, як індивідуальна освітня траєкторія позначає процес формування їхнього професійно-творчого потенціалу, послідовне, ускладнене накопичення досвіду творчої діяльності.

Індивідуальна траєкторія опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності базується на ступені їх активності, їх самостійності у прийнятті рішень щодо вибору способів прояву творчості у навчанні, встановленні термінів виконання завдань, форм контролю й оцінювання своєї роботи. Індивідуальна траєкторія має також базуватися на самоаналізі, рефлексії та адекватній самооцінці діяльності і враховувати професійні наміри та професійно значущі особливості особистості. Таким чином, саме надання кожному студенту як суб'єкту навчальної діяльності можливості брати на себе відповідальність за управління процесом виявлення здатності до творчості, усвідомлення власних освітніх потреб і вибір способу їх задоволення у межах чинних форм і методів професійної підготовки, актуалізацію особистої відповідальності, рефлексію досягнутих результатів, може забезпечити ефективність формування їхнього професійно-творчого потенціалу.

Отже третю педагогічну умову формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначаємо у такій спосіб: забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності. Слід зазначити, що індивідуальна траєкторія опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності – це персональна стратегія професійно-творчого зростання майбутнього вихователя, удосконалення його особистісних якостей, формування професійних компетенцій, що формуються на основі унікальності студента та

створення належних умов для формування його професійно-творчого потенціалу.

Таким чином, за результатами теоретичного дослідження обґрунтовано педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що передбачають: відображення у змісті підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сутності і цінності педагогічної творчості; емоційну підтримку і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності; забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності

Визначені педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сформульовані за результатами теоретичного аналізу науково-педагогічних, філософських і психологічних розробок і відповідають авторському визначенню педагогічних умов формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Однак перевірка і доказ їхньої достатності, надійності й ефективності вимагає проведення спеціального педагогічного експерименту, спрямованого на здобуття відповідних емпіричних даних.

2.3. Модель формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі підготовки у вищому навчальному закладі

Для осмислення особливостей організації процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів було обрано метод моделювання. За визначенням В. Андрєєва, моделювання в педагогічних дослідженнях трактується як «теоретичний спосіб відображення форми існування, будови, складу і

структури функціонування або розвитку педагогічного об'єкта через визначення компонентного складу та внутрішніх зв'язків, що забезпечують можливість якісного і кількісного аналізу динаміки змін досліджуваного педагогічного явища» [12, с. 12-13].

До переваг моделювання як методу дослідження належить те, що він дозволяє розглядати побудову педагогічного процесу як зведення в єдину систему певних структурних елементів, чітке визначення їх причинно-наслідкових зв'язків, послідовності у часі і просторі (В. Биков [39], М. Вартофський [65], Б. Глинський [92], В. Іванов [135], Ю. Кулюткін [343] та ін.).

Модель (з франц. мови «model» – міра, зразок, норма; з італійської «modello» – мірило; з латині «modulus» – образ) – це зменшений варіант і спрощений опис складного явища чи процесу (М. Вартофський [65, с. 23]. В українській мові термін «модель» використовується у значенні «взірець, зразок, ідеал». У багатьох наукових концепціях, як зазначає В. Корнєщук, модель виступає деяким спрощеним аналогом об'єкта, функціонування якого за певними параметрами подібне до функціонування реального об'єкта [178, с. 176].

Аналіз наукових джерел (М. Вартофський [65], Б. Глинський [92], В. Іванов [135] та ін.) дозволив виділити такі типи моделей: 1) прогностична, яка забезпечує здобуття інформації про можливі стани об'єкта в майбутньому і шляхи досягнення цих станів; 2) параметрична, що виявляє кількісний зв'язок між функціональними і допоміжними параметрами; 3) концептуальна, представлена безліччю понять і зв'язків між ними, що визначають смислову структуру даної предметної галузі або її конкретного об'єкта; 4) інструментальна, яка дозволяє отримати інформацію про шляхи досягнення планованих результатів і підготувати засоби для їх виконання; 5) моніторингова, модель діагностики і коригування об'єкта при можливих відхиленнях від запланованого

результату; 7) рефлексивна, модель вироблення рішень у разі виникнення несподіваних ситуацій.

Звертаючись до розробки моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів в умовах їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі, враховували, що однією з найбільш характерних властивостей об'єктів і предметів психологічного і педагогічного дослідження, пов'язаних з процесом навчання або професійної підготовки, є відсутність можливості чуттєвого сприймання багатьох їх елементів. Як наслідок, виникає проблема ймовірності їх прямої і безпосередньої верифікації в експерименті. Крім того, слід урахувати, що в реальному навчальному процесі діє велика кількість різнорідних елементів, які виявляються в самих різних формах і за різних обставин, всю множину яких реально передбачити і врахувати практично неможливо (В. Биков [39], В. Іванов [135], В. Корнещук [178], Ю. Кулюткін [343] та ін.).

Зважаючи на це, у психолого-педагогічних дослідженнях в силу їх специфіки досліджувана реальність подається у вигляді певної сукупності теоретичних уявлень, що заміщують собою співвідношення і способи взаємодії елементів, що чуттєво не сприймаються. В якості таких узагальнених елементів можуть виступати учасники досліджуваного процесу, навчальний матеріал, на базі оволодіння яким відбувається взаємодія, зміст навчання, система методів, організаційних форм навчання і контролю, послідовність їх запровадження та інше.

Перелічені складові елементи навчального процесу є досить складними і певною мірою вже відображені у наукових знаннях. Тому, виникає потреба в уточненні теоретичних підстав, на базі яких здійснювалось моделювання процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів як предмета дослідження.

В якості першої такої вимоги виступає врахування в процесі

узагальнення стану наявних наукових знань щодо досліджуваних об'єктів. У моделі, що розробляється, виконання цієї вимоги представлено як наявність методологічного і теоретичного блоків, змістовне наповнення яких є обов'язковим для вияву и опису механізмів, які підтримують існування і динамічні зміни елементів процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх фахівців з дошкільної освіти як органічної цілісності.

Проведений аналіз наукових джерел (В. Биков [39], М. Вартофський [65], Б. Глинський [92], В. Іванов [135], В. Корнешук [178], Ю. Кулюткін [343] та ін.) переконує, що при розробці моделі процесу навчання всі його структурні і кількісні елементи повинні відповідати основоположним теоретичним уявленням і припускати їх експериментальну перевірку і статистичну обробку. У зв'язку з цим, вихідним моментом у моделюванні процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів у процесі їхньої підготовки у виші, що визначає теоретичну і практичну цінність запропонованої моделі, її прогностичну значимість, є опір на чіткі методологічні і психолого-педагогічні орієнтири.

При визначенні наступної вимоги виходили з того, що у багатьох педагогічних дослідженнях головна увага зосереджена на матеріалі навчання. При цьому відхиляється той факт, що поза конкретного процесу навчання, його специфічних обставин і дій цей компонент фактично не може існувати: навчальний матеріал (або матеріал, на якому здійснюється навчання) завжди розрахований на певного користувача (учня, студента) і зорієнтований на вирішення ним певних освітніх завдань. Отже, довільний або недостатньо чіткий спосіб виокремлення навчального матеріалу, його розподілу на окремі розділи, підрозділи і таке інше спростовують можливість досягнення об'єктивних результатів, їх повторення і перевірки ефективності в умовах, які відрізняються від таких, що були створені у

дослідженні (М. Вартофський [65], Б. Глинський [92], В. Іванов [135] та ін.).

Тому, спосіб поділу навчального матеріалу на частини повинен призводити до однакового результату, незалежно від того, в якій аудиторії студентів він обговорюється і яким викладачем подається. Тільки за таких умов можливо кількісно і якісно дослідити специфіку оволодіння студентами змістовних елементів, урахувати їх в отриманих результатах.

Важливим аспектом педагогічних досліджень є аналіз явищ, що вивчаються, в динаміці, процесі становлення і розвитку. Урахування перебігу обставин, за яких відбуваються у досліджуваних явищах кількісні і якісні зміни, вимагає їх визначення й упорядкування у часі і просторі. У межах єдиної теоретично обґрунтованої схеми руху ця вимога відтворюється у визначенні певних етапів, у відповідності до яких змінюються завдання і зміст навчальної діяльності студентів на шляху до досягнення кінцевої мети – формування професійно-творчого потенціалу.

Педагогічна модель дозволяє зосередити увагу не на всьому об'єкті дослідження, а тільки на тому, що відповідає предмету і меті дослідження (В. Іванов [135], В. Корнєщук [178], Ю. Кулюткін [343] та ін.) Модель формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів базується на теоретичних уявленнях і науково обґрунтованих припущеннях, які підлягають експериментальній перевірці. У дослідженні враховано, що характерною ознакою моделей є їх певна спрощеність стосовно оригіналу моделювання. Така спрощеність моделей є неминучою, тому що в моделі оригінал відображається лише в обмеженій кількості відношень. Отже педагогічне моделювання розуміється як відображення провідних характеристик системи професійної підготовки майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі (оригіналу), що перетворюється в спеціально сконструйований об'єкт-аналог – модель формування професійно-творчого потенціалу

майбутніх вихователів, який більш простий у порівнянні з оригіналом і дозволяє виявляти те, що в оригіналі приховано, не зовсім зрозуміло через його складність і суть різноманіття явищ.

Модель формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – це уявний (абстрактний, ідеальний) теоретично обґрунтований образ досліджуваного процесу, що розкриває його загальну структуру, функціональні властивості і включає цільовий компонент, етапи (послідовність дій або алгоритм), педагогічні умови і способи реалізації, необхідні ресурси, суттєві причинно-наслідкові взаємозв'язки та залежності між елементами цього процесу.

Таким чином, у дослідженні модель формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначається як взаємопов'язана сукупність елементів, що структурована в цілісну систему та реалізується відповідно до виділених етапів (адаптаційно-орієнтувальний, інформаційно-теоретичний, креативний), розташованих у певній логічній послідовності.

В основу розробленої моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів покладено такі положення: формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів повинне проходити впродовж усього періоду професійної підготовки у вищому навчальному закладі; творча спрямованість навчальної діяльності у процесі професійної підготовки є необхідною передумовою формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, особистого і професійного розвитку; використання спеціальної методики є однією з найважливіших передумов формування цього складного особистісного новоутворення, що дає можливість майбутньому вихователю діяти нестандартно, знаходити оригінальні

способи розв'язання типових і нетипових ситуацій у професійній діяльності у дошкільному навчальному закладі.

Вихідним у розробці моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів було визначення сутності професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

У визначенні В. Нестеренко, професійна підготовка характеризується як динамічний навчальний процес, кінцевою метою якого є формування у майбутнього спеціаліста професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують його психологічну готовність до виконання певної професійної діяльності та компетентність у її виконанні [357, с. 25]. Професійна підготовка розглядається як цілеспрямований процес безпосереднього оволодіння студентом – суб'єктом навчання – теоретичною і практичною базою певної професії. Підсумковими результатами цього процесу виступають такі: готовність фахівця як суб'єкта діяльності до виконання професійних завдань у різних умовах і на різних рівнях організації виробництва, його компетентність у змісті професійних завдань і способах їх виконання.

Аналізуючи особливості професійної підготовки фахівців дошкільного виховання в педагогічному університеті, Г. Підкурганна визначає її за трьома основними складниками: загальноосвітнім, спеціально-предметним, спеціально-професійним (психолого-педагогічним і методичним). При цьому автор поділяє систему професійної підготовки на низку підсистем: професійної культури (професійні знання, навички, самоудосконалення, сукупність соціально-значущих якостей, творче мислення); професійної стійкості (синтез саморегулюючих властивостей і якостей особистості); професійної індивідуальності (індивідуальний, особистісний, суб'єктивний компоненти); професійного мислення (творче, репродуктивно-творче, репродуктивне, інтуїтивне), професійної

компетентності (теоретико-методична, спеціальна, соціально-психологічна, диференціально-психологічна, аутопсихологічна); професійно-педагогічної майстерності (творчість, новаторство, педагогічна спрямованість, професійні знання, педагогічні здібності, педагогічна техніка) [390, с. 37-38].

В інтерпретації І. Княжевої професійна підготовка – це особливий процес, що здійснюється у вищих педагогічних навчальних закладах, метою якого є спеціально організоване здобуття людиною знань, умінь, способів діяльності, що є теоретичною і практичною базою педагогічної професії, а також відповідних ціннісних орієнтацій, внаслідок формування яких вона може бути готовою до виконання педагогічної діяльності на високому професійному рівні [165, с. 27].

Термін «професійна підготовка» В. Корнещук трактує як цілеспрямований процес, організований у вищих закладах освіти, що забезпечує формування значущих для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис відповідно до обраної кваліфікації, достатніх для успішного виконання майбутнім фахівцем професійних обов'язків [178, с. 30].

У дослідженні Т. Танько професійна підготовка визначається як система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, у свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконувати [466, с. 198].

Узагальнюючи наведені визначення і спираючись на дослідження Г. Беленької [35], А. Богуш [47], Т. Жаровцевої [123], Е. Карпової [154], Н. Кічук [159], Н. Ковалевської [166], Ю Коваленко [167], Н. Маковецької [321], Р. Пріми [404], Т. Степанової [456] та ін.,

професійну підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розуміємо як цілеспрямований, планомірний і організований процес, що забезпечує формування необхідних фахівцю для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно-значущих якостей, достатніх для ефективного виконання професійних обов'язків у дошкільному навчальному закладі.

У структурі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів інтегруються теоретичні і практичні складові, які конкретизують умови для самореалізації майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в оволодінні професійною діяльністю, персоніфікують їх підготовленість до творчості у професійній діяльності, сприяють самоідентифікації і самовизначенню майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у професії тощо.

Цільовий елемент моделі визначається відповідно до предмета дослідження щодо формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у сукупності ціннісного, когнітивного і діяльнісного структурних елементів.

Важливою складовою частиною моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є методологічний блок, який забезпечує вивчення сутності, структури і закономірностей формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з позицій системного, синергетичного, аксіологічного, особистісно-діяльнісного підходів.

Наступний, теоретико-описовий блок розкриває сутність професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та його компоненти: ціннісний (відображає притаманні вихователю дошкільного навчального закладу ціннісно-творчі уявлення і пріоритети), когнітивний (сукупність знань, що сприяють

розумінню майбутніми вихователями творчої сутності та характеру обраної професії і впливають на творчу організацію їхньої майбутньої професійної діяльності в дошкільному навчальному закладі), діяльнісний (віддзеркалює сукупність умінь, спрямованих на здійснення творчої діяльності в процесі професійної підготовки). Система взаємозв'язків між компонентами обумовлює цілісний характер формування професійно-творчого потенціалу та забезпечує доцільність переходу на наступний рівень його сформованості.

Процесуальний блок моделі складається з педагогічних умов формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що передбачають: відображення у змісті підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сутності і цінності педагогічної творчості; емоційну підтримку і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності; забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності. Реалізація зазначених педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сприяє формуванню їхнього професійно-творчого потенціалу.

Наступною складовою процесуального блоку є етапи формування професійно-творчого потенціалу: адаптаційно-орієнтувальний; інформаційно-теоретичний; креативний. У моделі всі етапи формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів пов'язані між собою, несуть визначене цільове навантаження і спрямовані на кінцевий результат.

При визначенні цих етапів спиралась на дослідження Н. Крилової, в якому самовизначення представлено як функцію і складову саморозвитку особистості. За концепцією автора цей процес включає самоорієнтування, самоідентифікацію, які відбуваються через розуміння власних завдань в

кожній конкретній ситуації, визначення адекватної лінії поведінки, акт етичного і вольового вибору, пояснення вибору через рефлексію [189, с. 90]. Автор розглядає самовизначення як процес нормотворчості щодо вироблення власних орієнтирів і створення особистістю для себе норм діяльності, що визначають її подальший саморозвиток.

За концепцією автора самовизначення особистості у проблемній ситуації відбувається за таким алгоритмом: ситуація – рефлексія першого рівня (аналіз і оцінка ситуації; усвідомлення власних потреб, цінностей і цілей, особистісних можливостей; співвідношення їх з вимогами ситуації і культурними нормами) – вибір мети (цільова настанова) – пошук і побудова системи можливих альтернативних дій – рефлексія другого рівня (аналіз цих дій з погляду їх відповідності цілям, особистим можливостям і системі ціннісних координат) – вибір способів дії – дія – результат (перетворення ситуації, корекція системи цінностей, зміна або затвердження позиції) – рефлексія третього рівня (осмислення результату, усвідомлення нових цінностей, що з'явилися, та їх сенсів) – нове розуміння себе, відкриття сенсу ситуації і вчинку [189, с. 90-120].

Згідно такого алгоритму, самовизначення як акт ухвалення рішення у проблемній ситуації водночас виступає діяльнісним актом рефлексії і ціннісно-сміслового вибору, що носить, з одного боку, характер співвіднесення вибору з цінностями і нормами професійної діяльності, що домінують у суспільстві і професійному середовищі, з іншого – творчий (нормотворчість), як відкриття нового в собі і об'єктивування його в новому способі діяльності.

Таким чином, актуально самовизначення виявляється у готовності суб'єкта бути вільним і брати на себе відповідальність за здійснюваний вибір. Залежно від того, до яких сфер соціального життя включається людина, визначаються різні види самовизначення: соціальне – входження у соціально-класову структуру суспільства; суспільно-політичне –

встановлення певної позиції і входження у політичне життя; професійне самовизначення – вибір професії і професійна підготовка, визначення достатньо стабільної професійної позиції; сімейне самовизначення – формування молоді сім'ї і усвідомлення нею позиції в структурі суспільства; самовизначення як визначення свого місця у малих групах і формування міжособистісного спілкування тощо.

У руслі психологічних концепцій становлення особистості як суб'єкта власної життєдіяльності самовизначення є безперервним процесом вибору і отримання підстав власного буття, в якому виявляється і розвивається її соціальна позиція. Основними механізмами самовизначення особистості є ціннісно-сміслові утворення (особові сенси, цінності, позиції, настанови і т. ін.), діяльнісні (динамічні) цілі та плани, рефлексія.

У контексті професійної діяльності самовизначення особистості має два вектори спрямованості: а) на самопізнання, самоусвідомлення і самоідентифікацію, визначення свого ставлення до себе як особистості і професіонала; б) на виявлення життєвих і професійних цілей і планів, свого відношення до значущих аспектів своєї життєдіяльності (у тому числі професійної) у сучасному соціальному і професійному контексті. Отже, самовизначення особистості у сфері професійно-педагогічної діяльності є результатом певного етапу її орієнтації у світі професії та усвідомлення цінності вибору професії вихователя власне для себе.

Аналіз досліджень з проблеми підготовки студентів у вищому навчальному закладі (Т. Караєва [150] В. Нестеренко [357], Р. Пріма [404] та ін.) показав, що найбільш інтенсивним для самовизначення – є перший рік навчання. Студентський адаптаційний синдром – цілісне особистісне утворення, яке включає в себе основні компоненти адаптаційного потенціалу: особистісні, мотиваційні, емоційні, комунікативні, енергетичні. Студентський адаптаційний синдром розкривається в процесі

навчання як цілісна реакція особистості на значущі сфери освітнього середовища вищого навчального закладу: навчальна діяльність, соціально-психологічні умови, вимоги професії, зміни в «Я».

Серед основних умов, які потребують адаптації особистості до навчальної діяльності у вищому навчальному закладі, називають умови пізнавальної, дидактичної, комунікативної і соціальної адаптації (Н. Кузьміна [191], А. Матюшкін [335] та ін.). При цьому автори наголошують, що адаптація в пізнавальній сфері навчальної діяльності знаходиться в конкуруючому ставленні до соціальної адаптації. У результаті цього студенти успішно адаптуються у вищому навчальному закладі переважно в одному з цих двох напрямків навчальної діяльності, не досягаючи успіху в іншому напрямку.

Дані досліджень (Г. Беленька [35], Т. Жаровцева [123], Т. Караєва [150], В. Нестеренко [357] та ін.) показують, що між адаптацією студентів в сфері пізнання і адаптацією в сфері спілкування складаються синергетичні відносини: студенти досягають більшого успіху у пізнанні, якщо вони більш активні у спілкуванні. Важливо, що успіх студентів у навчанні у вищому навчальному закладі як у пізнанні, так і спілкуванні пов'язаний з вихідним рівнем розвитку практично всіх основних підструктур психіки: інтелектуальної, емоційної, мотиваційної та ін.

У моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів ця закономірність врахована у виділенні адаптаційно-орієнтувального етапу, який був спрямований на те, щоб адаптувати майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до умов навчання у вищому навчальному закладі і зорієнтувати їх на прояв власного творчого потенціалу.

Метою адаптаційно-орієнтувального етапу є формування у студентів позитивної мотивації до самореалізації у творчості. Завдання цього етапу такі: 1) адаптація майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

до умов навчання у вишу; 2) формування ціннісної орієнтації на творчу діяльність в процесі професійної підготовки; 3) подолання бар'єрів на шляху формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; 4) орієнтація на розробку індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності.

Наступний – інформаційно-теоретичний етап, визначено у зв'язку з тим, що прояв професійно-творчого потенціалу базується на певних уявленнях про сутність і природу творчості, способи її вияву в сфері професійної діяльності під час роботи з дітьми дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі. За моделлю цей етап забезпечує упорядкування і формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів системи теоретичних знань і практичних навичок, необхідних для формування професійно-творчого потенціалу.

Інформаційно-теоретичний етап передбачає надання студентам можливостей для прояву творчості в процесі оволодіння базовими теоретичними уявленнями щодо навчання і виховання дітей дошкільного віку та реалізації професійно-творчого потенціалу в процесі організації роботи в дошкільному навчальному закладі. Завдання інформаційно-теоретичного етапу: 1) формування у студентів відкритого і гнучкого мислення, здатності сприймати й аналізувати педагогічні явища з різних позицій, світоглядних ідей; 2) формування вміння аналізувати педагогічні факти та явища з позиції їх розвитку й удосконалення професійної діяльності вихователя; 3) надання майбутнім педагогам з дошкільної освіти базових теоретичних уявлень про особливості педагогічного процесу з навчання і виховання дітей дошкільного віку як предмета їхньої творчої професійної діяльності та можливостей реалізації професійно-творчого потенціалу в дошкільному навчальному закладі;

Креативний етап передбачає набуття майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів досвіду щодо особливостей прояву власного професійно-творчого потенціалу в сфері розробки проектів і планування роботи з дітьми дошкільного віку, усвідомлення його цінності для особистого і професійного розвитку. Завдання креативного етапу: 1) рефлексія **успішності формування професійно-творчого потенціалу відповідно до** індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності; 2) **порівняння і зіставлення власного досвіду формування професійно-творчого потенціалу на різних етапах з досвідом інших членів навчальної групи;** 3) **оцінювання результативності своєї творчої діяльності і перенесення позитивного досвіду на майбутню професійну діяльність в умовах роботи у дошкільному навчальному закладі з дітьми дошкільного віку.**

Методичний блок моделі висвітлює змістовне і організаційне забезпечення формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Регулювання змістового наповнення на адаптаційно-орієнтувальному, інформаційно-теоретичному і креативному етапах формування професійно-творчого потенціалу передбачає визначення методів і форм організації навчання відповідно до змістових аспектів, узгодження структурних і часових послідовностей організації процесу професійної підготовки, спрямованої на досягнення сформованості ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Моделлю формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачено, що змістове забезпечення здійснюється через послідовне доповнення тематики лекцій з навчальних нормативних дисциплін педагогічного циклу, які

викладаються на перших-третіх курсах, питаннями, що висвітлюють природу творчості, місце і особливості її прояву під час вирішення завдань професійної діяльності вихователя у роботі з дітьми в дошкільному навчальному закладі. На четвертому курсі змістове забезпечення поповнено введенням до навчального плану підготовки бакалаврів нової нормативної дисципліни «Педагогічна творчість» і спецкурсу «Розвиток професійно-творчого потенціалу педагога».

На адаптаційно-орієнтувальному, інформаційно-теоретичному і креативному етапах формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів відбувалося узгодження змістового наповнення навчального процесу спеціальними навчальними завданнями і темами для обговорення відповідно до сформованості ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів. Крім цього, теоретичні знання набували осмислення в процесі педагогічної практики майбутніх вихователів у дошкільних навчальних закладах .

Відповідно до чинних навчальних планів підготовки фахівців за освітнім ступенем «бакалавр», напрямом підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта» на адаптаційно-орієнтувальному етапі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачалось в рамках нормативних навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності» і «Педагогіка загальна». Нормативну навчальну дисципліну «Вступ до спеціальності» було включено до змістового забезпечення моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з урахуванням того, що вона започатковує підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності, а її зміст створює основу для інтеграції змісту всіх подальших навчальних дисциплін. Вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» сприяє загальній адаптації студентів до навчання у вищій школі. Навчальна дисципліна

«Педагогіка загальна» забезпечує майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів базові теоретичні уявлення щодо предмета їх майбутньої педагогічної діяльності, його структури й організації в освітньому процесі. Зміст навчальних дисциплін було доповнено інформацією, що акцентує увагу на цінності педагогічної творчості в професійній діяльності вихователя дітей дошкільного віку та розкриває її сутність. Основна увага на цьому етапі концентрувалась, з одного боку, на адаптації майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до умов навчання і вимог щодо організації навчальної діяльності у вищому навчальному закладі, з іншого, забезпечувала їх орієнтацію у просторі майбутньої професійної діяльності.

Інформаційно-теоретичний етап у змістовому плані забезпечувався нормативною навчальною дисципліною «Педагогіка дошкільна». Метою викладання навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна» було надання майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів базових теоретичних уявлень про особливості педагогічного процесу з навчання і виховання дітей дошкільного віку як предмета їхньої професійної діяльності, його змісту і організації в сучасному дошкільному навчальному закладі. У процесі вивчення даної навчальної дисципліни студенти орієнтувалися на засвоєння і рефлексію способів упорядкування системи педагогічних знань, відбір оригінальних творчих ідей, виявлення педагогічних проблем, постановку їх вирішення як творчих завдань, генерування педагогічних ідей у контексті виховання дітей дошкільного віку і пошук оригінальних способів їх вирішення.

Креативний етап у змістовому плані забезпечувався нормативними навчальними дисциплінами «Нові інформаційні технології», «Педагогічна творчість» і спецкурсом «Розвиток професійно-творчого потенціалу педагога». Мета навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології» підготувати майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до

використання інформаційних технологій у професійній діяльності. Завдання навчального курсу було визначено з урахуванням можливостей використовувати інформаційні технології у створенні продуктів педагогічної творчості, оригінальних форм роботи з дітьми відповідно до завдань дошкільної освіти.

Метою викладання навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» було ознайомлення студентів з основами педагогічної творчості та її прояву в роботі з дітьми у дошкільному навчальному закладі. Навчальна дисципліна передбачала формування у студентів уявлення про сутність і функції педагогічної творчості, закономірності творчої діяльності педагога-вихователя, особливості формування творчої особистості; набуття вміння теоретично аналізувати педагогічні факти і явища з позиції їх розвитку й удосконалення професійної діяльності вихователя, складати прогнози й проекти удосконалення, спрямовані на формування творчої особистості дитини дошкільного віку.

Варіативна навчальна дисципліна – спецкурс «Розвиток професійно-творчого потенціалу педагога», – передбачала ознайомлення із сутністю професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів, методами і прийомами його формування. Крім того, він містив педагогічний тренінг з формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, який добирався відповідно до ідей педагогіки творчості та їх відображення в практичній роботі вихователя з дітьми дошкільного віку.

Важливим складником змістового забезпечення моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів була безперервна педагогічна практика. Програма безперервної педагогічної практики складалася з таких завдань: навчальної практики (адаптаційно-орієнтувальний етап), виробничої практики в групах дітей раннього і дошкільного віку (інформаційно-теоретичний

етап), організаційно-методичної практики (креативний етап). Для кожного виду практики були розроблені навчальні фахові завдання, спрямовані на формування у студентів професійно-творчого потенціалу в умовах роботи у дошкільних навчальних закладах.

Організаційне забезпечення як елемент моделі відображало науково обґрунтовану та впорядковану систему методів і форм організації навчальної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що варто використовувати у формуванні їх професійно-творчого потенціалу. Визначення методів і форм організації навчальної діяльності відбувалося відповідно до змістових аспектів професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та цілей адаптаційно-орієнтувального, інформаційно-теоретичного, креативного етапів формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

На адаптаційно-орієнтувальному етапі вирішення його завдань забезпечувалось комплексом методів і форм навчальної діяльності, провідними серед яких були такі: взаємонавчання; термінологічний диктант, вирішення педагогічних ситуацій, дискусії проблемного характеру, вправи та ігри з розвитку творчої уяви, мислення і фантазії тощо. Організаційне забезпечення формування професійно-творчого потенціалу на інформаційно-теоретичному етапі передбачало використання методу візуалізації інформації, кейс-методу, рефлексивних дискусій, фахових завдань аналітично-пошукового і творчого характеру, «мозкового штурму», синектики, виконання ігрових вправ тощо. На креативному етапі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів втілення його завдань забезпечувало використанням методу проєктів, ретроспекції, аглютинації, педагогічного тренінгу, розробкою дидактичних ігор для дітей з використанням комп'ютерних технологій тощо.

Наочно модель формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів представлена на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Модель формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

На завершення у моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів виділено діагностувально-оцінювальний блок. Призначення цього блоку – це виявлення вихідного стану сформованості у студентів здатності до творчих проявів; розробка на основі цих даних індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності; оцінювання досягнутих результатів у формуванні професійно-творчого потенціалу студентів та їх корегування. Використання моніторингу в процесі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів забезпечує інформацією про рівень його сформованості та дозволяє надати своєчасну допомогу в її корекції у відповідності до індивідуальної траєкторії опанування студентами способами творчих проявів у майбутній професійній діяльності.

Перевірка ефективності цієї моделі здійснювалась в процесі експериментального етапу дослідження формування у студентів-майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів професійно-творчого потенціалу в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Висновки з розділу 2

Результати аналізу й узагальнення науково-теоретичних засад формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засвідчили, що ключове поняття «потенціал» розуміється як комплекс наявних у людини на визначений момент часу ресурсів (фізичних, психічних, інтелектуальних тощо), які виявляють її можливість успішно діяти відповідно до вимог наявної ситуації. Поняття «потенціал» концентрує в собі три рівні сенсів: відображає минуле, репрезентує сьогодення, орієнтує на майбутнє.

Визначено, що феномен «потенціал» розкривається як якісна характеристика здібностей особистості, які накопичені на певний момент її життєдіяльності на шляху руху від минулого до майбутнього і можуть бути ефективно використані у момент перебігу від стану спокою до стану активної дії.

Встановлено, що носієм творчого потенціалу є особистість, яка виступає суб'єктом творчої діяльності. За своєю природою творчий потенціал є властивістю особистості, яка розвивається, проявляється в процесі активної діяльності, спрямованої на реалізацію потреб та інтересів у досягненні певних цілей, умотивованих творчими спонуканнями.

Констатовано, що феномен «творчий потенціал» розглядається як: прояви в процесі діяльності сукупності творчих можливостей, властивих особистості, спрямованості, міри і взаємозв'язку творчих можливостей; ресурс творчих можливостей; якість особистості, особистісне новоутворення, що дає можливість творити. У дослідженні за основу прийнято розуміння поняття «творчий потенціал» як позначення специфічного особистісного новоутворення, що виявляє можливість людини творити, готовність діяти нестандартно, знаходити оригінальні способи розв'язання типових і нетипових ситуацій у діяльності, що здійснюється у визначеній сфері. Уточнено, що творчий потенціал особистості виявляється у двох аспектах: інструментальному, який характеризує способи творчої діяльності особистості, і мотиваційному, що відображає ставлення особистості до власної творчої діяльності.

Наявність творчого потенціалу виявляє підвищений рівень можливостей особистості у творчій діяльності, її інтенсивне прагнення до творчої активності. Комплексний аналіз сутності феномена «творчий потенціал» дозволяє розглядати його як органічну цілісність, що концентрує фізичні, психологічні і духовні ресурси особистості.

З'ясовано, що професійно-творчий потенціал майбутнього

вихователя є особливим проявом професійно-творчого потенціалу педагога в умовах професійної діяльності в дошкільному навчальному закладі і визначається як складне особистісне новоутворення, що характеризує здатність діяти нестандартно, знаходити оригінальні способи розв'язання типових / нетипових завдань і ситуацій професійної діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку та відображає сукупність ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому вихователю дошкільного навчального закладу для професійної діяльності на творчому рівні.

Центральною ланкою у структурі професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів виступає ціннісний компонент. У формуванні професійно-творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу він виконує системоутворювальну функцію. Цей компонент додає творчій діяльності сенсу, визначаючи її особистісну значущість, і регулює діяльність на всіх етапах формування професійно-творчого потенціалу.

Когнітивний компонент професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів відбиває наявні теоретичні уявлення про сукупність і природу творчості, її місце та спосіб реалізації у майбутній професійній педагогічній діяльності. Він функціонує в якості інтелектуального ресурсу, необхідного для об'єктивації способу втілення бажаних цінностей у перетворюваних і вдосконалених в процесі професійної діяльності конкретних предметах.

Діяльнісний компонент професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів виконує функцію ланки, що забезпечує перебіг від ціннісного і когнітивного компонентів до реальних дій, втілення здібностей вихователів у конкретні продукти педагогічної творчості в різноманітній професійній діяльності з дітьми дошкільного віку. Необхідність цього компонента зумовлена тим, що професійно-

творчий потенціал як сукупність здібностей відповідно до психологічних законів формується лише в тій діяльності, яку здійснює майбутній вихователь.

Обґрунтування педагогічних умов формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів здійснювалося відповідно до положень психологічної теорії діяльності і закономірностей усвідомленого навчання, концепцій емоційної регуляції діяльності та індивідуального способу навчання. Відповідно до положень цих концепцій педагогічними умовами визначено: відображення у змісті підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сутності і цінності педагогічної творчості; емоційна підтримка і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності; забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності.

Модель формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначаємо як взаємопов'язану сукупність елементів, що структурована в цілісну систему та реалізується відповідно до виділених етапів (адаптаційно-орієнтувальний, інформаційно-теоретичний, креативний), розташованих у певній логічній послідовності. Кожний з цих етапів відповідає конкретній цільовій настанові, що забезпечується теоретично обґрунтованим змістом навчальних завдань, визначених методів і форм навчальної діяльності студентів, які сприяють формуванню професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

В основу розробленої в дослідженні моделі формування професійно-творчого потенціалу покладено такі положення: формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів здійснюється протягом усього періоду професійної підготовки у вищому навчальному закладі; творча спрямованість навчальної діяльності

в процесі професійної підготовки є необхідною передумовою формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, їхнього особистісного і професійного розвитку; використання експериментальної методики формування професійно-творчого потенціалу дає можливість майбутньому вихователю навчитися діяти нестандартно, знаходити оригінальні способи розв'язання типових і нетипових ситуацій у професійній діяльності в дошкільному навчальному закладі.

Основні положення цього розділу знайшли відображення в публікаціях автора [216], [223], [225], [231], [244], [252], [261], [266], [267], [268], [287], [293], [297], [299], [300], [304], [310].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

3.1. Формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на адаптаційно-орієнтувальному етапі

Найважливішим завданням дослідження була розробка експериментальної методики, яка дозволяла сформувати у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів професійно-творчий потенціал в процесі підготовки у вищому навчальному закладі, тобто реалізувати розроблену модель. Ця методика формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів була розрахована на період їхньої підготовки у вищому навчальному закладі, з першого по четвертий рік навчання за освітнім ступенем «бакалавр», напрямом підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта».

На підставі досліджень **І. Богданової** [42], А. Богуш [47], Т. Караєвої [150], Е. Карпової [154], Н. Кічук [161], І. Княжевої [165], З. Курлянд [198], В. Нестеренко [358] та ін., експериментальна методика розуміється як цілеспрямований, теоретично обґрунтований, системно структурований процес постанови і поетапного виконання послідовних дій викладача і студентів, спрямованих на досягнення запланованого результату. Цей процес забезпечується визначеним змістом професійної підготовки, комплексом оптимальних методів, форм і засобів організації навчальної діяльності студентів, передбачає оперативний зворотній зв'язок на основі діагностики результатів і корекції їх дій у виконанні навчальних

завдань творчого характеру відповідно до критеріїв, показників і рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу.

Відповідно до розробленої моделі експериментальна методика формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів включала адаптаційно-орієнтувальний, інформаційно-теоретичний і креативний етапи. Кожен етап передбачав реалізацію педагогічних умов, а саме: відображення у змісті підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сутності і цінності педагогічної творчості; емоційну підтримку і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності; забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності.

Для того, щоб забезпечити ефективну реалізацію педагогічних умов на кожному етапі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, необхідно було підготувати педагогів, які викладали навчальні дисципліни. Така робота передбачала створення команди однодумців, які б були об'єднані загальною метою – забезпечити реалізацію педагогічних умов формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Підготовка викладачів до реалізації педагогічних умов передбачала наступні напрями:

– ознайомлення з особливостями і системою роботи з формування у студентів системи переконань і настанов, спрямованих на максимальну реалізацію свого потенціалу в навчанні і майбутній професійній діяльності, прагнення до оригінальних нестандартних рішень і дій, інтересу до одного або декількох видів творчості, відкритості до сприйняття нового, творчого досвіду, бажання до творчого самовираження та самореалізації;

– оволодіння викладачами прийомами створення комфортного для формування професійно-творчого потенціалу освітнього середовища, яке б сприяло ціннісній орієнтації студентів на оволодіння знаннями способів творчої діяльності і властивостями її предмета, сутності і особливостей виникнення творчості, прояву творчості в професійній діяльності, формування у майбутніх вихователів бажання здобути знання про творчість і педагогічну творчість як особистісно-професійну властивість;

– опанування викладачами системи роботи щодо підтримки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у формуванні вміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції творчості, аналізувати, інтегрувати, синтезувати, комбінувати інформацію, знаходити аналоги, творчо реконструювати вже відомі факти, висувати оригінальні ідеї і використовувати нестандартні способи діяльності, створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності.

Метою першого – адаптаційно-орієнтувального етапу, було створення у студентів позитивної мотивації до самореалізації у творчості, адаптації майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до умов навчання у вищому навчальному закладі. Експериментальна методика формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на адаптаційно-орієнтувальному етапі реалізовувалася завдяки реалізації педагогічних умов формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в ході вивчення навчальних дисциплін загально-професійної підготовки: «Вступ до спеціальності», «Педагогіка загальна».

Діяльність викладача полягала в реалізації педагогічних умов формування професійно-творчого потенціалу, наданні студентам педагогічної підтримки і методичної допомоги, що забезпечувало гарантоване вирішення дидактичних, розвиваючих і виховних завдань на

основі системного використання комплексу методів, форм і засобів педагогічної взаємодії. Підготовці педагогів, які викладали навчальні дисципліни, до реалізації педагогічних умов передувала інструктивно-методична нарада, на якій були обговорені шляхи і форми залучення студентів до різноманітних творчих проявів під час виконання завдань навчальної діяльності. Інструктивно-методична нарада давала можливість добрати приклади, які ілюстрували різноманітні прояви творчості в педагогічній діяльності, розробити комплекс спеціальних навчальних завдань творчого спрямування.

Також з педагогами, **які викладали навчальні** дисципліни, було проведено тренінг з теми «Групове навчання: проблемно-діалогічний підхід», в рамках якого були обговорені питання, пов'язані з ефективним використанням проблемно-діалогічних форм організації навчання. Зміст тренінгу складався з таких тематичних блоків: «Діалогізація педагогічного процесу як втілення ідей педагогіки творчості», «Організація проблемно-діалогічної взаємодії учасників педагогічного процесу у вищому навчальному закладі», «Проблемність і діалогічність – методична основа формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», «Особливості створення тимчасових навчальних груп», «Форми та засоби проблемно-діалогічного навчання в підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів».

Практичні заняття включали психогімнастичні вправи («Особистий момент», «Емоції та ситуації», «Перетворення» тощо); групові дискусії («Як організувати проблемно-діалогічну взаємодію у вищому навчальному закладі?», «Форми проблемно-діалогічного навчання в підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» тощо); контекстного і змістового рефреймінгу, які дозволяли викладачам знаходити нові рішення в організації проблемно-діалогічного навчання.

Для підготовки викладачів до емоційної підтримки і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності було проведено науково-методичний семінар, на якому були обговорені такі питання: надання допомоги студентам в подоланні невпевненості у власних силах, остраху самої справи й оцінки оточуючих, авансування успішного результату, особливості прихованого інструктування студентів в способах і формах реалізації навчальної діяльності, спонування студентів до виконання конкретних дій. З викладачами були обговорено й апробовано використання методики А. Белкіна «Створення ситуації успіху» [30, с. 35-40] в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

На семінарі викладачі ознайомилися з основними прийомами створення ситуації успіху: «Невтручання», «Холодний душ», «Емоційне поглажування», «Анонсування», «Гидке качення», «Миша в сметані», «Сходи (Стань у стрій)», «Даю шанс», «Сповідь», «Емоційний сплеск», «Обмін ролями», «Зараження», «Еврика», «Навмисна помилка» тощо. Орієнтація на ці прийоми створення ситуації успіху в навчальній діяльності студентів забезпечувала реалізацію другої педагогічної умови і була обумовлена тим, що ситуація успіху, пережита студентом, може залишити незабутнє емоційне враження в його підсвідомості, позитивно відбитися на його ставленні до майбутньої професії, свого місця в ній.

Підготовці викладачів до реалізації третьої педагогічної умови сприяло проведення педагогічного практикуму – «Шляхи забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності», який включав ознайомлення з особливостями впровадження в професійну підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів різнорівневих, диференційованих вправ і завдань відповідно до особливостей, здібностей, інтересів, життєвих планів студентів. Різноманітність й багаторівневність

завдань передбачала варіативність обсягу і змісту навчального матеріалу, темпу його засвоєння, характеру завдань та ступеня самостійності їх виконання залежно від можливостей майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Зміст педагогічного практикуму складався з таких тематичних блоків: «Індивідуалізація навчання в контексті адаптації студентів до пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі», «Шляхи забезпечення внутрішньо-групової індивідуалізації навчальної роботи», «Забезпечення варіативності виконання професійних завдань з позиції творчості», «Допомога майбутнім вихователям у створенні оригінальних форм роботи в професійній діяльності», «Особливості вивчення навчальних дисциплін майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів у різному темпі», «Підтримка і забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності».

У рамках педагогічного практикуму було розроблено комплекс методичного забезпечення навчальних дисциплін, який передбачав диференціацію обсягу, складності або термінів виконання завдань, міру або ступінь і характер допомоги викладача в кожному окремому випадку. Методичне забезпечення навчальних дисциплін включало варіанти завдань для самостійної роботи студентів до кожної теми, види та тематику індивідуальних навчальних завдань, варіативні завдання для виконання науково-дослідної роботи. Для забезпечення ефективності використання бюджету часу студента при виконанні індивідуальних завдань до кожної теми змістового модуля пропонувалися списки основної та рекомендованої літератури.

Нормативну навчальну дисципліну «Вступ до спеціальності» було включено до експериментальної методики формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних

закладів на адаптаційно-орієнтувальному етапі з урахуванням того, що вона започатковує професійно-орієнтовану теоретичну і практичну підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Тому її зміст був рамкою для відображення у змісті навчальних дисциплін сутності і цінності педагогічної творчості у професійній діяльності вихователів дітей дошкільного вік, вивчення яких було передбачено навчальними планами за освітнім ступенем «бакалавр», напрямом підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта».

Програма навчальної дисципліни складалась з таких змістових модулів: «Професія – педагог з дошкільної освіти»; «Система професійної підготовки педагога з дошкільної освіти у вищому навчальному закладі». Зміст цих модулів доповнювався інформацією, в якій було відображено факти, що розкривають цінність педагогічної творчості в професійній діяльності вихователя у дошкільному навчальному закладі.

Реалізація першої педагогічної умови передбачала формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів уявлень щодо всієї системи обраної ними професійної діяльності як цілісного творчого процесу. Так, при ознайомленні з сутністю понять «професія», «педагог» було розкрито роль і місце творчості в професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу. Студенти переконувались, що професія – вихователь дітей дошкільного віку передбачає формування здібностей не лише до сприйняття і усвідомлення чужого досвіду, але і розробку власного творчого досвіду виховання дітей дошкільного віку.

До кожної теми зазначеного змістового модуля були підібрані приклади, що ілюстрували різноманітні прояви творчості в діяльності педагогів різних часів. Самостійне опрацювання студентами тем з навчальних дисциплін доповнювалося спеціальними навчальними завданнями, виконання яких вимагало створення наочних образів, здатних викликати певні асоціації щодо обговорюваних питань, що дозволяло

повніше розкрити зміст навчальної дисципліни. Таким чином, у процесі зародження асоціацій встановлювалися нові неординарні зв'язки між компонентами проблеми, яку слід було вирішити, минулим і актуальним досвідом особистості майбутнього вихователя.

Так, у межах вивчення теми «Виникнення педагогічної професії» студентам пропонувалося декілька варіантів творчих завдань: відобразити власне розуміння цього процесу у вигляді колажу, серії ілюстрацій дібраних із джерел Інтернету або з друкованих матеріалів минулих років. Це допомагало студентам краще усвідомити сутність педагогічних явищ, оскільки створювало умови, за яких вони отримували можливість творчо аналізувати педагогічні процеси, формували навички проведення педагогічного аналізу і узагальнення.

Особлива увага під час вивчення змістового модуля приділялася стимулюванню майбутніх вихователів до фантазування, конструювання, необхідності проявляти ініціативу, вигадувати, винаходити щось нове. Наприклад, вивчення теми «Особливості та соціальне призначення професії «педагог з дошкільної освіти» передбачало розробку студентами кросвордів за ключовими словами «вихователь», «професія» тощо, складання акровіршів, де перші літери кожного рядку утворювали слово «педагог» (дитина, дошкільник, освіта тощо).

Майбутнім вихователям пропонувалось скласти загадки, ребуси, сканворди, які б охоплювали основні питання теми «Професійна діяльність і портрет особистості педагога з дошкільної освіти». Було запропоновано створити символічний образ-асоціацію педагогічної професії за допомогою різного матеріалу і засобів, скласти твір-пояснення, твір-ілюстрацію до виразу В. Сухомлинського «Щоб стати справжнім вихователем дітей, потрібно віддати їм своє серце».

Поступово завдання ускладнювались, і студентам пропонувалось: самостійно підібрати прислів'я або афоризми, висловлювання визначних

філософів, педагогів, діячів науки і освіти, що ілюструють творчу спрямованість педагогічної діяльності, підготувати рекламний буклет «Педагогічна діяльність – творчий процес», «Чому я обрав педагогічну професію», скласти синквейн до образної характеристики педагога, етапів становлення професійності педагога з дошкільної освіти тощо. Тож, у процесі виконання навчальних завдань майбутні вихователі навчалися використовувати не тільки раціонально-логічне мислення, але й емоційно-образне, що, у свою чергу, сприяло розвитку в них інтуїції, емоцій, творчої уяви, фантазії, умінню імпровізувати і виявляти асоціативні зв'язки.

Для виконання завдання «Історичний екскурс» студентам було запропоновано здійснити уявний історичний екскурс у минуле, підготувати для уявної видатної особистості минулого (за вибором) коло проблем сучасного вихователя дітей дошкільного віку і організувати їх обговорення (до 10 запитань).

У рамках вивчення змістового модуля студенти розробляли текст самопрезентації себе та своєї майбутньої професії (міні-твір або римовані рядки для різної аудиторії: однокурсників, школярів-старшокласників, які бажають поступати у педагогічний вищий навчальний заклад, їхніх батьків), розробляли скарбничку влучних висловів, поетичних рядків, які здатні емоційно підтримували вихователів дошкільних навчальних закладів у складних життєвих ситуаціях, розробляли пам'ятку основних заповідей вихователю-початківцю під девізом «Вихователь дітей дошкільного віку – професія творча» тощо.

Важливу роль у формуванні професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на адаптаційно-орієнтувальному етапі відіграла організація навчальної діяльності, яка була спрямована на успішність їх адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі, подолання бар'єрів на шляху формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних

навчальних закладів. Зважаючи на це, опанування змісту забезпечувалось спеціально обраними проблемно-діалогічними формами організації навчання.

Провідне місце серед проблемно-діалогічних форм організації навчання відводилося взаємонавчанню. Така форма сприяла формуванню у майбутніх вихователів позитивного емоційно-особистісного сприйняття майбутньої фахової діяльності у дошкільному навчальному закладі. Під час взаємонавчання важливим було те, що основна ланка викладач-студент, доповнювалась дидактичною парою студент-студент, тобто в традиційну систему навчання впроваджувався новий зворотній зв'язок через другого студента або усіх членів групи взаємного навчання. Ця взаємодія була гнучка, швидкодіюча, оперативна і забезпечувала можливість бачити і вирішувати професійні завдання з позиції творчості. Елемент цього зворотного зв'язку – другий студент, був здатний реагувати на зміни в навчальному процесі і давати сигнали, що коригували процес навчання.

У малих групах під керівництвом викладача було організовано процес діалогічної взаємодії студентів щодо аналізу результатів виконання навчального завдання. Питання для обговорення в малих групах добиралися таким чином, щоб вони забезпечували майбутнім вихователям перспективу для нестандартного, оригінально обговорення і розв'язання, формували здатність до самостійних обґрунтованих суджень і висновків, сприяли розвитку рефлексії, набуттю досвіду творчої професійної діяльності, спонукали до пізнання нового.

При цьому діяльність студентів у групі була скерована таким чином, щоб вона надавала можливість майбутнім вихователям ефективно осмислити проблему в цілому, визначити завдання, самостійно обрати способи вирішення проблеми, спонукала до генерування творчих ідей, регламентувала авторську творчу позицію. Наприклад, при виконанні

завдання «Образ професії» майбутні вихователі з використанням пластиліну розробляли образ (символ) своєї професії. Це могли бути або конкретні предмети, або абстрактні символи. Потрібно було підготувати презентацію своєї роботи. При рефлексії результатів студенти повинні були проаналізувати: чи подобається їм те, що вийшло? Куди б хотілося поставити даний предмет? Потрібно було обговорити, як з часом зміняться погляди на образ (символ) професії?

Діалогічна взаємодія студентів у навчальному процесі створювала умови для рівноправної і активної участі кожного студента в обговоренні навчального матеріалу на заняттях, що забезпечувало емоційну насиченість навчальної діяльності, зв'язок чуттєво-емоційного і абстрактно-логічного в процесі засвоєння матеріалу. Так, наприклад, при створенні колажу «Древо педагогічних професій» потрібно було використовувати заголовки газет, цікаві вислови, рекламні матеріали, фрагменти буклетів, каталогів, календарів, плакатів, афіш, листівок, наклейок та іншу друкарську продукцію.

Взаємонавчання організовувалось спочатку як загальне обговорення питань, обмін думками між двома-трьома студентами, а потім – між групами, які висловлювали різні погляди на проблему. Необхідність самостійно шукати аргументи, що підтверджували або відхиляли шляхи вирішення проблеми, спонукали студентів до формування власної позиції і високої активності в її обґрунтуванні. Водночас це сприяло сприйняттю нового, розвитку творчого досвіду з аналізу й обговорення певного питання, наприклад, при розробці «Десяти заповідей для вихователя дітей дошкільного віку», «Клятви вихователя дітей дошкільного віку» або «Антипорадника вихователя – яким не повинен бути вихователь дошкільного навчального закладу» тощо.

Взаємонавчання організовувалось у різних формах: проблемного діалогу, діалогу-пошуку, діалогу-змагання, діалогу-роз'яснення тощо

(Л. Галаманжук [85], Н. Грама [100], І. Зязюн [132] та ін.). Під час проблемного діалогу питання обговорювалися в малій групі шляхом висловленню спільних логічних міркувань, що через діалогічну взаємодію сприяло самостійному вибудовуванню алгоритму розв'язання навчальної проблеми і передбачало пошук спільної відповіді на проблему.

У процесі діалогу-пошуку із безлічі варіантів необхідно було обрати найбільш оптимальний спосіб розв'язання проблеми, провести аналіз декількох шляхів щодо рішення проблемного питання, як-от, студентам необхідно було скласти «Книгу скарг» від імені майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: написати 10-15 проблем, які утрудняють професійну педагогічну діяльність і знижують для Вас привабливість цієї професії.

Діалог-змагання забезпечував «змагання думок», надавав майбутньому вихователю можливість відстоювати власну думку, позицію, логічно викладати власні аргументи. Ця особливість була реалізована під час обговорення в групах взаємонавчання афоризмів видатних педагогів, а саме: «Я вважав, що краще мати в колективі чотирьох талановитих вихователів, ніж сорок неталановитих і невихованих» (А. Макаренко); «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчити, як треба навчити лікаря його майстерності, як треба навчити музиканта» (А. Макаренко) та інших.

Аналіз афоризмів створював умови для порівняння власного бачення ситуації з авторським. При цьому одночасно здійснювалася корекція ціннісних орієнтирів студентів на творчу діяльність. Такий підхід надавав можливість для рівноправної і активної участі кожного студента не тільки в обговоренні навчального матеріалу на занятті, а і бути джерелом професійної інформації, вирішувати професійні завдання з позиції творчості.

Діалог-роз'яснення надавав можливість повніше розкрити сутність поставлених питань, точно формулювати свої думки та їх обґрунтовувати, навчитися послідовно і логічно міркувати, знаходити приклади, порівнювати, зіставляти, аналізувати, узагальнювати, зокрема, при написанні таких творів-роздумів: «Мої сподівання, або що Я очікую від навчання у педагогічному університеті»; «Які якості особистості небажані для педагогічної професії?»; «Як співвідносяться поняття «сучасний вихователь» та «ідеальний вихователь»?» тощо.

Під час взаємонавчання студенти вирішували протиріччя, які виникали між спільним характером навчання та індивідуальною формою засвоєння знань, отримували задоволення від спільної діяльності в процесі навчання; підвищували інтерес і зацікавленість до навчання; приймали групове рішення проблеми, яке припускало велику різноманітність нестандартних варіантів розв'язання проблеми; застосовували нетрадиційні підходи до рішення проблем. Участь у груповому обговоренні проблеми сприяла усвідомленню себе не лише об'єктом, але й суб'єктом цього процесу. Так, наприклад, при виконанні завдання «Проаналізувати, як змінювалась мета педагогічної діяльності в різні історичні періоди», алгоритм і результати самостійної роботи у групі потрібно було представити у вигляді схеми або малюнка.

У малих групах студентами були обговорені наступні теми: «Джерела виникнення професії педагога», «Чинники розподілу професії педагога на окремі спеціальності», «Особливості та соціальне призначення професії «педагог з дошкільної освіти», «Соціальне призначення професії педагога з дошкільної освіти», «Специфіка і призначення педагогічної спеціальності «вихователь дошкільного закладу» та ін. По завершенні обговорення запропонованих тем студентам потрібно було розробити схему або візуальний образ явища, процесу, який вони самостійно досліджували, що сприяло формуванню у майбутніх вихователів творчого

мислення, розвитку творчої уяви, а також активувало різні форм творчої діяльності.

Виконання завдань такого типу забезпечувало установку на самостійну творчу діяльність, наполегливість в реалізації плану власної творчої діяльності; здійснення рефлексії та оцінки власної діяльності, спрямованої на досягнення результату. Особливістю виконання цих завдань було розуміння творчості як здатності виявити своє особливе, неповторне відношення до навчального матеріалу.

Не менш ефективним у процесі організації взаємонавчання був спосіб організації навчання, за яким одна група студентів самостійно створювала модель педагогічної ситуації, інша група – у доступній формі цю ситуацію пояснювала, третя група – визначала найбільш раціональні шляхи її розв'язання, четверта – намагалась передбачити або виявити допущені помилки та вказати шляхи їх виправлення, п'ята група студентів всебічно аналізувала спільні результати діяльності одногрупників.

Використовувався також «термінологічний диктант» – письмове або усне опитування студентів на знання основних термінів, які були обов'язковими для належного засвоєння матеріалів навчальної дисципліни (В. Монахов [346], А. Алексюк [372] та ін.).

Для того, щоб «термінологічний диктант» сприяв формуванню професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів студенти навчальної групи для його проведення були поділені на пари, в якій один із студентів пропонував іншому розтлумачити термін або відповісти на запитання у розрізі зазначеної теми заняття, як-от: «Назвіть чинники, що зумовлюють особливості професії педагога з дошкільної освіти». Після обговорення цього питання пропонувалося інше: «Розкрийте основні функції педагогічної спеціальності «вихователь дошкільного закладу». Таким чином майбутній вихователь вчився не тільки аргументовано користуватись педагогічними

термінами, а й самостійно добирати способи їх пояснення, що давало змогу створювати ситуації творчого пошуку, аналізу та самооцінки своїх дій. Викладач при цьому уточнював відповіді студентів, допомагав визначити головне, узагальнити, акцентувати увагу на основних моментах у відповідях.

З метою творчої активізації студентів під час проведення «термінологічного диктанту» використовувався «відкритий мікрофон» (І. Зязюн [132], Л. Харченко [501] та ін.), який передбачав, що кожен студент, отримавши уявний мікрофон, мав можливість висловити свою думку, відповідаючи на поставлені викладачем або однокласниками питання «термінологічного диктанту». Також використовувався такий прийом, як «незакінчені речення» (Л. Харченко [501]). Речення починав один студент і пропонував наступному продовжити: «Джерелами виникнення професії педагога є ...», «Чинниками, що зумовлюють особливості професії педагога з дошкільної освіти є: вікові особливості дитини, вимоги щодо її різнобічного розвитку, соціалізації й підготовки до навчання в школі, збереження й зміцнення здоров'я ...» тощо.

Робота за експериментальною методикою надавала можливість долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих питань, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо. Використання на занятті «термінологічного диктанту» дозволило кожному студенту розробити глосарій педагогічних термінів.

Реалізація другої педагогічної умови здійснювалась завдяки розвитку у студентів відчуття психологічного комфорту та безпеки, забезпечення особистісно-довірливого спілкування з аудиторією, можливості вільного висловлювання думок, свободи творчості, переваги кооперації над конкуренцією, формування почуття «Ми» (А. Белкін [30]). Для цього використовувалися такі вислови: «Сьогодні ми будемо разом визначати етапи становлення професійності педагога з дошкільної освіти», «Ми

будемо разом з'ясовувати соціально-економічні і культурні передумови виникнення і оформлення роботи педагогів з дошкільної освіти як професії», «Всі ми разом будемо встановлювати чинники, що зумовлюють особливості професії педагога з дошкільної освіти» тощо.

Емоційна підтримка і стимулювання майбутніх вихователів до творчих проявів у навчальній діяльності здійснювалися на основі створення атмосфери доброзичливості впродовж усього заняття, авансування студентів перед тим, як вони розпочнуть виконувати завдання (випереджальна похвала), завдяки високій мотивації запропонованих завдань, допомозі в просуванні до успіху (А. Белкін [30]), завдяки прихованій інструкції, педагогічній підтримці в процесі виконання самостійних завдань, прийнятті можливих помилок студентів як нормального явища на шляху створення незвичайних оригінальних форм роботи в професійній діяльності, підтримки студентів у прагненні до оригінальних нестандартних рішень і дій.

Запропоновані підходи сприяли встановленню емоційного контакту завдяки створенню на заняттях для майбутніх вихователів ситуацій успіху. Викладач в процесі професійної підготовки студентів виявляв доброзичливість, супроводжуючи це висловлюваннями типу: «Ви всі здібні...», «У Вас обов'язково вийде...», «Ми всі в змозі здійснити...», «Я навіть не сумніваюсь у позитивному результаті...», «Це дуже важливо, і у Вас неодмінно вийде...», «Саме Ви в змозі виконати таке творче завдання...» тощо.

Слід зазначити, що навіть невелике авансування на майбутні успіхи заохочувало студентів, породжувало почуття впевненості в досягненні мети, проектувало творчу поведінку студента у навчанні завдяки намаганням виправдати очікування викладача. Натхнені успіхом студенти бралися за виконання більш складних завдань, діяли більш впевнено, проявляли ініціативу, творчість і винахідливість.

Саме авансування на майбутні успіхи забезпечило успішне виконання студентами завдання – «Моє педагогічне кредо», що передбачало написання творчої роботи, розкривало педагогічне кредо майбутнього вихователя. Творча робота повинна була мати формат брошури невеликого розміру. При цьому потрібно було дотримуватися наступного плану: 1) Мій ідеал вихователя дітей дошкільного віку; 2) Яким я буду вихователем? Я намагатимуся завжди... Я ніколи не буду... 3) Здібності, які допоможуть мені досягти успіху:... 4) Протягом найближчих п'яти років я розвиватиму... (які якості, уміння?); 5) Для цього я робитиму наступне:... (що, коли, як часто?).

Реалізація третьої педагогічної умови передбачала допомогу майбутнім вихователям у самостійній реалізації навчальної діяльності відповідно до їх потреб і можливостей, що передбачало спільну постановку зі студентами навчальних цілей та їх обговорення, індивідуальний вибір завдань, форм і методів навчання, варіативність умов і вимог. Забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності передбачало формування стійкої потреби у систематичному збагаченні досвіду педагогічної діяльності, здатності до самостійного формування глибоких і систематичних знань, уміння розробляти гнучку стратегію творчої педагогічної діяльності на основі визначення мети й побудови відповідної до неї програми, почуття відповідальності при виконанні завдань, формування власної думки щодо будь-яких питань професійної підготовки.

Експериментальна методика формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів передбачала забезпечення кожному студенту індивідуального стилю професійної підготовки, який включав самостійний вибір способу засвоєння навчального матеріалу, надавав змогу об'єктивно визначити наявний рівень професійної підготовки, а

також удосконалити знання. Індивідуальна траєкторія опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності забезпечувалася завдяки відкритості і варіативності завдань, різноманітності методів, засобів і форм організації навчальної діяльності, які забезпечували кожному студенту перспективу для засвоєння знань та умінь на межі його можливостей.

Успішність і результативність індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності зумовлювалася системою різнорівневих диференційованих завдань залежно від можливостей студентів, які обговорювалися і розв'язувалися у гомогенних або гетерогенних групах взаємонавчання (А. Алексюк [372], Г. Селевко [429], та ін.) У обох випадках студентська академічна група поділялася на декілька малих груп, у складі двох або трьох студентів, причому в гомогенну групу включалися студенти, які мали близькі за рівнем знання, студенти гетерогенної групи мали різний рівень успішності у професійній підготовці. При цьому гомогенні і гетерогенні групи були як статичні, так і динамічні. Специфічно новим психолого-педагогічним чинником для студента виступало діалогічне спілкування в малій групі з партнером з різним ступенем інформованості (гетерогенна група) або приблизно з рівно інформованим партнером (гомогенна група).

Система різнорівневих завдань дозволяла здійснювати диференційований та індивідуальний підхід до студентів, ставити їх в ситуацію вибору, спонукала до більшої самостійності та активності. Систематизація різнорівневих завдань здійснювалася за рівнем складності змісту завдання (виконання студентами роботи, однакової за характером діяльності та різної за наявністю елементів знань, уявлень, понять про об'єкти і явища, зв'язки та залежності між ними); за операційним змістом (передбачала різну кількість операцій стосовно однакового обсягу змістової інформації); за пізнавальною самостійністю (завдання

характеризувалися однотипністю з операційно-змістового погляду та різноплановістю за мірою допомоги викладача певній групі студентів).

Для прикладу наведемо варіанти контрольної роботи, які були представлені за чотирма рівнями складності. Перший рівень передбачав виконання тестового завдання на рівні розпізнавання. Друге завдання було спрямоване на виконання завдання репродуктивного характеру. Третє завдання мало на меті виявити рівень теоретичних знань і практичних навичок студентів. Четверте завдання вимагало від студента прояву творчості у вирішенні конкретного питання.

Перше завдання Визначте, до якого типу професій відноситься професія «вихователь»?

1. «Людина-художній образ»; 2. «Людина-жива природа»;
3. «Людина-знакова система»; 4. «Людина-людина».

Друге завдання Наведіть визначення поняття «професіоналізм педагога» і сформулюйте його основні ознаки.

Третє завдання Схарактеризуйте структурні підрозділи і зміст роботи педагогічного університету.

Четверте завдання Прокоментуйте наведене нижче висловлювання В. Сухомлинського: «Педагогічна теорія повинна бути чуйним компасом, що вказує, куди і як вести дитину, світлом, що осяює практику» і висловіть своє ставлення до цього твердження. Зобразіть схематично взаємозв'язок педагогічної теорії і практики».

Також реалізацію третьої педагогічної умови забезпечував змістовий модуль «Система професійної підготовки педагога з дошкільної освіти у вищому навчальному закладі» навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності». Він був доповнений інформацією, яка допомагала майбутнім вихователям розробити індивідуальну траєкторію в опануванні досвіду творчих проявів у професійній діяльності: цілевизначення;

індивідуальний план навчання; участь у відборі форм і методів пізнавальної діяльності; узгодження видів і строків контролю.

Особлива увага студентів була спрямована на усвідомлення і розуміння загальних положень та нормативних актів, що регламентують підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, державного стандарту вищої педагогічної освіти України, навчального плану підготовки педагога з дошкільної освіти та його структури.

Для того, щоб студенти усвідомлено брали участь у відборі форм і методів пізнавальної діяльності, вони в рамках навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» були ознайомлені з особливостями організації навчального процесу у вищому навчальному закладі. Студенти зрозуміли сутність аудиторної, самостійної, науково-дослідної роботи, їх цілі, особливості і можливості в опануванні досвіду творчих проявів у професійній діяльності. А, щоб майбутні вихователі брали участь в узгодженні видів і строків здійснення контролю, вони були ознайомлені з видами, формами і критеріями оцінювання якості підготовки педагогів з дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. У рамках навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» для студентів були розроблені методичні поради щодо організації самостійної навчальної діяльності в опануванні досвіду творчих проявів у професійній діяльності.

Для успішності процесу розробки і реалізації індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності вони знайомилися із структурними підрозділами вищого навчального закладу, де вони навчалися, їхніми функціями в організації навчального процесу, правами й обов'язками студентів у навчальному процесі згідно з Конституцією України, Законом «Про вищу освіту», «Декларацією прав людини» тощо. Були розкриті особливості взаємодії і співпраці студентів та викладачів як учасників навчального

процесу, організації студентського самоврядування, їх призначення, права і обов'язки.

Важливу роль у забезпеченні індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності відіграла підтримка викладача. Він пояснював правила й умови навчання за експериментальною методикою, допомагав студентам у реалізації індивідуальної траєкторії, здійснював постійний моніторинг, брав участь в оцінці результатів цієї діяльності.

Основна функція викладача на адаптаційно-орієнтувальному етапі полягала в тому, щоб навчити майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу адекватно оцінювати свої можливості (потенції) при виборі індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності, враховуючи його індивідуальні особливості, потреби, ціннісні орієнтації, інтереси і здібності. Важливо було ознайомити майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу з передбачуваним і очікуваним результатом (фінальним продуктом, шкалами оцінки контрольованого виду діяльності).

При забезпеченні індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності спиралися на принцип верифікованості (В. Луговий [316], В. Сластьонін [443] та ін.), який вказував на необхідність співвідносити кожен подальшу дію з реальним досягнутим результатом. Реалізація цього принципу передбачала організацію навчального процесу в такий спосіб, щоб він сприяв розвитку адекватної самооцінки особистості, на основі якої майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів мали можливість реально оцінювати свої дії, рівень засвоєння необхідної інформації, ступінь сформованості умінь та навичок які необхідні для здійснення творчої діяльності. Постійний аналіз своєї діяльності, співвідношення з досягнутим результатом

забезпечував успішне формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

По завершенні вивчення нормативної навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» студентам було запропоновано написати педагогічне есе «Чому педагогічна професія вихователь дітей дошкільного віку є творчою». Вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» на адаптаційно-орієнтувальному етапі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів давало змогу навчати студентів: характеризувати особливості професійної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; рефлексувати та оцінювати власні можливості та бачити перспективи у формуванні професійно-творчого потенціалу; свідомо планувати і організовувати власну траєкторію в опануванні досвіду творчих проявів у професійній діяльності.

Наступна нормативна навчальна дисципліна «Педагогіка загальна» давала студентам базові теоретичні уявлення щодо творчої спрямованості предмета їхньої майбутньої професійної діяльності, його структури й організації. Програма нормативної навчальної дисципліни «Педагогіка загальна» складалася з трьох змістових модулів: «Загальні основи педагогіки», «Педагогічний процес і його організація», «Методика педагогічного процесу», де опис педагогічних явищ здійснювався на основі розуміння цілісного педагогічного процесу і був збагачений інформацією про сутність і цінність педагогічної творчості.

Змістовий модуль «Загальні основи педагогіки» давав студентам можливість ознайомитися з предметом і завданнями навчальної дисципліни як складової професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що було необхідно для їх розуміння, ця нормативна навчальна дисципліна буде впливати на формування їхнього професійно-творчого потенціалу.

Для того, щоб забезпечити відображення у змісті підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сутності і цінності педагогічної творчості, студентам було запропоновано цілісне розуміння педагогіки як різновиду гуманітарного знання, як галузі спеціалізованої людської діяльності із збереження та трансляції людського досвіду, як теорії і практики, мистецтва і науки та ролі творчості у цьому процесі. Аналізуючи етапи і чинники становлення та розвитку педагогічного знання в культурі людства особливу увагу звертали на творчу складову педагогічного процесу.

Студентам було запропоновано проаналізувати визначення таких понять: «виховання», «навчання», «освіта», «формування», «розвиток», «педагогічний процес», які представлені в різних навчальних підручниках та посібниках з педагогіки, вибрати ті, які найбільш повно відображають сутність цих понять, і на цій основі побудувати графічну модель, яка відображає співвідношення понять та обґрунтувати свою позицію.

У межах вивчення модуля «Загальні основи педагогіки» студентам пропонувалося відобразити у вигляді колажу розуміння сутності педагогіки як теорії і практики, мистецтва і науки; підібрати серію ілюстрацій з друкованих матеріалів і зробити фото-ряд за темою «Етапи і чинники становлення і розвитку педагогічного знання в культурі людства», «Фактори, що впливають на розвиток людини (спадковість, середовище, виховання й освіта) та їх відображення в моделях і методології педагогіки» тощо. Вивчення змістового модуля передбачало розробку студентами кросвордів за темами «Основні категорії і базові поняття педагогіки та їх зміст (розвиток, навчання, виховання, освіта, педагогічний процес)». Майбутні вихователі самостійно складали ребуси, які охоплювали основні питання змістового модуля.

Ще однією важливою формою роботи студентів було складання синквейнів. Вигадування синквейнів формувало вміння та навички

працювати з інформацією – робити резюме, визначати головне, синтезувати та аналізувати інформацію, викладати складні ідеї, почуття і уявлення в декількох словах. Складаючи синквейн, студенти зверталися до змісту досліджуваної теми, при цьому завдання кожного рядка було своєрідними схемами орієнтовної основи діяльності, використовуючи які майбутній вихователь виконував конкретний фрагмент завдання по складанню синквейна.

Реалізація першої педагогічної умови у змістовому модулі «Педагогічний процес і його організація» передбачала розгляд, крім таких особливостей педагогічного процесу, як цілісність, динамічність, історична і соціальна обумовленість, ще однієї – творчої спрямованості. Під час вивчення навчальних тем змістового модуля наводились приклади конкретних педагогічних ситуацій та пропонувалися зразки творчих шляхів їх вирішення.

Аналіз цілісності педагогічного процесу, нерозривної єдності навчання і виховання студентам пропонувалося відобразити у вигляді колажу. Ознайомлення з особливостями педагогічного процесу в закладах освіти передбачало складання твору-пояснення, твору-ілюстрації. Вивчаючи закони і закономірності педагогічного процесу, студенти розробляли ребуси. Студентами були розроблені плакати, які відображали напрями педагогічного процесу відповідно до сфер фізичного, психічного і духовного розвитку особистості (розумове, фізичне, моральне, естетичне, трудове виховання).

Наступний змістовий модуль навчальної дисципліни розкривав методику цілісного педагогічного процесу. Розгляд теми «Форми організації педагогічного процесу» був побудований таким чином, щоб забезпечити розуміння творчих можливостей сучасних форм організації педагогічного процесу: індивідуальних занять (репетиторство, менторство, гувернерство та ін.), колективно-групових занять (уроки, заняття, лекції,

семінари, конференції та ін.), індивідуально-колективних занять (творчі тижні, проекти та ін.).

Студентам пропонувалися такі завдання: «Змодельуйте опорну схему взаємозв'язку між закономірностями, принципами, методами і формами організації педагогічного процесу», «Розробити педагогічну ситуацію та зазначити методи і прийоми організації педагогічного процесу, які слід використати для її успішного розв'язання», «Побудувати модель організації педагогічного процесу та схарактеризувати зв'язок його компонентів» тощо.

Розглядаючи методи і засоби організації педагогічного процесу студенти повинні були самостійно проаналізувати їх можливості для творчої організації педагогічного процесу і розробити власний проект творчого використання засобів організації педагогічного процесу у вихованні дітей дошкільного віку. У рамках цього змістового модуля розглядалися питання стосовно моделей організації педагогічного процесу, аналізувалися сучасні моделі організації педагогічного процесу та їх відмінності, запропонована творча модель організації педагогічного процесу. При аналізі стилів організації педагогічного процесу і їх класифікації, студенти визначали відмінності творчого стилю виконання професійної діяльності педагога від репродуктивного і емоційно-ціннісного.

Особлива увага при вивченні цього змістового модуля була звернена на розуміння результативності і якості педагогічного процесу, що давало змогу здійснювати самоаналіз, самооцінку та самокорекцію процесу формування професійно-творчого потенціалу кожного студента. Разом зі студентами були проаналізовані критерії оцінювання результативності педагогічного процесу та сучасні підходи до визначення його результативності; показники його якості (освіченість, компетентність, знання, уміння, навички, особистісні якості тощо). Відповідно до цієї теми

студентам було запропоновано розробити власні способи оцінювання результативності педагогічного процесу.

Під час практичних занять студентам надавалась можливість обґрунтувати обрану позицію. Відстоювання обраної позиції передбачало дискусію, в якій опонентами були товариші по групі та викладач. Таким чином, студенти не відтворювали вже кимось здобуті знання (викладачем, автором підручника чи посібника) – репродуктивний рівень, а опановували знання, які вони здобули власними зусиллями через аналіз підручників, посібників, додаткової літератури і лекційних матеріалів, через виконання завдань для самостійної роботи, що вимагали від них порівняння різних наукових підходів, ілюстрації методики роботи на окремому етапі заняття в дошкільному навчальному закладі або над певним завданням відповідно до обраного підходу.

Емоційна підтримка і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності здійснювалась шляхом розв'язання педагогічних ситуацій. Вони добиралися таким чином, щоб не мали заздалегідь однозначного вирішення. Завдяки цій особливості успішно вирішувалися завдання щодо розвитку творчої уяви, дивергентного мислення, а також самостійності при розв'язанні педагогічної ситуації, що в комплексі сприяло формуванню професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Важливою особливістю у підборі педагогічних ситуацій була їхня емоційна спрямованість. Емоційна спрямованість педагогічних ситуацій передбачала, що студенти для її аналізу і розв'язання використовували не лише раціонально-логічне мислення, але й емоційно-образне, коли пізнання спирається не лише на логіку, а й на інтуїцію, емоції, асоціативні зв'язки, творчу уяву, фантазію, педагогічну імпровізацію. Забезпечення синтезу логічного і емоційного створювало передумови для цілісного формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів

дошкільних навчальних закладів. Слід зауважити, що емоційна спрямованість педагогічних ситуацій не була детермінованою ані в способах її вирішення, ані в результатах.

Педагогічні ситуації сприяли передбаченню творчих шляхів їх розв'язання. Зрозуміло, що окремо взята педагогічна ситуація не була в змозі надати інформацію, зразок, установку до подальших саме творчих дій у майбутній професійній діяльності. Але серія педагогічних ситуацій призводила до змін у поглядах на майбутню професію, на її творчий характер, тобто систематичне включення педагогічних ситуації творчого спрямування впродовж усіх років навчання у вищому навчальному закладі призводило до принципових змін в структурі професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Студентам був запропонований багатоваріантний алгоритм рішення педагогічних ситуацій, розроблений на основі теорії розв'язання винахідницьких завдань (Г. Альтшуллер [8]). Цей алгоритм включав наступні етапи роботи над проблемою: 1) з'ясування сутності педагогічної ситуації (що сталося, хто брав участь у події, де вона сталася тощо); 2) попередній аналіз педагогічної ситуації, який включав виявлення протиріч, визначення рівня складності проблеми, прогнозування і передбачення результатів педагогічної взаємодії; 3) визначення конкретного завдання, яке потрібно вирішити для розв'язання педагогічної ситуації; 4) розробка плану розв'язання педагогічної ситуації: визначення умов, за яких вона може бути вирішена, діагноз стану об'єкта педагогічної дії (дитини, вихователя, батьків тощо); 5) генерація варіантів розв'язання педагогічної ситуації, їх системна оцінка і попередній відбір найбільш переважних; 6) побудова абстрактної багатоваріантної моделі розв'язання педагогічної ситуації; 7) аналіз кожного варіанта розв'язання педагогічної ситуації; 8) визначення оптимальних підходів до розв'язання педагогічної ситуації; 9) рефлексія процесу розв'язання педагогічної ситуації.

Для усвідомлення і засвоєння студентами багатоваріантного алгоритму розв'язання педагогічних ситуацій проводився методичний супровід цього процесу в наступній послідовності: здійснювався системний аналіз, опис умов педагогічної ситуації і варіантів рішень на всіх етапах і при зміні однієї з умов; поєднувалися аналітичні і синтетичні процедури аналізу і розв'язання педагогічної ситуації на основі ознак багатоваріантності її рішення; розроблялися конструктивно-методичні схеми, що конкретизують загальні ідеї і принципи аналізу педагогічної ситуації; активізувався інтерес студентів до розв'язання педагогічної ситуації в процесі їх самостійного вибору альтернативних шляхів рішення; здійснювалася рівноправна, колегіальна співпраця в процесі розв'язання педагогічної ситуації: студента як аналітика і особистості, що приймає рішення, викладача як консультанта.

При цьому в якості таких ситуацій виступали не лише нормативні навчальні завдання з підручника або випадки педагогічної дійсності, запропоновані для обговорення викладачем вищого навчального закладу. Більш ефективним прийомом, як показала експериментальна методика формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, було залучення самих студентів до моделювання таких ситуацій.

Емоційній підтримці і стимулюванню студентів до творчих проявів у навчальній діяльності на адаптаційно-орієнтувальному етапі сприяло широке використання ігрової діяльності. Спираючись на поради А. Богуш [47], Т. Жаровцевої [123], Т. Качеровської [157], Л. Козак [169], Ю. Кулюткіна [192], З. Левчук [204] та ін., гра розроблялася таким чином, щоб в навчальну діяльність студентів вводився елемент творчого змагання, який переводив дидактичне завдання в ігрове, а успішне виконання дидактичного завдання зв'язувалося з ігровим результатом.

Зміна звичних стереотипів в організації навчання створювала умови для опанування знаннями й уміннями, які необхідні майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів в організації творчого розвивального середовища в дошкільному навчальному закладі. При цьому передача студенту функцій щодо організації навчального процесу (контрольних, управлінських, організаторських, оцінних та ін.) забезпечувало сприятливі умови для формування більш високого рівня творчо орієнтованих потреб, мотивів, цілей у структурі мотиваційної сфери особистості студента.

Тісні творчі контакти, що встановлювалися в процесі спільної роботи, довірливі міжособистісні стосунки між групою і викладачем, а також між членами групи, сприяли формуванню творчих здібностей і творчих якостей особистості. Роль викладача при проведенні дидактичних ігор зводилася до того, щоб направляти хід думок студентів у пошуках оптимального розв'язання задачі, коригувати разом з ним кінцевий результат даної ситуації, вказувати на конкретні помилки при аналізі того або іншого компонента ситуації. При цьому необхідно було враховувати рівень знань і вмінь, сформованість мотиваційної сфери, розвиненість творчих здібностей і творчих якостей кожного студента.

Діяльність викладача у напрямку емоційної підтримки і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності визначалися установкою на самостійну навчальну діяльність студентів, що включало: самостійне здобуття знань, використання додаткових джерел навчальної інформації, творчий підхід до виконання завдань дидактичної гри. Викладач заохочував і підтримував будь-які спроби творчого підходу до розв'язання проблеми, прояву ініціативи, створював в ході навчального процесу ситуації, які ставили студентів перед необхідністю самостійного вибору змісту навчання і засобів вираження. Такий підхід надавав студентам можливість порівнювати результати своєї діяльності з іншими,

відчуваючи емоційну підтримку, проявив своєї творчої ініціативи, з боку викладача, а потім і групи. Це сприяло формуванню незалежності і самостійності в думках, у навчальній діяльності; з'являвся інтерес до думки іншого і повага цієї думки у поєднанні з усвідомленням унікальності своїх творчих поглядів, довірою до себе, переживанням власної цінності і унікальності.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка загальна» на адаптаційно-орієнтувальному етапі використовувалися ігри-вправи, ігрова дискусія, ігрова ситуація, рольова гра, ділова навчальна гра тощо. Наприклад, була проведена гра «Науково-практична конференція». Мета цієї гри передбачала ознайомити студентів з сучасними формами організації педагогічного процесу, визначити роль науково-методичних журналів в освітленні даного питання.

Для проведення цієї гри навчальна група була розподілена на п'ять підгруп. Кожній підгрупі було запропоноване таке завдання: обрати один з науково-методичних журналів і проаналізувати публікації, в яких розкриваються сучасні форми організації педагогічного процесу. Було обрано такі сучасні періодичні видання як-от: «Дошкільне виховання», «Палітра педагога», «Джміль», «Методична скарбничка вихователя», «Вихователь-методист дошкільного закладу».

Хід гри передбачав таку послідовність: 1) проведення обзору публікацій з проблем сучасних форм організації педагогічного процесу; 2) підведення підсумків експертною радою. Експертна рада підводила підсумок, яка з підгруп більш глибоко, усвідомлено представила аналіз публікацій.

Гра-вправа «Особисті якості» була спрямована на надання допомоги студентам у самоаналізі особистісних якостей. Її проведення передбачало складання студентами списку особистісних якостей, які виявляються в педагогічній діяльності. Майбутнім вихователям потрібно було список

особистісних якостей розподілити на дві колонки, в одній – ті, які, на думку студентів, здатні допомагати їм у професійній діяльності, в іншу – ті, які їм заважатимуть у педагогічній діяльності. Студентам потрібно було проаналізувати, яким чином можливо активізувати якості, які допомагають у педагогічній діяльності, і на цій основі розробити програму самовдосконалення особистісних якостей.

Ігрова дискусія «Що мені заважає у самостійній роботі» була спрямована на аналіз чинників, які заважають ефективно займатися поза аудиторною самостійною роботою і які сприяють її ефективності (робоче місце, час занять, обсяг матеріалу для опрацювання, його актуальність для вас, технічні засоби навчання, самопочуття тощо). Результатом ігрової дискусії була розробка порад щодо організації позааудиторної самостійної роботи.

Гра-вправа «Хронологія робочого часу» передбачала для кожного студента завдання скласти хронологію робочого часу: скільки часу було витрачено на підготовку до занять? Скільки часу витрачено на дорогу до університету та додому? Скільки часу витрачено на відпочинок (прогулянка, спілкування з друзями, перегляд телепрограм, читання художніх творів тощо)? Скільки часу витрачено на спілкування з батьками? Скільки часу витрачено на господарську роботу вдома чи в гуртожитку? Скільки марно витрачено часу? Результати були представлені у вигляді гумористичного малюнка та дозволили розробити поради щодо оптимізації робочого часу.

Необхідним дидактичним матеріалом для ігрової ситуації «Алфавіт» була технологічна карта: аркуш паперу, на якому зверху вниз з лівого боку був записаний маркером алфавіт (за винятком букв, з яких не можуть починатися слова). Педагог пропонував учасникам розкрити сутність педагогічного процесу заповнивши технологічну карту (вписавши маркером у кожен рядок слова, що починаються з відповідної букви

алфавіту і розкривають сутність педагогічного процесу). Кожен студент мав можливість записати від одного до декількох тверджень (обмежень тут не було). Кожен учасник, зробивши запис, називав його вголос. Заповнення технологічної карти закінчувалося тоді, коли всі учасники гри зробили запис або тоді, коли на кожну букву алфавіту на технологічній карті було записано хоча б одне слово. Рефлексія ігрової ситуації передбачала аналіз всіх записаних на технологічній карті тверджень, виділити декілька, тих, які в більшій мірі відображають сутність педагогічного процесу.

Емоційна підтримка і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності здійснювалися завдяки організації змагання, яке забезпечувало надання студентам можливості проявити себе краще за інших, що включало проведення інтелектуальних турнірів («Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг»), побудову рейтингу студентів, участь у педагогічних конкурсах. Так, серед студентів був проведений конкурс на кращий міні-твір (100-120 слів) на тему «Талант – це щаслива комбінація багатьох творчих здібностей людини в поєднанні з творчою волею» (К. Станіславський). Свою точку зору потрібно було аргументувати.

Були визначені критерії оцінювання завдання: розкриття теми – 10 балів, структурна цілісність роботи (вступ, основна частина, висновок) – 5 балів, оригінальність, нестандартність – 5 балів, використання професійної педагогічної лексики – 5 балів, вміння правильно висловити власну думку з приводу заданої конкурсом теми – 5 балів. В якості журі виступили провідні фахівці в галузі дошкільної освіти. Результати конкурсу були висвітлені на офіційних сайтах вищих навчальних закладів.

Щоб забезпечити студентам індивідуальну траєкторію опанування способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності, було реалізовано принцип варіативності. Принцип варіативності організації навчального процесу, спрямованого на формування професійно-творчого

потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, був реалізований через створення різноманіття видів і завдань навчальної діяльності, що використовуються у вищому навчальному закладі в процесі професійної підготовки.

Різноманіття методів, форм організації навчального процесу сприяло зацікавленості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в організації свого навчання, впливало на усвідомлення права бути самим собою, несхожим на інших, неповторним у тому розумінні, що кожний має ексклюзивний темперамент, характер, задатки, які притаманні лише йому та визначають специфіку його інтересів, потреб і здібностей у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Так, наприклад, при виконанні завдання «Чи здатне цілеспрямоване виховання повністю нейтралізувати вплив негативних факторів середовища на дитину?» студентам надавалось можливість результати самостійного дослідження проблеми представити в вигляді реферату, педагогічного есе, презентації, доповіді, схеми, вірша, кросворду, розробки анкети, узагальнень наукових досліджень, які розкривають сутність педагогічного завдання тощо.

Отже участь у творчій варіативній діяльності дозволяла майбутнім вихователям самовизначитися, самореалізуватися і самоактуалізуватися як суб'єктам творчої діяльності. Залучення варіативних форм виконання завдань давало можливість емоційно пережити результати своєї діяльності як успішної щодо формування професійно-творчого потенціалу, оскільки існували альтернативи, виникала можливість творчого вибору. Варіативна, творча, емоційно насичена спільна діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розглядалася як фактор актуалізації їх професійної самосвідомості, професійної самореалізації і підвищення ціннісного ставлення до педагогічної творчості у професійній діяльності.

Такий шлях надавав можливість формувати у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів здатність до самостійного поповнення обсягу своїх знань, розвивати потребу в постійному розширенні кругозору, стимулювати до фантазування, конструювання, необхідності проявляти ініціативу, вигадувати, винаходити щось нове.

Варіативні форми виконання завдань характеризувалися тим, що студентам необхідно було самостійно розкрити нові сторони предмета, що вивчався, навчитися бачити нове в уже відомих фактах. У процесі цієї діяльності студенти опановували такі методи діяльності, як спостереження, порівняння, узагальнення, уміння визначати порядок роботи. Залучення варіативних форм виконання завдань навчало мислити самостійно, нестандартно, не боятися висувати на перший погляд парадоксальні припущення, у них розвивалась наполегливість в досягненні мети, що забезпечувало перехід від репродуктивної діяльності до творчої. Індивідуальна траєкторія опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності реалізовувалася завдяки спільній постановці навчальних цілей, можливості індивідуального вибору завдань, форм і методів навчання, варіативність умов і вимог організації навчального процесу.

Реалізація педагогічних умов на адаптаційно-орієнтувальному етапі експериментальної методики формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів здійснювалася і впродовж педагогічної практики. Метою навчальної практики було поглиблення знань студентів з психології, педагогіки та фахових методик, формування вмінь застосовувати знання у процесі вирішення педагогічних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу. Завданнями практики було: навчити студентів організовувати процес навчання і виховання дітей дошкільного віку відповідно до сучасних вимог педагогічної науки, шукати шляхи його

оптимізації та наповнення ідеями педагогіки творчості; формувати у студентів систему педагогічних умінь, необхідних для виконання функцій вихователя дошкільного навчального закладу; планувати навчально-виховний процес; визначати мету, цілеспрямовано добирати засоби, методи і прийоми організації навчально-виховного процесу.

Педагогічна практика була організована таким чином, щоб забезпечити педагогічну підтримку і надати допомогу майбутнім вихователям в усвідомленні наявності в них здібності до творчості і можливостей їх реалізувати в роботі з дітьми у дошкільному навчальному закладі; мотивувати студентів на опанування прийомів творчої діяльності, які практично використовуються у дошкільних навчальних закладах; стимулювати творче мислення за рахунок розширення індивідуального досвіду творчої діяльності студентів; забезпечувати конструктивний самоаналіз рівня професійно-творчого зростання через рефлексію результатів педагогічної практики в дошкільному навчальному закладі.

Відмітною особливістю організації педагогічної практики було те, що студентів орієнтували на створення нового оригінального продукту як форми об'єктивації результатів своєї педагогічної творчості в період проходження практики під час виконання професійних обов'язків вихователя дошкільного навчального закладу. Для того, щоб реалізувати ці можливості, необхідно було заздалегідь підібрати бази для проходження педагогічної практики. Обираючи дошкільні навчальні заклади для проведення педагогічної практики були використані такі критерії відбору: наявність традицій і атмосфери новаторського пошуку, використання методичних рекомендацій педагогів-новаторів, зацікавленість і здатність педагогічного колективу передавати свій творчий педагогічний досвід студентам, уміння надавати студентам свободу творчості і здатність делікатно направляти їх пошук, добре матеріально-технічне оснащення. Виокремлення цих критеріїв пов'язане з тим, що приклад живого творчого

процесу і участь у ньому є одним із факторів ефективного формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в процесі професійної підготовки.

Під час проходження педагогічної практики майбутніми вихователями комплексно вирішувалися такі завдання: ознайомлення із структурою і змістом навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі, особливостями роботи вихователя дошкільного навчального закладу; засвоєння професійних форм творчої взаємодії з дітьми дошкільного віку; навчання творчо застосовувати раніше отримані знання, планувати, використовувати найбільш оптимальні методи і прийоми в навчанні і вихованні дітей дошкільного віку; закріплювати й удосконалювати отримані вміння, формувати професійно-значущі якості.

Студенти під час педагогічної практики склали інформаційні карти і паспорти кращого творчого досвіду вихователів дошкільних навчальних закладів, в яких фіксувалося: найменування досвіду, зміст, критерій творчої новизни, тривалість функціонування, можливі форми вивчення і узагальнення. Результатом цієї роботи стало створення банку творчого досвіду вихователів дошкільних навчальних закладів. Одним з основних завдань педагогічної практики було освоєння творчих елементів педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу. У результаті відбувалося подолання бар'єрів у творчій діяльності студентів, оволодіння ними способами вирішення нестандартних педагогічних завдань.

Різноманітний досвід творчої педагогічної діяльності, набутий студентами в процесі педагогічної практики, узагальнювався і оформлювався в їхньому портфоліо, зміст і структура якого поповнювалися після кожного наступного етапу педагогічної практики.

3.2. Інформаційно-теоретичний етап експериментальної методики формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Інформаційно-теоретичний етап був спрямований на формування у студентів відкритого і гнучкого мислення, здатних сприймати й аналізувати педагогічні явища з різних позицій, різних світоглядних ідей, їх розвитку й удосконалення у професійній діяльності вихователя, стимулювання потреби у подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, актуалізації набутих знань, умінь і навичок з метою формування нового творчого досвіду, уміння вирішувати нестандартні завдання, які передбачають самостійний пошук додаткової інформації.

Мета інформаційно-теоретичного етапу передбачала опанування майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів системи теоретичних і практичних знань, необхідних для формування професійно-творчого потенціалу. Досягнення цієї мети передбачало реалізацію педагогічних умов до навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна».

Завданням викладання навчальної дисципліни було надання майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів базових теоретичних уявлень про особливості педагогічного процесу з навчання і виховання дітей дошкільного віку як предмета їхньої професійної діяльності, його змісту і організації в сучасному дошкільному навчальному закладі. Основні завдання передбачали: **усвідомлення ролі дошкільної педагогіки в системі професійної підготовки сучасного фахівця в галузі дошкільної освіти і в його професійній діяльності; ознайомлення з особливостями організації педагогічного процесу з дітьми дошкільного віку і чинників, що їх зумовлюють; ознайомлення з напрямками, цілями, завданнями, змістом і засобами різнобічного розвитку дітей дошкільного віку в умовах педагогічного процесу**

дошкільного навчального закладу; конкретизація змісту системи педагогічних понять відповідно до специфіки дошкільної педагогіки; розвиток творчого педагогічного мислення.

Зміст навчальної дисципліни було побудовано таким чином, щоб не тільки розкрити студентам особливу роль дошкільної педагогіки в системі професійної підготовки сучасного педагога, доводячи важливе значення системи педагогічних знань у побудові освітнього процесу сучасного дошкільного закладу, а й навчити майбутніх вихователів творчо використовувати здобуті під час навчання теоретичні знання в процесі аналізу ситуацій практичної діяльності в дошкільному навчальному закладі.

Особливістю вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна» на інформаційно-теоретичному етапі було те, що студенти не лише брали активну участь у процесі виділення, упорядкування та засвоєння навчальної інформації, а й в обґрунтуванні власної позиції щодо її розуміння. Такий підхід спонукав майбутніх вихователів до проведення самостійних досліджень, підвищував мотивацію до творчої роботи, сприяв розвитку творчого мислення, як наслідок, творчій самостійності студентів.

Ще одна особливість полягала в тому, що всі учасники навчального процесу (студенти і викладачі) були включені в єдиний процес творчого здобуття і засвоєння знань, оскільки не лише майбутні вихователі, але й викладачі здобували нові знання – про самих студентів, їхню професійну спрямованість, індивідуальні особливості формування професійно-творчого потенціалу. Це забезпечувалося завдяки партнерству, творчому діалогу між викладачами і студентами, надання майбутнім вихователям можливості діяти самостійно, творчо, висловлювати власні міркування і пропонувати свої варіанти опанування досвідом творчих проявів у майбутній професійній діяльності, знаходити оригінальні способи

розв'язання нетипових завдань і ситуацій в роботі з дітьми дошкільного віку.

Для забезпечення реалізації першої педагогічної умови – відображення у змісті підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сутності і цінності педагогічної творчості, – зміст модулів навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна» («Загальні основи дошкільної педагогіки», «Основні напрями розвитку дитини дошкільного віку й принципи організації педагогічного процесу у ДНЗ», «Педагогічні основи організації ігрової діяльності дошкільників», «Взаємодія ДНЗ та сім'ї у розвитку й вихованні дитини дошкільного віку») був наповнений інформацією, яка визначала місце і особливості прояву педагогічної творчості в організації роботи з дітьми у дошкільному навчальному закладі.

Для ефективного формування професійно-творчого потенціалу на інформаційно-теоретичному етапі було оновлено зміст навчальної програми «Педагогіка дошкільна», доповнено його новою інформацією про прояви творчості у професійній діяльності вихователя, підібрано відповідні методи і форми організації навчальної діяльності студентів. Впровадження в навчальний процес творчих форм проведення занять передбачало орієнтацію студентів на самостійний пошук причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей педагогічних процесів та явищ. Цьому сприяли творчі конкурси, спрямовані на формування у студентів творчого мислення і уяви, допитливості, винахідливості, самостійності тощо.

У методах навчання домінували проблемний і дослідницький підходи до аналізу змісту засвоєних знань, використання різноманітних видів індивідуальної й колективної навчальної діяльності в аудиторних та позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів. На інформаційно-теоретичному

етапі традиційні та інноваційні методи і форми навчання доповнювали один одного і становили єдину систему професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Контроль і оцінювання навчальної діяльності спрямовувалися на емоційну підтримку і стимулювання до поглибленого вивчення навчального матеріалу, його систематизацію, класифікацію, перенесення знань у нові ситуації, виявлення і розвиток творчих елементів у професійній підготовці майбутніх вихователів. Провідною формою контролю на заняттях був самоаналіз і взаємоконтроль. При цьому контроль з боку викладача виконував емоційно стимулюючу функцію і включався на етапі організації і підведення підсумків діяльності студентів.

У ході вивчення навчальної дисципліни студенти розв'язували творчі завдання, ребуси, кросворди тощо. Згодом вони поступово починали самостійно проектувати оригінальні форми роботи з дітьми відповідно до завдань дошкільної освіти (виготовлення оригінального виробу, складання казок, віршів, оповідань, створення публікацій, стінних газет, бюлетнів, роздаткового матеріалу, фотоколажів, альбомів, схем, логотипів та інших друкованих матеріалів), що сприяло позитивному ставленню майбутніх вихователів до творчої складової професійної діяльності, вчило мислити нестандартно, акумулюючи творчий досвід, позитивно впливало на формування ціннісного ставлення студентів до творчості взагалі і педагогічної творчості, зокрема.

Творчі завдання розроблялися в такий спосіб, щоб забезпечити комплексне і цілеспрямоване формування всіх компонентів (ціннісний, когнітивний, діяльнісний) професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Для забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності завдання, що пропонувалися, відповідали їхньому рівню знань. Для одних, це були вправи для

формування вмінь та навичок бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства або інноваційності, для інших – завдання, які мали на меті поглибити, узагальнити та закріпити знання про досвід прояву творчості в професійній діяльності вихователя.

Збільшення кількості завдань поєднувалося з обов'язковим підвищенням їхньої складності, варіативності, диференційованості, що потребувало від студентів оригінальності у вирішенні навчально-пізнавальних питань, ініціативності, неординарності підходів до розв'язання навчальних завдань, інтенсивної творчої праці. Також поступово підвищувався ступінь самостійності при виконанні завдань відповідно до наявних знань і досвіду, оволодіння прийомами творчої діяльності, рівня сформованості уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи з дітьми відповідно до завдань дошкільної освіти. Таке зростання складності завдань і ступеня самостійності в їх виконанні сприяло поступовому формуванню професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. При цьому витримувалася оптимальний розмір обсягу навчальної роботи, щоб уникнути перевантаження і знайти оптимальне співвідношення всіх видів навчальної діяльності і щоб отримати найкращі результати.

Змістовий модуль «Загальні основи дошкільної педагогіки» надавав студентам можливість не тільки ознайомитися з об'єктом, предметом, завданнями дошкільної педагогіки та основними етапами розвитку теорії і практики дошкільної освіти, а й з місцем навчальної дисципліни в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, логікою побудови навчальної дисципліни. Можливість проявити творчість надавалася в процесі самостійної розробки студентами структурно-логічної схеми – «Зв'язок дошкільної педагогіки з іншими науками»; підготовки плакатів з прислів'ями, приказками, висловами відомих людей про дошкільне дитинство як унікальний період в розвитку

людини; складання кросвордів, що відображали характеристику дошкільної педагогіки як науки, її основні категорії і методи дослідження, розробки порівняльної схеми-таблиці «Розвиток ідей виховання і навчання дітей дошкільного віку в працях вітчизняних і зарубіжних учених, на прикладі одного з етапів розвитку дошкільної педагогіки (за вибором)».

У процесі вивчення змістового модуля увага студентів спрямовувалась не тільки на сприйняття та засвоєння навчальної інформації, а й доповнювалася студентськими творчими розробками, наприклад: «Створити колаж про мету і завдання виховання дошкільників на прикладі своїх дитячих фотографій», «Скласти сценарій ділової гри «Що? Де? Коли?» з історії розвитку дошкільної педагогіки як науки», «Розкрити розвиток теорії і практики дошкільного виховання у формі ілюстрованого альбому» тощо.

Такий підхід до вивчення навчальної дисципліни давав низку дидактичних ефектів, зокрема, у майбутніх вихователів формувалося прагнення до оригінальних нестандартних рішень і дій, відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду, розвивалися навички самостійної роботи з науковою літературою, підвищувалась пізнавальна активність, бачення альтернативи рішення або його способу, можливість комбінування раніше засвоєних способів діяльності стосовно вирішення нової проблеми.

Використовувалися педагогічні ситуації, які були спрямовані на формування уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції творчості. Педагогічні ситуації підбиралися таким чином, щоб для їхнього розв'язання необхідно було використання студентами знань щодо планування дій, спрямованих на її рішення, наприклад: «При інсценуванні казки «Лікар Айболить» ніхто з дітей не погоджується на роль злого Бармалея. Як їх можна привабити цією роллю?» Студентам потрібно було запропонувати і обґрунтувати свої пропозиції для вирішення цієї проблеми.

Розв'язання педагогічних ситуацій на інформаційно-теоретичному етапі сприяло формуванню навичок колективної творчої роботи, поліпшувало емоційний стан студентів, наприклад, при рішенні типової ситуації для дошкільного навчального закладу, коли «вранці діти раннього віку не відпускають батьків, прагнуть залишитися з ними і відмовляються йти в групу». Майбутнім вихователям потрібно було розробити засоби створення комфортних умов для входження дитини в групу дошкільного навчального закладу.

З часом педагогічні ситуації ускладнювалися, що потребувало від студентів більшої творчості, комплексних підходів до розв'язання проблеми, підвищувало їхню зацікавленість та творчу активність в оволодінні знаннями, наприклад, «Часто діти дошкільного віку беруться за цікаву, привабливу роботу і з задоволенням її виконують протягом тривалого часу, а корисна, але неприваблива робота виконується повільно, діти працюють без особливого ентузіазму». При розв'язанні наступної ситуації студентам необхідно було пояснити причини та запропонувати способи вирішення означеної проблеми. Така форма роботи сприяла тому, що студенти поступово навчалися самостійно складати педагогічні ситуації, наприклад, придумати педагогічні ситуації до таких тем: «Дитинство як соціокультурне і педагогічне явище», «Значення дошкільного дитинства у розвитку особистості», «Основні фактори розвитку особистості на етапі дошкільного дитинства», «Роль ігрової діяльності і дорослого у розвитку і соціалізації дитини», «Особливості становлення позиції «Я-у-світі» в дошкільному дитинстві», «Криза трьох років – «Я сам» тощо.

Реалізація можливості прояву творчості в процесі оволодіння базовими теоретичними уявленнями щодо навчання й виховання дітей дошкільного віку досягалась завдяки обговоренню з студентами проблемних питань: пояснити, як сучасні засади дошкільного виховання

дитини відрізняються від порад «Материнської школи» Я. Коменського (концепції Ф. Фребеля, М. Монтесорі)? Як удосконалювались напрями розвитку дитини в умовах дошкільного навчального закладу? Як змінювались принципи організації дошкільного виховання? Як удосконалювались цілі і засоби дошкільного виховання? Як теоретична спадщина К. Ушинського, (А. Макаренка, В. Сухомлинського) вплинула на розвиток дошкільної педагогіки? Як відбувається реалізація педагогічних ідей С. Русової у практиці сучасного національного дошкільного навчального закладу?

Особливістю запропонованих проблемних питань було те, що вони не мали чіткого алгоритму розв'язання і вимагали подолання труднощів під час їх вирішення. Це висувало до студентів вимогу здійснювати самостійно пошуки інформації з використанням додаткових ресурсів. Така організація роботи сприяла формуванню умінь продуктивної роботи майбутніх вихователів з інформаційними джерелами, що дозволяло максимально використати особистий творчий досвід кожного студента, забезпечити реалізацію кожним власної освітньої траєкторії, зумовленої його навчальними можливостями, запитами, інтересами, задатками і здібностями.

Методичне забезпечення навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна» розроблено з урахуванням пізнавальних можливостей, знань і умінь, особистого досвіду студентів і передбачало опорні схеми, допоміжні матеріали, картки-інструкції, диференційовані за рівнем складності та алгоритмом їх розв'язання. Щоб стимулювати у майбутніх вихователів дослідницьку творчу активність, навчити знаходити найбільш значущі елементи в інформаційному матеріалі, спираючись на дослідження Н. Асташової [19], В. Бухвалова [62], І. Княжевої [165] та ін., були використані такі організаційні форми роботи, як складання кластера, переплутані логічні ланцюжки, написання синквейнів тощо.

Складання кластера передбачало творчу роботу з навчальною інформацією, яка систематизувалася у вигляді графічної структури (схеми), в центрі якої знаходилося ключове поняття. Для цього студенти записували по центру аркуша поняття або вислів, а від нього малювали стрілки-промені або пелюстки на всі сторони, що позначали загальні смислові одиниці, від яких, у свою чергу, відходили додаткові, з менш значущими змістовними елементами. Послідовність дій студентів була наступною: 1) по центру аркуша (класної дошки) написати ключове слово або речення, які були «серцем» ідеї, теми, 2) довкола запропонувати слова або речення, що відображають ідеї, факти, образи, відповідні для даної теми, 3) по мірі запису, слова, що з'являлися, з'єднувалися прямими лініями з ключовим поняттям.

У результаті виходила структура, яка графічно відображала роздуми студентів і визначала інформаційне поле даної теми. У роботі над кластерами необхідно було дотримуватися таких правил: не боятися записувати все, що спадало на думку, давати волю творчій уяві та інтуїції, продовжувати роботу, поки не закінчився час або ідеї не вичерпалися, намагатися будувати якомога більше зв'язків, не дотримуватися заздалегідь визначеного плану.

Студенти склали кластери при вивченні наступних тем: «Дошкільна педагогіка як галузь педагогічної теорії і практики», «Об'єкт, предмет, завдання дошкільної педагогіки», «Поняття дошкільної педагогіки та їх специфічний зміст», «Основні етапи розвитку теорії і практики дошкільної освіти» тощо

На інформаційно-теоретичному етапі студенти склали синквейни, але більш складного виду – зворотній, дзеркальний, метелик, корона синквейнів, гірлянда синквейнів тощо. Були використані різноманітні підходи до роботи із синквейнами: складання синквейнів самотійно або групою; на основі синквейну написати реферат або зробити повідомлення;

проаналізувати неповний синквейн та визначити відсутній рядок з опорою на інформацію в існуючих рядках тощо. Майбутніми вихователями були розроблені синквейни до ключових категорій змістових модулів: дитинство, дошкільна педагогіка, розвиток дитини як особистості, соціалізація дитини, Я-позиція дошкільника, ігрова діяльність, дорослий, поняття дошкільної педагогіки тощо.

Стимулювання студентів до творчості у навчальній діяльності на цьому етапі здійснювалось завдяки проведенню індивідуальної «мозкової атаки» (Д. Цезерані [506, с. 107]). Так, за темою «Значення дошкільного дитинства у розвитку особистості», яка дозволяла студентам проаналізувати особливості дитинства як соціокультурного і педагогічного явища, розглядалися основні чинники розвитку особистості на етапі дошкільного дитинства, аналізувалась роль ігрової діяльності і дорослого у розвитку і соціалізації дитини, визначались особливості становлення позиції «Я-у світі» в дошкільному дитинстві.

Дана форма роботи надавала можливість активізувати студентів на використання індивідуального досвіду творчого розв'язання проблем у майбутній професійній діяльності і ґрунтувалася на індивідуальному розумовому експерименті, в якому було використано ідею методики проведення «мозкової атаки». Студентам пропонувалося самостійно визначити логіку вирішення завдання, самостійно генерувати ідеї, виконувати обов'язки «критика», а потім оцінювати власні ідеї. Тривалість індивідуальної «мозкової атаки» не перевищувала 20 хвилин. За цей час студентом потрібно було запропонувати як найбільше ідей для розв'язання запропонованої проблеми, щоб мобілізувати власну творчу уяву та фантазію. Робота виконувалася в письмовій формі.

Особливістю індивідуальної «мозкової атаки» було те, що оцінювання ідей здійснювали не на цьому занятті, а відклали до наступного. Це надавало студентам можливість більш ретельно

проаналізували власні ідеї і пропозиції, а на наступному занятті з використанням рефлексивної дискусії оцінити не тільки продуктивність запропонованої ідеї, а й навчитись співвідносити власне бачення розв'язання проблеми з поглядами інших студентів, розширити уявлення про проблему і можливі творчі варіанти виходу з неї, розвивати вміння рефлексивного аналізу ситуацій та прийняття рішень.

Рефлексивна дискусія потребувала спеціальної підготовки студентів, що забезпечувалось введенням і дотриманням правил: поважати точку зору іншого; не перебивати, говорити чітко й конкретно; не висловлювати образливих зауважень; поводити себе конструктивно тощо. Поведінка викладача при проведенні рефлексивної дискусії була ненав'язливою і мотивувала майбутніх вихователів на творчий успіх, зняття емоційних переживань і переведення рефлексивних установок студентів на позитивну проєкцію завдяки використанню ключових фраз, наприклад, – «Чи не вважаєте ви, що «Ми» спроможні...», «Зараз я доведу, що це посилено «Нам» і ми разом зможемо легко це зробити...». Особливо це було важливо для студентів, які відчували невпевненість, а проблема видавалася їм непосильною.

Щоб забезпечити індивідуальну траєкторію опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності їм було запропоновано вправу «Рефлексія». Майбутні вихователі отримали завдання проаналізувати, якими рисами має володіти творчий вихователь. При виконанні вправи студентам потрібно було розділити аркуш паперу навпіл, ліворуч записати риси, яких би вони хотіли позбутися, бо вони не відповідали уявленням про творчого вихователя дошкільного навчального закладу, праворуч записати протилежну рису, а потім проаналізувати «Чому в мене присутні ці риси?», «Як сприймуть і оцінять ці риси інші?», «Що я роблю, щоб позбутися цих рис?», «Що я повинен зробити, щоб позбутися цих рис?» тощо.

Індивідуальну траєкторію опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності забезпечувало виконання ними індивідуальних вправ рефлексивно-проективного характеру – розробка проективних малюнків «Вихователь і сучасний дошкільник»; «Моє перше знайомство з дітьми в якості вихователя дошкільного навчального закладу» тощо. Теми проективних малюнків підбиралися так, щоб вони надавали студентам можливість виразити малюнком свої емоції, почуття і думки.

Особливо ефективним для формування професійно-творчого потенціалу було проведення студентами «уявного діалогу» з видатними вченими в галузі дошкільної педагогіки (Ф. Фребель, М. Монтессорі та ін.) з позиції сучасника. Наприклад: «Шановний Фрідріх Фребель, нас роз'єднує більш як два століття. Але я хочу прокласти місток до Вашої доби і запитати про...» тощо. Майбутні вихователі писали міні-твори – «Як я вирішив стати вихователем дітей дошкільного віку і як я це реалізую», «Мої творчі здобутки на шляху опанування педагогічною професією» тощо.

При розробці експериментальної методики формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на інформаційно-теоретичному етапі використовували міжпредметні зв'язки з такими дисциплінами, як «Педагогіка загальна», «Історія дошкільної педагогіки», «Психологія», «Дитяча психологія» тощо, тому знання і уміння, набуті студентами в процесі вивчення вище вказаних дисциплін, дозволяли їм певну частину матеріалу опанувати самостійно. При виконанні завдання підібрати тези до дискусії «Сучасна дитина: яка вона?» студентам було запропоновано врахувати особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку.

Завдання для самостійної роботи студентів на цьому етапі були спрямовані на розвиток їхнього уміння бачити і вирішувати професійні

завдання в процесі роботи з основною та додатковою літературою, творчості та самостійності при вирішенні педагогічних ситуацій та відповідальності за прийняті рішення, наприклад – потрібно було пояснити твердження Л. Виготського, що «Дитина молодшого дошкільного віку в грі йде від дії до думки, а на четвертому році життя здатна йти від думки до дії».

Наступний змістовий модуль «Основні напрями розвитку дитини дошкільного віку і принципи організації педагогічного процесу в ДНЗ» був присвячений висвітленню та розкриттю особливостей навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку, що вимагало аналізу і обговорення специфіки педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі, закономірностей й структури педагогічного процесу в ДНЗ, основних принципів організації педагогічного процесу у ДНЗ (наочність, урахування індивідуальних можливостей, зв'язок теорії і практики, послідовність і систематичність, доступність, самостійність і активність тощо).

Діяльність студентів при вивченні цього модуля була спрямована на упорядкування системи педагогічних знань, розвиток здатності до виявлення, постановки і вирішення завдань, пов'язаних з організацією і плануванням вихователем навчальної і виховної роботи з дошкільниками, генеруванням ідей і пошуком оригінальних способів їх вирішення. При цьому використовувались завдання, що вимагали різноманітної творчості, наприклад, написання віршів або створення малюнків, в яких відображені права дитини згідно з «Конвенцією ООН про права дитини».

Щоб розвинути у майбутніх вихователів здатність до виявлення, постановки і вирішення творчих завдань, генерування ідей, було проведено у формі дискусії аналіз і обговорення специфіки педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі. Перевага дискусії перед іншими формами полягала в тому, що вона дозволяла забезпечити активну позицію кожному учаснику навчального процесу, що обумовлювало позитивний

вплив на формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Проведення дискусій забезпечувало можливість формувати у студентів самостійність суджень, збагачувати їх духовно, розширювати кругозір, вчити глибоко і всебічно аналізувати і оцінювати професійні проблеми.

У ході підготовки дискусії велике значення надавалось правильному формулюванню теми. Темою дискусії, як правило, обиралися такі питання, які були важливі для вирішення актуальних проблем дошкільної освіти, тісно пов'язані з сучасним життям, особисто значущі для студента, такі, що стосувалися його ціннісних орієнтацій і педагогічних поглядів і допускали різні тлумачення та оцінки. Наприклад: «Індивідуалізація виховного впливу на дитину дошкільного віку в процесі формування її особистості», «Дитяча обдарованість в дошкільному віці» тощо.

Враховуючи рекомендації багатьох дослідників (О. Антонова [16], І. Богданова [42], А. Вербицький [70], М. Віслогузова [75], Н. Гузій [105], В. Кан-Калік [146], А. Линенко [210], Р. Пріма [405] та ін.) дискусія використовувалась в ситуаціях, коли обмін знаннями, думками і переконаннями спричиняв новий погляд на професійну діяльність, явище, відношення, моделі поведінки, способи організації розумової і ціннісно-орієнтуючої діяльності студентів, на розвиток умінь міжособистої взаємодії і забезпечення зворотнього зв'язку. У цьому контексті, наприклад, студентам було запропоновано пояснити вислів Сенеки «Важко привести до добра повчаючи, легше – прикладом» і визначити, яку роль у вихованні дітей відіграє приклад дорослого; обґрунтувати сенс вислову К. Ушинського «Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна, насамперед, пізнати її теж в усіх відношеннях»; «Виховання може все» (К. Гельвецій); «Від всякого виховання, друже мій, рятуйся на всіх вітрилах» (Вольтер).

Під час проведення дискусії використовувалися презентації у вигляді схем, плакатів, які дозволяли наочно подати зміст, виділити і проілюструвати повідомлення і його ключові змістовні пункти. Використання інтерактивних елементів дозволяло підвищити ефективність виступів, що є частиною професійної діяльності майбутніх вихователів.

Ефективність використання дискусії як форми організації навчальної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів щодо формування професійно-творчого потенціалу визначається цілим рядом чинників: актуальністю обраної проблеми; зіставленням різних позицій учасників дискусії; інформованістю, компетентністю і науковою коректністю; володінням викладачем методикою дискусійної процедури; дотриманням правил і регламенту тощо.

Важлива роль відводилася самостійній роботі студентів, у процесі якої накопичувався значний багаж знань, навичок й умінь, необхідних для того, щоб аналізувати, осмислювати і оцінювати сучасні події, вирішувати професійні завдання на основі єдності теорії і практики, що гарантувало успішне формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

На інформаційно-теоретичному етапі використовувалася така форма організації навчання, як випереджаюча самостійна робота, що передбачала вивчення студентами нового матеріалу до моменту його обговорення на лекційних або практичних аудиторних заняттях. На цьому етапі застосувалися дві форми випереджаючої самостійної роботи – випереджаюча самостійна робота практичного характеру і випереджаюча самостійна робота теоретичного характеру (А. Алексюк [372]).

При виконанні випереджаючої самостійної роботи практичного характеру студенти самостійно, до початку вивчення нової теми, проводили спостереження на практиці в дошкільному навчальному закладі за запропонованим завданням. Це дозволяло спиратися на досвід

студентів, який вони отримали в процесі спостереження, а у студентів викликало інтерес до завдань теоретичного характеру, наприклад, встановити залежність між загальними педагогічними правилами виховання та особливостями розвитку дітей раннього і дошкільного віку. Результати роботи потрібно було представити у вигляді схеми.

Випереджаюча самостійна робота теоретичного характеру передбачала, що студенти самостійно вивчали окремі теми, окремі питання, додаткову літературу до вивчення теоретичного матеріалу, наприклад: аналіз документальних джерел щодо особливостей організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі, підготовка повідомлень про практичний досвід формування творчого потенціалу дітей дошкільного віку, вивчення методичних розробок і рекомендацій з формування творчого розвивального середовища дошкільного навчального закладу тощо.

Слід зауважити, що випереджаюча самостійна робота сприяла не тільки спрямуванню майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на розуміння змісту навчальних дисциплін та розкриттю сутності і цінності педагогічної творчості в професійній діяльності, але й створювало основи для методичного супроводу індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності, наприклад, при розробці студентами таблиці «Мета і завдання дошкільного виховання в Україні» або авторського варіанта організації активного відпочинку дітей після занять з високим розумовим навантаженням; схеми «Прийоми, що забезпечують адаптацію дітей до нових умов життя» (за наступними розділами: загальні педагогічні рекомендації; робота з дітьми першого року життя; робота з дітьми другого року життя) тощо.

Щоб забезпечити емоційну підтримку і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності, викладач при організації

випереджаючої самостійної роботи створював комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчував свою успішність (наприклад, застосовувалися такі висловлювання: «Дуже хотілося б почути Вашу думку ...», «Давайте разом поміркуємо ...», «Як це, на Вашу думку, впливає на ...» тощо).

Також для забезпечення емоційної підтримки і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності використовувалися задання-жарти, для розв'язання яких потрібно було більше винахідливості, кмітливості, почуття гумору. Вони були корисним засобом розвитку творчого мислення, вміння проводити аналіз і синтез, узагальнювати, абстрагувати, порівнювати, зіставляти і конкретизувати. Наприклад: «Сестра старша за брата на п'ять років. На скільки вона буде старшою від нього через шість років?», «Що важче: кілограм борошна чи кілограм заліза?», «Мій товариш ішов, п'ятак знайшов, а якщо ми підемо удвох, скільки знайдемо?», «Який годинник показує точну годину двічі на добу?» тощо.

Дуже важливою емоційна підтримка і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності була при підготовці конкурсу на кращу наочну рекламу однієї з програм навчання і виховання дітей дошкільного віку. Для участі у конкурсі студентам потрібно було обрати одну з рекомендованих Міністерством освіти і науки України програм навчання і виховання дітей раннього або дошкільного віку і розробити її рекламну презентацію.

При аналізі особливостей розвитку фізичної сфери дитини, складових системи фізичного виховання дітей дошкільного віку (формування санітарно-гігієнічних навичок, рухової активності, координації рухів, охорони здоров'я, здорового способу життя тощо), валеологічного виховання як складової фізичного виховання дитини студенти виконували завдання, спрямовані на формування знань про

досвід прояву творчості в професійній діяльності вихователя, наприклад: провести порівняльний аналіз змісту культурно-гігієнічних навичок, які формуються у дітей різних вікових груп, базуючись на рекомендаціях однієї з діючих програм виховання і навчання дітей раннього і дошкільного віку та розробити пропозиції щодо творчого удосконалення цієї роботи. Отримані результати потрібно було оформити у вигляді реферату. Уміння бачити і вирішувати професійні завдання з нетрадиційних позицій формувалося завдяки завданням: зібрати і записати вірші, загадки, прислів'я, оповідання, казки, які можна використовувати в процесі формування культурно-гігієнічних навичок у дітей дошкільного віку і оформити їх у вигляді рекламного буклету.

Вивчення студентами напрямів педагогічного розвитку психічної сфери дитини та її складових (сенсорно-перцептивні і пізнавальні процеси, особливості пізнавальної діяльності і мислення дитини, становлення і розвиток теорії і практики розумового виховання дітей дошкільного віку) передбачало виконання завдань, спрямованих на формування відкритості до сприйняття нового, творчого досвіду. У цьому руслі студентам були запропоновані такі завдання: «Розробіть авторський проект програми розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу майбутнього», «Запропонуйте варіанти організації активного відпочинку дітей після занять з високим розумовим навантаженням і обґрунтуйте їх ефективність», «Складіть казку для ознайомлення дітей дошкільного віку з одним із сенсорних еталонів (час, форма, простір, величина, звук тощо)», «Запропонуйте рухливу гру, спрямовану на розвиток пізнавальних здібностей дітей дошкільного віку», «Складіть перелік іграшок, матеріалів і устаткування для математичного куточка (куточка природи, куточка творчих ігор)» тощо.

Ознайомлення з напрямами педагогічного процесу щодо розвитку духовної сфери дитини (емоції, почуття, переживання, оцінні норми;

становлення і розвиток теорії і практики морального виховання дітей дошкільного віку, національне та патріотичне виховання як складових процесу морального виховання) передбачало виконання таких завдань: «Розробити гру або вправу патріотичного спрямування для дітей старшого дошкільного віку», «Запропонувати і схематично відобразити організацію предметно-просторового середовища в груповій кімнаті з урахуванням національних традицій українського народу» тощо.

Знайомство з напрямками педагогічного процесу з естетичного розвитку і естетичного виховання дитини (поняття про спеціальні і генералізовані здібності, становлення і розвиток теорії і практики естетичного виховання дошкільників) було доповнено завданнями: «Запропонуйте творчі вироби, які діти дошкільного віку можуть виготовити з природного матеріалу», «Створіть графічну модель естетичного оформлення куточка для батьків, куточка природи, ігрового простору в груповій кімнаті», «Розробити опорну схему «Види і особливості художньо-естетичної діяльності дошкільника», «Придумайте теми і варіанти виконання колективних робіт для дітей старшої групи з паперу, пластиліну, глини, природного матеріалу тощо», «Підготувати скабничку творчих розвивальних ігор для естетичного виховання дітей дошкільного віку» тощо.

Аналіз особливостей трудового виховання дитини, екологічного виховання як складової процесу трудового виховання передбачав такі завдання: «Запропонуйте авторський зміст доручень для дітей різних вікових груп (у приміщенні, на ділянці дошкільного закладу, в різні пори року), обґрунтуйте їх значення», «Запропонуйте творчі способи залучення дітей дошкільного віку до участі у найпростіших видах праці (Які педагогічні умови сприятимуть ефективному залученню дітей?)»; «Створення в сучасному дошкільному навчальному закладі та родині умов для праці дітей з урахуванням українських національних традицій»,

«Форми організації праці дітей дошкільного віку: індивідуальна, колективна (трудові доручення, чергування, робота невеликими групами і всім дитячим колективом)» тощо.

У процесі виконання таких завдань студенти самостійно розробляли кейси з проблем трудового виховання дітей раннього і дошкільного віку. Робота студентів над створенням кейсу передбачала: постановку проблеми, об'єднання студентів у малі групи (команди), самостійну домашню підготовку до розробки кейсу, обговорення напрацьованого матеріалу у малих групах (командах) на занятті, презентацію роботи групи. Кожна команда обирала модератора (керівника).

Роль модератора полягала у тому, що на ньому лежала відповідальність за організацію роботи підгрупи, розподіл питань між учасниками і за прийняті рішення. Після завершення роботи над темою модератор робив доповідь в межах десяти хвилин про результати роботи своєї підгрупи. Усі підгрупи працювали одночасно над однією темою кейса, конкуруючи між собою у пошуку найбільш оптимальних рішень. Майбутні вихователі при розробці кейсу намагалися створити кейси персоніфікованими, жвавими і цікавими, які мали декілька варіантів (альтернатив) розв'язання проблеми. При цьому ситуації, розроблені студентами, повинні були відображати або конкретну комплексну систему проблем з трудового виховання дітей дошкільного віку або лише її частину.

При обговоренні питань, присвячених педагогічним основам організації ігрової діяльності дошкільників, на практичних заняттях студенти склали таблицю класифікацій дитячих ігор (К. Гроос, Ж. Піаже, К. Гарвей, П. Лесгафт та ін.) і здійснювали порівняльний аналіз, розробляли рекомендації для батьків щодо створення предметно-ігрового середовища у сім'ї. У рекомендаціях необхідно було розкрити, як

правильно підбирати іграшки для дошкільника, враховуючи не лише вік дитини, а й її інтереси.

Зростанню творчої активності, формуванню прагнення до оригінальних нестандартних рішень і дій сприяло обговорення вислову К. Ушинського «Ви купуєте для дитини світлий і гарний будинок, а вона зробить з нього тюрму; ви накупите для неї ляльок селян і селянок, а вона вишикує їх в ряди солдат; ви купуєте для неї хорошого хлопчика, а вона буде його сікти...». Аналізуючи цей вислів, потрібно було пояснити: «Чому в дитячих іграх іграшки можуть використовуватися не за призначенням?».

При вивченні теми «Краса і мудрість української народної іграшки» студенти в рамках самостійної роботи виконували завдання по створенню художнього образу цього поняття, відображаючи всі особливості цього педагогічного феномена в малюнках, слайд-шоу, відео тощо. Завдання носило стимулюючий характер, воно активізувало творче і наочно-образне мислення, сприяло не механічному запам'ятовуванню історії іграшки як предмета мистецтва і засіб виховання дітей дошкільного віку, а сприяло глибокому розумінню цього педагогічного феномена та педагогічним вимогам до його використання у педагогічному процесі.

Експериментальна методика формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на інформаційно-теоретичному етапі в рамках вивчення нормативної навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна» передбачала також складання студентами каталогу творчих ігрових вправ для дітей однієї з вікових груп. Щоб підготувати майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до такої роботи, були запропоновані такі ігрові вправи, як: «Навпаки» (необхідно було назвати слово, що означає протилежне значення даного слова), «Знайди нове призначення» (необхідно було знайти нове призначення для знайомих предметів), «Зоологічна мозаїка» (на основі комбінації окремо зображеної голови,

тулуба, кінцівок, хвоста відомої тварини необхідно було створити фантастичних звірів, що відповідали певним вимогам), «Що було, що буде?» (на основі відомої сюжетної картинки необхідно було розказати, що було до того і що буде після зображеної події), «Знайди спільне» (треба було назвати якомога більше спільних ознак двох предметів), «Біном фантазії» (треба на основі запропонованих двох слів, скласти словосполучення і на його основі необхідно придумати казкову історію), «Казка навиворіт», «Вінегрет казок» (необхідно було розповісти казку, в якій події переплітаються з різних казок й розгалужуються за новим сюжетом), «Плюс один» (необхідно було розповісти вже відому казку, додавши до її змісту ще одного героя або один об'єкт, якого не було раніше), «Складання римованих текстів, використовуючи алгоритм створення лімериків» (лімерик – жанр гумористичної поезії, що походить з Ірландії та Великої Британії, який включає п'ятирядковий вірш, він є одним із засобів розвитку мовленнєвої творчості) тощо.

Такі форми роботи забезпечували формування творчого мислення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, основними елементами якого виступали: уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, самостійно переносити знання у нову галузь, уміння бачити альтернативу рішень, уміння комбінувати раніше відомі й нові способи розв'язання творчих завдань.

Майбутні вихователі виконували вправи, які сприяли формуванню уміння мислити не ординарно, творчо підходити до рішення поставленого завдання, знаходити оригінальні, абсолютно нові способи вирішення проблемних ситуацій, використовувати символічні, асоціативні засоби для вираження своїх думок, як-от: асоціативний куш, асоціативна схема, асоціативний малюнок, асоціативна пара, асоціативний ланцюжок, асоціативний диктант, асоціативні розминки, асоціативні задачі тощо.

Для розв'язання складних проблем студентам було запропоновано використовувати метод гірлянд, випадків і асоціацій, евристичний діалог Сократа, метод колективної записної книжки Дж. Хейфіля, список контрольних запитань Е. Крину, монолог винахідника, метод контрольних запитань (МКЗ) Т. Ейлоарта, алгоритм розв'язування винахідницьких задач (АРВЗ) Г. Альтшуллера, морфологічний аналіз та синтез (Ф. Цвік) тощо.

Щоб забезпечити емоційну підтримку і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності, використовувалася «заздалегідь запланована помилка». Ця форма застосовувалася для розвитку у студентів умінь оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виокремлювати невірну або неточну інформацію. Підготовка до занять полягала в тому, аби закласти в зміст певну кількість помилок. Виклад навчальної інформації будувався таким чином, щоб помилки були ретельно приховані та студентам не так легко було помітити. Завданням студентів було знайти помилки і назвати їх. На визначення і аналіз помилок відводилося 5-10 хвилин. Кількість запланованих помилок залежала від специфіки навчального матеріалу, цілей, рівня підготовленості студентів до такої роботи.

Виявлені студентами помилки слугували дидактичним матеріалом для створення проблемних ситуацій, які вирішувалися на подальших заняттях. Ця форма організації навчальної роботи проводилася при завершенні вивчення змістового модуля, коли у студентів вже були сформовані основні поняття і уявлення змістового модуля. Виявлення запланованих помилок викликало у студентів високу інтелектуальну і емоційну активність, оскільки вони на практиці використовували отримані раніше знання, здійснювали спільну з викладачем навчальну роботу, окрім цього, аналіз помилок формував у студентів творче мислення.

Змістовий модуль «Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у вихованні дитини дошкільного віку» дозволяв студентам розглянути і обговорити роль сім'ї в житті дитини. Для виконання завдань самостійної роботи студенти звертались до Українського законодавства про сім'ю, охорону материнства і дитинства, про відповідальність сім'ї за виховання дітей. У змісті модуля обговорювалися проблеми сім'ї та її функції у вихованні дитини, зокрема, аналізувалися та обговорювалися актуальні проблеми сімейного виховання.

Студенти виконували завдання, які передбачали розробку каталогу методичної бібліотеки для батьків з різними установками на виховання і навчання дітей. Майбутні вихователі склали розгорнуті анотації на методичні посібники і популярні видання для батьків дітей дошкільного віку, розробляли для батьків пам'ятки щодо розвитку ігрової діяльності дітей раннього і дошкільного віку з урахуванням типу темпераменту, готували методичні рекомендації для вихователів, склали методичне портфоліо з наступних проблем: адаптація дитини до дошкільного навчального закладу, охорона і зміцнення здоров'я в дошкільному навчальному закладі, розвиток дитячої творчості тощо.

У процесі вивчення навчальної дисципліни студенти мали скласти презентацію виховного заходу з організації педагогічної освіти батьків («Батьківські університети», «Школа молодих батьків» тощо), підготувати банк методичних розробок зі сценаріями виховних заходів, спрямованих на взаємодію дошкільного навчального закладу і сім'ї («Батьківські збори (групові та загальні)», «Вечори запитань і відповідей»; «Засідання круглого столу з дискусійних проблем»; «Заняття-тренінги», «Свята і розваги (спільні з дітьми, батьками і вихователями)»; «Виставки спільних робіт батьків і дітей»; «День відкритих дверей»; «Сімейні (домашні) педради», «Батьківські конференції» тощо).

Наступні теми змістового модуля були присвячені висвітленню поняття «готовність дитини до шкільного навчання», «соціально-психологічна адаптація до школи», на яких обговорювалися питання загальної і спеціальної підготовки дітей передшкільного віку до навчання у школі, її сутність та зміст, готовність дитини до шкільного навчання як результат взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї. Студентами було розроблено супровід пальчикової гімнастики для дітей передшкільного віку у віршах: «Буду вправним музикантом», «Пальчики крокують», «Упіймаю – не впускаю», «Пальчики танцюють» тощо.

Важливу роль в емоційній підтримці і стимулюванні студентів до творчих проявів у навчальній діяльності відіграла розроблена система завдання для самостійної роботи до кожного змістового модуля. Виконання студентами педагогічно доцільних самостійних завдань викликало у них переживання, пов'язані з пробудженням відчуттів, спонукало майбутніх вихователів до активної творчості, створювало позитивний емоційний стан, на тлі якого педагогічний процес протікав ефективніше. Тому при вивченні змістових модулів навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна» використовувалися такі форми емоційного стимулювання, як аналіз суперечливих висловів, афоризмів, прислів'їв, приказок, вигадкування казок, аналіз художніх творів, музично-поетичні ефекти, художньо-символічні зображення тощо. Загальною для всіх видів стимул-реакцій була наявність можливості створення атмосфери емоційно-вольової напруги, радісно-мажорного настрою, всього того, що забезпечувало успіх. Не менш важливим аспектом емоційного стимулювання при виконанні завдань була можливість для творчості, яка була спонукальною силою.

Для прикладу використання прийомів емоційного стимулювання під час розгляду теми «Сім'я і ДНЗ: шляхи, умови та засоби гуманізації взаємин» студенти писали твір про те, як в ідеалі повинна будуватися

взаємодія сім'ї і дошкільного навчального закладу. Майбутні вихователі із захопленням виконували це самотійне завдання, створюючи поради «Про єдність вимог сім'ї і дошкільного закладу» з використанням віршованої форми.

Розробка і використання рольової гри «Діалог між вихователями і батьками» сприяла формуванню у студентів аналітичних умінь, ораторської майстерності, прагнення до оригінальних нестандартних, рішень і дій. Гра була націлена на вироблення стратегії поведінки, сприяла формуванню інтуїції, уміння вільно орієнтуватися та діяти в складній ситуації, допомагала передбачати вірогідні наслідки прийнятих рішень, аргументувати свій вибір.

Були проведені творчі конкурси і педагогічні марафони професійної майстерності серед майбутніх вихователів. Наприклад: «Творці садівники» – на кращу графічну модель естетичного оформлення куточка для батьків, куточка природи, ігрового простору в груповій кімнаті; «Я – майбутній вихователь» – на кращу гру або вправу для визначення індивідуальних особливостей дітей на виявлення винахідливості дитини, їхніх здібностей знаходити нестандартні рішення. Творчі конкурси і педагогічні марафони були майстер-класом для всіх учасників, надавали можливість майбутнім вихователям розкрити свої дарування, творчо самореалізуватися, а також поділитися творчими педагогічними знахідками.

Реалізації третьої педагогічної умови сприяло використання багаторівневих навчальних фахових завдань. Проведений аналіз типології навчальних завдань (А. Вербицький [70], І. Лернер [209], В. Сластьонін [444], Д. Толлінгерова [476] та ін.) дозволив розробити авторську типологію системи навчальних фахових завдань у процесі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, включала навчальні фахові завдання трьох рівнів. Перша група – мнемічні навчальні фахові завдання. До цієї

групи належать творчі фахові завдання, що вимагають мнемічних операцій, передбачають пізнання або репродукцію окремих чинників або їх цілого.

Відомо, що мнемічний процес організовує і реконструює все те, що «добувають» інші пізнавальні процеси. Мнемічні дії, які використовуються в процесі заучування, включають наступні операції: орієнтацію в смисловій структурі матеріалу, розчленовування і угруповання смислових елементів, встановлення зв'язків між структурними одиницями тексту, перекодування вербальної інформації в образну, закріплення матеріалу, що запам'ятовується, в цілому і частинах.

Мнемічні навчальні фахові завдання не передбачали творчого рішення, але дозволяли сформувати фундамент для вирішення творчих навчальних фахових завдань. Проте, не навчившись виконувати мнемічні навчальні фахові завдання, майбутні вихователі дошкільного навчального закладу зазнавали труднощів в роботі з великими обсягами інформації, що уповільнює темп навчання і ефективність процесу формування професійно-творчого потенціалу.

Як операційні механізми для розв'язання мнемічного навчального фахового завдання застосовувалися такі способи обробки інформації: угруповання, опорні пункти, мнемічний план, класифікація, структуризація, систематизація, схематизація, аналогії, мнемотехнічні прийоми асоціації, перекодування, добудовування матеріалу, повторення тощо. Частіше за все мнемічні навчальні фахові завдання починалися зі слів: «Яка з...»; «Що це ...»; «Як називається ...»; «Хто був...»; «Дайте визначення дефініції...» тощо.

Друга група – дослідницькі навчальні фахові завдання. При вирішенні фахових завдань цієї групи необхідно було самостійно виявляти, зіставляти, узагальнювати наукову інформацію. До цієї групи належать навчальні фахові завдання з індукції, дедукції, інтерпретації, верифікації

інформації тощо. Зазвичай навчальні фахові завдання дослідницького рівня починалися такими словами: «Визначте і проаналізуйте...»; «Опишіть та охарактеризуйте...»; «Перерахуйте та опишіть...»; «Складіть перелік і проаналізуйте...»; «Опишіть, як протікає процес...»; «Чим відрізняється...»; «Порівняйте...»; «Визначте схожість і відмінності...»; «Чому...»; «Яким способом...»; «Що є причиною...»; «Поясніть чому...»; «Розкрийте значення...»; «Як ви розумієте...»; «Чому думаєте, що...»; «Доведіть...» тощо.

Третя група – творчі фахові навчальні завдання. Навчальні фахові завдання цього рівня передбачали творчий підхід до їх виконання. При цьому необхідно було схарактеризувати не тільки результат рішення, а й його хід, умови, фази, компоненти, труднощі тощо. Навчальні фахові завдання творчого рівня передбачали не лише володіння знаннями, але й здатність комбінувати їх в певні блоки, структури, секвенції, стратегії так, щоб вони створювали щось нове, нехай навіть лише суб'єктивно нове для самого студента.

Основна мета навчальних фахових завдань творчого рівня – розвиток у студента творчого потенціалу в процесі роботи з різноманітною інформацією, упевненості в своїх творчих силах, здатності генерувати нові ідеї, що мали творчу спрямованість, виховання потреби в творчості. У процесі пошуку вирішення творчого фахового навчального завдання студенти використовували інтуїцію, кмітливість; вони виходили на невідомі для себе способи рішення, відкриваючи нові знання. Діяльність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу поступово звільнювалася від готових зразків, установок, що в нього вже склалися. При розв'язанні творчих фахових навчальних завдань діяльність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу набувала гнучкого пошукового характеру. Зазвичай починалися навчальні фахові завдання творчого рівня такими словами: «Придумайте власний підхід

до...»; «На підставі власних спостережень визначте...»; «Складіть і опишіть...»; «Розробіть та опишіть...» тощо.

Щоб забезпечити індивідуальну траєкторію опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності, робота щодо розв'язання проводиться з урахуванням інтересів і можливостей, а також на основі створення творчих товариств, студій, колективів, в яких передбачалася самостійна робота студентів. Також урахувався суб'єктивний творчий досвід кожного студента, що дозволяло максимально індивідуалізувати і диференціювати навчання за рахунок вибору необхідних для конкретного студента педагогічних впливів. Опора на індивідуальний творчий досвід майбутнього вихователя дозволяла надати йому конкретну допомогу і підтримку; сприяла більш повному задоволенню його потреби в творчому самовираженні, самовизначенні.

Використання в експериментальній методиці формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на інформаційно-теоретичному етапі навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна» дозволяла навчити студентів: творчо застосовувати теоретичні знання для аналізу й класифікації явищ дошкільної освіти під час педагогічної практики, виконання курсових і дипломних робіт, навчальних проєктів; характеризувати й обґрунтовувати вибір принципів, форм і методів організації педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі залежно від його напрямку, мети й основних завдань; аналізувати результати педагогічного процесу дошкільного навчального закладу з навчання, виховання й розвитку дітей дошкільного віку, узагальнювати й інтерпретувати їх; рефлексувати й оцінювати власні творчі досягнення в опануванні теорії професійної діяльності педагога з дошкільної освіти.

Забезпечення емоційної регуляції формування професійно-творчого потенціалу на інформаційно-теоретичному етапі здійснювалося шляхом

використання нової для студентів форми організації навчання – синектики (Д. Цезерані [506, с. 181]). Перевагою синектики на цьому етапі формування професійно-творчого потенціалу була її висока алгоритмізація (послідовність виконуваних операцій). Саме ця обставина дозволяла демонструвати майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів широкі аспекти педагогічної творчості.

Синектичний штурм передбачав обов'язкове використання чотирьох спеціальних прийомів, заснованих на аналогії: особистої, прямої, символічної, фантастичної. Особиста аналогія ґрунтувалася на ототожненні себе з об'єктом дослідження. Суть її полягала в тому, щоб студент спробував увійти «до образу» і відчувти усі нюанси, що відбувається з цим об'єктом. Пряма аналогія припускала порівняння одного об'єкта з іншим, що знаходиться в абсолютно іншій галузі знань, для запозичення якого-небудь параметра. Символічна аналогія вимагала в парадоксальній формі сформулювати фразу, двома словами відображаючи суть явища, тобто суть проблеми або її рішення описується короткою метафорою, яка, з одного боку, характеризує проблему, а з іншого – є протиріччям. Мета символічної аналогії передбачала вияви у звичному парадокс, неясність, протиріччя. Фантастична аналогія припускала формування фантастичних образів, які виконують те, що вимагалось умовами дослідницького завдання. За допомогою застосування цих аналогій студентам надавалася можливість побачити несподіване рішення проблеми, яке не можна було знайти у реальному світі через існування об'єктивних законів, які цьому суперечать.

Значна перевага синектики перед іншими формами роботи полягала в тому, що передбачені в ній процедури пошуку аналогій, з одного боку, дозволяли реалізувати об'єктивно існуюче у студентів прагнення виявити свої творчі здібності за рамками вирішуваної проблеми, а з іншого –

надавали можливість емоціональної регуляції різноспрямованої творчості студентів.

Найбільш ефективно формування професійно-творчого потенціалу студентів на інформаційно-теоретичному етапі було реалізовано завдяки інтеграції в синектику таких евристичних асоціативних форм організації навчання, як метод фокальних об'єктів, метод гірлянд асоціацій і метафор тощо. Зі студентами були проведені синектичні штурми з таких тем: «Можливі вияви обдарованості у дітей дошкільного віку, особливості роботи з обдарованими дітьми», «Творчі форми співпраці дошкільного навчального закладу з родиною» тощо

Забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності здійснювалося шляхом урахування їхньої зацікавленості, надання їм допомоги і підтримки у визначенні власних параметрів навчання й пошуку інформації, необхідної для його здійснення. Це стимулювало самостійність майбутніх вихователів у вирішенні проблем і передбачало консультаційну, координаційну й організаційну підтримку у формі фасилітації.

Визначальною рисою, яка забезпечувала індивідуальну траєкторію опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності, було взаєморозуміння, творча співпраця, спільна продуктивна навчальна взаємодія викладача й студентів, а також ініціативність майбутніх вихователів, почуття їх групової єдності, відповідальність за власний внесок у розв'язання не тільки індивідуальних, але й загальногрупових навчальних завдань, поєднання контролю з боку викладача за ходом та результатами формування професійно-творчого потенціалу з самоконтролем і взаємоконтролем студентів.

Метою практики (на 2 курсі) було поглиблення знань студентів з фахових дисциплін, оволодіння сучасними методами та формами організації навчально-виховного процесу в групах раннього віку,

формування професійних умінь, потрібних для догляду, розвитку, навчання і виховання дітей раннього віку, виховання відповідального ставлення до професійної діяльності, потреби постійно поповнювати власні знання та творчо застосовувати їх на практиці.

Завданнями практики визначено такі: сформувати у студентів уміння визначати мету навчання і виховання дітей, планувати форми та зміст роботи, цілеспрямовано добирати методи і прийоми організації навчально-виховного процесу в групах раннього віку; передбачати результати педагогічного впливу; розвивати вміння студентів спостерігати навчально-виховний процес в групах раннього віку, аналізувати роботу вихователя та свою власну; навчати аналізувати процес адаптації дітей раннього віку до умов дошкільного навчального закладу, проводити педагогічні заходи задля полегшення адаптації дітей до нових умов; розвивати у студентів відповідальне ставлення до безпеки життєдіяльності маленьких дітей, виховувати турботливе ставлення до них, їхнього розвитку і здоров'я; виховувати у студентів любов до педагогічної професії, стимулювати до поглиблення педагогічних знань та удосконалення педагогічних здібностей.

Формування професійно-творчого потенціалу в процесі педагогічної практики забезпечувалося низкою завдань, спрямованих на стимулювання творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності, на вироблення навичок самостійності у підготовці та проведенні різних творчих форм навчально-виховної роботи у дошкільному навчальному закладі та особистої відповідальності за якість і ефективність цієї роботи, розвиток у майбутніх вихователів творчого педагогічного мислення, здатності до аналітичного осмислення педагогічної дійсності, формування творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності у дошкільному навчальному закладі.

Педагогічна практика передбачала виконання завдань переважно дослідницького характеру, що дозволяло організувати цілеспрямований процес опанування майбутніми вихователями вміння бачити та вирішувати професійні завдання з позиції творчості, удосконалення, новаторства, інноваційності, а також аналізувати хід і результати впровадження творчих розробок в освітній процес дошкільного навчального закладу.

У процесі практичних занять студентами було розроблено комплекс вправ, які вони використовували під час проходження педагогічної практики в групах раннього віку. Цей комплекс включав:

– творчі завдання для дітей другого року життя (перший період – від 1 року до 1 року 6 місяців): «Подивимось, що у відерці», «Хто що їсть?», «Вивчаємо частини тіла», «Пірамідки», «Підбери колір», «Конус», «Матрьошки», «Мішок з подарунками», «Кульки», «Гірка», «Ловись, рибка, велика і маленька», «Де дзвенить?», «Роби як Я» (варіант гри Б. Нікітіна «Мавпочки»), «Не переплутай!», «Знайди кубик», «Прибирання», «Геометричні фігури», «Розберемося!», «Птахи», «Знайомимо з римою», «Своїми словами», «Такий різний папір», «Багато – мало», «Майструємо намисто», «Сортуємо макарони», «Входить – не входить», «Фарбуємо стіну», «Грабельки», «Я сам», «А тепер ось так», «Де твоя іграшка?» тощо;

– ігри для розвитку творчого потенціалу дітей другого року життя (перший період – від 1 року до 1 року 6 місяців): «Укладаємо ляльок спати», «Будуємо башту», «Розфарбуй круги», «Проведи ляльку», «Політаємо?», «Курочка Ряба», «Теремок», «Яблуко з гудзиком», «Помалюємо?», «Узори з гудзиків», «Прищепки», «Мої перші малюнки», «Поролоніві відбитки», «Розфарбуй кола», «Паличка-малювалочка», «Перший акваріум», «Пластилін», «Овочеve асорті», «Варимо суп», «Зберемо врожай», «Овочевий магазин», «Город», «Яблучний пиріг»,

«Лялькове свято», «Що смачніше?», «Збір врожаю», «Важко?», «День та ніч» тощо;

– завдання для розвитку творчого потенціалу дітей другого року життя (другий період – від 1 року 6 місяців до 2 років): «Допоможи їжакові», «Лялька йде на прогулянку», «Лабіринт для пальчика», «Закінчи слово», «Що ми бачимо через вікно?», «Що ми бачили вчора?», «Що ми будемо робити завтра?», «Хто там?», «А чи можеш ти?», «Увага!», «Молоточок», «Відвернися і вгадай», «Гучні «хованки», «Хто з рогами?», «Що вміє робити тварина?», «Куди вміщується кішка?», «Я бачу квітку», «Пригадай та покажи», «Збери картинку», «Зайчики, ведмеді», «Склади будиночок», «Геометричний магазин», «Зроби як я», «Знайди відмінності», «Посади моркву», «Сховай у долоні» тощо;

– ігри для розвитку творчого потенціалу дітей другого року життя (другий період – від 1 року 6 місяців до 2 років): «Подарунок для ляльки», «Лялька спить», «Що любить наша лялька?», «У мене задзвонив телефон», «Робимо комікси», «Голосно – тихо», «Диван чи тарілка?», «За покупками», «Гості», «Гімнастика для язика», «Чарівний будинок», «Заяча школа», «Роздай тарілочки», «Грибок до грибка», «Яблуко від яблуні», «Накриваємо на стіл і рахуємо», «Іграшки розбіглись», «Один – туди, інший – сюди», «Підбери одяг», «Потонув? Дістанемо!», «Чи то тоне, чи то ні», «Хто швидше», «Поруч, перед, близько», «Розсади за святковий стіл», «Права рука, ліва нога», «За мотивами «Трьох ведмедів», «Чому люди сміються?» тощо;

– творчі завдання для дітей третього року життя: «Заплющ очі і відгадай», «Вгадай, яка тканина», «Ліки для ляльки», «Нагодуй ляльку», «Сплять паперові іграшки», «Знову макарони», «Пірамідка з гудзиків», «Мозаїка», «Я швидше», «Що, де, коли?», «Потяг особливого призначення», «Якщо», «Де лежав м'ячик?», «Опиши предмет», «Що потрібно людині?», «Опиши ляльку», «Вам лист!», «Нескінченна

класифікація», «У саду чи на городі», «Знайди картинку», «Корова дає молоко», «Вузьке, широке», «Я скажу, а ти – запам'ятай» тощо;

– ігри для розвитку творчих можливостей дітей третього року життя: «Попелюшка на новий лад», «Власне місто», «Чарівна скринька», «Корисні хованки», «Переплутані казки», «Вовк і коза», «Один – багато», «Хто до нас прийшов?», «Магазин», «Прикрась слово», «Казка про стільці», «Опиши по картинці», «Розкажи мені (Опис по картинці)», «Що з чим можна робити?», «Кому зателефонувати?», «Зоопарк», «Доведи!», «Що покладемо до холодильника?», «Що я роблю?», «Порівняння величин», «Як їх відрізнити?», «Підбери ялинку», «Товарний потяг», «Їстівне – неїстівне», «Де чие листя?», «Фруктовий сад», «Тісто замість пластиліну», «Глина», «Що вийде?», «Об'ємна аплікація», «Колаж» тощо.

Були розроблені методичні рекомендації з використання забавлянок як засобу розвитку творчого потенціалу дітей раннього дитячого віку. Студентам було запропоновано самостійно розробити завдання та ігри для розвитку творчого потенціалу дітей третього року життя з використанням забавлянок: «А пас ти кози?», «Бігла мишка», «Білчині горішки», «Був дід Монька», «Був собі Будько», «Був собі рак», «Був собі чоловік Нетяшка», «Варила матуся кашичку, варила», «Гойда, гойда», «Горошок», «Гуси та вовк», «Два веселі гуси», «Диби, диби», «Дзвенить-бренить на вулиці», «Жив-був дід та баба», «Зайчику, зайчику», «Іде, іде дід, дід», «Ішли ткачі по деркачі», «Ішов анциборик», «Їде, їде пан, пан», «Їхав ціпорик» «Кажу, кажу казку» «Качі-качі, каченята...» тощо.

Реалізація третьої педагогічної умови на інформаційно-теоретичному етапі під час проходження педагогічної практики передбачала моніторинг самостійної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у напрямку формування професійно-творчого потенціалу та її корекції при необхідності. Методичне забезпечення індивідуальної траєкторії формування професійно-творчого потенціалу дозволяло

студентам працювати на різних рівнях складності, генерувати завдання, що відповідали індивідуальним особливостям сприйняття, уваги, пам'яті, розумових процесів, темпераменту і вольових якостей студентів, їхньої індивідуальної мотивації.

3.3. Особливості експериментальної методики креативного етапу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Експериментальна методика формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на креативному етапі здійснювалася в рамках нормативних навчальних дисциплін – «Нові інформаційні технології», «Педагогічна творчість» (див. Додаток П) і варіативної навчальної дисципліни – спецкурс «Розвиток професійно-творчого потенціалу педагога» (див. Додаток Р). Крізь призму кожної навчальної дисципліни узгоджувалася та досягалася мета моделі формування професійно-творчого потенціалу і забезпечувалася реалізація педагогічних умов.

Креативний етап передбачав рефлексію майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів набутого досвіду творчості, особливостей формування їхнього професійно-творчого потенціалу і усвідомлення його цінності для особистісного і професійного зростання, активізацію механізмів самовдосконалення. Подолання стереотипів особистого творчого досвіду студентів забезпечувалось шляхом їх переосмислення, проектування знань щодо способів творчої діяльності і її предмету, спрямованості на досягнення якісно нового оригінального результату і подальшого розвитку особистості у майбутній професійній діяльності в дошкільному навчальному закладі.

Зміст навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології» було побудовано таким чином, щоб ознайомити студентів з особливостями інформаційних технологій у просторі життєдіяльності сучасної дитини-дошкільника і можливостями творчого використання інформаційних технологій в ігровій та навчальній діяльності дошкільника. Особлива увага зверталася на інформаційні технології як засіб творчого самовираження майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Засвоєння кожного модуля навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології» – «Загальні основи використання інформаційних технологій в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу», «Організація навчально-виховної роботи з дошкільниками засобами інформаційних технологій» «Оптимізація професійної діяльності вихователів засобами інформаційних технологій», дало змогу студентам оволодіти вміннями творчого використання інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності. При опануванні студентами системою запропонованих знань та практичних умінь наголос ставився на нескінченних можливостях творчого використання отриманої інформації та набутих умінь використання інформаційних технологій у методичному забезпеченні та педагогічному супроводі навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу.

Формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інформаційних технологій здійснювалось як цілеспрямований процес, що забезпечував підготовку студентів до творчої взаємодії з професійно-педагогічною інформацією, тобто до оперативного пошуку, доцільного відбору і творчого перетворення даної інформації з метою створення нових способів вирішення освітніх завдань в дошкільному навчальному закладі.

Процес вивчення нормативної дисципліни не був обмежений лише формуванням уявлень про сутність і особливості використання

інформаційних технологій у педагогічному процесі дошкільних навчальних закладів, а передбачав розвиток власного бачення, особистих поглядів і формування уміння самостійно опановувати та творчо використовувати програмні засоби різного призначення, цілеспрямовано шукати й систематизувати інформацію, використовувати електронні засоби обміну даними; застосовувати інформаційні технології з метою творчого розв'язання різноманітних завдань щодо отримання, обробки, збереження, подання інформації, які пов'язані з майбутньою професійною діяльністю у педагогічному процесі дошкільних навчальних закладів.

Реалізація першої педагогічної умови, а саме: відображення у змісті навчальних дисциплін сутності і цінності педагогічної творчості у професійній діяльності, втілювалась на базі ознайомлення з можливостями інформаційних технологій щодо оптимізації своєї майбутньої професійної діяльності. Зокрема, майбутні вихователі оволодівали уміннями:

- електронного оформлення документації вихователя (журнал вихователя, перспективне планування навчально-виховної роботи, щоденник спостережень за дітьми, дитяче портфоліо, характеристика на дитину, книга проведення консультацій для батьків, план батьківських зборів, щоденник педагога з підвищення професійного рівня);

- використовувати можливості Інтернет для підвищення педагогічної майстерності вихователя.

Зокрема, під час лекційного навчання відбувалася теоретична підготовка майбутніх вихователів до творчого використання інформаційних технологій в ігровій та навчальній діяльності дітей дошкільного віку. Під час практичних занять здійснювалося формування уміння створювати незвичайні, оригінальні розробки для дітей дошкільного віку з використанням інформаційних технологій; під час лабораторних занять – формувалася досвід використання засобів нових інформаційних технологій в освітньому процесі дошкільного навчального закладу,

виявлення ефективності розроблених з комп'ютерною підтримкою творчих розробок для освітнього процесу дошкільного навчального закладу.

З метою забезпечення реалізації першої педагогічної умови зміст навчальної дисципліни було доповнено питаннями, які виявляли можливості інформаційних технологій в процесі формування творчої особистості шляхом використання матеріалів електронних конференцій з проблем творчості і педагогічної творчості, віртуальних семінарів і форумів для вихователів дошкільних навчальних закладів, періодичних наукових електронних видань з проблем дошкільної освіти, персональних Web-сторінок провідних вчених в галузі дошкільної освіти і Web-сайтів навчальних і наукових центрів з проблем розвитку творчих можливостей дітей дошкільного віку.

Студентам було доведено, що в процесі застосування інформаційних технологій формується фахівець, який вміє діяти не тільки за зразком, але й самостійно здійснювати пошук інформації з максимально великої кількості наукових джерел, вміє її творчо аналізувати, здійснювати аналітико-синтетичну обробку, накопичення, систематизування, самостійно висувати гіпотези, експериментувати, робити висновки тощо.

Вивчення нормативної навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології» забезпечувалося на креативному етапі організацією проектної діяльності студентів. Актуальність методу проектів у професійній підготовці доведена багатьма дослідниками (В. Болотов [52], С. Горлицька [96], О. Пехота [387], Є. Полат [393] та ін.). Він зумовлений необхідністю навчити майбутнього вихователя розуміти зміст і призначення своєї майбутньої професійної діяльності, самостійно визначати цілі і завдання, продумувати способи їх здійснення, залучатися до процесу самостійного збору та опрацювання навчальної інформації, набуття знань і пошуку шляхів розв'язання проблем майбутньої професійної діяльності у дошкільному навчальному закладі.

Організація проектної діяльності у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів дозволила ефективно формувати професійно-творчий потенціал, тому що під час проектної діяльності викладач не був транслятором готових знань, а рівноправним співучасником процесу здобуття, опрацювання, аналізу й подання знань студентам в оптимальному вигляді й оптимальній логіці, необхідній студентам для самостійної розробки навчального проекту.

Зазначимо, що метод проектів сприяв розвитку у майбутніх вихователів критичного і творчого мислення, формуванню умінь самостійно конструювати власні знання, орієнтуватись в інформаційному середовищі, спонукав студентів до самостійної пошукової навчальної діяльності, здатної інтегрувати їхні знання і вміння на вирішення практично спрямованих завдань опанування творчими формами роботи з дітьми відповідно до сучасних завдань дошкільної освіти.

Використання методу проектів дозволяло інтегрувати знання, вміння і навички майбутніх вихователів, які були сформовані на адаптаційно-орієнтувальному, інформаційно-теоретичному етапах в рамках навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Педагогіка загальна», «Педагогіка дошкільна». Навчальний проект передбачав самостійну роботу студентів над з навчальною і довідковою літературою, використання джерел нових знань (Internet, комп'ютерна бібліотека, електронний підручник, веб-сайт, залучення аудіо і відео програм тощо).

Теми проектів були актуальними, посильними у виконанні, передбачали наявність проблеми, що вимагала інтегрованих знань і дослідницького пошуку для її розв'язання, а запланована організація роботи над проектом і його реалізацією була гнучкою і припускала внесення студентами самостійних змін у процес виконання навчального проекту і його реалізацію. Таким чином майбутні вихователі мали можливість робити свій вибір і виявляти ініціативу в залежності від

індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності, їхніх творчих інтересів та можливостей.

Кожним студентом було підготовлено навчальний проект, який включав обґрунтування і практичну реалізацію таких питань:

– «Інформаційні технології в дошкільному навчальному закладі» – створення портфолію, презентацій, публікацій, відеоряду, дидактичних матеріалів, спираючись на чинні програми з дошкільної освіти, вимоги Базового компонента дошкільної освіти з тем, які вони починали розробляти в рамках навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна».

– «Ресурси Інтернету – вихователю» - добір та створення картинок, музики, книжок, статей, картотеки електронних адрес на допомогу вихователів (за обраною темою).

– «Документація вихователя» – оформлення зразків електронної документації вихователя (журнал вихователя, портфолію на дитину, календарне планування тощо).

– «Створення дидактичних вправ і комп'ютерних ігор для дітей» (за обраною темою).

Студентами були підготовлені навчальні проекти, які розроблялись відповідно до нової редакції Базового компонента дошкільної освіти [23].

За освітньою лінією «Особистість дитини» підготовлені такі проекти: «Людина – жива істота», «Чим відрізняється людина від тварини?», «Чому ми дорослішаємо?», «Дитинство, юність, зрілість, старість», «Цінність здоров'я», «Чому ми хворіємо?», «Що робити, якщо ми захворіли?», «Чинники збереження здоров'я», «Здоров'язбережувальна поведінка», «Фізкультурно-розвивальні заходи», «Загартування», «Частини тіла», «Наші друзі – зубки!», «Навіщо людині шкіра?», «Очі – вікно у світ», «Що шкідливе, а що корисне?», «Призначення органів чуття», «Правила

безпечного перебування вдома, у дошкільному закладі, на вулиці, на воді, льоду, ігровому, спортивному майданчиках» тощо.

Освітня лінія «Дитина в соціумі» містила розробки студентів за темами: «Сім'я і сімейні традиції», «Батьки – найрідніші люди», «Як потрібно діяти, щоб не засмучувати близьких?», «Що таке чуйність та уважність до близьких?», «Складання історії роду, ведення родовідного дерева», «Як виявляти турботу і любов до рідних та близьких членів родини?», «Чемність у ставленні до дорослих», «Що значить поважно ставитися до людей похилого віку», «Що таке дружба?», «Мій дитячий садок», «Яка професія найважливіша?» тощо.

За освітньої лінією «Дитина у природному довкіллі» розроблялись проекти: «Що таке – Всесвіт?», «Земля – планета, на якій ми живимо!», «Сонце – джерело світла і тепла», «Сонячна система», «Місяць – супутник Землі», «Людина – частина великого світу природи», «Чому вода – колиска життя?», «Природні катаклізми», «День і ніч», «Пори року», «Сезонні зміни в природі», «Безпека поведінки під час грози», «Звідки з'являється веселка?», «Природа рідного краю», «Кого зустріли в лісі?», «Лікарські рослини», «Як поводитись у світі тварин (рослин)?», «Чим відрізняються дикі тварини від свійських?», «Навички правильного поводження з вогнем», «Їстівні та отруйні гриби і ягоди», «Тварини нашого регіону» тощо.

Освітня лінія «Дитина у світі культури» відтворювалась у проєктах на теми: «Наша домівка – Україна!», «Чим відрізняються наші домівки від домівок наших українських предків?», «Затишок і порядок в оселі залежать від її мешканців», «Засоби та побутове приладдя, що використовуються в домашньому господарстві», «Види транспорту», «Ми пішоходи», «Правила дорожнього руху», «Звуки – наші помічники», «Звідки береться книжка?», «Українські мистецькі традиції і фольклор», «Українське декоративно-прикладне мистецтво (петриківське, васильківське, київське,

опішнянське, косівське, ужгородське)», «Українські пісенні жанри (колискові, колядки, щедрівки, заклички)», «Українські народні танці (гопак, гуцулка, полька, коломийка, хоровод)», «Музичні жанри (пісня, марш, танець)» тощо.

Освітня лінія «Гра дитини» відображалась у таких проектах студентів: «Етикет спілкування у грі», «Українські народні ігри (тварини, птахи, ляльки, посуд, писанки, сюжетні дерев'яні іграшки, свищики тощо)», «Місця виготовлення українських народних іграшок (Опішня, Косів, Яворів та ін.)» тощо.

Освітня лінія «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» висвітлювалась у проектах за темами: «Кольори та їх відтінки», «Навіщо нам вміти рахувати?», «Часові поняття (на світанку, в сутінках, опівдні, опівночі, доба, тиждень, місяць, рік)», «Елементарні математичні задачі» тощо.

Освітня лінія «Мовлення дитини» висвітлювалась у студентських проектах: «Звуковий і складовий аналіз слів», «Голосні, приголосні, тверді, м'які звуки», «Мовленнєвий етикет (привітання, прохання, вибачення, подяка, комплімент)», «Форми звертання до дорослих і дітей» тощо.

Відображення у змісті підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сутності і цінності педагогічної творчості забезпечувалось творчою спрямованістю тематики навчальних проєктів. Емоційна підтримка і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності реалізувалися систематичною підтримкою їх творчих ініціатив щодо наповнення змісту проєкту практичною цінністю, об'єктивністю оцінювання процесу і результату проєктування. Проєкти були гнучкими щодо напрямків роботи і швидкості їх виконання, здійснення контролю за дотриманням графіка робіт над проєктом, що забезпечувало індивідуальну траєкторію опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності.

У рамках виконання навчального проекту на практичних заняттях студенти оволодівали навичками творчого використання інформаційних технологій для взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї та у просвітницькій роботі з батьками:

– електронні публікації («Ми вже великі», «Особливості дитини раннього віку», «Як підготувати малюка до школи», «Учимося робити руками» тощо);

– електронний батьківський куточок («Про виховання чесності та правдивості», «Виховання працелюбства у дітей», «Що можна зробити з паперу», «Батьки як вихователі», «Батьківський ринг», «Разом малюємо» тощо);

– «круглий стіл» засобами Інтернет-конференції («Про що читати і розповідати дітям», «Як прищепити дитині звичку бути охайною», «Як виявити і розвинути здібності дитини», «Як виховувати дитячу допитливість» тощо);

– віртуальні дні відкритих дверей («Вітаємо Вас у нашому дошкільному навчальному закладі», «Наші традиції», «Як наші діти разом граються і працюють») тощо;

– вечори запитань та відповідей з використанням програмного забезпечення Skype («Запитуйте – відповідаємо», «Психологічна готовність дитини до школи», «Про що запитують Вас діти і чи вміємо ми їм відповідати») тощо.

Студентами були розроблені методичні рекомендації щодо використання електронної пошти як засобу дистанційного спілкування вихователя з батьками дітей дошкільного віку та програмового забезпечення Skype під час спостереження за організацією навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі. Колективне обговорення отриманих результатів дозволяло студентам обмінятися набутим досвідом і вибрати найбільш ефективні способи рішення.

Майбутні вихователі підбирали навчальні та ігрові програми і визначали їхнє місце в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу, їхні можливості у творчому розвитку дітей дошкільного віку. Засвоєння особливостей використання інформаційних технологій у створенні комп'ютерних навчальних матеріалів для дошкільників дозволило оволодіти алгоритмом створення і використання комп'ютерних навчальних матеріалів для дошкільників.

Методичні підходи до організації навчальної діяльності майбутніх вихователів при вивченні дисципліни «Нові інформаційні технології» ґрунтувалися на дослідженнях (В. Биков [39], К. Віттенберг [77], С. Дяченко [121], І. Мардарова [325], Н. Морзе [350], В. Нестеренко [357], О. Сміливець [449] та ін.) і полягали в розширенні потенційних можливостей майбутніх вихователів за рахунок побудови навчальних занять таким чином, щоб отримані знання про сутність і особливості використання інформаційних технологій у педагогічному процесі дошкільних навчальних закладів як засобу організації ігрової та навчальної діяльності дітей розкривали перспективи їхнього застосування у майбутньому для забезпечення професійного та особистісного успіху.

На практичних заняттях студенти побачили і апробували можливості програми Microsoft Word у роботі з дітьми дошкільного віку, програми PowerPoint в організації ігрової і навчальної діяльності дошкільників з комп'ютерною підтримкою (шаблони оформлення презентацій, макети слайдів, створення надписів, вставка малюнків, анімація тексту і малюнка, показ слайдів тощо), програми Microsoft Publisher в оформленні комп'ютерних навчальних матеріалів для дітей дошкільного віку (інформаційні бюлетені, публікації, календарі, грамоти, листівки тощо), програми Windows Movie Maker для створення відео.

На практичних заняттях майбутні вихователі апробували різноманітні програми для створення дидактичних вправ і комп'ютерних

ігор для дітей. Для проектування дидактичних вправ студенти використовували комп'ютерні програми – Paint, Word, PowerPoint. Були розроблені наступні дидактичні вправи для дітей дошкільного віку:

- розвиток перцептивної сфери та довільної уваги: «Знайти подібні фігури», «Знайти на малюнку відмінні деталі», «Вибрати з декількох малюнків один, який відповідає зображеному контурові» тощо;

- розвиток наочно-образного мислення: «Перевернути зображення», «Намалювати перевернуте зображення»; «Простежити можливі шляхи виходу з лабіринту» тощо;

- розвиток розумових операцій: «Знайди зайвий предмет», «Згрупувати предмети за ознакою» тощо;

- розвиток дрібної моторики руки, здорових і моторних координацій та довільної уваги: «З'єднати намальовані крапки», «Домальовування дрібних деталей»; «З'єднання крапок у послідовності чисел, що їм відповідають» тощо.

Для створення навчально-пізнавальних ігор за наступними напрямками «Пізнання світу», «Людина», «Здоровий малюк», «Предметний світ», «Рідний край», «Світ неживої природи», «Жива природа», «Світ мистецтва», «Часові уявлення», «Природа космосу», «Цікава математика», «Основи безпеки життєдіяльності», «Люди різних професій», «Дитячий садок», «Рідна домівка» майбутні вихователі користувалися Scratch, Game Maker.

Практика створення творчих проектів з використанням мультимедіа дозволяла студентам освоювати нові завдання, що вимагали розробки призначеного для користувача інтерфейсу, введення і компоновки звуку, сканування ілюстрацій, вставки відео, графіки, анімації, гіпертексту.

Оскільки сучасний вихователь дошкільного навчального закладу не тільки повинен досконало знати зміст всіх комп'ютерних програм, їх операційну характеристику, інтерфейс користувача кожної програми

(специфіку технічних правил дії з кожною з них), але й знати технічні характеристики обладнання, уміти працювати з основним прикладним програмним забезпеченням (текстовий редактор, графічний редактор, електронні таблиці, веб-сервер-браузери, медіаплеєри, програми для створення і редагування відео, звуку, text-to-speech, гіпертекстові системи, електронні словники, енциклопедії, довідкові системи) і мережі Internet.

Таким чином інформаційні технології забезпечували формування у студентів навичок самостійного мислення; глибинних творчих прагнень і здібностей. Впровадження інформаційних технологій дозволило наблизити процес навчання до наукового пошуку, заохочувати творче висунення гіпотез, знаходження творчих шляхів у вирішенні визначених завдань, проблем. Практичне використання інформаційних технологій розширювало можливості залучення студентів до самостійної пошукової і проектної діяльності, сприяло розкриттю творчих здібностей як студентів, так і викладачів.

Цікавим творчим завданням для майбутніх вихователів була розробка веб-сайту для розміщення власної продукції: презентацій, дидактичних ігор, творчих вправ, публікацій для дітей з різних розділів програми виховання і навчання. Для цього використовували сервіс Learning Apps.org і програмне забезпечення FrontPage, які дозволяли розробити і розмістити авторську продукцію на сторінках сайту.

Розробка веб-сайту передбачала обґрунтування дизайн-концепції сайту (розробка основної графічної концепції дизайну сайту, вибір колірної гамми і художнього стилю веб-сайту, підготовка його макета), технічний дизайн (обґрунтування логічної структури компонування сторінок ресурсу відповідно до мети веб-сайту), тестування сайту в різних браузерах (Internet Explorer, Netscape, Opera, Safari), розміщення сайту в Інтернеті (вибір та реєстрація доменного імені, вибір хостинг провайдера, фінальне тестування сайту та підтримка сайту). З метою забезпечення

емоційної підтримки і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності було проведено конкурс на кращу рекламну акцію розробленого сайту. Для проведення рекламної акції студентам необхідно було продумати, яку аудиторію може зацікавити розроблений ресурс (вік, стать, професійна зайнятість), які форми можуть бути задіяні в рекламній акції на підтримку розробленого веб-сайту. Підготовка та проведення цих заходів здійснювалися у кілька етапів, при цьому студентам надавалася можливість проявити себе у різних якостях, а саме: сценаристів, драматургів, акторів, поетів тощо.

Завдання для самостійної роботи підбиралися таким чином, щоб майбутні вихователі стикалися з необхідністю самостійного вивчення нового матеріалу, використовувати наукову літературу та інші джерела інформації, що сприяло прагненню до постійного вдосконалення й оновлення досвіду, прояву творчості в професійній діяльності вихователя, неперервному професійному розвитку.

Під час їхнього виконання студенти знаходили не лише шляхи рішення самої проблеми, але й досліджували можливості інформаційних технологій, здійснювали вибір необхідного програмного забезпечення для дітей дошкільного віку, наприклад: «Схарактеризуйте зарубіжний і вітчизняний досвід використання комп'ютерних технологій в дошкільній освіті і зробіть порівняльний аналіз»; «Складіть і опишіть власний проект організації комп'ютерної кімнати та кімнати релаксації у дошкільному навчальному закладі»; «Розробіть та опишіть Ваші критерії оцінки ефективності електронних навчальних матеріалів для дітей дошкільного віку та обґрунтуйте їх зміст» тощо.

Зазначені якості в рамках навчальної дисципліни формувалися за допомогою пошуку ефективних програмних засобів рішення завдання. Навчальна діяльність студентів організовувалася так, щоб направити їх на самостійний пошук необхідних інформаційних засобів. При цьому

студенти використовували наявні знання і досвід у сфері впровадження інформаційних технологій, окрім цього, у них виникала мотивація до вивчення нових функцій програмного забезпечення.

Також студенти створювали оригінальні комп'ютерні розробки для дітей відповідно до визначених пріоритетних напрямів: використання ігрового змісту для розвитку пам'яті, уваги, мислення, уяви, мовлення у дітей; стимулювання інтересу до експериментування, конструктивної і творчої діяльності; вдосконалення математичних уявлень, уміння орієнтуватися у два і тривимірному просторі; розвиток творчих здібностей у дітей шляхом створення елементів анімації в роботі із звуком; участь дітей в процесі малювання; діагностичний напрям – виявлення і оцінка рівня розвитку дитини тощо.

Емоційна підтримка і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності здійснювалися через створення установки на позитивне емоційне відношення до власної навчально-пізнавальної і майбутньої професійно-творчої діяльності. Емоційно насичену навчальну діяльність на навчальних заняттях вдалося забезпечувати завдяки сприятливому емоційному фону, залученню студентів до роботи в мікроколективах, що сприяло набуттю ними досвіду розуміння і сприйняття емоційних станів інших.

Організація педагогічної підтримки студентів здійснювалася на креативному етапі завдяки вірі в творчі можливості і індивідуальну неповторність кожного студента, довірливим стосункам між викладачем і студентами, допомозі майбутнім вихователям у пошуку свого власного «Я».

Позитивне емоційне ставлення реалізовувалося шляхом використання ігрових моментів на заняттях. Так під час проведення практичних і лабораторних занять з навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології» студентам були запропоновані такі завдання:

складання тематичних кросвордів, ребусів, шарад, проведення конкурсів комп'ютерного малюнка, проведення тематичних вікторин тощо.

Наприклад питання щодо використання інформаційних технологій у підвищенні педагогічної майстерності вихователя розглядалося на занятті, яке було проведено у вигляді ток-шоу «Я так думаю». В ході заняття студенти обговорювали шляхи організації обміну передовим досвідом (педагогічний зміст, проблемні семінари, прес-конференції, педагогічні виставки, професійні тренінги, творчі майстерні, презентації, телеконференції, фестиваль методичних ідей тощо), засобами інформаційних технологій знайомили колег з власними новаторськими педагогічними доробками.

Такі заняття сприяли формуванню вміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції творчості тому, що кожен студент мав змогу продемонструвати одногрупникам свої творчі знахідки, використовуючи мультимедійний комплекс (інтерактивна дошка SMART Board (чутливий до дотику екран), програмне забезпечення, персональний комп'ютер, мультимедійний проектор і комунікаційне обладнання). Спеціальне програмне забезпечення, яке використовувалося для підтримки роботи мультимедійного комплексу, надавало можливість працювати з текстами та об'єктами, аудіо та відеоматеріалами, а також Інтернет-ресурсами.

Цей візуальний ресурс дозволяв працювати з інформацією, використовуючи широкий діапазон засобів візуалізації (карти, таблиці, схеми, діаграми, відео, фотографії тощо). Мультимедійний комплекс забезпечував можливість супроводжувати демонстраційний матеріал помітками та зауваженнями, імпровізувати, більш гнучко готувати матеріал з урахуванням індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності.

Поєднання текстової, графічної, звукової та відеоінформації робило викладання матеріалу наочним, динамічним, яскравим, що зацікавлювало

майбутніх вихователів і активізувало формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Застосування в аудиторіях веб-камер дозволяло розширити можливості мультимедійного комплексу, що створювало умови для проведення інтерактивних відео конференцій між студентами вищих навчальних закладів України, на яких вони продемонстрували кращі навчальні проекти.

Позитивне емоційне ставлення на занятті втілювалося в життя також завдяки методу аглютинації, який був призначений для формування у студентів уміння поєднувати несумісні в реальному житті якості, властивості або частини об'єктів. Наприклад, студентам необхідно було уявити та охарактеризувати властивості «рідкого комп'ютера», «пухнастої комп'ютерної мишки», «багатогранного комп'ютера» тощо. Метод аглютинації допомагав майбутнім вихователям у формуванні уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції педагогічної творчості (удосконалення, новаторство, інноваційність), надавав можливість переключитися з напруженої інтелектуальної діяльності на гру. Аглютинація передбачала спільну роботу, коли в колективній творчій діяльності навчальна група творила і винаходила, «склеювала» неіснуючі поняття, про які потім вигадувала цілу історію. Використання цього методу сприяло формуванню у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів фантазії, творчої уяви, здібності до висунення сміливих ідей і гіпотез.

Стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності здійснювалося завдяки колективній творчій діяльності. Наведемо приклад використання форми роботи «Електронний колективний записник»: особливість даної форми полягала в тому, студентами розроблявся в мережі Інтернет – електронний колективний записник, до якого мали доступ всі студенти групи. На першій сторінці цього записника вони

писали задану проблему і встановлювали термін (у нашому випадку – 3 тижні) для її вирішення. Кожний студент мав можливість записувати свої ідеї за обраною темою, як в контексті її аналізу і розуміння проблеми, так і можливих шляхів розв'язання. У процесі генерування ідей студенти самостійно шукали інформацію, використовували додаткову літературу з досвіду однокурсників, інтернет-ресурси тощо.

А у процесі реалізації другої педагогічної умови було використано вправи на розвиток творчого мислення за методикою Едварда де Боно, який допомагав створити на заняттях атмосферу радості, довіри, взаємоповаги, взаєморозуміння, сприяв емоційній підтримці і стимулюванню майбутніх вихователів до творчих проявів у навчальній діяльності [56, с. 21].

Наведемо приклад роботи за методикою «Шість капелюхів мислення» Е. Боно на заняттях з навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології». Особливість вправ полягала в тому, що для вирішення завдання майбутнім вихователям необхідно було приміряти шість капелюхів (білий, чорний, блакитний, жовтий, червоний, зелений), кожен з яких відображував особливості життєвої позиції. Якщо студент одягав (заздалегідь зроблений своїми руками) білий капелюх, то його відношення до проблеми повинно було бути нейтральним, він повинен був покладатися лише на аналітичне мислення, уникати емоцій, використовувати лише перевірені факти, числа, дати.

Червоний капелюх на голові слугував символом суб'єктивності і емоційно забарвленого мислення, студент не тільки міг, але й повинен був висловлювати свою суб'єктивну точку зору з усім можливим набором відчуттів і емоцій. Той, хто носить чорний капелюх, брав на себе роль критика, він шукав лише негативні сторони в ситуації, що склалася – докоряв і викривав інших учасників у неефективності їхніх ідей. Одягаючи жовтий капелюх, майбутній вихователь був зобов'язаний мислити

позитивно, шукати позитивні сторони в ситуації, що складалася на момент розв'язання проблеми, він збирав всі позитивні моменти на користь обраного рішення, допомагав подивитися на проблему оптимістично. Зелений капелюх зобов'язував мислити свого власника асоціативно, творчо, він повинен був уникати банальних ідей, його мета генерувати творчі способи виходу з ситуації і збирати всі альтернативні і навіть фантастичні рішення. Блакитний капелюх на голові символізує порядок і структуру. Завдання його власника зважити всі наявні ідеї, структурувати їх і розподілити по різних блоках.

Що стосується обговорюваної теми, то вона була актуальною і зрозумілою студентам і перетиналася з вивченим теоретичним матеріалом. У якості тем були обрані: «Розробити дидактичні, естетичні, розвивальні, виховні, критерії оцінки ефективності електронних навчальних матеріалів для дітей дошкільного віку», «Розробити алгоритм створення електронних навчальних матеріалів для дошкільників» тощо.

Студенти згідно з ролями, що дісталися, не лише обговорювали наявні проблеми, але й придумували шляхи виходу з ситуації. Дана форма роботи сприймалася студентами з ентузіазмом і дозволяла у невимушеній, творчій співпраці педагога і студентів не лише засвоювати необхідні знання, але й проявляти оригінальність і гнучкість мислення, формувати вміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції творчості. Примірка кожного з капелюхів змушувала студентів звернутися до свого життєвого досвіду, поглянути на проблему з іншого боку, пригадати і застосувати зразки поведінки людей, характерні для капелюха, що дістався йому. Опинившись в такій ситуації, майбутні вихователі вимушені були відступити від стандартного підходу до проблеми, вжитися в новий, невластивий їм образ, що сприяло формуванню вміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності.

Для ефективного вирішення поставленої перед студентом проблеми йому необхідно було не лише актуалізувати знання способів творчої діяльності, але й якісно трансформувати його, усвідомити себе як суб'єкта освітньої діяльності, що допомагало йому впоратися з даним завданням. Ще один плюс даної організаційної форми роботи полягав в тому, що кожен студент, незалежно від свого характеру, був в змозі розглянути проблему з усіх сторін, самостійно генерувати нові ідеї.

Реалізація третьої педагогічної умови здійснювалася завдяки розробці багаторівневих завдань з використанням інформаційних технологій, які відповідали психолого-педагогічним вимогам організації процесу професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти з урахуванням індивідуальної траєкторії; виконання методично обґрунтованого перегляду навчального матеріалу з метою виділення змістовних модулів, тем, питань, що вимагали досить тривалого часу на вивчення і які доцільно було вивчати самостійно.

Форми і методи забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності на креативному етапі мали диференційований характер з урахуванням рівня сформованості професійно-творчого потенціалу і стимулювали інтерес студентів до власного творчого зростання, накопичення досвіду творчої діяльності і включали індивідуальні і групові консультації щодо вироблення стратегії і тактики підвищення результативності зусиль для формування професійно-творчого потенціалу; індивідуальні тренінги особистісного творчого зростання, аутотренінг «Творче зростання» тощо.

Забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності здійснювалося завдяки рефлексії своїх досягнень на шляху формування професійно-творчого потенціалу.

Рефлексія вимагала, щоб майбутні вихователі дошкільного навчального закладу: відстежували і усвідомлювали успішність формування професійно-творчого потенціалу відповідно до індивідуальної траєкторії; порівнювали і зіставляли власний досвід формування професійно-творчого потенціалу на різних етапах з досвідом інших членів навчальної групи і робили висновки; оцінювали результативність своєї діяльності; переносили позитивний досвід формування професійно-творчого потенціалу у вищому навчальному закладі на майбутню професійну діяльність.

Забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності на креативному етапі здійснювалося завдяки інформаційному доступу до: електронної бібліотеки з навчальної дисципліни (електронні підручники, посібники, власні проекти тощо); інформаційного банку навчальної дисципліни, що постійно оновлювався (тестові завдання, зразки виконаних проектів тощо); банку творчих навчальних проектів з дошкільної педагогіки, у тому числі колективних; автоматизованої системи контролю знань та її результатів.

У розпорядженні студентів були світові бібліографічні та повнотекстові бази даних, такі як-от: Springer (доступ до 30 часописів з гуманітарних наук та 470 журналів); EBSCO (академічна мультидисциплінарна база даних); MasterFILE Premier (повнотекстова база даних популярних періодичних видань); Public Library FullTEXT (база даних для публічних бібліотек) тощо.

Отже, забезпечення студентам індивідуальної траєкторії в опануванні способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності на креативному етапі виступало, з одного боку, як частина традиційної освітньої системи, а з іншого, як самостійна система, спрямована на формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів

дошкільних навчальних закладів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Методичне забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності передбачало створення диференційованих навчальних завдань, які використовувалися на заняттях і під час самостійної роботи при вивченні навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології». Диференціація завдань передбачала різну інструкцію до виконання завдань та введення завдань різного ступеня складності із урахуванням рівня сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та зміни форми подання завдань. У цьому випадку поступовий перехід від виконання простих завдань до більш складних дозволяв сформувати уміння, спрямовані на здійснення творчої діяльності в процесі професійної підготовки за власною індивідуальною траєкторією.

Наприклад, перший рівень складності передбачав виконання завдань репродуктивного характеру – «Наведіть визначення поняття «Комп'ютерне програмне забезпечення ДНЗ» і сформулюйте його основні ознаки»; «Наведіть визначення поняття «Електронна пошта як засіб дистанційного спілкування» і сформулюйте його основні ознаки»; «Наведіть визначення поняття «Мережа Інтернет у роботі вихователя» і сформулюйте його основні ознаки».

Другий рівень складності надавав можливість визначити рівень усвідомлення знань, наявності умінь і навичок використання інформаційних технологій – «Схарактеризуйте і обґрунтуйте особливості упровадження інформаційних технологій з метою оптимізації системи самоосвітньої діяльності вихователя», «Схарактеризуйте і обґрунтуйте можливості використання програмового забезпечення Skype під час спостереження за організацією навчально-виховного процесу в

дошкільному навчальному закладі», «Схарактеризуйте і обґрунтуйте можливості використання Інтернету в роботі вихователя».

Третій рівень складності вимагав від студента прояву творчого підходу щодо використання нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі ДНЗ для вирішення конкретного питання у майбутній професійній діяльності вихователя – «Складіть і опишіть сценарій відеоряду для вихователів з обміну передовим педагогічним досвідом з теми «Використання комп'ютерних технологій при організації занять з дошкільниками», «Складіть і опишіть сценарій публікації для батьків з теми «Дитина і комп'ютер», «Складіть і опишіть сценарій презентації для вихователів з обміну передовим педагогічним досвідом з теми «Використання інформаційних технологій у ДНЗ».

Таким чином реалізація педагогічних умов формування професійно-творчого потенціалу під час вивчення навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології» дала змогу студентам оволодіти вміннями творчого використання інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності з метою організації ігрової та навчальної діяльності дітей; творчо використовувати комп'ютерне програмне забезпечення (Microsoft Office (Power Point, Word, Publisher), Windows Movie Maker, Opera або Internet Explorer тощо) у професійній діяльності вихователя, створювати дидактичний електронний матеріал для роботи з дошкільниками засобами інформаційних технологій, застосовувати інформаційні технології при вирішенні педагогічних і методичних завдань у професійній діяльності вихователя.

Ще однією нормативною навчальною дисципліною, яка забезпечувала реалізацію експериментальної моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на креативному етапі, була «Педагогічна творчість». Метою викладання навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» було

ознайомлення студентів з основами педагогічної творчості. Основними завданнями було: формування у студентів уявлення про сутність і функції педагогічної творчості, закономірності творчої діяльності, особливості формування творчої особистості; набуття вмінь теоретично аналізувати педагогічні факти і явища, аналізувати, прогнозувати і проектувати власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості дитини дошкільного віку. Розроблена програма навчальної дисципліни складалася з таких змістових модулів: «Теоретичні основи педагогічної творчості», «Технології формування творчої особистості».

Щоб забезпечити реалізацію першої педагогічної умови у змістовому модулі «Теоретичні основи педагогічної творчості» було розкрито сутність і специфіку творчої педагогічної діяльності, педагогічну творчість педагога, види, рівні і критерії творчої педагогічної діяльності, основні психолого-педагогічні умови, що сприяють творчій педагогічній діяльності, особливості колективної творчості та шляхи її розвитку. У процесі вивчення змістового модуля майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів знайомились з поняттям творчість, творча діяльність, ознайомились з роллю процесів «осаяння», «нешаблонного мислення» і «бісоціації» у творчій діяльності, з класифікацією фаз творчого процесу і специфікою творчих процесів.

Майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів пояснювалось значення інтуїції для творчої діяльності та механізми її виникнення і розвитку. З метою узагальнення уявлень про творчість студентам були розкриті фізіологічні механізми творчого натхнення й емоційного стресу, особливості стимулюванні творчої активності і прийоми активізації творчого мислення та подолання психологічних бар'єрів творчої діяльності.

Створення проблемних ситуацій, історичний екскурс, використання ланцюжка «спрямованих» поетапних завдань, складання алгоритму

творчого пошуку, використання контр-прикладів, урахування типових помилок, використання завдань з цікавим сюжетом, вирішення завдань на кмітливість, встановлення міждисциплінарних зв'язків, використання парадоксів, розкриття творчої значущості навчального матеріалу сприяло розумінню структури творчої особистості, особливо це було важливо при виконанні таких завдань: «Навести приклади власних спостережень, під час педагогічної практики, за характером творчих проявів дітей дошкільного віку», «Висловити власну думку щодо сензитивного періоду та вікових передумов розвитку творчості у дітей дошкільного віку», «Розробити авторський набір критеріїв для визначення обдарованої особистості у різних сферах творчості», «Підібрати приклади вирішального прояву уяви в процесі творчих відкриттів».

При вивченні особливостей творчої особистості та методів її діагностики студентам не пропонувалися готові знання, а вони повинні були самостійно вирішити проблему. Цьому сприяло вивчення тем «Творча особистість як носій творчого початку», «Соціальні та психолого-педагогічні підходи до визначення творчої особистості», «Типи творчої особистості, основні стадії її розвитку», «Структура творчої особистості», «Специфіка міжособистісних відносин з креативною людиною», яке здійснювалось з використанням інтерактивних форм навчання («Симпозіум», «Дебати», «Що? Де? Коли?», «Педагогічні ситуації, експромт», «Банк ідей», «Майстер – клас», «Творча година «Золоті розсипи», «Педагогічне «ательє» або педагогічна майстерня», «Коучинг – сесія»).

Виходячи з того, професійно-творчий потенціал майбутніх вихователів формувався через творчу активність, залучення студентів до діяльності, яка передбачала їхню ініціативність, самостійність, відмову від шаблону й стереотипу і здійснювалась цілеспрямовано і систематично. З метою реалізації другої педагогічної умови на креативному етапі

експериментальної методики формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів використовувалась така форма організації навчання, як ретроспекція (від лат. *retro* – назад і *specto* – дивлюсь). Ретроспекція – погляд у минуле, аналіз минулих подій, вражень, спосіб розгляду суспільних ідей, подій сучасності під кутом зору минулого, звернення до минулого для виявлення в ньому зародків тих тенденцій, що властиві сучасності (І. Богданова [42], І. Княжева [165], Г. Селевко [429], та ін.). Ретроспекція давала можливість емоційного огляду минулих подій, забезпечувала рефлексивне звертання студента до минулих фрагментів, ситуацій, епізодів життя, до своїх емоцій, дій, вчинків тощо. Метою використання цього методу була актуалізація вітагенного досвіду студента та намагання з'ясувати, під впливом яких головних чинників сформувалось їхнє ціннісне ставлення до проблем творчості і педагогічної творчості, зокрема.

Ретроспекція формувала у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів рефлексивну здатність аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати своєї діяльності в контексті формування професійно-творчого потенціалу, а саме: подолання стереотипів особистісного досвіду шляхом їх переосмислення. Слід зауважити, що процес подолання стереотипів особистісного досвіду потребував емоційної підтримки і педагогічного супроводу з боку викладача і був орієнтований на оптимістичну перспективу кожного студента шляхом оптимального формування його потенційних можливостей. Емоційна підтримка з боку викладача сприяла формуванню відчуття власної цінності, підвищенню відкритості, активності, щирості у ставленні до себе й інших людей, забезпечувала можливість бути більш відкритими у розкритті власних стереотипів особистісного досвіду.

Ретроспекція складалася з п'яти міні-етапів, на яких студенти повинні були фіксувати результати самооцінювання. На першому міні-

етапі студенти аналізували: по-перше, що їм найбільш запам'яталось, по-друге, що усвідомили, по-третє, що з того, чому навчилися, сприяло формуванню професійно-творчого потенціалу. На другому міні-етапі студенти оцінювали переваги й недоліки своєї практичної роботи, спрямованої на формування професійно-творчого потенціалу. На цьому етапі проводився порівняльний аналіз самооцінювання студентів з оцінками інших студентів. На третьому міні-етапі студенти визначали, з чим були пов'язані основні труднощі у формуванні професійно-творчого потенціалу. Четвертий міні-етап полягав у виконанні і осмисленні свого початкового рівня сформованості професійно-творчого потенціалу та зіставлення його з наявним в цей час. На п'ятому міні-етапі майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів, на основі проведеного самооцінювання у формі ретроспекції, визначали подальші шляхи формування професійно-творчого потенціалу.

В основу побудови ретроспекції як форми організації навчання були покладені ідеї єдності осмислення минулого, усвідомлення теперішнього та прогнозування майбутнього. Ретроспекція як аналіз власного минулого дозволяла дати відповіді студенту на питання: які внутрішні та зовнішні чинники сприяли вибору педагогічної професії – вихователь дітей дошкільного віку, які фактори обумовили саме такий вибір професії із можливих сценаріїв розгортання життєвих подій. Осмислення теперішнього полягало в самооцінці правильності професійного вибору, реальних досягнень, задоволення від реального рівня сформованості професійно-творчого потенціалу. Прогнозування майбутнього передбачало вибудову траєкторії власного вдосконалення, кар'єрного поступу на найближчий час навчання у вищому навчальному закладі та на перспективу професійного зростання як майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. Саме ретроспекція надавала можливість здійснювати самооцінку та прогнозування, що сприяло побудові

конкретної індивідуальної програми формування професійно-творчого потенціалу.

Емоційна підтримка і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності під час ретроспекції передбачала допомогу в усвідомленні себе як суб'єкта власного життя, його творця, а також у якнайповнішій реалізації своїх можливостей в усіх сферах життя, зокрема, і в навчальній та професійній діяльності.

Змістовий модуль «Технології формування творчої особистості» давав студентам можливість ознайомитися та апробувати основні технології формування творчої особистості. Для цього була з'ясована сутність розвитку творчої особистості, визначено діалектику закономірностей і принципів розвитку та саморозвитку, виховання та самовиховання творчої особистості, проаналізовано методи виховання і самовиховання, розвитку та саморозвитку творчої особистості. Також було з'ясовано значення поняття творчої навчальної діяльності і визначені особливості творчих ситуацій та їхні різновиди, творчих задач та їхні різновиди, застосування активних форм і методів навчання у творчому розвитку дитини.

Аналіз внутрішніх і зовнішніх передумов формування творчої особистості та основних історичних етапів і персоналій у розвитку технологій формування творчої особистості дозволив сформулювати основні концептуальні положення технологій формування творчої особистості.

Детально були проаналізовані: особливості організації та практика застосування теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ); теоретичні аспекти та практика застосування технології «Життєві стратегії творчої особистості (ЖСТО)»; концептуальні засади й особливості застосування технології «Розвиток творчої уяви (РТУ); «Біном фантазії» (прийоми Дж. Родарі) як засіб розвитку творчого потенціалу дошкільників;

розв'язання творчих завдань (система Е. де Боно) у розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Реалізація першої педагогічної умови при вивченні навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» втілювалася завдяки використанню інноваційної форми організації навчання «кейс-стаді», яка не лише сприяла розумінню змісту навчальних дисциплін та розкриттю сутності і цінності педагогічної творчості в професійній діяльності, але й сприяла розвитку дослідницьких, комунікативних та творчих навичок.

На креативному етапі експериментальної методики формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів студенти самостійно розробляли кейси: «Консультація батьків з вихователем», «Творчість як умова сприятливого соціально-психологічного клімату та попередження педагогічних конфліктів в родині», «Професійно-педагогічна майстерність та педагогічна творчість вихователя», «Творчість як основа інноваційного досвіду вихователя», «Внутрішня техніка як основа педагогічної творчості вихователя», «Педагогічна творчість у майстерності самопрезентації вихователя дошкільного навчального закладу», «Творчість у реалізації психолого-педагогічних, фахово-методичних та спеціальних умінь вихователя», «Творчість у професійному самовихованні та самовдосконаленні вихователя дошкільного навчального закладу», «Творчість у застосуванні вихователем переконання й навіювання у професійній діяльності» тощо.

Навчальна діяльність з використанням «кейс-стаді» здійснювалася у міні-групах по 2-4 особи. Кожен член міні-групи самостійно розробляв кейс керуючись вимогами до нього: відповідність меті, актуальність, доступність, спрямованість на розвиток творчого мислення, зміст повинен був провокувати дискусію й мати декілька рішень. Обов'язковими складовими кейсу були такі елементи, як-от: назва кейсу, опис основної

ідеї, мета, місце в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу, формулювання проблеми та план вивчення матеріалів кейса, поетапне завдання для виконання, питання для обговорення, вимоги до оформлення результатів роботи з кейсом, опис ситуації, довідкові матеріали, посилання на додаткові інформаційні ресурси, авторські права на матеріали, які були використані при розробці кейсу.

Вивчення нормативної навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» забезпечило ознайомлення студентів із сутністю й особливостями творчої педагогічної діяльності та основними психолого-педагогічними умовами, що сприяють творчій педагогічній діяльності. Студенти навчилися: організовувати навчально-виховний процес в дошкільному навчальному закладі з урахуванням рівня розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку; оцінювати і корегувати власні творчі можливості у педагогічній діяльності; прогнозувати та проектувати професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості дитини дошкільного віку.

Експериментальна методика формування професійно-творчого потенціалу на креативному етапі передбачала використання такої форми активізації творчого потенціалу як ментальні карти (mind-map) (І. Княжева [165], І. Мардарова [325], Г. Селевко [429], та ін.). Перевага даної форми активізації творчого потенціалу полягала у тому, що вона дозволяла перейти від лінійної форми мислення до образної. Після вибору теми роботи студентами за допомогою викладача на аркуші паперу формату А3 вибудовувалася логіка дослідження, виділялося ключове поняття, від якого відходили другорядні. Окрім структурованих асоціацій у вигляді слів і словосполук, в роботі також дозволялося використовувати значки, малюнки, картинки. У результаті на аркуші паперу з'являлася не просто словесна концепція роботи, а різні художні зображення, символи і значки, яскраві кольори. Студенти були зацікавлені в створенні творчого,

яскравого і адекватного за змістом своєрідного маршруту дослідження, відчуваючи себе не лише суб'єктами, але й творцями в освітньому процесі.

Забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності здійснювалося завдяки спеціально розроблених індивідуальних програм формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. В якості прикладу можна навести розроблену та апробовану програму, яка у своїй структурі містить такі блоки: інформаційний, діагностичний, співставлення та розробки індивідуальної траєкторії формування професійно-творчого потенціалу. Інформаційний блок передбачав ознайомлення майбутніх вихователів із структурою і особливостями формування професійно-творчого потенціалу. Діагностичний блок реалізувався через проведення групових та індивідуальних занять зі студентами, у ході яких здійснювалася діагностика рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу за допомогою розробленої методики. Блок співставлення включав в себе індивідуальні заняття, на яких студенти порівнювали отримані у ході діагностики результати з власними уявленнями про рівень сформованості професійно-творчого потенціалу, а також аналізували причини розбіжностей між Я-актуальним та Я-ідеальним і пропонували можливі шляхи їх усунення. Під час реалізації блоку розробки перед студентами ставили мету – створення індивідуальної траєкторії формування професійно-творчого потенціалу.

Креативний етап експериментальної методики формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів включав варіативну навчальну дисципліну – спецкурс «Розвиток професійно-творчого потенціалу педагога». Метою спецкурсу було ознайомлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з проблемою творчості та навчання їх самостійно коригувати власну траєкторію опанування способами творчих проявів у майбутній

професійній діяльності. Програма навчальної дисципліни містила два змістових модуля «Теоретичні основи формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів» і «Технології формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів».

Змістовий модуль «Теоретичні основи формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів» сприяв формуванню уявлення студентів про здібності, задатки, талант, обдарованість. На підставі прикладів студентам було доведено співвідношення творчих здібностей з розумовими, пізнавальними і спеціальними здібностями, інтелектом. Студенти аналізували сучасні підходи до визначення професійно-творчого потенціалу.

Реалізація першої педагогічної умови забезпечувалася завдяки відображенню у змісті модуля сучасних підходів щодо визначення творчих можливостей та їх структури. Особливий акцент робився на необхідності розвитку творчих можливостей у ранньому дитинстві і ролі дошкільного навчального закладу в розвитку творчого потенціалу дитини. Студенти мали змогу не тільки проаналізувати основні підходи до діагностування професійно-творчого потенціалу особистості, а й апробувати діагностичний інструментарій.

Була розкрита загальна характеристика методів дослідження професійно-творчого потенціалу особистості: спостереження, анкетування, бесіда, вивчення результатів діяльності, біографічний метод, експеримент тощо. А також особливості застосування авторських методик дослідження професійно-творчого потенціалу особистості, розроблені американськими дослідниками С. Медніком, Дж. Гілфордом, Е. Торрансом та іншими фахівцями.

Змістовий модуль «Технології формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів» надавав можливість ознайомитись з моделями розвитку і реалізації професійно-творчого потенціалу

вихователя дошкільного навчального закладу в професійній діяльності й оригінальними розвивальними методиками навчання, виховання, розвитку, саморозвитку професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів. Дуже важливим аспектом роботи було навчити майбутніх педагогів самостійно розробляти і здійснювати індивідуальну траєкторію опанування способами творчих проявів у майбутній професійній діяльності.

Проаналізовані методи розвитку творчого спілкування та творчих рис характеру (метод гірлянд випадків і асоціацій, евристичний діалог Сократа, «мозкова атака» (брейнстормінг), метод колективної записної книжки Дж. Хейфіля, метод письмової «мозкової атаки», метод синектики В. Гордона); методи активізації та використання індивідуального професійно-творчого потенціалу (метод індивідуальної «мозкової атаки», список контрольних запитань Е. Крину, монолог винахідника, метод контрольних запитань (МКЗ) Т. Ейлоарта); методи активізації та реалізації творчого досвіду (алгоритм розв'язування винахідницьких задач (АРВЗ) Г. Альтшуллера, морфологічний аналіз та синтез (Ф. Цвік), метод «матриць варіантів» А. Моля, інтегративний метод «метра» за І. Бувеном, метод семиразового пошуку Г. Буша, метод фокальних об'єктів (МФО) за Ф. Кунце, системи творчого пошуку КАРУС за В. Моляко, метод інверсології за А. Есауловим) тощо.

Використання в структурі змістового модуля педагогічного тренінгу (див. Додаток С), спрямованого на формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, забезпечувало реалізацію другої і третьої педагогічної умови. Метою педагогічного тренінгу було формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Завдання педагогічного тренінгу включали: розвиток навичок і вмінь управління творчим процесом; усвідомлення і подолання бар'єрів, що перешкоджають

формуванню професійно-творчого потенціалу; актуалізацію творчих ресурсів особистості.

Робоча карта тренінгу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачала сім занять, які включали вправи та ігри: на розвиток творчої уяви (вправи «Лото настроїв», «Збір врожаю на полі асоціацій»); формування уміння аналізувати проблему (вправи «Візитна картка», «Формулювання», «Мій малюнок») і вивчати (вправи «Побажання», «Вгадай, що написано»), на подолання стереотипів мислення (вправи «Спільний рахунок», «Коллективне малювання», «Чотири крапки»), освоєння техніки аналогії (вправи «Неймовірна ситуація», «Синектичний штурм»), активізацію творчого мислення, розвиток уміння генерувати нові ідеї (вправи «Чорна коробка», «Мозковий штурм навпаки», «Незвичайні дії») тощо.

Кожне заняття включало вступну частину (вітання, зворотний зв'язок, розминка), основну частину (спрямовану на формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів) і заключну частину (підведення підсумків, підсумкова рефлексія).

Правила поведінки в групі при проведенні педагогічного тренінгу передбачали: суворе дотримання часу початку занять і тривалості перерви; доброзичливе відношення до кожного учасника групи; право кожного бути почутим, висловити будь-які свої думки і почуття; повагу до кожної людини, її думки; уважне вислуховування кожного учасника; щирість та чесність висловлювань і вчинків, прояв почуттів; активну участь кожного в роботі групи; прояв взаємодопомоги при виконанні групових завдань; конструктивна критика, тобто з користю і в шанобливій формі.

Проведення педагогічного тренінгу сприяло формуванню у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів стійкого позитивного ставлення до педагогічної діяльності, розвитку інтересу до

дисциплін педагогічного циклу, засвоєння знань, розвитку вмінь, необхідних для формування професійно-творчого потенціалу. Педагогічний тренінг розглядався як форма організації навчальної діяльності, що була спрямована на розвиток особистих і професійних якостей майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу за допомогою актуалізації знань у стійкі утворення: уміння, навички, що реалізуються в процесі поновлюваної справи, окремої дії в умовах індивідуалізації, систематичності, повторюваності, зростання навантаження і оцінка рефлексії результату.

Формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки засобами педагогічного тренінгу було забезпечено низкою чинників: свободою вибору студентом педагогічної позиції; обов'язковістю зміни студентом позиції, яку він займав в ході тренінгової діяльності; творчим характером тренінгової діяльності; суб'єкт-суб'єктним і особистісно-значущим характером тренінгової діяльності для кожного учасника тренінгу. Внаслідок цього організація педагогічного тренінгу визначалась відповідно до індивідуальної траєкторії формування професійно-творчого потенціалу і рівня сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Експериментальна методика формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на креативному етапі передбачала два види виробничої практики: педагогічна практика в дошкільних навчальних закладах і організаційно-методична практика в дошкільному навчальному закладі.

Метою педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах було підготувати студентів до цілісного виконання функцій вихователя дітей дошкільного віку, формування вмінь проведення системи навчально-виховної роботи з дітьми, розвиток творчого підходу до педагогічної

діяльності. Завданнями практики було навчити студентів застосовувати психолого-педагогічні знання в навчально-виховній роботі з дітьми дошкільного віку; проводити експериментально-дослідну роботу, спрямовану на розвиток творчого потенціалу дітей дошкільного віку.

Мета організаційно-методичної практики в дошкільному навчальному закладі відповідала державним вимогам і передбачала реалізацію студентами знань і вмінь, необхідних для організації роботи дошкільних навчальних закладів та управління ними, підвищення інтересу до професійно-організаторської діяльності, формування професійної майстерності, організаційно-педагогічних навичок, уміння творчо застосовувати теоретичні та методичні знання в практичній діяльності. Завдання організаційно-методичної практики: розширити знання студентів про особливості організації творчої діяльності дошкільного навчального закладу в сучасних умовах; створити умови для осмислення наявного творчого досвіду діяльності керівника дошкільного навчального закладу; посилювати інтерес і любов студентів до майбутньої педагогічної професії.

Реалізація комплексу методичних принципів організації навчального процесу, спрямованого на формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів під час педагогічної практики, передбачає застосування різних форм і видів колективної творчості: «творча лабораторія» в складі: викладач вищого навчального закладу – педагоги дошкільної установи – група студентів; «творча майстерня»: вихователі однієї вікової групи – закріплені за ними студенти, студенти – музичний керівник та інші; «творчі дуети»: викладач-студент, студент-студент, вихователь-студент.

Подібні форми роботи забезпечували ефективне формування ціннісного, когнітивного і діяльнісного компонентів професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та гарантували реалізацію першої і другої педагогічної умови формування

професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: спрямування змісту навчальних дисциплін на розкриття сутності і цінності педагогічної творчості в професійній діяльності; забезпечення емоційної регуляції формування професійно-творчого потенціалу. При виконанні колективних завдань кожен мав можливість вибрати для себе відповідну роль: лідер-організатор, акумулятор ідей, виконавець, критик тощо. Іншими словами, колективна творча діяльність при доцільній організації забезпечувала реалізацію третьої педагогічної умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, а саме: педагогічний супровід індивідуальної траєкторії формування професійно-творчого потенціалу.

При проведенні педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах основна увага приділялася розвитку педагогічного аналізу і педагогічної рефлексії, оскільки ці елементи відіграють важливу роль у формуванні професійно-творчого потенціалу. З цією метою використовувалося: ведення щоденника педагогічного самоаналізу; порівняльний аналіз своєї оцінки діяльності з оцінкою сторонніх спостерігачів; прийом «Час назад» – аналіз педагогічної ситуації не лише з позиції минулого, але й з тієї позиції, коли час можна обернути назад, то як би студент поступив отримавши вже певний досвід вирішення ситуації; аналіз своєї діяльності з окремих умінь; складання письмового аналізу спостережуваного педагогічного заходу і рейтингове їх порівняння за критеріями різносторонності, глибини, об'єктивності; написання педагогічного есе з аналізом всього періоду практики тощо.

Формування вміння творчого пошуку проблеми здійснювалося на педагогічній практиці шляхом обговорення підсумків робочого дня. На «методичних годинах» практиканти розповідали про труднощі, які зустрілися протягом дня. Учасники обговорення повинні були підказати

різні варіанти вирішення проблем, що виникли у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з дітьми, вихователями або батьками. Обов'язковим компонентом звітної документації для студентів було створення портфоліо майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу як одного з видів оцінювання успішності формування індивідуальної траєкторії формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Структура портфоліо «Творчі здобутки» складалася з таких розділів: «Портрет (вихователя, методиста ДНЗ – за вибором студента)», «Робочі матеріали», «Професійно-творчі досягнення», «Творча скарбничка», «Рефлексія», «Професійно-творчі плани». У процесі комплектування портфоліо увагу студентів звертали на такі моменти: структуризація матеріалів портфоліо, логічність і лаконічність всіх письмових викладів; актуальність та естетичність оформлення; цілісність і тематична завершеність; наочність та обґрунтованість презентації. Наприкінці кожного виду практики студент презентував зміст свого портфоліо на підсумковій конференції у формі конкурсу «Педагогічної творчості». До його програми були включені проектно-творчі завдання: 1) «Моє педагогічне кредо» (Я і моя професія); 2) «Моя творча майстерня» (презентація виховного заходу); 3) «Скарбниця педагогічних знахідок» (вивчення досвіду впровадження інновацій у навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу).

Формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у період педагогічної практики відбувалося через постановку навчальних фахових завдань. Навчальні фахові завдання використовувались і на аудиторних заняттях, але не дивлячись на ефективність подібних завдань на аудиторних заняттях, слід зазначити, що при їх виконанні студент не ніс відповідальності за результат, а гіпотетичне передбачення ситуації та її втілення в реальну

дійсність можуть чітко відрізнятися. Крім того, розв'язання навчальних фахових завдань мало загальний характер, оскільки належало до ідеальної, а не реальної дитини. Студент врахував лише вікові, а не індивідуальні особливості реальних дітей.

Вирішення педагогічних фахових завдань у процесі безпосередньої роботи з дітьми в групі було набагато складнішим і відповідальнішим, але є й більш ефективним для формування професійно-творчого потенціалу. Студент мав можливість побачити й оцінити результати своїх дій. Це надавало більшій ефективності формуванню професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Враховуючи ці особливості, були розроблені певні групи фахових завдань, що сприяли формуванню професійно-творчого потенціалу в процесі вирішення завдань практики. Наприклад, для формування вмінь переносити досвід застосовувати знання при вирішенні однієї задачі до вирішення іншої, студентам пропонувалися такі завдання: розробити сценарій аналогічного сюжетного заняття, але для іншої вікової групи; використовуючи моделювання, розробити аналогічні посібники для іншої методики; придумати гру по аналогії зі зразком тощо.

Для розвитку фантазії і творчої уяви пропонувалися такі завдання: розробити оригінальний сценарій заняття, дозвілля, фольклорного свята; придумати оформлення зали до показу казки, оформлення куточка самостійної художньої діяльності; розробити проект педагогічної діяльності, спираючись на результати діагностики творчого потенціалу дітей тощо.

Досвід використання навчальних фахових завдань у період педагогічної практики довів: якщо перед майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів не ставити навчальних фахових завдань, які вимагають творчого підходу до їх вирішення, то студент з низьким рівнем професійно-творчого потенціалу вибирав репродуктивний шлях

вирішення педагогічних завдань. Тому були продумані завдання, в яких не було готових рішень, а необхідно було знайти своє власне рішення. Аби його знайти, майбутні вихователі дошкільного навчального закладу повинні були залучити для цього евристичні прийоми. При виборі змісту завдань виходили з того, що вони не мають бути додатковими до завдань практики, не повинні суперечити їм, не бути штучними. Наведемо приклади таких завдань: «Вивчити специфіку творчої діяльності вихователя, функції педагога дошкільного закладу і розробити програму формування його творчого потенціалу»; «Вивчити форми роботи, які сприяють створенню творчого розвивального освітнього середовища в дошкільному навчальному закладі та розробці плану-конспекту заняття з використанням таких форм» тощо.

Слід зазначити, що на креативному етапі реалізації експериментальної моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, під час проходження педагогічної і організаційно-методичної практики у дошкільному навчальному закладі, перед майбутніми вихователями дошкільного навчального закладу ставилося завдання розробити певну методику роботи в якомусь напрямі, створити авторські посібники, оригінальні форми і засоби навчання та виховання дошкільників. Результати цієї роботи майбутні вихователі дошкільного навчального закладу повинні були показати на презентації своєї педагогічної діяльності. З цією метою вони готували відкриті перегляди педагогічної діяльності. Тим самим кожен студент демонстрував, як він опанував творчу педагогічну діяльність в роботі з дітьми і педагогічним колективом. Крім того майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів показали здатність до використання різних видів творчості в педагогічній діяльності. Вони демонстрували здатність розробляти оригінальний зміст і методику занять, придумувати цікаві сценарії дозвілля, вміння знаходити

ефективні методи та прийоми керівництва ігровою, трудовою, художньою й іншими видами діяльності дітей.

Майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів по закінченні педагогічної практики на креативному етапі реалізації експериментальної моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів демонстрували відкритість новому педагогічному досвіду, творчу активність і готовність до самоосвіти, самовдосконалення, вміння швидко оцінювати ситуацію і знаходити оптимальне рішення, здатність управляти своїми діями, розвинене творче мислення і творчу уяву, вміння самостійно визначати мету, планувати і прогнозувати свою педагогічну діяльність як творчу, розробляти індивідуальну траєкторію формування професійно творчого потенціалу.

Слід зауважити, що безперервна педагогічна практика, спрямована на формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, дозволяла поетапно, починаючи з молодших курсів, включати студентів у різні види майбутньої професійно-педагогічної діяльності для спостереження за реальним процесом її здійснення, уточнення своїх уявлень і системи знань про майбутню професію, функції, які може здійснювати вихователь дошкільного навчального закладу через різні види професійної діяльності тощо.

Майбутній вихователь мав можливість апробувати свої знання і вміння в реальному педагогічному процесі дошкільного навчального закладу з урахуванням індивідуальної траєкторії формування професійно-творчого потенціалу. Найважливішим результатом педагогічної практики було те, що студенти усвідомлювали себе в майбутній професії, розкривали свої потенційні професійно-творчі можливості.

Реалізація експериментальної методики формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних

закладів на креативному етапі передбачала міждисциплінарні зв'язки з навчальними дисциплінами, які вивчалися паралельно: «Технічні засоби навчання», «Історія дошкільної педагогіки», «Дошкільна лінгводидактика», «Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників», «Психологія педагогічна», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень», «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми».

За результатами третього етапу формування професійно-творчого потенціалу у студентів відбулося засвоєння теоретичних уявлень форм і методів організації творчого розвивального середовища дошкільного навчального закладу засобами інформаційних технологій; можливості та способів застосування інформаційних технологій у процесі організації ігрової та навчальної діяльності дошкільників; способів використання інформаційних технологій в оптимізації професійної діяльності вихователя; вони оволоділи вмінням здійснювати рефлексію **успішності формування професійно-творчого потенціалу відповідно до індивідуальної траєкторії; порівнювати і зіставляти власний досвід формування професійно-творчого потенціалу на різних етапах з досвідом інших членів навчальної групи; оцінювати власну результативність своєї діяльності та переносити позитивний досвід формування професійно-творчого потенціалу у вищому навчальному закладі на майбутню професійну діяльність.**

Висновки з розділу 3

Експериментальна методика формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів базувалась на визнанні пріоритету індивідуальності, самоцінності студента як суб'єкта професійного становлення; узгодження змісту, форм і методів

навчальної роботи з рівнем його підготовленості, досвідом самостійної навчальної роботи; структуризації змісту професійної підготовки відповідно до рівня сформованості професійно-творчого потенціалу.

Визначено, що метою першого – адаптаційно-орієнтувального етапу, було створення у студентів позитивної мотивації до самореалізації у творчості, задля цього вони залучалися до різноманітних творчих проявів під час виконання завдань навчальної діяльності, передбачених програмою навчальної дисципліни. Відповідно до першої педагогічної умови це забезпечувалося доповненням змісту нормативних навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Педагогіка загальна» інформацією, що акцентувала увагу на цінності педагогічної творчості в професійній діяльності. Опрацювання студентами тем доповнювалося навчальними завданнями, виконання яких вимагало створення наочних образів, здатних викликати асоціації щодо обговорюваних питань.

Організація навчальної діяльності студентів супроводжувалася використанням дискусій, включенням у навчальний процес вправ та ігор з розвитку творчої уяви, мислення і фантазії. Третя педагогічна умова була реалізована через надання студентам можливості вільного вибору щодо змісту і складності навчальних завдань творчого характеру, способу їх виконання та форми презентації, що дозволяло кожному студенту рухатися в індивідуальному темпі і на відповідному рівні труднощі в виконуваних завдань.

На інформаційно-теоретичному етапі навчальна діяльність студентів забезпечувала можливість для прояву творчості в процесі оволодіння базовими теоретичними уявленнями щодо навчання і виховання дітей дошкільного віку та в оволодінні основами організації роботи з дошкільниками в дошкільному навчальному закладі. У змістовому плані цей етап забезпечувався навчальною дисципліною «Педагогіка дошкільна», в процесі вивчення якої студенти орієнтувалися на засвоєння і

рефлексію способів упорядкування системи педагогічних знань, відбір оригінальних творчих ідей, виявлення педагогічних проблем, генерування творчих ідей.

Для відображення у змісті підготовки сутності і цінності педагогічної творчості змістові модулі було наповнено інформацією, що розкривала місце і прояви педагогічної творчості в організації роботи з дітьми дошкільного віку. В організаційному плані цей етап забезпечувався використанням методу візуалізації інформації, кейс-методу, рефлексивних дискусій, фахових завдань творчого характеру тощо. Стимулювання студентів до творчості здійснювалося системою завдань на структурування і візуалізацію змісту навчальної інформації, пояснення її цінності для практичної роботи вихователя у ДНЗ.

Розроблено методичне забезпечення навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна» з урахуванням пізнавальних можливостей, знань і вмінь, особистого досвіду студентів. Воно передбачало зразки опорних схем, допоміжні матеріали зі складання кластера, логічні ланцюжки тощо. Забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності здійснювалось в процесі систематичної допомоги і підтримки у визначенні власних орієнтирів у навчанні, консультуванні у виборі рівня складності творчих завдань, пошуку інформації, необхідної для їх здійснення.

Креативний етап у змістовому плані було забезпечено нормативними навчальними дисциплінами «Нові інформаційні технології», «Педагогічна творчість» і спецкурсом «Розвиток професійно-творчого потенціалу педагога», зміст яких було зорієнтовано на ознайомлення студентів з теоретичними і практичними засадами педагогічної творчості вихователя дошкільного навчального закладу. Практичне вміння створювати продукти педагогічної творчості формувалось у процесі вивчення студентами навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології», відповідно до

завдань якої створювались навчальні проекти, індивідуальні і колективні портфоліо за темами з виховання дошкільників і з використанням комп'ютерних програм.

У рамках спецкурсу «Розвиток професійно-творчого потенціалу педагога» було проведено педагогічний тренінг, що складався із вправ та ігор, спрямованих на розвиток творчої уяви, вміння аналізувати проблему, долати стереотипи мислення, активізувати творче мислення тощо. Стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності здійснювалося методами аглютинації, ретроспекції та групових форм роботи.

Запропоновано завдання щодо формування професійно-творчого потенціалу на всіх етапах безперервної педагогічної практики. Педагогічна практика надавала майбутнім вихователям можливість практично реалізувати в ДНЗ свій професійно-творчий потенціал, мотивувала студентів на опанування способів творчої діяльності, які використовуються в роботі з дітьми у дошкільних навчальних закладах. Особливістю організації педагогічної практики було орієнтування студентів на створення оригінальних продуктів педагогічної діяльності в період виконання професійних обов'язків вихователя дошкільного навчального закладу.

Основні положення цього розділу знайшли відображення в публікаціях автора [212], [214], [215], [217], [218], [219], [221], [224], [226], [236], [239], [240], [241], [242], [246], [247], [251], [253], [256], [258], [259], [260], [261], [270], [271], [275], [276], [277], [279], [283], [289], [290], [291], [298], [302], [303], [305], [306], [307], [308], [311].

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

4.1. Логіка і завдання експериментального етапу дослідження

Результати теоретичного дослідження, виконаного на підставі аналізу й узагальнення даних, представлених у наукових джерелах, дозволили обґрунтувати і описати сутність і структуру професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, педагогічні умови його формування, розробити модель і експериментальну методику її реалізації у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у вищому навчальному закладі.

З урахуванням цих результатів було визначено логіку і завдання експериментального етапу дослідження, метою якого стало виявлення аргументованості визначених педагогічних умов формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та ефективності моделі організації цього процесу. Досягнення цієї мети передбачало виконання таких завдань:

– визначити показники професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і критерії оцінювання їх сформованості;

– характеризувати рівні сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів;

- розробити методику визначення рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів;
- довести репрезентативність експериментальної вибірки і провести діагностування вихідного стану професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за обраними критеріями і показниками;
- експериментально апробувати ефективність моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів;
- провести повторну діагностику рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів для перевірки гіпотези дослідження;
- здійснити кореляційний аналіз емпіричних даних для виявлення зв'язку між досліджуваними показниками сформованості професійно творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Проведений аналіз феномена «професійно-творчий потенціал майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», виявлення його структури стали підставою для опису показників кожного компонента і визначення критеріїв для оцінювання їх сформованості.

При вирішенні цього завдання враховувалось, що до визначення критеріїв оцінювання досліджуваного явища висувуються такі вимоги: об'єктивність, надійність і простота визначення, компактність, зручність при практичному використанні, зрозумілість не тільки для спеціаліста, але й для суб'єкта самовизначення, прогностичність, що дозволяє не лише оцінити наявний рівень самовизначення, але й розглядати його у динаміці.

Складність феномена «професійно-творчий потенціал майбутнього вихователя дошкільного начального закладу» позначається на визначенні

критеріїв його діагностування. У більшості випадків критеріями діагностування прийнято вважати: 1) коефіцієнт розумового розвитку (IQ більше 120); 2) розвинене творче (оригінальне) мислення; 3) висока академічна успішність; 4) високий рівень розвитку загальних здібностей (гнучкість мислення, продуктивність уваги, об'єм пам'яті тощо); 5) високий рівень розвитку спеціальних здібностей; 6) комунікабельність і прагнення до лідерства; 7) підвищена мотивація і наполегливість у досягнення мети тощо.

У дослідженні загальні вимоги до визначення й обґрунтування критеріїв були доповнені такими вимогами, які відображали специфіку дослідження. Вони передбачали, що критерії сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів повинні віддзеркалювати основні закономірності процесу його формування. Також вони повинні були відображати динаміку рівня сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у часі та просторі і охоплювати основні види навчальної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки.

Загальні і специфічні вимоги було взято за основу при визначенні показників і критеріїв сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за кожним компонентом. При цьому критеріями для визначення показників сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів виступили: орієнтаційно-настановний, інформаційний, організаційно-дієвий.

Показники ціннісного компонента (за орієнтаційно-настановним критерієм):

– прагнення до оригінальних і нестандартних рішень і дій;

- інтерес до одного або декількох видів творчості;
- відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду.

Показники когнітивного компонента (за інформаційним критерієм):

- розуміння сутності й особливостей виникнення творчості;
- знання способів творчої діяльності і її предмета;
- знання про досвід прояву творчості в професійній діяльності вихователя.

Показники діяльнісного компонента (за організаційно-дієвим критерієм)

- уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності;
- уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи з дітьми відповідно до завдань дошкільної освіти.

Запропоновані компоненти, критерії і показники сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів охоплювали всі характеристики досліджуваного явища, були взаємопов'язані та в своїй єдності відображали результативність процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, а також диференціацію за відповідними рівнями. Уточнимо, що у дослідженні під рівнем розуміли міру кількісних і якісних проявів усіх показників сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

При виділенні та описі рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів відповідно були враховані загальні вимоги, а саме: рівні виступали як чітко помітні індикатори розвитку об'єкта; перехід від одного рівня до іншого відображали ступінь розвитку об'єкта, при цьому кожен рівень взаємодіяв

як з попереднім, так і з наступним, бувши результатом сформованості об'єкта. Урахування цих вимог дозволило визначити високий, середній і низький рівень сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Просування студентів від низького до високого рівня характеризувало ступінь сформованості професійно-творчого потенціалу, оскільки низький рівень був основою для формування середнього рівня, а середній забезпечував фундамент для наступного – високого рівня сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Накопичений науковий і практичний досвід, пов'язаний з аналізом динаміки кожного з компонентів та їх показників, дозволив стверджувати про достатність такого оцінювання за трьома рівнями для здійснення об'єктивного аналізу емпіричних даних. Зазначимо, що виокремлення великої кількості рівнів сформованості досліджуваного явища ускладнює дослідження, оскільки їх важко диференціювати, однак, як застосування меншої кількості рівнів може знизити вірогідність отриманих результатів.

Високий рівень – характерний для майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, у яких домінують прагнення до оригінальних і нестандартних рішень і дій, сформовано стійкий інтерес до одного або декількох видів творчості. Вони демонструють відкритість, самостійність і усвідомленість у сприйнятті нового, творчого досвіду. Студенти, віднесені до цього рівня, виявляють глибоке розуміння сутності й особливостей виникнення творчості, знання способів творчої діяльності і її предмета є міцними системними і гнучкими. Вони демонструють глибокі і цілісні знання про досвід прояву творчості в професійній діяльності вихователя. Студенти виявляють вміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності, уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи з дітьми відповідно до

завдань дошкільної освіти та усвідомлено їх використовують у стандартних і нестандартних ситуаціях.

У майбутніх вихователів, яких віднесено до середнього рівня, наявне ситуативне прагнення до оригінальних і нестандартних рішень і дій, вони не завжди виявляють зацікавленість до одного або декількох видів творчості. Вони демонструють неповну відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду. Для них характерна недостатня обізнаність у розумінні сутності й особливостей виникнення творчості. Вони знають лише істотні ознаки творчої діяльності та її предмета. Майбутні вихователі, віднесені до цього рівня, показують не стійкі знання про досвід прояву творчості в професійній діяльності вихователя, вони наводять окремі власні приклади на підтвердження своєї думки. Студенти недостатньо виявляють вміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності, не завжди виявляють уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи з дітьми відповідно до завдань дошкільної освіти.

Для майбутніх вихователів, віднесених до низького рівня, характерним є відсутність сформованого прагнення до оригінальних і нестандартних рішень і дій, інтерес до одного або декількох видів творчості є ситуативним. Їм бракує відкритості до сприйняття нового, творчого досвіду. Студенти, віднесені до цього рівня, характеризуються початковими уявленнями про сутність і особливості виникнення творчості. Майбутні вихователі мають фрагментарні, безсистемні, нечіткі уявлення про способи творчої діяльності та її предмета. Вони відтворюють незначну частину знань про досвід прояву творчості в професійній діяльності вихователя. У студентів не сформовано уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності. Вони прагнуть виконувати завдання за зразком, демонструють суттєві і

постійні труднощі при створенні незвичайних, оригінальних форм роботи з дітьми відповідно до завдань дошкільної освіти.

Система визначених компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу дозволила експериментально виявити зміни, які відбуваються в цьому процесі у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на етапі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Організація експериментальної роботи здійснювалась за трьома етапами. На першому етапі здійснювалися констатувальні зрізи і відбувалося формування складу контрольних та експериментальних груп. Другий етап проходив у формі педагогічного формувального експерименту. Третій етап підсумовував результати формувального експерименту й полягав у проведенні прикінцевих зрізів і порівняльного аналізу отриманих результатів.

Дослідження проведено на базі вищих навчальних закладів різних регіонів України: факультет дошкільної педагогіки та психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», факультет дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету, факультет дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, педагогічний факультет Мукачівського державного університету.

Усього експериментом, що тривав протягом 2003-2015 років, було охоплено 797 осіб, з них: 732 студенти, які навчалися за освітнім ступенем «бакалавр», напрям підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта», 65 викладачів вишів різних регіонів України. Експериментальна робота була організована за формою лонгітюдного дослідження, що дозволяло спостерігати прояви професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів у достатньо широкому діапазоні вікових та індивідуальних

особливостей, на базі різних традицій професійної підготовки, життєвого і педагогічного досвіду студентів і викладачів протягом тривалого часу.

Вибір лонгітюдної форми в експериментальному дослідженні формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів обумовлений складною структурою цього явища, індивідуалізованою природою його накопичення і прояву. Спостереження за студентами трьох потоків різних років набору впродовж повного циклу професійної підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» дозволило виявити усталені тенденції у формуванні їхнього професійно-творчого потенціалу під впливом визначених педагогічних умов і при організації навчального процесу за розробленою моделлю.

Своєрідність професійно-творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного начального закладу вимагає реального вибору методів діагностування рівня його сформованості. При вирішенні цього питання враховувались: 1) комплексний характер оцінювання різних аспектів творчої діяльності і поведінки майбутнього вихователя дошкільного начального закладу, що дозволяє використовувати різні джерела інформації і охоплювати якомога ширший спектр прояву професійно-творчого потенціалу; 2) тривалість діагностичного процесу в часі; 3) долучення до діагностування рівня сформованості професійно-творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного начального закладу експертів – фахівців вищої кваліфікації у відповідній науковій і професійній галузі; 4) урахування у діагностуванні не тільки наявного рівня сформованості професійно-творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного начального закладу, але й зони його найближчого розвитку; 5) опора на науково обґрунтовані, об'єктивні, валідні методи діагностики.

Для визначення рівня сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів були

підібрані діагностичні методики відповідно до виділених критеріїв і показників, повний перелік методик подано в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Методики діагностики сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

№	Компонент	Показник	Методика
1	Ціннісний	Прагнення до оригінальних, нестандартних рішень і дій	Діагностика особистісної креативності (Є. Тунік) [486, с. 42-46]; Тест «Вербальної креативності (RAT) С. Медника (адаптація А. Вороніна, дорослий варіант) [142, с. 82-91]; Тест «Який ваш творчий потенціал?» [486, с. 47-48].
		Відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду	Опитувальник креативності Д. Джонсона [142, с. 78-82]; Тест «Визначення соціальної креативності особистості» [486, с. 46-47]; Методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А. Реана і Н. Бадмаєвої) [486, с. 76-78].
		Інтерес до одного або декількох видів творчості	Анкета «Інтерес до творчої діяльності»; Анкета «Інтерес до педагогічної творчості».
2	Когнітивний	Розуміння сутності й особливостей виникнення творчості;	Опитувальник «Усвідомлення сутності творчості»; Тестове завдання «Розуміння особливостей виникнення творчості».
		Знання способів творчої діяльності і її предмета	Тестове завдання «Знання способів творчої діяльності і її предмета»; Контрольна робота 1.
		Знання про досвід прояву творчості в професійній	Тестове завдання «Досвід прояву творчості в професійній діяльності»;

	діяльності	Контрольна робота 2.
--	------------	----------------------

Продовження таблиці 4.1

3	Діяльнісний	Уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності	Тест-анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергеєнкова) [430, с. 195-198]; Короткий орієнтувальний тест (В. Бузина, Е. Вандерлик) [142, с. 60-70]; Експертна оцінка вміння студентами вирішувати професійні завдання з позиції творчості.
		Уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності	Тест «Творча обдарованість студента» (І. Карпова) [155, с. 34-43]; Методика (МЗР) «Мета – Засіб – Результат» (О. Карманов) [322, с. 124-126]; Експертна оцінка розроблених студентами ігор і вправ для дітей.

Застосування запропонованих методик дозволило охопити всі досліджувані критерії і показники та визначити ефективність формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів й отримати достовірну і повну інформацію про них.

Слід зауважити, що описаний комплекс діагностувальних методик було підібрано таким чином, щоб отримати дані за всіма показниками ціннісного, когнітивного, діяльнісного компонентів професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Для діагностики першого показника ціннісного компонента – прагнення до оригінальних нестандартних, рішень і дій, – було використано комплекс взаємопов'язаного діагностичного інструментарію, що включав: діагностику особистісної креативності (Є. Туник) [486, с. 42-46], тест «Вербальної креативності (RAT) С. Медника (адаптація

А. Вороніна, дорослий варіант) [142, с. 82-91]; тест «Який ваш творчий потенціал?» [486, с. 47-48].

Діагностика особистісної креативності (Є. Тунік) дозволяла визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість (Д); уяву (У); складність (С) і схильність до ризику (Р). За методикою студентам було запропоновано визначити свою думку відносно 50 висловлювань. При цьому на кожне висловлювання надавалось 4 варіанти відповіді: «в основному вірно (так)», «частково вірно», «ні», «не можу вирішити». З 50 пунктів 12 тверджень відносилися до допитливості, 12 – до уяви, 13 – до здатності йти на ризик, 13 – до фактора складності.

Підведення підсумків здійснювалося на основі порівняння з нормативними даними, наведеними Є. Тунік [486, с. 42-46]. В інтерпретації автора вони характеризували наступне.

1) Допитливість (суб'єкт з вираженою допитливістю найчастіше всього запитує всіх і про все, йому подобається вивчати будову механічних речей, він постійно шукає нові шляхи (способи) мислення, любить вивчати нові речі та ідеї, шукає різні можливості вирішення завдань, вивчає книги, ігри, карти, картини тощо, щоб дізнатися якомога більше).

2) Уява (суб'єкт з розвинутою уявою вигадує оповідання про місця, які він ніколи не бачив; уявляє, як інші будуть вирішувати проблему, яку він вирішує сам; мріє про різні міста і речі; полюбляє міркувати про явища, з якими не стикався; бачить те, що намальовано на картинах і малюнках не так, як інші, незвичайно; часто відчуває здивування з приводу різних ідей і подій).

3) Складність (суб'єкт, який орієнтований на пізнання складних явищ, проявляє інтерес до складних речей та ідей; любить ставити перед собою важкі завдання; любить вивчати щось без сторонньої допомоги; проявляє наполегливість, щоб досягти своєї мети; пропонує більш складні

шляхи вирішення проблеми, ніж це здається необхідним; йому подобаються складні завдання).

4) Схильність до ризику (проявляється у тому, що суб'єкт буде відстоювати свої ідеї, не звертаючи уваги на реакцію інших; ставить перед собою високі цілі і буде намагатися їх досягти; припускає для себе можливість помилок і провалів; любить вивчати нові речі або ідеї і не піддається чужій думці; не дуже стурбований, коли однокурсники, викладачі або батьки висловлюють своє несхвалення; віддає перевагу шансу ризикнути, щоб дізнатися, що з цього вийде) [486, с. 42-46].

Відповідно до рекомендацій розробників тесту визначення кожного з чотирьох факторів креативності особистості здійснювалося на базі позитивних і негативних відповідей, що оцінювалися 2-ма балами; частково, що співпадають з ключем (у формі «може бути»), оцінювалися в 1 бал, і відповіді «не знаю» оцінювалися в – 1 бал. Використання цієї оцінюючої шкали забезпечувало можливість визначити рівень сформованості прагнення до оригінальних, нестандартних рішень і дій.

Кінцеве кількісне значення того або іншого фактора визначалося шляхом складання всіх відповідей, які співпадають з ключем, відповідей «може бути» (+1 бал) і віднімання з цієї суми всіх відповідей «не знаю» (–1 бал). Отже діагностика особистісної креативності за методикою Є. Тунік дозволяла одержати оцінки по кожному фактору тесту окремо, а також отримати сумарну оцінку.

Студенти, які мали рівень сформованості показника «допитливість» вище нормативних даних, отримували – 3 бали, результати студентів, які співпадали з нормативними даними, в рамках стандартного відхилення отримували – 2 бали, відповіді нижче нормативних даних отримували в оцінну карту – 1 бал (див. Додаток А). Таким же чином в оцінну карту вносилися результати за іншими показниками, як-от: «уява», «складність», «схильність до ризику». Вибір трьохбальної шкали був зумовлений

обсягом вибірки, адже за даними статистики чим довша шкала, тим вище коефіцієнт варіації і тим більше має бути обсяг вибірки.

Другою методикою, яка була обрана для діагностики відкритості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до сприйняття нового, творчого досвіду, стала методика діагностики вербальної креативності, створена С. Медником та адаптована А. Вороніним [142, с. 82-91]. Дана методика була спрямована на виявлення та оцінку вербального творчого потенціалу. Майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів пропонувалася трійка слів, елементи яких відносяться до взаємно віддалених асоціативних областей. Студентам було запропоновано встановити асоціативний зв'язок за допомогою четвертого слова, яке б складало логічне словосполучення з кожним із трьох слів. Ефективність методики С. Медника полягає в тому, що вона надавала можливість не тільки визначити індекс оригінальності та унікальності, але й дізнатися про ступінь вербальної продуктивності [142, с. 82-91].

Для оцінювання результатів застосовувалися такі критерії:

1) кількісний: індивідуальний асоціативний індекс (середня кількість запропонованих вербальних асоціацій);

2) якісний: індивідуальний індекс оригінальності (показник збігу відповідей кожного досліджуваного щодо елементів експериментальної вибірки), для чого підраховувалася загальна кількість унікальних відповідей і визначалося її відношення до загальної кількості висловлених асоціацій; індивідуальний індекс селективного процесу (відношення кількості збігів до кількості стимулів);

3) часовий: індивідуальний індекс латентного часу (середній час пасивного періоду перед розв'язанням завдання); індивідуальний індекс робочого часу (середній час роботи над завданням) [142, с. 82-91].

Майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів, які надавали від 19 до 7 унікальних відповідей, отримували – 3 бали в оцінну карту,

студенти, які надавали від 6 до 4 унікальних відповідей, здобували – 2 бали в оцінну карту, респонденти, які давали від 3 до 0 унікальних відповідей одержували – 1 бал до оцінної карти. Результати оцінки індексу оригінальності вносилися до оцінної карти наступним шляхом: при значенні індексу оригінальності 0,94 і більше – 3 бали; при значенні індексу оригінальності 0,81 і менше – 1 бал, інші отримали – 2 бали. Результати діагности ступеня вербальної продуктивності були співвіднесені з наступними балами оцінної карти: респонденти, які запропонували більше 50 відповідей, отримали – 3 бали; студенти, які надали 20 і менше відповідей, отримали – 1 бал, інші отримали – 2 бали.

Тест «Який ваш творчий потенціал?» [486, с. 47-48] дозволяв визначити творчий потенціал особистості. На думку розробників тесту, рівень розвитку творчого потенціалу особистості доцільно визначати на основі діагностики таких показників: рівень розвитку допитливості; рівень віри в себе; рівень амбіційності; рівень розвитку слухової і зорової пам'яті; рівень розвитку прагнення бути незалежним; уміння абстрагуватися; ступінь зосередженості [486, с. 47-48]. Студентам було запропоновано вісімнадцять запитань, на які потрібно було вибрати один з трьох запропонованих варіантів відповідей. Якщо за результатами тестування у респондента було визначено високий рівень творчого потенціалу, він отримував – 3 бали до оцінної карти. При наявності середнього рівня творчого потенціалу студенту до оцінної карти вносилося – 2 бали, низький рівень творчого потенціалу відповідав – 1 балу.

Для визначення відкритості до сприйняття нового, творчого досвіду, другого показника ціннісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, були використані взаємодоповнюючі методики – опитувальник креативності Д. Джонсона [142, с. 78-82], тест «Визначення соціальної креативності

особистості» [486, с. 46-47], методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А. Реана і Н. Бадмаєвої) [486, с. 76-78].

В основу опитувальника креативності Д. Джонсона [142, с. 78-82] покладена розроблена Е. Торрансом [578, с. 43-75] ідея про те, що творчі здібності проявляються у вигляді дефіциту знань, у процесі включення інформації в нові структури й зв'язки; в процесі ідентифікації відсутньої інформації, в процесі пошуку нових рішень та їхньої перевірки, в процесі повідомлення результатів. За Д. Джонсоном, творчі здібності проявляються як несподіваний продуктивний акт, виконаний виконавцем спонтанно в певній обстановці соціальної взаємодії [142, с. 78-82].

Респондентам необхідно було спираючись на власні знання й можливості, відповісти на вісім запитань тесту: «Відчувати тонкі, невизначені, складні особливості навколишнього світу (чутливість до проблеми, перевага складностей)»; «Висувати й виражати велику кількість різних ідей у певних умовах (швидкість)»; «Пропонувати різні види, типи, категорії ідей (гнучкість)»; «Пропонувати додаткові деталі, ідеї, версії або рішення (спритність, винахідливість)»; «Проявляти уяву, почуття гумору й розвивати гіпотетичні можливості (уява, здатність до структурування)»; «Демонструвати поведження, яке є несподіваним, оригінальним, але корисним для вирішення проблеми (оригінальність, винахідливість і продуктивність)»; «Утримуватися від прийняття першої ліпшої думки, типової, загальноприйнятої позиції, висувати різні ідеї й вибирати кращу (незалежність, нестандартність)»; «Проявляти впевненість у своєму рішенні, незважаючи на труднощі, які виникли, брати на себе відповідальність за нестандартну позицію, думку, що сприяє вирішенню проблеми (упевнений стиль поведінки з опорою на себе, самодостатність)» [142, с. 78-82].

У бланку відповідей студентам потрібно було за п'ятибальною шкалою оцінити, в якому ступені проявлялися зазначені у тесті

характеристики (1 – ніколи, 2 – рідко, 3 – іноді, 4 – часто, 5 – постійно). Розробником тесту були визначена наступна відповідність суми балів рівням творчих здібностей: 40-34 – дуже високий; 33-27 – високий; 26-20 – нормальний, середній; 19-15 – низький; 14-8 дуже низький [142, с. 78-82].

Відповідно до розробленої методики діагностики сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів результати, які були отримані студентами згідно опитувальника креативності Д. Джонсона, дістали наступну інтерпретацію в оцінній карті: дуже високий або високий – 3 бали; нормальний, середній – 2 бали; низький і дуже низький – 1 бал.

Тест «Визначення соціальної креативності особистості» [486, с. 46-47] було обрано тому, що він давав можливість за допомогою самооцінки поведінки в нестандартних ситуаціях життєдіяльності визначити рівень соціальної креативності. Соціальна креативність особистості розробниками тесту розумілася як поведінка особистості в нестандартних ситуаціях життєдіяльності. Тест «Визначення соціальної креативності особистості» включав бланк відповідей з опитувачем та інструкцію для студентів. Студентам в ході дослідження було запропоновано оцінити за 9-бальною шкалою особистісні якості або частоту їх прояву у відповідних ситуаціях життєдіяльності. На основі сумарної кількості набраних балів було визначено рівень творчого потенціалу кожного студента (18-39 – дуже низький рівень творчого потенціалу; 40-54 – низький рівень творчого потенціалу; 55-69 – творчий потенціал нижче середнього; 70-84 – творчий потенціал трохи нижче середнього; 85-99 – середній творчий потенціал; 100-114 – творчий потенціал трохи вище середнього; 115-129 – творчий потенціал вище середнього; 130-142 – високий творчий потенціал; 143-162 – дуже високий рівень творчого потенціалу) [486, с. 46-47].

Якщо у майбутнього вихователя було встановлено дуже низький або низький рівень творчого потенціалу, відповідно методики діагностики

сформованості професійно-творчого потенціалу таким студентам було внесено до оцінної карти – 1 бал. Діагностування творчого потенціалу нижче середнього, трохи нижче середнього або середнього рівня дозволило внести до оцінної карти 2 бали. В оцінну карту студентів, в яких творчий потенціал визначено на рівні – вище середнього, високий і дуже високий – було внесено – 3 бали.

Методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А. Реана і Н. Бадмаєвої) [486, с. 76-78] передбачає можливість повно дослідити професійні рівні сформованості відкритості до сприйняття нового, здійснювати оцінювання значущості семи мотивів професійної діяльності за п'ятибальною шкалою. В основу даної методики покладена розроблена авторами концепція про внутрішню і зовнішню мотивацію. Про внутрішній тип мотивації (ВМ) слід говорити, коли для респондента має значення діяльність сама по собі. Зовнішні мотиви (ЗМ) диференціюються за запропонованою методикою на зовнішні позитивні мотиви (ЗПМ) і зовнішні негативні мотиви (ЗНМ). Зовнішні позитивні мотиви, на думку розробника методики, були ефективні і бажані, ніж зовнішні негативні мотиви [486, с. 76-78].

Відповідно, якщо у майбутнього вихователя було визначено високий рівень позитивної професійної мотивації ($ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ і $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$), в оцінну карту такому студенту були занесені – 3 бали. Мотиваційні комплекси $ВМ < ЗПМ > ЗНМ$; $ВМ > ЗНМ > ЗПМ$; $ВМ > ЗПМ = ЗНМ$ відповідали середньому рівню професійної мотивації, що додавало студенту – 2 бали. Найменш ефективні мотиваційні комплекси $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$; $ЗНМ > ЗПМ = ВМ$; $ЗНМ > ВМ > ЗПМ$ і $ЗНМ = ЗПМ = ВМ$ свідчили про низький інтерес до процесу професійної підготовки в цілому, в оцінну карту такому студенту зараховувався лише 1 бал.

Діагностика інтересу до одного або декількох видів творчості передбачала дві анкети для студентів «Інтерес до творчої діяльності» (див.

Додаток В) і «Інтерес до педагогічної творчості» (див. Додаток Б). Аналіз результатів анкетування дозволив визначити у майбутніх вихователів дев'ять рівнів інтересу до творчої діяльності і таку ж кількість рівнів інтересу до педагогічної творчості: дуже низький, низький, нижче середнього, трохи нижче середнього, середній, трохи вище середнього, вище середнього, високий, дуже високий рівень. У майбутніх вихователів, в яких було визначено дуже низький або низький рівень, згідно з методикою діагностики сформованості професійно-творчого потенціалу, було внесено до оцінної карти – 1 бал; нижче середнього, трохи нижче середнього або середній рівні – 2 бали; вище середнього, високий і дуже високий рівні – 3 бали.

Для діагностики першого показника когнітивного компонента – розуміння сутності й особливостей виникнення творчості, було використано опитувальник «Усвідомлення сутності творчості» (див. Додаток Д) і тестове завдання «Розуміння особливостей виникнення творчості» (див. Додаток Е).

Опитувальник «Усвідомлення сутності творчості» включав 25 запитань, відповіді на які надавали можливість визначити рівень розуміння студентами сутності й особливостей виникнення творчості. На всі питання майбутнім вихователям потрібно було дати відповідь «так» чи «ні», наприклад: «Творчість – це дар від народження?»; «Творчість притаманна всім людям?»; «Потреба в творчості є родовою властивістю життєдіяльності людини?»; «Творчість іманентно властива кожній людині?»; «Найважливішою рисою творця є сильна і стійка потреба в творчості?»; «Творчість передбачає знаходження вирішення непередбачуваної ситуації?»; «Чи можна розвинути творчий потенціал особистості?»; «Оригінальність і творчість – це одне і теж?»; «Руйнувати стереотипи – це добре?»; «Творчість може виявлятися тільки в одному напрямі діяльності?»; «Творчість передбачає виконання одноманітної

роботи?»; «Творчість передбачає жорстке дотримання настанов?»; «Чи можна вважати удосконалення чогось старого виявом творчості?»; «Чи залежить творчість від рівня інтелекту людини?»; «Творчість передається за спадковістю?»; «Чи можна розглядати творчість лише як вид діяльності?»; «Вміння виокремлювати проблему є ознакою творчості?»; «Чи спрямована творча діяльність людини на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей?» та ін.

За наданою шкалою майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів мали оцінити свої знання. Сформованість розуміння студентами сутності й особливостей виникнення творчості оцінювалася за сумою балів, що вони отримали при самооцінці. За кожну правильну відповідь майбутні вихователі отримували 1 бал, за невірну відповідь – 0 балів. Оскільки поданий перелік складався з 25 запитань, то в результаті опитування студенти мали можливість отримати від 0 до 25 балів. Певній кількості набраних балів були поставлені у відповідність різні рівні сформованості діагностованих знань. Шкала оцінювання: низький рівень – менше, ніж 10 балів; середній – від 11 до 20 балів, достатній – понад 20 балів. У майбутніх вихователів, в яких було визначено низький рівень діагностованих знань, було внесено до оцінної карти – 1 бал, середній рівень – 2 бали, високий – 3 бали.

Наступна діагностична методика (тестове завдання «Розуміння особливостей виникнення творчості») – була спрямована на визначення рівня знань студентів, їх осмисленість з проблеми сутності й особливостей виникнення творчості. Комплексна робота містила 15 тестових запитань, у кожному з яких було запропоновано три варіанти відповідей. Критерії оцінювання були такі: 15-10 балів – високий рівень розуміння сутності й особливостей виникнення творчості; 9-5 балів – середній рівень розуміння сутності й особливостей виникнення творчості; 4-0 балів – низький рівень розуміння сутності й особливостей виникнення творчості. Якщо у

студентів було визначено низький рівень знань з проблеми розуміння сутності й особливостей виникнення творчості, їм було внесено до оцінної карти – 1 бал, середній рівень – 2 бали, високий – 3 бали.

Діагностика другого показника когнітивного компонента – знання способів творчої діяльності та її предмета – здійснювалася шляхом використання тестового завдання «Знання способів творчої діяльності і її предмета» (див. Додаток Ж) і контрольної роботи 1 для студентів (див. Додаток З).

Тестове завдання «Знання способів творчої діяльності і її предмета» містило 20 запитань закритої форми із запропонованими відповідями, з яких необхідно було обрати правильний варіант із трьох наданих. Вірним, як у будь-якому тестовому завданні альтернативної форми, вважався тільки один варіант відповіді. До тесту була розроблена таблиця правильних відповідей. Студентам було надано індивідуальні варіанти цього тесту. Отримані результати піддавалися критеріально-орієнтованій інтерпретації. Рівень володіння способами творчої діяльності і її предмета розраховувався у відсотках і дорівнював дробу, де чисельник – сума збігів із ключем, помножена на 100%, а знаменник – 20 (кількість запитань у тесті).

Критерії для висновків щодо оволодіння знаннями способів творчої діяльності і її предмета: до 25% – низький рівень; від 36 до 70% – середній; понад 71% – високий. **Одержані за цією методикою дані були додані до оцінної карти наступним шляхом:** низький рівень – 1 бал, середній рівень – 2 бали, високий рівень – 3 бали.

Контрольна робота 1 – наступна діагностична методика для визначення рівня сформованості означеного показника, містила контрольні завдання, що розкривали основні способи творчої діяльності. Запропоновані варіанти контрольної роботи були представлені трьома рівнями складності. Перший рівень складності передбачав виконання

завдань репродуктивного характеру і давав можливість визначити володіння студентами базовими поняттями. Другий рівень складності надавав можливість визначити рівень усвідомлення знань. Третій рівень складності вимагав від студента прояву творчого підходу до вирішення конкретного питання.

Була розроблена шкала оцінювання. Невиконання жодного завдання 35-49 балів – незадовільно з можливістю повторного складання (FX), виконання лише першого завдання оцінювалося в 50-69 балів – задовільно (D, E); виконання першого і другого завдання оцінювалось в 70-89 – добре (B, C); вірне виконання всіх завдань – 90-100 балів – відмінно (A).

Критеріями оцінювання визначено такі: повнота знань як вичерпна обізнаність з означеної проблеми; гнучкість – проявлялася в умінні майбутнього вихователя трансформувати знання для самостійного пошуку способів їх використання; систематичність як упорядкованість і послідовна ієрархія деякої сукупності знань, розуміння зв'язків та взаємозалежностей між педагогічними явищами й об'єктами; усвідомленість як розуміння значення і можливостей застосування отриманих знань, виважений підхід до виконання завдань з адекватним розумінням належного результату.

У цьому випадку значення показників в оцінній карті мали наступне вираження: незадовільно (FX) – 0 балів; задовільно (D, E) – 1 бал; добре (B, C) – 2 бали, відмінно (A) – 3 бали.

Для діагностики третього показника когнітивного компонента – знання про досвід прояву творчості в професійній діяльності було використано: тестове завдання «Досвід прояву творчості в професійній діяльності» (див. Додаток И) і контрольна робота 2 (див. Додаток К).

Тестування проводилося на основі запитань відкритої форми з вільно конструйованими відповідями. Тестові завдання відкритої форми передбачали вільні відповіді майбутніх вихователів в короткій (стислій) або розгорнутій формі. Тестові завдання відкритої форми склалися з

двох компонентів: а) запитальної (змістовної) частини; б) бланку для відповідей. Запитальна частина тестового завдання була сформульована у стверджувальній або запитальній формі. Студентам надавалось 45 хвилин для проходження тестування. Тестові завдання включати кількість тестових завдань, що була достатньою для забезпечення відповідної точності отриманих результатів.

Була розроблена шкала оцінювання. 35-49 балів – незадовільно з можливістю повторного складання (FX), 50-69 балів – задовільно (D, E) – низький рівень; 70-89 – добре (B, C) середній рівень; 90-100 балів – відмінно (A) високий рівень.

Одержані дані були додані до оцінної карти таким чином: низький рівень – 1 бал, середній рівень – 2 бали, високий рівень – 3 бали.

Також для діагностики рівня оволодіння знаннями про досвід прояву творчості в професійній діяльності було застосовано контрольну роботу 2, яка містила:

– п'ять завдань відкритої форми з короткою відповіддю: «В чому полягає сутність творчої діяльності?», «Опишіть риси, властиві творчій особистості, обґрунтуйте свої міркування», «В чому полягає суспільна значущість творчої діяльності педагога?», «Назвіть види дитячої творчості», «Від чого залежить творча активність особистості?»;

– п'ять завдань відкритої форми з розгорнутою відповіддю: «Розкрийте особливості педагогічної творчості педагога, її специфіку та мету», «Назвіть і схарактеризуйте основні психолого-педагогічні умови, що сприяють творчій педагогічній діяльності педагога», «Запропонуйте і розкрийте власну стратегію подолання стереотипів у творчій діяльності», «Опишіть етапи становлення творчої особистості на прикладі відомих мислителів, акторів, поетів», «Проведіть аналіз важливих життєвих ситуацій з біографії визначної людини та їх вплив на виявлення і розвиток її творчості».

Специфічність цієї форми завдань полягала в тому, що в них не пропонувалися варіанти відповідей. Майбутнім вихователям потрібно було дописати відповідь, яка свідчила про наявність або відсутність необхідних знань про досвід прояву творчості в професійній діяльності. Завдання відкритої форми використовувалися для діагностики тому, що вони надавали можливість повністю виключити отримання правильної відповіді шляхом угадування і тим самим підвищити якість діагностичної процедури.

Була розроблена наступна шкала оцінювання за кожне виконане завдання: 0 балів – відповідь відсутня або є повністю невірною; 1 бал – відповідь містить грубі помилки, порушення логіки, є беззмістовною; 2 бали – відповідь містить грубі помилки, однак є вірною в деталях; 3 бали – відповідь містить не більше однієї грубої помилки, є вірною в деталях; 4 бали – відповідь не містить грубих помилок, однак є частково змістовною; 5 балів – відповідь частково вірна, недостатньо змістовна й аргументована; 6 балів – відповідь вірна, змістовна, однак містить порушення логіки та доказовості; 7 балів – відповідь вірна, змістовна, логічна, однак неаргументована; 8 балів – відповідь вірна, змістовна, логічна, однак недостатньо аргументована; 9 балів – відповідь вірна, змістовна, логічна, аргументована, однак містить незначні неточності; 10 балів – відповідь вірна, змістовна, логічна, аргументована, крім правильної, відповіді дано повне розв'язання завдання.

Сума балів за всіма виконаними завданнями забезпечувала можливість зробити розрахунок кількості балів, які одержав студент за виконання всіх завдань контрольної роботи 2. Якщо майбутній вихователь отримав 0-34 бали (незадовільно, F), або 35-59 балів (незадовільно, FX), таким студентам було внесено до оцінної карти – 0 балів; 60-63 бали (задовільно, E), 64-73 бали (задовільно, D) – 1 бал; 74-81 бал (добре, C), 82-89 балів (добре, B) – 2 бали; 90-100 балів (відмінно, A) – 3 бали.

Для діагностики рівня сформованості вміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності, як першого показника діяльнісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, були призначені: тест-анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергеєнкова) [430, с. 195-198]; короткий орієнтувальний тест (В. Бузина, Е. Вандерлик) [142, с. 60-70]; експертна оцінка вміння вирішувати професійні завдання з позиції творчості (див. Додаток Л). Вибір цих методик був зумовлений тим, що вони в комплексі надавали можливість виявити рівень сформованості вміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності.

Рівень сформованості вміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у значною мірою залежить від того, наскільки вони прагнуть до самоосвіти та творчого саморозвитку, тому для з'ясування цього питання доречною була використана тест-анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергеєнкова). Методика дозволяла здобути точні уявлення не лише про рівень сформованості вмінь у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до самоосвіти й саморозвитку, а й включала принципи й правила творчого саморозвитку, порядок розробки програми саморозвитку [430, с. 195-198].

Для діагностики означеного показника студентам потрібно було уважно ознайомитися з двадцять одним питанням тесту-анкети і обрати один із запропонованих варіантів відповіді: «ні», «частково, періодично», «так». Кількість балів за кожну відповідь, згідно з методикою, було визначено: «ні» – 1 бал; «частково, періодично» – 2 бали; «так» – 3 бали. Потім потрібно було додати набрану кількість балів за всі відповіді і

співвіднести цю суму балів зі шкалою визначення рівнів розвитку здібностей до самоосвіти і саморозвитку [430, с. 195-198].

Розробниками тесту-анкети було запропоновано наступну шкалу визначення рівнів розвитку здібностей до самоосвіти і саморозвитку: дуже низький – 21-28; низький – 29-32; трохи вище за низький – 33-36; трохи нижче середнього – 37-40; середній – 41-44; трохи вище за середній – 45-48; вище за середній – 49-52; високий – 53-56; дуже високий – 57-63 [430, с. 195–198].

Результати діагностики з тест-анкетною «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергеєнкова) були трансформовані в оцінній карті наступним шляхом: дуже низький, низький, трохи вище за низький рівень – 1 бал; трохи нижче середнього, середній, трохи вище за середній – 2 бали; вище за середній, високий, дуже високий – 3 бали.

Короткий орієнтувальний тест (В. Бузина, Е. Вандерлик) був другою діагностичною методикою, призначеною для визначення рівня сформованості у студентів уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності. В основу тесту закладена ієрархічна модель здібності до навчання П. Вернона згідно з якою чинники, що визначають здібності, можна розділити на чинники кількох рівнів, причому чинники нижчого рівня є похідними чинників більш високого рівня [142, с. 60-70].

Короткий орієнтувальний тест дозволяв діагностувати як загальні здібності, від яких залежить легкість опанування знаннями і різних видів діяльності, так і спеціальні, від яких залежить успішність в конкретному виді діяльності. У процесі тестування студентам упродовж 15 хвилин було запропоновано виконати 50 завдань, підібраних таким чином, щоб забезпечити діагностику всіх найважливіших інтелектуальних функцій: узагальнення та аналіз матеріалу; гнучкість мислення; інертність мислення

і переключення; емоційні компоненти мислення і відхилення; швидкість і точність сприйняття, розподіл і концентрація уваги; орієнтування; просторова уява. Авторами була розроблена наступна шкала визначення цих показників: 13 і менше балів – низький рівень; 14-18 балів – нижче середнього рівня; 19-24 балів – середній рівень; 25-29 – вище середнього рівня; 30 і більше – високий рівень [142, с. 60-70]. В оцінну карту результати за цією методикою були внесені наступним шляхом: низький рівень, нижче середнього рівня – 1 бал; середній рівень – 2 бали; вище середнього рівня, високий рівень – 3 бали.

Рівень сформованості вміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності **також діагностувався за допомогою експертної оцінки** вміння вирішувати професійні завдання з позиції творчості. В якості експертів виступили провідні вчені в галузі дошкільної освіти і практичні працівники дошкільних навчальних закладів. Експертам були запропоновані для аналізу авторські творчі розробки студентів.

Творча розробка повинна була мати такі структурні елементи: титульну сторінку, зміст, вступ (передмову), основну частину, висновки, бібліографію, додатки. На титульній сторінці студентам потрібно було зазначити Міністерство, якому підпорядкований вищий навчальний заклад, назву навчального закладу, прізвище, ім'я та по батькові студента, назву роботи, населений пункт, рік створення творчої розробки.

Вступ (передмова) мав включати обґрунтування актуальності проблеми, формування основних завдань, прогнозованість результату, перспективність використання. В основній частині необхідно було розкрити особливості запропонованої творчої розробки та шляхи її впровадження в освітній процес дошкільного навчального закладу, навести рекомендації щодо практичного використання творчої розробки в роботі з дітьми дошкільного віку. У висновках слід було проаналізувати можливі

результати впровадження творчої розробки в роботу дошкільного навчального закладу. Додатки повинні були вмещувати матеріали, які б доповнювали або ілюстрували основний текст.

Творчі розробки студентів оцінювалися за такими критеріями: 1) дотримання технічних правил оформлення, 2) цілісність, чіткість, логічність викладу, 3) актуальність, 4) інноваційність, 5) творчий підхід до виконання завдання, 6) дотримання принципу науковості знань, 7) відповідність їх сучасному рівню розвитку системи дошкільної освіти в Україні, 8) розподіл завдань за етапами, результатами і термінами роботи, 9) відповідність запропонованого інструментарію меті, завданням та логіці, 10) урахування вікових та психологічних особливостей дітей, на яких була зорієнтована творча розробка.

За кожним критерієм експерти мали можливість оцінити творчу розробку від 1 до 10 балів. Сума балів за всіма критеріями надавала можливість зробити розрахунок, який вносився до оцінної карти: 0-34 бали (незадовільно, F) або 35-59 балів (незадовільно, FX) – 0 балів до оцінної карти; 60-63 бали (задовільно, E), 64-73 бали (задовільно, D) – 1 бал; 74-81 бал (добре, C), 82-89 балів (добре, B) – 2 бали; 90-100 балів (відмінно, A) – 3 бали.

Для визначення рівня прояву наступного показника – уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності – діяльнісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів використано: тест «Творча обдарованість студента» (І. Карпова) [155, с. 34-43], методику (МЗР) «Мета – Засіб – Результат» (О. Карманов) [322, с. 124-126], експертну оцінку розроблених студентами ігор і вправ для дітей (див. Додаток М).

Вибір тесту «Творча обдарованість студента» (І. Карпова) [155, с. 34-43] зумовлений можливістю самооцінки рівня прояву

(сформованості) показників творчої обдарованості студентів. У тесті І. Карпової використані умовні позначення-індекси:

1) С (ф) – світоглядний критерій (показник – філософське сприйняття дійсності), С (рс) – світоглядний критерій (показник – розвинений світогляд), С (мец) – світоглядний критерій (показник – орієнтація на позитивні морально-естетичні, духовні цінності);

2) Іт (з) – інтелектуально-творчий критерій (показник – достатній рівень знань та їх різнобічність), Іт (с) – інтелектуально-творчий критерій (показник – спостережливість), Іт (рп) – інтелектуально-творчий критерій (показник – розвинена пам'ять), Іт (хом) – інтелектуально-творчий критерій (показник – розвинене художньо-образне мислення), Іт (ту) – інтелектуально-творчий критерій (показник – творча уява), Іт (і) – інтелектуально-творчий критерій (показник – інтуїція), Іт (о) – інтелектуально-творчий критерій (показник – оригінальність), Іт (а) – інтелектуально-творчий критерій (показник – асоціативність);

3) М (птд) – мотиваційний критерій (показник – потреба у творчій діяльності), М (пс) – мотиваційний критерій (показник – потреба у самореалізації), М (пд) – мотиваційний критерій (показник – потреба у досягненнях);

4) Ев (е) – емоційно-вольовий критерій (показник – емоційність), Ев (к) – емоційно-вольовий критерій (показник – комунікабельність), Ев (с) – емоційно-вольовий критерій (показник – самостійність), Ев (і) – емоційно-вольовий критерій (показник - ініціативність), Ев (н) – емоційно-вольовий критерій (показник – наполегливість);

5) Пп (нлмд) – практично-процесуальний критерій (показник – навички літературно-мистецької діяльності), Пп (зпср) – практично-процесуальний критерій (показник – здатність до планування і самоорганізації роботи), Пп (нас) – практично-процесуальний критерій (показник – навички аналізу і самоаналізу) [155, с. 34-43].

Студентам потрібно було відповідаючи на запитання тесту, здійснити самооцінювання прояву кожного критерію та відповідного показника творчої обдарованості, виставляючи собі по кожному запитанню високий (В), середній (С) чи низький (Н) бал.

Високий бал виставлявся за умови постійного, частого, яскравого прояву певного критерію (С – світоглядний; Іт – інтелектуально-творчий; М – мотиваційний; Ев – емоційно-вольовий; Пп – практично-процесуальний) та відповідної якості (показника в дужках) або постійного прояву відповідної психологічної реакції на певну ситуацію («так», «постійно», «дуже сильно»). Середній бал – при ситуативному прояві певних критеріїв творчої обдарованості в поведінці чи діяльності (що відповідає формулюванню «інколи», «не завжди», «частково» тощо). Низький бал виставляється за умови відсутності чи мінімального прояву певного критерію творчої обдарованості в діяльності студента (що відповідає оцінці «ні», «ніколи», «дуже рідко») [155, с. 34-43].

На основі запропонованої формули підрахунків коефіцієнтів Кс (коефіцієнт світоглядного критерію), Кіт (коефіцієнт інтелектуально-творчого критерію), Км (коефіцієнт мотиваційного критерію), Кев (коефіцієнт емоційно-вольового критерію), Кпп (коефіцієнт практично-процесуального критерію) та коефіцієнта творчої обдарованості (Кто) студенти самостійно визначали рівень сформованості певних психологічних якостей, що створюють умови для заняття творчістю, та розраховувався коефіцієнт творчої обдарованості студента.

$$K_c = \frac{a + \frac{1}{2}b}{d},$$

де а – кількість В (високих балів), б – кількість С (середніх балів), д – загальна кількість всіх балів (високих, середніх, низьких), що виставив собі студент. За такою ж формулою розраховуються Кіт, Км, Кев, Кпп. Кто (коефіцієнт творчої обдарованості) розраховується за формулою:

$$K_{\text{то}} = \frac{K_{\text{с}} + K_{\text{іт}} + K_{\text{м}} + K_{\text{ев}} + K_{\text{пп}}}{5}$$

На основі отриманих результатів здійснюються підрахунки коефіцієнтів світоглядних, інтелектуально-творчих, мотиваційних, емоційно-вольових якостей, практично-процесуальних умінь і навичок [155, с. 34–43]. Якщо показник будь-якого коефіцієнта знаходиться: в діапазоні 0 – 0,33 – коефіцієнт творчої обдарованості чи конкретного критерію низький в оцінну карту студенту додавався – 1 бал; в діапазоні 0,331 – 0,66 – коефіцієнт творчої обдарованості чи конкретного критерію середній – 2 бали; в діапазоні 0,661 – 1 – коефіцієнт творчої обдарованості чи конкретного критерію високий – 3 бали.

Діяльнісний компонент (уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності) оцінювався також завдяки методики: (МЗР) «Мета – Засіб – Результат» (О. Карманов) [322, с. 124-126].

Психодіагностична методика (МЗР) «Мета – Засіб – Результат», автор О. Карманов [322, с. 124-126], призначена для дослідження особливостей структури діяльності. Автор методики виходить з того, що діяльність людини повно описується трьома категоріями: «мета», «засіб» і «результат». Згідно з парадигмою автора будь-яку діяльність можна розглядати як структуру з трьох компонентів (що зазвичай чергуються послідовно):

– на початку будь-якої діяльності людина, синтезуючи велику кількість інформації, визначає мету діяльності, тобто починає представляти більш-менш зрозумілу картину бажаного майбутнього, кінцевий стан, в який людина хоче привести ситуацію і себе;

– далі в хід вступає засіб, тобто той ресурс, який людина готова витратити на досягнення мети;

– підсумком будь-якої діяльності є актуалізація результату – того підсумку, якого досягла людина.

В опитувальнику «Мета – Засіб – Результат» (МЗР) (О. Карманов) [322, с. 124-126] містилося тридцять два твердження, що стосувалося характеру поведінки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в навчальному процесі. До опитувальника додавався бланк відповідей, номер на бланку відповіді відповідає номеру твердження. Студентам потрібно було прочитати кожне твердження і вирішити, вірне воно чи ні. Якщо майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів вирішували, що твердження вірне, ставили плюс на бланку відповідей поряд з відповідним номером твердження. Якщо твердження було невірне, студенти ставили мінус. Якщо твердження було вірне або невірне в різні періоди навчання, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів обирали таке рішення, яке було вірне на час опитування. Якщо було важко дати однозначну відповідь на питання, допускалося не ставити жоден знак. Проте студентів було попереджено, якщо вони залишать 5 і більше тверджень без відповіді, то результат буде визнаний недостовірним [322, с. 124-126].

Для визначення показників була розроблена наступна шкала.

Мета:

– від – 9 до – 5 балів. Сильно фрустрований стан, який виражається у неможливості ставити перед собою конструктивні цілі; замість того, щоб ставити реальні цілі, досягати вагомих результатів, обмежуються постановкою або «мікроцілей», що обмежені поточною ситуацією, або ж зосереджується на встановленні глобальних цілей – 1 бал в оцінну карту;

– від – 4 до +4 балів. Поставлені цілі не завжди обґрунтовані та стійкі, не всі дії ціле відповідають цілі, у випадку з утрудненням вибору цілі легко користуються підказкою ззовні, готові

прийняти ціль ззовні, щоб підготувати себе до певної діяльності – потребує вольових зусиль, щоб «зібратися» – 2 бали в оцінну карту;

– від +5 до +9 балів. Оптимальний результат.

Людина ставить перед собою цілі, спрямована на їх досягнення, мотиви цільовизначення і діяльності систематичні та ієрархізовані. Практично все, що робить людина, вона може пояснити з точки зору цільовідповідності. Несхильна до марно втраченого часу. Рішучість пов'язана з легкістю постановки мети – 3 бали в оцінну карту.

Засіб:

– від – 9 до – 2 балів. Людина відчуває хронічну нестачу засобів досягнення поставлених цілей. Типові прояви обмеженості засобів: низький енергетичний потенціал, переважання парасимпатичної складової вегетативної нервової системи, конформність, сильна залежність від ситуації та інших людей (в першу чергу, від їх думки) – 1 бал в оцінну карту;

– від – 1 до +2 балів. Досліджуваний періодично зустрічається з труднощами у виборі засобів (мова йде про психологічні бар'єри). Причиною такої скутості часто буває відсутність конструктивної, цілі яку можливо досягти. Також одним з факторів такої поведінки є комплекс причин, котрий можна назвати «страхом самовираження». В установках людини переважають «енергозберігаючі мотиви». Недостатньо спонтанна поведінка – 1 бал в оцінну карту;

– від +3 до +6 балів. Оптимальний результат. Людина достатньо вільна у виборі засобів, її поведінка спонтанна настільки, наскільки цього потребує ситуація. Достатньо хороший енергетичний потенціал. Не агресивна, але і не конформна – 3 бали в оцінну карту;

– від +7 до +9 балів. Поведінка занадто спонтанна. Не шукає допомоги від оточуючих, надає перевагу управлінню ними. У своїх діях не

лише не звертає уваги на стандарти поведінки, але й часто діє всупереч ним. Підвищена агресивність – 2 бали в оцінну карту.

Результат:

– від – 9 до – 5 балів. Людина схильна переоцінювати результати власної діяльності. Удача спричиняє приступи веселощів, невдача – горя. Навіть незначні події здатні викликати справжні переживання. Людина ніби знаходиться у стані хронічного переходу, трансу. Особистісне зростання непередбачуване, часто випадкове. Інтерес до власного внутрішнього світу. Як правило, підвищена тривожність – 1 бал в оцінну карту;

– від – 4 до + 4 балів. Оптимальний результат. Як правило, людина достатньо тверезо оцінює результати власної діяльності. При оцінюванні інших людей, подій діє достатньо виважено. Особистісне зростання нормально динамічне – 3 бали в оцінну карту;

– від +5 до +9 балів. Людина схильна недооцінювати результати власної діяльності. Ригідність, критичність. В оцінках поведінки інших людей переважає відтінок критиканства, несхвалення. Яскравим проявом ригідності є персервації: багатократні та нав'язливі повторення. Рідко відчуває сильні емоції, навіть дуже ефективні результати не викликають яскравого задоволення або ж засмучення – 2 бали в оцінну карту.

Для визначення рівня прояву показника – уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності – було використано експертну оцінку розроблених студентами для дітей ігор і вправ з різних розділів програм: «Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (О. Андрієтті, О. Голубович, О. Долинна, Т. Дяченко, Т. Ільченко, Г. Іванова, Г. Лисенко, Т. Панасюк, Г. Петрова, Т. Піроженко, Н. Романко, Н. Случинська, Н. Трикоз)», «Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське доквілля»

(О. Білан, Л. Возна, О. Максименко та ін.)), «Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості» (Р. Борщ, Д. Самойлик)» та ін.

Результатом експертних оцінок було кількісне судження (оцінка в балах) з подальшою формальною обробкою результатів. Незалежними експертами виступили провідні викладачі вищих навчальних закладів, практичні працівники (методисти дошкільних навчальних закладів). За кожним критерієм експерти мали можливість оцінити методичну розробку від 1 до 10 балів. Отримані результати узагальнювались і піддавались обробці статистичними методами – знаходилися середні показники статистичної сукупності.

Критеріями оцінювання результатів розроблених студентами ігор і вправ для дітей було визначено:

1. Самостійність студента у створенні гри або вправи: 50-41 бал – гра (вправа) є повністю авторським і педагогічно цінним доробком; 40-31 бал – гра (вправа) є повністю авторським і педагогічно цінним доробком; 30-21 бал – гра (вправа) є оригінальною і досить вдало вдосконаленою моделлю вже відомої гри; 20-19 балів – гра (вправа) є значною мірою вдосконаленою моделлю вже відомої гри; 10-1 бал – гра (вправа) є незначною мірою удосконаленою моделлю вже відомої гри.

2. Можливість використання гри (вправи) при організації різноманітних форм роботи з дітьми дошкільного віку: 50-41 бал – гра (вправа) може бути використана одночасно у фронтальній, груповій та індивідуальній роботі та у сімейному вихованні дітей дошкільного віку; 40-31 бал – гра (вправа) може бути використана одночасно у фронтальній, груповій роботі; 30-21 бал – гра (вправа) може бути використана під час проведення індивідуальних занять і як демонстраційний матеріал для дітей дошкільного віку; 20-19 бали – гра (вправа) може бути використана під час проведення індивідуальних занять; 10-1 бал – гра (вправа) може бути

використана тільки як демонстраційний матеріал для дітей дошкільного віку.

Якщо майбутній вихователь отримував: 0-34 бали (незадовільно, F), або 35-59 балів (незадовільно, FX) – 0 балів до оцінної карти; 60-63 бали (задовільно, E), 64-73 бали (задовільно, D) – 1 бал до оцінної карти; 74-81 бал (добре, C), 82-89 балів (добре, B) – 2 бали; 90-100 балів (відмінно, A) – 3 бали до оцінної карти.

Для об'єктивності визначення рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу за кожним компонентом і відповідно до обраних критеріїв необхідно було перерахувати виділені компоненти і показники у кількісні еквіваленти, що передбачало використання математичного апарата для статистичного аналізу одержуваної діагностичної інформації.

Для здійснення цієї операції емпіричні показники кожного компонента були відображені через кількісні еквіваленти за допомогою числових систем за заздалегідь обумовленими оцінками (балами). Було розроблено спеціальну шкалу оцінювання виділеного комплексу показників, що характеризували рівень сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Для того, щоб систематизувати відібраний діагностичний інструментарій була, розроблена оцінна карта.

Сума балів, яку набрав студент за всіма показниками оцінної карти, дозволяла оцінити рівень сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів так: низький, середній, високий.

Значення кожного з компонентів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначалось шляхом обчисленням середнього арифметичного результатів, отриманих за відповідною методикою, користуючись такою формулою:

$$\bar{S}_j^l = \frac{1}{N_{jl}} \sum_{i=1}^{N_{jl}} s_{ij}^l,$$

де

\bar{S}_j^l оцінка за відповідною методикою діагностики сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів;

j кількість методик, які використовуються для діагностики показника сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

З урахуванням всіх компонентів і показників, сформованість професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначалось загальною формулою:

$$\bar{K} = \frac{1}{8} \sum_{j,l} \frac{1}{N_{jl}} \sum_{i=1}^{N_{jl}} s_{ij}^l$$

Відмітимо, що при обчисленні середніх величин остаточного рівня сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, якщо виходили дробові числа $\bar{X}_0 = [X_0] + \delta$ де $[X_0]$ ціла частина числа X_0 , а δ його дробова частина ($0 < \delta < 1$) тоді, оцінка \bar{X} обчислювалося за формулою

$$\bar{X} = [X_0] \text{ якщо } \delta < 0.5$$

$$\bar{X} = [X_0] + 1 \text{ якщо } \delta \geq 0.5.$$

Наведені процедури збору емпіричних даних щодо сформованості у майбутніх вихователів професійно-творчого потенціалу були використані у констатувальному (на момент початку професійної підготовки у виші) і прикінцевому (після завершення формувального експерименту) зрізах.

4.2. Результати констатувального етапу експерименту та їх аналіз

У констатувальному етапі експерименту взяли участь студенти експериментальної групи (ЕГ) у кількості 190 осіб (студенти факультету дошкільної педагогіки та психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету) та контрольної групи (КГ) у кількості 189 осіб (студенти – факультету дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженко, педагогічного факультету Мукачівського державного університету).

Для формування вибірки випробовуваних було використано декілька критеріїв: 1) змістовний – підбір групи випробовуваних відповідав предмету і гіпотезі дослідження; 2) еквівалентність – при формуванні групи випробовуваних враховані всі значимі характеристики об'єкта дослідження; 3) репрезентативність – групи, які брали участь в експерименті, представляли частину генеральної сукупності, на яку поширювалися результати експерименту.

На підставі аналізу припустимих методів розрахунку обсягу вибірки визначено, що у дослідженні оптимально підходить розрахунок репрезентативної вибірки, який запропонували О. Гринькевич і О. Сорочак [71]. Розрахунок середньої похибки вибірки здійснювався за формулою:

$$\mu = \sqrt{\frac{\sigma^2}{n} \left(1 - \frac{n}{N}\right)}$$

де: n – обсяг вибіркової сукупності; N – обсяг генеральної сукупності; σ^2 – дисперсія.

При використанні наведених формул було враховано, що:

$$\sigma^2 = p(1-p) = pq$$

Розрахунок дисперсії проводився за формулою:

$$\mu = \sqrt{\frac{\sigma^2}{n}}$$

Розмір граничної похибки середньої величини і частки обчислювався за формулою:

$$\Delta_{\bar{x}} = t \sqrt{\frac{\sigma^2}{n} \left(1 - \frac{n}{N}\right)}$$

Як зазначають О. Гринькевич і О. Сорочак [71], розмір граничної похибки залежить від варіації ознаки в генеральній сукупності D (дисперсії), яку приймають рівною вибірковій σ^2 , обсягу вибірки n та її частки у генеральній сукупності n/N , а також прийнятого рівня ймовірності, якому відповідає квантиль t . Виходячи з того, що гранична похибка вибірки для ймовірності P є максимальним відхиленням розміру значень вибіркової оцінки від характеристики генеральної сукупності, можливі межі значень останньої визначалися як:

$$\bar{x} = \tilde{x} \pm \Delta_{\bar{x}}$$

для середньої величини;

$$p = \omega \pm \Delta_p$$

для частки;

де: і \tilde{x} – значення середньої величини ознаки відповідно до генеральної і вибіркової сукупностей;

p і ω – частки елементів відповідно до генеральної і вибіркової сукупностей, які мають певні значення ознаки.

Розрахунки репрезентативності вибірки здійснювалися з використанням програмного пакета для статистичного аналізу «Statistica», розробленого компанією «StatSoft».

Проведене дослідження засвідчило, що кількісний склад вибірки представляє характеристику генеральної вибірки всіх студентів, які

навчаються у вищих навчальних закладах України за освітнім ступенем «бакалавр», напрям підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта».

Наступним завданням констатувального експерименту було визначення наявних рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до початку формування експерименту. Кількісна характеристика рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів за показниками ціннісного компонента наведена в табл. 4.2.

Як бачимо, за першим показником ціннісного компонента – прагнення до оригінальних, нестандартних рішень і дій, дані для якого збирались за методиками діагностики особистісної креативності (Є. Тунік), тесту «Вербальної креативності (RAT) С. Медника (адаптація А. Вороніна, дорослий варіант)», тесту «Який ваш творчий потенціал?», з високим рівнем прояву у контрольній групі виявлено 12,9% студентів, в експериментальній – 10,8%.

Таблиця 4.2.

Рівні сформованості професійно-творчого потенціалу за показниками ціннісного компонента (у %) (констатувальний зріз)

Показники	Рівні сформованості					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Н	С	В	Н	С	В
Прагнення до оригінальних, нестандартних рішень і дій	79,9	7,2	12,9	78,8	10,4	10,8
Відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду	86,9	12,6	0,5	89,7	8,2	2,1
Інтерес до одного або декількох видів творчості	54,3	29,1	16,6	55,3	29,1	15,6

Середній рівень прояву цього показника визначено в 7,2% студентів контрольної й у 10,4% – експериментальної групи; низький – відповідно 79,9% і 78,8% майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів зазначених груп.

Важливу інформацію про особливості першого показника ціннісного компонента професійно-творчого потенціалу дало діагностування за методикою особистісної креативності Є. Тунік. Так, результати тестування студентів за характеристикою «допитливість» засвідчили, що у 13,1% студентів контрольної і 12,9% експериментальної групи було визначено високий рівень сформованості цього показника; середній рівень – у 32,5% студентів контрольної групи і 32,3% експериментальної групи, низький рівень було визначено у 54,4% студентів контрольної групи і 54,8% – експериментальної.

Результати тестування студентів за показником «уява» засвідчили, що 10,7% майбутніх вихователів контрольної і 11,3% експериментальної групи мали високий рівень сформованості цього показника. У 35,7% студентів контрольної і 36,5% експериментальної групи було визначено середній рівень. У 53,6% респондентів контрольної і 52,2% експериментальної групи низький рівень сформованості цього показника.

Результати тестування за показником «складність» серед майбутніх вихователів контрольної і експериментальної групи засвідчили, що на високому рівень він виявився у 8,7 % студентів контрольної групи і 9,3 % експериментальної. Середній рівень сформованості показника «складність» було визначено у 37,5 % студентів контрольної і 37,3 % експериментальної групи. Низький рівень сформованості цього показника було визначено у 53,8 % студентів контрольної і 53,4 % експериментальної групи.

«Схильність до ризику» на високому рівні виявляється у 9,5 % студентів контрольної і 9,3 % студентів експериментальної групи.

Середній рівень було визначено у 39,7 % респондентів контрольної і 40,2 % експериментальної групи, відповідно низький рівень у 50,8 % контрольної і 50,5 % експериментальної групи.

Результати тестування за методикою С. Медніка виявили достатньо низькі результати вербальної креативності у респондентів як контрольної, так і експериментальної групи. Високий рівень за базовим показником «оригінальність» (значення індексу оригінальності 0,94 і більше) виявили лише 1,6% студентів контрольної й 1,7% експериментальної групи. Середній рівень зафіксовано в 20,3% майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів контрольної групи і в 20,1% – експериментальної. Найбільша кількість респондентів продемонструвала низький рівень прояву означеного показника: 78,1% в контрольній групі та 78,2% – в експериментальній (індекс оригінальності 0,81 і менше).

За базовим показником «унікальність» високий рівень діагностовано в 3,2% студентів контрольної групи і в 1,7% – експериментальної (студенти, які надавали від 19 до 7 унікальних відповідей); середній – у 47,6% та 48,0% (респонденти, які надавали від 6 до 4 унікальних відповідей); низький – у 49,2% і 50,3% відповідно (майбутні вихователі, які давали від 3 до 0 унікальних відповідей).

Результати, що отримані за базовим показником «ступінь вербальної продуктивності» тесту С. Медніка, свідчать про те, що низький рівень (20 і менше відповідей) виявили у 50,6% студентів контрольної та 48,9% – експериментальної групи. Середній рівень досліджуваного показника виявлено у більшості студентів – 42,1% в контрольній групі і 44,9% в експериментальній групі. Майбутніх вихователів, які запропонували більше 50 відповідей (високий рівень), було лише 7,3% в контрольній групі і 6,2% в експериментальній.

Отримані дані свідчать про загальний низький рівень сформованості вербальної креативності на констатувальному етапі дослідження.

Основною причиною таких результатів можуть слугувати бідний словниковий запас, слабкі словесні асоціації у студентів контрольної і експериментальної групи.

Результати діагностики за тестом «Який ваш творчий потенціал?» засвідчили, що у 13,1 % студентів контрольної групи і 12,9 % експериментальної було визначено високий рівень розвитку творчого потенціалу, середній рівень розвитку творчого потенціалу було встановлено у 32,5 % майбутніх вихователів контрольної групи і у 32,3 % експериментальної групи, низький рівень розвитку творчого потенціалу було визначено у 54,4 % респондентів контрольної і 54,8 % експериментальної групи.

Діагностування другого показника ціннісного компонента – відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду – відбувалось з використанням опитувальника креативності Д. Джонсона, тесту «Визначення соціальної креативності особистості», методики вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана і Н. Бадмаєвої ». Результати подано в таблиці 4.2.

Згідно з результатами діагностики за опитувальником креативності Д. Джонсона, у майбутніх вихователів контрольної і експериментальної групи зафіксовано переважно дуже низький (14-8 балів) і низький (19-15 балів) рівень сформованості творчих здібностей. Зокрема, в контрольній групі його виявлено у 71,9 %, в експериментальній – у 71,1 % студентів.

Кількість майбутніх вихователів, рівень сформованості творчих здібностей, у яких перебувала на середньому рівні (26-20 балів), коливалася від 39,5% в контрольній групі до 42,6% в експериментальній. Дуже високий рівень сформованості творчих здібностей (40-34 балів) і високий (33-27 балів) продемонстрували лише 4,6 % майбутніх вихователів контрольної і 2,3 % – експериментальної групи.

Тест «Визначення соціальної креативності особистості» засвідчив, що до дуже низького (18-39 балів), низького рівня (40-54) сформованості творчого потенціалу мають бути віднесені 40,6% майбутніх вихователів контрольної і 41,1% – експериментальної групи. Рівень сформованості творчого потенціалу нижче середнього (55-69 балів), трохи нижче середнього (70-84 балів), середнього (85-99 балів), трохи вище середнього (100-114 балів) виявили 42,9% студентів контрольної і 42,6% експериментальної групи.

Респондентів з творчим потенціалом вище середнього (115-129 балів), високого (130-142 балів), дуже високого (143-162 балів) виявлено – 0,5% у контрольній групі і 0,3% – в експериментальній групі.

Аналіз отриманих даних за методикою вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана і Н. Бадмаєвої) показав, що 2,9% студентів експериментальної і 3,5% контрольної групи обрали оптимальний комплекс, представлений поєднаннями $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ і $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$, (де $ВМ$ – внутрішня мотивація, $ЗП$ – зовнішня позитивна мотивація, $ЗНМ$ – зовнішня негативна мотивація), що відповідає високому рівню позитивного інтересу до професії. Такий мотиваційний комплекс свідчить про внутрішню потребу студентів у подальшому розвитку. Чіткі уявлення про себе в майбутній професійній діяльності – вихователя дітей дошкільного віку – є найціннішими для формування професійно-творчого потенціалу. Високий рівень позитивного інтересу до професії забезпечує відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду.

Подальший аналіз отриманих результатів дозволив встановити, що мотиваційні комплекси $ВМ < ЗПМ > ЗНМ$; $ВМ > ЗНМ > ЗПМ$; $ВМ > ЗПМ = ЗНМ$ діагностовано у 34,2% майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів експериментальної і 32,6% контрольної групи, які відповідають середньому рівню професійної мотивації.

Зовнішні негативні мотиви (найменш ефективні мотиваційні комплекси ЗНМ > ЗПМ > ВМ; ЗНМ > ЗПМ = ВМ; ЗНМ > ВМ > ЗПМ і ЗНМ = ЗПМ = ВМ) були виявлені у 62,9% студентів експериментальної і 63,9% контрольної групи, що свідчить про низький інтерес до процесу професійної підготовки в цілому і недостатньо забезпечує відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду.

Дані засвідчили низьку розвиненість внутрішньої мотивації та роль зовнішньої позитивної мотивації у професійному навчанні студентів, але у студентів існує відповідне очікування від викладачів вищого навчального закладу уваги до своєї особистості, визнання її унікальності і значущості.

Студенти з найгіршими мотиваційними комплексами, які були представлені наступним співвідношенням: ЗНМ > ЗПМ > ВМ; ЗНМ > ЗПМ = ВМ; ЗНМ > ВМ > ЗПМ і ЗНМ = ЗПМ = ВМ, виявляли байдуже, а імовірно, і негативне відношення до процесу навчання в цілому. Для таких студентів цінністю було не здобуття професійних знань і вмінь, а кінцевий підсумок їхнього навчання у вищому навчальному закладі, тобто отримання диплома. Як правило вони, не одержували задоволення від подолання труднощів при вирішенні творчих навчальних завдань. Тому вони вибирали більш прості завдання й виконували тільки те, що необхідно для «отримання» оцінки. Також було встановлено, що ті студенти, яких приваблює, насамперед, інтерес до самого процесу навчання, схильні вибирати більш складні завдання.

За результатами діагностування другого показника ціннісного компонента – відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду, як бачимо з табл. 4.2., високий рівень зафіксовано в 0,5% майбутніх вихователів контрольної і в 2,1% – експериментальної групи; середній – у 12,6% студентів контрольної і 8,2% експериментальної групи; низький – у 86,9% і 89,7% студентів контрольної й експериментальної групи відповідно.

Високий рівень за третім показником ціннісного компонента – інтерес до одного або декількох видів творчості (питальники «Інтерес до творчої діяльності» та «Інтерес до педагогічної творчості»), зафіксовано у 16,6% майбутніх вихователів контрольної і в 15,6% – експериментальної групи. Середній рівень означеного показника ціннісного компонента виявлено у 29,1% респондентів контрольної та експериментальної групи. Найбільша кількість майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів віднесена до низького рівня – 54,3% в контрольній групі та 55,3% – в експериментальній.

Узагальнені результати за рівнями сформованості ціннісного компонента наведено в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Рівні сформованості професійно-творчого потенціалу за ціннісним компонентом (у %) (констатувальний зріз)

№	Рівні	Групи			
		Контрольна група		Експериментальна група	
		Абс.	%	абс.	%
1	Низький	140	73,7	141	74,6
2	Середній	31	16,3	30	15,9
3	Високий	19	10,0	18	9,5
4	Разом	190	100	189	100

На таблиці видно, що за всіма показниками в цілому високий рівень сформованості ціннісного компонента професійно-творчого потенціалу виявлено в 10,0 % і 9,5 % майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів контрольної й експериментальної групи відповідно; середній – відповідно в 16,3 % і 15,9 %; низький – у 73,7 % студентів контрольної та 74,6 %– експериментальної групи.

Для визначення достовірності відмінності між виділеними вибірками студентів за ціннісним компонентом та іншими компонентами було

використано багатofункціональний критерій згоди χ^2 Пірсона. При розрахунку багатofункціонального критерію згоди χ^2 Пірсона спиралися на методику, запропоновану С. Нужною [403], яка забезпечувалась формулою:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_e - f_m)^2}{f_m}$$

де:

f_e – спостережувані (емпіричні) чисельності;

f_m – передбачувані (теоретичні) чисельності

За правила інтерпретації даних, чим більшою була різниця між емпіричними та теоретичними частотами, тим більше було значення критерію χ^2 Пірсона.

Щоб оцінити близькість емпіричного і теоретичного розподілів, було розраховано фактичне значення χ^2 і потім порівняно його з табличним значенням при заданому рівні значущості і відповідному числі ступенів свободи. Якщо χ^2 фактичне було більше χ^2 табличного, тобто χ^2 попадало у критичну область – розбіжність між емпіричними та теоретичними частотами була істотною і її не можна було пояснити випадковими коливаннями даних, а емпіричний розподіл був принципово відмінним від теоретичного; якщо χ^2 фактичне було менше χ^2 табличного, то відхилення фактичних частот від теоретичних вважалось випадковим, неістотним.

Було сформульовано основні гіпотези для визначення достовірності відмінності між виділеними вибірками студентів за ціннісним компонентом на констатувальному етапі експерименту:

H_0 – розподіл рівнів сформованості за показниками ціннісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту достовірно не відрізняються між собою;

H_1 – розподіл рівнів сформованості за показниками ціннісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту достовірно відрізняються між собою.

Результати розрахунку емпіричного значення критерію χ^2 Пірсона, що здійснювався за допомогою програмного продукту Excel і програмного пакета для статистичного аналізу «Statistica», розробленого компанією «StatSoft», наведено у таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за ціннісним компонентом
(констатувальний етап)

Розряди – рівні	Fe	Fm	(fe – fm)	(fe – fm) ²	(fe – fm) ² / fm
1	140	140,87	-0,87	0,76	0,005
2	141	140,13	0,87	0,76	0,005
3	31	30,58	0,42	0,18	0,006
4	30	30,42	-0,42	0,18	0,006
5	19	18,55	0,45	0,2	0,011
6	18	18,45	-0,45	0,2	0,011
Σ	379	379	-	-	0,044

Як бачимо на таблиці, результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу за ціннісним компонентом (констатувальний етап) $\chi^2 = 0,044$, з числом ступенів свободи $v = 2$. У нашому випадку воно не перевищувало розрахункове значення $\chi^2_{0,05} = 5,991$, ні $\chi^2_{0,01} = 9,21$.

Отже, гіпотеза H_0 була прийнята, а гіпотеза H_1 відкинута, тобто розподіл рівнів сформованості за показниками ціннісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в контрольній і експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту достовірно не відрізняються між

собою, що дає підстави вважати склад контрольної і експериментальної групи за цим компонентом рівним.

Кількісні результати за показниками когнітивного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів подано в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

Рівні сформованості професійно-творчого потенціалу за показниками когнітивного компонента (у %) (констатувальний зріз)

Показники	Рівні сформованості					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Н	С	В	Н	С	В
Розуміння сутності й особливостей виникнення творчості	87,7	7,1	5,2	87,7	8,1	4,2
Знання способів творчої діяльності та її предмета	88,1	9,1	2,8	88,5	9,0	2,5
Знання про досвід прояву творчості в професійній діяльності	89,7	7,5	2,8	89,0	8,1	2,9

Так, високий рівень розуміння сутності й особливостей виникнення творчості, як першого показника когнітивного компонента, за результатами виконання студентами завдань опитувальника «Усвідомлення сутності творчості» і тестового завдання «Розуміння особливостей виникнення творчості», продемонстрували 5,2% студентів контрольної та 4,2% – експериментальної групи. До середнього рівня віднесено 7,1% і 8,1% студентів контрольної й експериментальної групи; до низького – 87,7% і 87,7%.

За другим показником – знання способів творчої діяльності та її предмета, лише 2,8% (контрольна група) і 2,5 % (експериментальна група)

майбутніх вихователів виявили високий рівень; 9,1% і 9,0% – середній та 88,1% і 88,5% – низький.

Дослідження показника «Знання про досвід прояву творчості в професійній діяльності» показало, що високий рівень засвідчили 2,8% майбутніх вихователів контрольної групи та 2,9% – експериментальної; середній – відповідно 7,5% і 89,0%; низький – 89,7% (контрольна група) та 89,0% (експериментальна група).

Узагальнені результати щодо сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за когнітивним компонентом у цілому подано в табл. 4.6

Таблиця 4.6

**Рівні сформованості професійно-творчого потенціалу за
когнітивним компонентом (у %)**

№	Рівні	Групи			
		Контрольна група		Експериментальна група	
		Абс	%	Абс	%
1	Низький	168	88,5	167	88,4
2	Середній	15	7,9	16	8,4
3	Високий	7	3,6	6	3,2
4	Разом	190	100	189	100

Як видно на таблиці, що високий рівень прояву когнітивного компонента визначено в 3,6% майбутніх вихователів контрольної групи і в 3,2% – експериментальної групи. Середній рівень когнітивного компонента визначено в 7,9% студентів контрольної групи і в 8,4% – експериментальної групи. Більшість майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів обох груп продемонстрували низький рівень когнітивного компонента – 88,5% в контрольній і 88,4% – в експериментальній групі.

Загальний аналіз рівня сформованості когнітивного компонента засвідчив, що майбутні вихователі на констатувальному етапі дослідження недостатньо обізнані з таких проблем: теоретико-методологічні концепції дослідження творчості на сучасному етапі розвитку наукової думки; психофізіологічні передумови потенційних можливостей творчої людини; прояв творчих здібностей і творчого мислення; формування творчого потенціалу особистості на різних вікових етапах; визначення ознак та характеристик творчої особистості; розвиток творчих здібностей в психолого-педагогічній діяльності тощо.

Для визначення достовірності відмінності між виділеними вибірками студентів (χ^2 Пірсона) за когнітивним компонентом сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на констатувальному етапі дослідження були запропоновані такі гіпотези:

H_0 – розподіл рівнів сформованості за показниками когнітивного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту достовірно не відрізняються між собою;

H_1 – розподіл рівнів сформованості за показниками сформованості когнітивного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту достовірно відрізняються між собою.

Розрахунок емпіричного значення критерію χ^2 Пірсона при зіставленні результатів сформованості когнітивного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту наведено в таблиці 4.7.

Отже, величина критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу за когнітивним компонентом (констатувальний етап) $\chi^2 = 0,108$, тобто в нашому випадку воно не перевищує розрахункове значення, що дає підстави прийняти гіпотезу H_0 , а H_1 відхилити.

Таблиця 4.7

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за когнітивним компонентом
(констатувальний етап)

Розряди – рівні	Fe	Fm	(fe – fm)	(fe – fm) ²	(fe – fm) ² / fm
1	168	167,94	0,06	0	0
2	167	167,06	-0,06	0	0
3	15	15,54	-0,54	0,29	0,019
4	16	15,46	0,54	0,29	0,019
5	7	6,52	0,48	0,23	0,035
6	6	6,48	-0,48	0,23	0,035
Σ	379	379	-	-	0,108

Дані таблиці щодо розподілу рівнів сформованості за показниками сформованості когнітивного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту достовірно не відрізняються між собою.

Кількісні результати за показниками діяльнісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів подано в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8.

Рівні сформованості професійно-творчого потенціалу за показниками
діяльнісного компонента (у %) (констатувальний етап)

Показники	Рівні сформованості					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Н	С	В	Н	С	В

Уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності	78,3	20,2	1,5	79,6	16,5	3,9
Уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності	88,1	7,2	4,7	90,8	6,7	2,5

Як видно на таблиці, за першим показником діяльнісного компонента – уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності, з високим рівнем у контрольній групі виявлено 1,5%, в експериментальній – 3,9% майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Середній рівень цього показника визначено в 20,2% студентів контрольної й у 16,5% – експериментальної групи; низький – відповідно в 78,3% і 79,6% майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Нагадаємо, що для діагностики уміння студентів бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності було застосовано тест-анкету «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергеєнкова), короткий орієнтувальний тест (В. Бузина, Е. Вандерлик), експертну оцінку вміння студентів вирішувати професійні завдання з позиції творчості.

Результати, отримані за тест-анкетою «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості», засвідчують, що дуже високий, високий і вище за середній, рівень зафіксовано в 7,5% студентів контрольної та 3,3% – експериментальної групи, трохи вище за середній, середній і трохи нижче за середній – у 20,6% респондентів контрольної та 21,3% – експериментальної групи, низький, трохи вище за низький рівень,

низький і дуже низький – у 71,9% майбутніх вихователів контрольної та 75,4% – експериментальної групи.

Наступну інформацію було отримано завдяки короткому орієнтувальному тесту (В. Бузина, Е. Вандерлик). Високий рівень і вищий за середній за цією методикою виявили лише 9,3% студентів контрольної і 9,7% – експериментальної групи; середній – відповідно 37,8% і 39,5%, низький рівень і нижче середнього – більш, ніж половина майбутніх вихователів (52,9% – у контрольній і 50,8% – в експериментальній групі).

Слід зауважити, що ця методика забезпечувала не тільки кількісну інформацію, а й дозволяла розробити певні рекомендації для студентів і викладачів. Наприклад, якщо респонденти не виконували завдання №10, 13 – їм рекомендували вправи, які були спрямовані на розвиток концентрації і розподілу уваги. Якщо студенти погано справлялися із завданнями типу №2, 5, 6, то в цьому випадку їм було рекомендовано ознайомлення з тлумачними словниками, словниками крилатих виразів і слів, прислів'їв і приказок, словниками іноземних слів і двомовними словниками, а також пропонувалося більше вирішувати творчих завдань. Якщо майбутній вихователь погано виконав числові завдання, то для розвитку відповідної властивості були запропоновані збірки головоломок.

Рівень сформованості уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності також діагностувався за допомогою експертної оцінки викладачів. За результатами оцінювання продуктивності виконання тестових завдань було з'ясовано, що 90-100 балів (відмінно, А) не отримав жодний студент; 74-81 бал (добре, С), 82-89 балів (добре, В) отримали лише 15,5% і 17,5% студентів контрольної й експериментальної груп; 60-63 бали (задовільно, Е), 64-73 бали (задовільно, D) одержали 28,3% майбутніх вихователів контрольної групи і 29,1% – експериментальної. На жаль, 56,2% студентів

у контрольній групі та 53,4% експериментальній – отримали 0-34 бали (незадовільно, F), або 35-59 балів (незадовільно, FX).

Для визначення рівня прояву наступного показника діяльнісного компонента професійно творчого-потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності, – використано тест «Творча обдарованість студента» (І. Карпова), методику (МЗР) «Мета – Засіб – Результат» (О. Карманов) і експертну оцінку розроблених студентами ігор і вправ для дітей.

Застосування тесту «Творча обдарованість студента» дозволило встановити, що за таким показниками, як: достатній рівень знань та їх різнобічність, спостережливість, розвинена пам'ять, розвинене художньо-образне мислення, творча уява, інтуїція, оригінальність, асоціативність – до високого рівня віднесено 7,4% майбутніх вихователів контрольної і 5,1% – експериментальної групи. До середнього рівня прояву означених показників віднесено 12,9% майбутніх вихователів контрольної і 13,6% експериментальної групи. Студентів з високим рівнем прояву показників виявлено 79,7% в контрольній і 81,3% – в експериментальній групі.

Подальший аналіз отриманих результатів дозволив встановити, що за такими показниками, як: навички літературно-мистецької діяльності, здатність до планування і самоорганізації роботи, навички аналізу і самоаналізу – високий рівень зафіксовано у 5,5% респондентів контрольної та 7,3% – експериментальної групи; середній – у 20,6% студентів контрольної та 23,2% – експериментальної групи; низький – у 73,9% майбутніх вихователів контрольної та 69,5% – експериментальної групи.

Узагальнений коефіцієнт творчої обдарованості на високому рівні був виявлений лише у 6,7% студентів контрольної і 5,3% –

експериментальної групи; середній – відповідно 19,8% і 19,5%; низький – 73,5% – у контрольній і 75,2% – в експериментальній групі.

Аналіз отриманих кількісних показників за методикою (МЗР) «Мета – Засіб – Результат» дозволив встановити, що за ознакою «мета» – оптимальний результат зафіксовано у 9,3% студентів контрольної групи і 11,6% – експериментальної. Вище оптимального рівня результат виявлено в 42,3% респондентів контрольної групи й у 39,5% – експериментальної, нижче оптимального рівня – в 48,4% майбутніх вихователів контрольної та 48,9% – експериментальної групи.

За ознакою «засіб» – оптимальний результат встановлено у 12,3% майбутніх вихователів контрольної і 14,6% – експериментальної групи. Вище оптимального рівня результат – 32,1% студентів контрольної групи й у 29,9% – експериментальної. Нижче оптимального рівня результат було зафіксовано в 55,6% респондентів контрольної та 55,5% – експериментальної групи. За ознакою «результат» – оптимальний рівень визначено у 5,7% майбутніх вихователів контрольної і 4,9% – експериментальної групи, вище – в 42,1% студентів контрольної групи й у 49,9% – експериментальної, нижче – в 52,2% контрольної та 45,2% – експериментальної групи.

За результатами експертної оцінки розроблених студентами ігор і вправ для дітей були отримані наступні результати: 90-100 балів (відмінно, А) не отримав жодний студент; 74-81 бал (добре, С), 82-89 балів (добре, В) отримали 12,7% і 11,9% студентів контрольної й експериментальної груп; 60-63 бали (задовільно, Е), 64-73 бали (задовільно, D) отримали 37,2% майбутніх вихователів контрольної групи і 39,1% – експериментальної, 50,1% контрольної та 60,9% експериментальної – отримали 0-34 бали (незадовільно, F), або 35-59 балів (незадовільно, FX).

За другим показником діяльнісного компонента – уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності, з високим

рівнем у контрольній групі визначено 4,7%, в експериментальній – 2,5% майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, середній рівень цього показника зафіксовано в 7,2% студентів контрольної й у 6,7% – експериментальної групи; низький – в 88,1% і 90,8% респондентів.

Узагальнюючи результати, експерти зазначили, що, з одного боку, майбутні вихователі зацікавлені та мають позитивне ставлення до формування професійно-творчого потенціалу, а з другого, у них недостатнє сформовано уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в майбутній професійній діяльності, студенти зорієнтовані на застосування готових методик професійної діяльності у дошкільному навчальному закладі, вони недостатньо самостійні у вирішенні професійних навчальних завдань.

На думку експертів у студентів недостатньо сформовано вміння генерувати та відбирати нові ідеї для досягнення актуальних цілей та вирішення педагогічних завдань, розробляти творчий продукт, спрямований на виховання і навчання дітей дошкільного віку, вони недостатньо володіють навичками творчого мислення: альтернативного (нетрадиційне використання традиційних підходів при вирішенні творчих навчальних завдань), дивергентного (швидкості, гнучкості, оригінальності вирішення навчальних проблем), пошуково-перетворюючого (пошукова активність, схильність до експерименту) тощо.

Узагальнені результати за діяльнісним компонентом професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у цілому подано в таблиці 4.9.

Таблиця 4.9

Рівні сформованості професійно-творчого потенціалу за діяльнісним компонентом (у %) (констатувальний етап)

№	Рівні	Групи	
		Контрольна група	Експериментальна

		група			
		Абс	%	Абс	%
1	Низький	158	83,2	161	85,2
2	Середній	26	13,7	22	11,6
3	Високий	6	3,1	6	3,2
4	Разом	190	100	189	100

На таблиці видно, що за всіма показниками у сукупності високий рівень сформованості діяльнісного компонента професійно-творчого потенціалу визначено в 3,1 % і 3,2 % майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів контрольної й експериментальної групи; середній – в 13,7% і 11,6 % відповідно; низький – у 83,2 % студентів контрольної та 85,2 % – експериментальної групи.

Для перевірки того факту, що за розглянутими рівнями сформованості діяльнісного показника професійно-творчого потенціалу склад груп не відрізняється між собою, було використано статистичну характеристику критерій Пірсона χ^2

Гіпотезу, яку необхідно було перевірити (нульова гіпотеза H_0) стверджувала, що розподіл рівнів сформованості за показниками діяльнісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту достовірно не відрізняються між собою.

Альтернативна їй гіпотеза H_1 полягала в тому, що розподіл рівнів сформованості за показниками діяльнісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на формуальному етапі експерименту достовірно відрізняються між собою.

Розрахунок емпіричного значення критерію χ^2 Пірсона при зіставленні розподілів рівнів сформованості за показниками діяльнісного компонента, наведено в таблиці 4.10.

Таблиця 4.10

**Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за діяльнісним компонентом
(констатувальний етап)**

Розряди – рівні	Fe	Fm	(fe – fm)	(fe – fm) ²	(fe – fm) 2 / fm
1	158	159,92	-1,92	3,69	0,023
2	161	159,08	1,92	3,69	0,023
3	26	24,06	1,94	3,76	0,156
4	22	23,94	-1,94	3,76	0,157
5	6	6,02	-0,02	0	0
6	6	5,98	0,02	0	0
Σ	379	379	-	-	0,359

Як бачимо з таблиці, результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу за діяльнісним компонентом (констатувальний етап) $\chi^2 = 0,359$, у нашому випадку не перевищував розрахункове значення, тобто була прийнята гіпотеза H_0 , а H_1 відхилина. Розподіл рівнів сформованості за показниками діяльнісного критерію професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту достовірно не відрізняються між собою.

Результати констатувального етапу експерименту щодо визначення рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розраховувались за такою формулою:

$$\bar{K} = \frac{1}{8} \sum_{j,l} \frac{1}{N_{jl}} \sum_{i=1}^{N_{jl}} s_{ij}^l$$

Результати розрахунку подано в таблиці 4.11.

Таблиця 4.11

Загальна характеристика рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу студентів (констатувальний зріз) (у %)

№	Рівні	Групи			
		Контрольна група		Експериментальна група	
		Абс	%	Абс	%
1	Низький	156	82,1	157	83,1
2	Середній	24	12,6	23	12,2
3	Високий	10	5,3	9	4,7
4	Разом	190	100	189	100

Згідно з таблицею 4.11, у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як контрольної, так і експериментальної групи зафіксовано переважно низький рівень сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Зокрема, в контрольній групі його виявлено у 156 осіб (82,1%), а в експериментальній – у 157 студентів (83,1%).

Кількість майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, рівень сформованості професійно-творчого потенціалу яких перебував на середньому рівні, була приблизно однаковою – 24 особи (12,6%) – в експериментальній групі, 23 (12,2%) – у контрольній. Високий рівень сформованості професійно-творчого потенціалу продемонстрували лише 10 студентів (5,3%) експериментальної групи і 9 (2,34%) – контрольної.

Для порівняння рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів контрольної та експериментальної групи використовували статистичний критерій χ^2 Пірсона. Розрахунок критерію χ^2 Пірсона на констатувальному етапі, наведено в таблиці 4.12.

Таблиця 4.12

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу студентів (констатувальний етап)

Розряди –	Fe	Fm	(fe – fm)	(fe – fm) ²	(fe – fm) ² /
-----------	----	----	-----------	------------------------	--------------------------

рівні					fm
1	156	156,91	-0,91	0,83	0,005
2	157	156,09	0,91	0,83	0,005
3	24	23,56	0,44	0,19	0,008
4	23	23,44	-0,44	0,19	0,008
5	10	9,53	0,47	0,22	0,023
6	9	9,47	-0,47	0,22	0,023
Σ	379	379	-	-	0,072

Гіпотези початкового етапу експерименту для визначення критерію χ^2 Пірсона були сформульовані наступним чином. H_0 : Розподіл рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів у контрольній і експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту достовірно не відрізняються між собою; H_1 : Розподіл рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів у контрольній і експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту достовірно відрізняються між собою.

Результати розподілу засвідчили, що емпіричне значення критерію Пірсона $\chi^2 = 0,072$, що не перевищує розрахункове значення $\chi^2_{0,05}$ (**5,991**), і $\chi^2_{0,01}$ (**9,21**) при $v = 2$. Отже приймається нульова гіпотеза, тобто контрольна група студентів є рівнозначною по відношенню до експериментальної групи за рівнем сформованості професійно-творчого потенціалу на констатувальному етапі експерименту, і вони за своїм складом достовірно не відрізняються між собою.

Для більшого унаочнення, дані рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів, отримані в контрольній і експериментальній групі за результатами констатувального зрізу проілюстровано діаграмою на рис. 4.1.

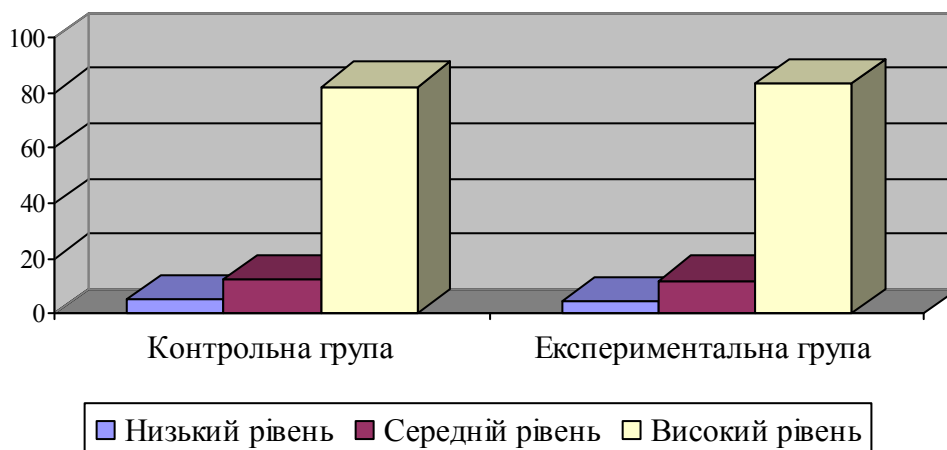


Рис. 4.1. Діаграма вибірки студентів за рівнями сформованості професійно-творчого потенціалу (констатувальний зріз)

Констатувальний експеримент показав, що рівень сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах практично є однаковим і максимально відрізняється лише на 1 %. Це свідчить про однорідність експериментальної і контрольної групи на початок експерименту.

Результати констатувального етапу експерименту виявили недостатній рівень сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за всіма структурними компонентами – ціннісним, когнітивним і діяльнісним.

Детальний аналіз отриманих результатів свідчив, що на початку експериментального дослідження у студентів контрольної і експериментальної груп було недостатньо розвинене вміння бачити і формулювати протиріччя, вони зазнавали труднощі при складанні плану рішення і знаходження способу розв'язання творчих завдань, обґрунтуванні свого рішення. Багато в чому, це було обумовлено тим, що робота щодо формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів у виші має безсистемний характер, проводиться з

використанням випадкового дидактичного матеріалу, завдання переважно репродуктивного характеру, що не припускає активної творчої роботи студентів.

4.3. Результати формувального експерименту та їх аналіз

Після завершення формувального експерименту, який в експериментальній групі проводився протягом чотирьох років навчання (перший-четвертий рік навчання), були проведені повторні зрізи за компонентами і показниками сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, які базувались на використанні методик, описаних в 4.1. Опис одержаних результатів подається в послідовності, що була визначена на констатувальному етапі, з використанням розробленої оцінної карти рівня сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. У таблиці 4.13 подано кількісні результати, отримані за показниками ціннісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Таблиця 4.13

Рівні сформованості професійно-творчого потенціалу за показниками ціннісного компонента (у %) (прикінцевий зріз)

Показники	Рівні показників ціннісного компонента					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Н	С	В	Н	С	В
Прагнення до оригінальних, нестандартних рішень і дій	58,3	37,2	4,5	23,1	49,7	27,2
Відкритість до сприйняття нового,	50,1	30,1	19,8	21,5	51,1	27,4

творчого досвіду						
Інтерес до одного або декількох видів творчості	44,9	35,3	19,8	12,4	53,4	34,2

Одержані за методиками діагностики особистісної креативності (Є. Тунік), тесту «Вербальної креативності (RAT) С. Медника (адаптація А. Вороніна, дорослий варіант), тесту «Який ваш творчий потенціал?» дані показали, що високий рівень сформованості ціннісного компонента професійно-творчого потенціалу за показником «прагнення до оригінальних нестандартних рішень і дій» діагностовано в 4,5% майбутніх вихователів контрольної і 27,2% експериментальної групи; середній рівень виявили 37,2% студентів контрольної групи і 49,7% – експериментальної; низький – 58,3% респондентів контрольної і 23,1% – експериментальної групи.

За результатами діагностування другого показника ціннісного компонента – інтерес до одного або декількох видів творчості (опитувальник креативності Д. Джонсона, тест «Визначення соціальної креативності особистості», методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А. Реана і Н. Бадмаєвої) високий рівень зафіксовано у 19,8% студентів контрольної і в 27,4% – експериментальної групи; середній – у 30,1% майбутніх вихователів контрольної та 51,1% – експериментальної групи; низький – у 50,1% і 21,5% студентів контрольної й експериментальної групи відповідно.

Високий рівень третього показника ціннісного компонента – відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду (**анкета «Інтерес до творчої діяльності»**, анкета «Інтерес до педагогічної творчості»), зафіксовано у 19,8% студентів контрольної групи і 34,2% –

експериментальної. Середній рівень означеного показника виявлено у 35,3% респондентів контрольної групи й у 53,4% – експериментальної; низький – в 44,9% майбутніх вихователів контрольної та 12,4% – експериментальної групи.

Якісний аналіз за показниками ціннісного компонента засвідчив, що в експериментальній групі зацікавленість в творчій діяльності є вище, ніж в контрольній групі. Більшість студентів експериментальної групи демонстрували спрямованість на творче оволодіння професійною діяльністю. У студентів експериментальної групи сформовано бажання розвивати творчу уяву, фантазію, здатність до імпровізації, творчої перетворювальної діяльності, прагнення до високої оцінки і визнання успіху в професійно-педагогічній діяльності в дошкільному навчальному закладі. Результати свідчать про те, що чим вище вербальна продуктивність мислення, тим ширше і оригінальніше асоціативний ряд, який розроблявся випробовуваними, і тим більше виражена така творча властивість, як складність.

Узагальнення даних за всіма трьома показниками ціннісного компонента (прагнення до оригінальних нестандартних рішень і дій; інтерес до одного або декількох видів творчості; відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду) наведено в табл. 4.14.

Таблиця 4.14

Рівні сформованості професійно-творчого потенціалу за ціннісним компонентом (у %) (прикінцевий зріз)

№	Рівні	Групи			
		Контрольна група		Експериментальна група	
		Абс	%	Абс	%
1	Низький	97	51,1	36	19,0
2	Середній	65	34,2	97	51,4
3	Високий	28	14,7	56	29,6
4	Разом	190	100	189	100

Як бачимо, аналіз за всіма показниками ціннісного компонента виявив, що високого рівня досягли 14,7% студентів контрольної і 29,6% майбутніх вихователів експериментальної групи; середній рівень визначено у 34,2% студентів контрольної групи і 51,4% – експериментальної; низький рівень у 51,1% респондентів контрольної і 19,0% – експериментальної групи.

Для підрахунку статистичної значущості змін рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу експериментальної і контрольної групи за ціннісним компонентом після експериментальної роботи були сформульовані такі гіпотези:

H_0 : розподіл рівнів сформованості за показниками ціннісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на формувальному етапі експерименту достовірно не відрізняються між собою;

H_1 : розподіл рівнів сформованості за показниками ціннісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на формувальному етапі експерименту достовірно відрізняються між собою.

Таблиця 4.15

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за ціннісним компонентом (прикінцевий зріз)

Розряди – рівні	Fe	Fm	(fe – fm)	(fe – fm) ²	(fe – fm) ² / fm
1	97	66,68	30,32	919,3	13,787
2	36	66,32	-30,32	919,3	13,862
3	65	81,21	-16,21	262,76	3,236
4	97	80,79	16,21	262,76	3,252
5	28	42,11	-14,11	199,09	4,728

6	56	41,89	14,11	199,09	4,753
Σ	379	379	-	-	43,618

Результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу за ціннісним компонентом (формувальний етап) $\chi^2 = 43,618$, що перевищує розрахункове значення $\chi^2_{0,05}$ і $\chi^2_{0,01}$. Отже, гіпотеза H_1 була прийнята, а гіпотеза H_0 відхилена: розподіл рівнів сформованості за показниками ціннісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на формувальному етапі експерименту достовірно відрізняються між собою.

Результати дослідження сформованості професійно-творчого потенціалу за показниками когнітивного компонента подано в таблиці 4.16.

Таблиця 4.16

Рівні сформованості професійно-творчого потенціалу за показниками когнітивного компонента (у %) (прикінцевий зріз)

Показники	Рівні					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Н	С	В	Н	С	В
Розуміння сутності й особливостей виникнення творчості	35,5	36,2	28,3	25,2	42,2	32,6
Знання способів творчої діяльності та її предмета	44,4	40,4	15,2	30,4	38,4	31,2
Знання про досвід прояву творчості в професійній діяльності	43,1	41,9	15,0	31,7	41,5	26,8

Як засвідчує таблиця, за першим показником когнітивного компонента – розуміння сутності й особливостей виникнення творчості, з

високим рівнем у контрольній групі виявлено 28,3%, в експериментальній – 32,6% респондентів. Середній рівень цього показника визначено у 36,2% студентів контрольної й у 42,2% – експериментальної групи; низький – відповідно у 35,5% і 25,2% майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Високого рівня сформованості другого показника когнітивного компонента професійно-творчого потенціалу – знання способів творчої діяльності та її предмета, – досягли 15,2% майбутніх вихователів контрольної групи та 31,2% – експериментальної; середній рівень діагностовано у 40,4% студентів контрольної і 38,4% – експериментальної групи; низький рівень продемонструвала більшість майбутніх вихователів контрольної групи – 44,4% та 30,4% – експериментальної групи. Високий рівень третього показника досліджуваного компонента – знання про досвід прояву творчості в професійній діяльності вихователя, – виявили 15,0% студентів контрольної і 26,8% – експериментальної групи. Середній рівень зафіксовано у 41,9% майбутніх вихователів контрольної групи і в – 41,5% експериментальної групи; низький рівень – у 43,1 респондентів контрольної групи – 31,7% – експериментальної.

Результати за рівнями сформованості когнітивного компонента професійно – творчого потенціалу майбутніх вихователів в цілому після завершення формувального експерименту наведено в таблиці 4.17.

Таблиця 4.17

Рівні сформованості професійно-творчого потенціалу за когнітивним компонентом (прикінцевий зріз у %)

№	Рівні	Групи			
		Контрольна група		Експериментальна група	
		Абс	%	Абс	%
1	Низький	78	41,0 %	55	29,1 %
2	Середній	75	39,5 %	77	40,7 %

3	Високий	37	19,5 %	57	30,2 %
4	Разом	190	100 %	189	100 %

Як бачимо на табл. 4.17 за когнітивний компонентом на високому рівні продемонстрували знання лише 19,5 % майбутніх вихователів контрольної групи та – 40,7 % експериментальної; 39,5 % (контрольна група) і 40,7 % (експериментальна група) – середній рівень сформованості когнітивного компонента та 41,0 % і 29,1 % відповідно – низький.

Проведений аналіз засвідчив, що у значної кількості **студентів експериментальної групи були сформовані системні уявлення про природу творчості, її місце і спосіб реалізації у професійній педагогічній діяльності у дошкільному навчальному закладі. Більшість студентів експериментальної групи чітко і міцно засвоїла:** блок загальних уявлень про творчість, блок уявлень про педагогічну творчість її особливості, та блок практико-зорієнтованих уявлень про професійно-педагогічну творчість у роботі з дітьми дошкільного віку.

Студенти експериментальної групи засвоїли теоретичні основи педагогічної творчості як феномен та предмета педагогіки творчості, її сутність, специфічні ознаки, теоретичний зміст понять «творчість», «педагогічна творчість», «творча діяльність», принципи педагогічної творчості, критерії, рівні творчої діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, здійснюють критичний аналіз історичного педагогічного досвіду з проблем педагогічної творчості, здійснюють обґрунтований вибір ідей і теоретичних основ педагогічної системи для вирішення конкретної проблеми дошкільної освіти, опанували механізми формування внутрішніх та зовнішніх процесів особистісного становлення як потреби в самореалізації, самоутвердженні в творчій діяльності, специфіку творчої діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, спрямованої на особистий розвиток та

самовдосконалення, систему професійно важливих якостей творчого вихователя.

Для доказу значущості змін у рівнях сформованості когнітивного компонента після формувального етапу експериментальної роботи були висунуті наступні гіпотези:

H_0 : розподіл рівнів сформованості за показниками когнітивного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на формувальному етапі експерименту достовірно не відрізняються між собою;

H_1 : розподіл рівнів сформованості за показниками когнітивного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на формувальному етапі експерименту достовірно відрізняються між собою.

Таблиця 4.18

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за когнітивним компонентом
(прикінцевий зріз)

Розряди – рівні	Fe	Fm	(fe – fm)	(fe – fm) ²	(fe – fm) ² / fm
1	78	66,85	11,15	124,32	1,86
2	55	66,15	-11,15	124,32	1,879
3	75	76,4	-1,4	1,96	0,026
4	77	75,6	1,4	1,96	0,026
5	37	46,75	-9,75	95,06	2,033
6	56	46,25	9,75	95,06	2,055
Σ	378	378	-	-	7,879

Як бачимо, результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу за когнітивним компонентом (формувальний етап) $\chi^2 = 7,618$, перевищує розрахункове

значення $\chi^2_{0,05}$, але не перевищує $\chi^2_{0,01}$. Таким чином, гіпотеза H_1 була прийнята, а гіпотеза H_0 відхилена: розподіл рівнів сформованості за показниками когнітивного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на формувальному етапі експерименту достовірно відрізняються між собою.

Розподіл майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів контрольної й експериментальної групи за рівнями прояву показників діяльнісного компонента професійно-творчого потенціалу подано в табл. 4.19.

Таблиця 4.19

Рівні сформованості професійно-творчого потенціалу за показниками діяльнісного компонента (у %) (прикінцевий зріз)

Показники	Рівні					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Н	С	В	Н	С	В
Уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності	69,9	17,3	12,8	35,9	47,7	16,4
Уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності	75,3	21,7	3,0	31,9	49,7	18,4

Як бачимо з таблиці, результати, що отримані за першим показником досліджуваного компонента (уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності, свідчать про те, що високий рівень виявили 12,8 % майбутніх вихователів

контрольної та 16,4% – експериментальної групи. Середній рівень першого показника діяльнісного компонента професійно-творчого потенціалу виявлено у – 17,3% студентів в контрольній групі та 47,7% – в експериментальній групі; низький – у 69,9% респондентів контрольної групи і 35,9% – експериментальної.

За другим показником діяльнісного компонента професійно-творчого потенціалу (уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи з дітьми відповідно до завдань дошкільної освіти) – високий рівень виявили 3,0% студентів контрольної і 18,4% – експериментальної групи; середній – відповідно 21,7% і 49,7%; низький – 75,3% майбутніх вихователів контрольної групи та 31,9% – експериментальної.

Узагальнені результати за діяльнісним компонентом професійно-творчого потенціалу студентів експериментальної групи (прикінцевий зріз) подано в табл. 4.20.

Таблиця 4.20

Рівні сформованості професійно-творчого потенціалу за діяльнісним компонентом (у %) (прикінцевий зріз)

№	Рівні	Групи			
		Контрольна група		Експериментальна група	
		Абс	%	Абс	%
1	Низький	138	72,6 %	64	33,9 %
2	Середній	37	19,5%	92	48,7 %
3	Високий	15	7,9 %	33	17,4 %
4	Разом	190	100 %	189	100 %

Одержані дані показали, що високого рівня сформованості діяльнісного компонента професійно-творчого потенціалу досягли 7,9 % майбутніх вихователів контрольної і 17,4 % – експериментальної групи. Середнього рівня прояву означеного компонента – 19,5% студентів контрольної і 48,7 % – експериментальної групи. Майбутніх вихователів

дошкільних навчальних закладів з низьким рівнем прояву діяльнісного компонента професійно-творчого потенціалу виявлено 72,6 % в контрольній групі і 33,9% – в експериментальній групі.

Проведений аналіз засвідчив, що у студентів експериментальної групи у порівнянні із студентами контрольної групи сформована готовність для прийняття нестандартних професійних рішень на більш високому рівні. Студенти експериментальної групи на прикінцевому етапі дослідження були більш впевнені, що з будь-якої професійної проблемної ситуації у дошкільному навчальному закладі є творчий вихід, а будь-яке завдання може мати декілька способів розв'язання. Для розв'язання професійних завдань активно використовували творчу уяву і фантазію, отримуючи задоволення від самого відчуття новизни. Вони були здатні швидко змінювати прийоми дії відповідно до нових умов діяльності.

Експертна оцінка вміння студентів вирішувати професійні завдання з позиції творчості засвідчила, що у більшості з них в експериментальній групі було сформовано впевненість в собі і своїх здібностях, позитивне відношення до себе, стійке прагнення до виконання творчих завдань; вони навчилися бачити проблеми, здійснювати пошук нових, оригінальних способів їх вирішення. Навчилися оперувати отриманими знаннями і застосовувати їх в інших сферах діяльності, прогнозувати результати власної діяльності. Для них характерна творча самореалізація і найбільша міра взаємообумовленості показників сформованості професійно-творчого потенціалу.

Студенти експериментальної групи, на думку експертів, на прикінцевому зрізі навчилися більш ефективно приймати рішення, передбачувати результат творчої педагогічної діяльності, поєднувати завдання виховання і розвитку дитини дошкільного віку, в них сформовано вміння попереджати й знаходити ефективні варіанти розв'язання педагогічних завдань.

Для визначення значущості змін були визначені гіпотези які передбачали: H_0 – розподіл рівнів сформованості за показниками діяльнісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на формувальному етапі експерименту достовірно не відрізняються між собою; H_1 : розподіл рівнів сформованості за показниками діяльнісного компонента професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контрольній і експериментальній групах на формувальному етапі експерименту достовірно відрізняються між собою.

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу за діяльнісним компонентом в контрольній і експериментальній групах на прикінцевому етапі експерименту наведено в табл. 4.21.

Таблиця 4.21

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за діяльнісним компонентом
(прикінцевий зріз)

Розряди – рівні	Fe	Fm	(fe – fm)	(fe – fm) ²	(fe – fm) ² / fm
1	78	66,85	11,15	124,32	1,86
2	55	66,15	-11,15	124,32	1,879
3	75	76,4	-1,4	1,96	0,026
4	77	75,6	1,4	1,96	0,026
5	37	46,75	-9,75	95,06	2,033
6	56	46,25	9,75	95,06	2,055
Σ	378	378	-	-	7,879

Як бачимо з таблиці, результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу за діяльнісним компонентом (формувальний етап) $\chi^2 = 7,879$, перевищує розрахункове значення $\chi^2_{0,05}$, але не перевищує $\chi^2_{0,01}$. Таким чином, гіпотеза H_1 була прийнята, а гіпотеза H_0 відхилена: розподіл рівнів сформованості за показниками діяльнісного компонента професійно-творчого потенціалу

майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в контрольній і експериментальній групах на формувальному етапі експерименту достовірно відрізняються між собою.

Результати прикінцевого зрізу щодо визначення рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу в контрольній і експериментальній групі подано в табл. 4.22.

Таблиця 4.22

Рівні сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (у %) (прикінцевий зріз)

№	Рівні	Групи			
		КГ		ЕГ	
		Абс	%	Абс	%
1	Низький	104	54,7 %	51	27,0 %
2	Середній	59	31,1 %	89	47,1 %
3	Високий	27	14,2 %	49	25,9 %
4	Разом	190	100 %	189	100 %

З таблиці видно, що високого рівня сформованості професійно-творчого потенціалу у цілому в експериментальній групі досягли майбутніх вихователів – 25,9 % (51 осіб), тоді як у контрольній групі таких було лише 14,2 % (27 осіб). На середньому рівні сформованості професійно-творчого потенціалу визначено 89 студентів (47,1%) експериментальної і – 59 осіб (31,1 %) – контрольної групи. На низькому рівні сформованості професійно-творчого потенціалу залишилася 51 особа (27,0 %) експериментальної і – 104 особи (54,7 %) – контрольної групи.

Якісний аналіз засвідчив, що у більшості студентів експериментальної групи на прикінцевому зрізі було на високому рівні сформовано прагнення до оригінальних нестандартних рішень і дій, сформовано стійкий інтерес до одного або декількох видів творчості. Майбутні вихователі показували відкритість, самостійність і усвідомленість у сприйнятті нового, творчого досвіду. Студенти демонстрували глибоке розуміння сутності й

особливостей виникнення творчості, знання способів творчої діяльності та її предмета. Вони демонстрували ґрунтовні і цілісні знання про досвід прояву творчості в професійній діяльності вихователя.

Також була проаналізована динаміка змін у рівнях сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в експериментальній і контрольній групах, що відбулись після проведення формувального експерименту. Результати цього порівняльного аналізу подано в таблиці 4.23.

Таблиця 4.23

Динаміка зміни рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу

Рівні	Констатувальний зріз				Прикінцевий зріз			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Низький	156	82,1	157	83,1	104	54,7	51	27,0
Середній	24	12,6	23	12,2	59	31,1	89	47,1
Високий	10	5,3	9	4,7	27	14,2	49	25,9
Разом	190	100	189	100	190	100	189	100

Таким чином, наприкінці дослідження в експериментальній групі спостерігалось збільшення кількості майбутніх вихователів з високим рівнем сформованості професійно-творчого потенціалу на 21,2 %, (з 4,7 % до 25,9 %), з середнім рівнем – на 34,9 % (з 12,2 % до 47,1 %) і зниження кількості студентів з низьким рівнем на 56,1% (з 83,1 % до 27,0 %).

У контрольній групі відбулися не такі значні зміни: наприкінці експерименту серед студентів з високим рівнем сформованості професійно-творчого потенціалу спостерігався приріст на 8,9%, (з 5,3 % до 14,2 %), з середнім на 18,5% (з 12,6 % до 31,1 %), натомість з низьким рівнем кількість студентів зменшилася на 27,4%, (з 82,1 % до 54,7 %).

Динаміку змін, що відбулись у рівнях сформованості професійно-творчого потенціалу студентів у контрольній і експериментальній групі за час експериментальної роботи проілюстровано діаграмою на рис. 4.3.

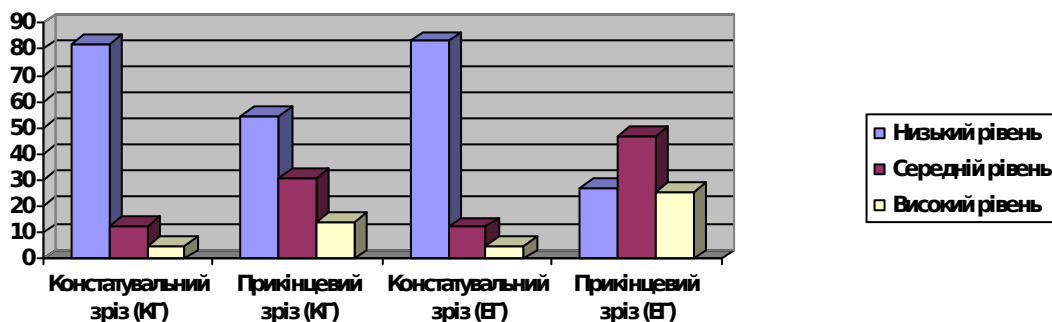


Рис. 4.3. Діаграма вибірки студентів за рівнями сформованості професійно-творчого потенціалу(прикінцевий зріз)

Отже порівняльний аналіз результатів засвідчив, що кількість майбутніх вихователів, віднесених до високого рівня сформованості професійно-творчого потенціалу, збільшилась після дослідно-експериментальної роботи як у контрольній, так і експериментальній групі, проте в експериментальній групі ці зміни були більш значущі.

Для оцінювання статистичної значущості отриманих результатів і встановлення відмінності між виділеними вибірками студентів на початковому і прикінцевому етапах експерименту було використано критерій χ^2 Пірсона. Статистичні гіпотези на прикінцевому етапі експерименту мали наступний вигляд:

H_0 – розподіл рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів у контрольній і експериментальній групах на прикінцевому етапі експерименту достовірно не відрізняються між собою;

H_1 – розподіл рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів у контрольній і експериментальній групах на прикінцевому етапі експерименту достовірно відрізняються між собою.

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу на прикінцевому етапі, наведено в таблиці 4.24.

Таблиця 4.24

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу (прикінцевий зріз)

Розряди – рівні	Fe	Fm	(fe – fm)	(fe – fm) ²	(fe – fm) ² / fm
1	104	77,7	26,3	691,69	8,902
2	51	77,3	-26,3	691,69	8,948
3	59	74,2	-15,2	231,04	3,114
4	89	73,8	15,2	231,04	3,131
5	27	38,1	-11,1	123,21	3,234
6	49	37,9	11,1	123,21	3,251
Σ	379	379	-	-	30,58

Як бачимо з таблиці, емпіричне значення критерію Пірсона $\chi^2 = 30,58$, що перевищує розрахункове значення $\chi^2_{0,05}$ (**5,991**), і $\chi^2_{0,01}$ (**9,21**) при $v = 2$. Отже, нульова гіпотеза відхиляється і приймається гіпотеза H_1 – розподіл рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів у контрольній і експериментальній групах на формувальному етапі експерименту достовірно відрізняються між собою. Таким чином отримані результати доводять ефективність формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за розробленою моделлю.

Для виявлення зв'язку між досліджуваними компонентами професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів було використано кореляційний аналіз емпіричних даних. Кореляційний аналіз дозволяв вимірювати щільність зв'язку між двома або більше змінними, при цьому величина кореляції між двома випадковими величинами завжди є свідченням існування між ними деякого статистичного зв'язку у досліджуваній вибірці.

Проведений кореляційний аналіз передбачав: оцінку за вибірковими даними коефіцієнтів кореляції; перевірку значущості вибіркових

коефіцієнтів кореляції або кореляційного відношення; оцінку близькості виявленого зв'язку до лінійного; побудову довірчого інтервалу для коефіцієнтів кореляції. У дослідженні було використано ранговий коефіцієнт кореляції Спірмена.

Кореляційний аналіз здійснювався за розрахунковою формулою рангового коефіцієнта кореляції Спірмена

$$r = 1 - \left(\frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)} \right)$$

де $d_i = \text{rang}(x_i) - \text{rang}(y_i)$ – різниця рангів між елементами двох вибірок.

Якщо у першому або другому наборі були однакові величини, то їм присвоювалися однакові ранги, а формула обчислення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена модифікувалася:

$$r = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n (d_i^2 + T_x^2 + T_y^2)}{n(n^2 - 1)}$$

де $T_x^2 = \sum_{k=1}^m (l_k^3 - l_k)$ – поправка на однакові ранги у першій вибірці.

При розрахунку коефіцієнта рангової кореляції Спірмена спиралися на методику, запропоновану С. Нужною [403]. Розрахунки були проведені за допомогою програмного продукту Excel та програмного пакета для статистичного аналізу «Statistica».v6.0, розробленого компанією «StatSoft». Результати кореляційного аналізу відображені у таблиці 4.25.

Таблиця 4.25

Результати кореляційного аналізу за показниками сформованості професійно-творчого потенціалу

Показники	А	В	С	Д	І	Ф	Г	Н
підготовленост								
і								
А		0,733	0,623	0,546	0,691	0,641	0,631	0,731
В	0,733		0,559	0,647	0,744	0,602	0,679	0,639

C	0,623	0,559		0,676	0,65	0,642	0,781	0,693
D	0,546	0,647	0,676		0,755	0,626	0,686	0,837
I	0,691	0,744	0,65	0,755		0,718	0,644	0,779
F	0,641	0,602	0,642	0,626	0,718		0,672	0,681
G	0,631	0,679	0,781	0,686	0,644	0,672		0,742
H	0,731	0,639	0,693	0,837	0,779	0,681	0,742	

Де А – прагнення до оригінальних нестандартних рішень і дій; В – інтерес до одного або декількох видів творчості; С – відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду; D – розуміння сутності й особливостей виникнення творчості; I – знання способів творчої діяльності і її предмета; F – знання про досвід прояву творчості в професійній діяльності; G – уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності; H – уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності (див. Додаток У).

Проведений кореляційний аналіз засвідчив, що між усіма показниками сформованого професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів існують сильні і прямо пропорційні, тобто будь-які зміни, що відбуваються в одному з показників професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів закономірно призводять до змін в інших показниках у тому самому напрямку.

Також кореляційний аналіз виявив існування певної тенденції щодо зменшення сили зв'язку між досліджуваними показниками професійно-творчого потенціалу. Так, найбільш тісний зв'язок ($r = 0,837$) існує між показниками професійно-творчого потенціалу, що виявляється у розумінні сутності й особливостей виникнення творчості (D) та умінні створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності (H), а також між відкритістю до сприйняття нового, творчого досвіду (C) та умінням бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності (G) – $r = 0,781$. Тенденція до послаблення

зв'язку виявлена між інтересом до одного або декількох видів творчості (В) і знанням про досвід прояву творчості в професійній діяльності (F) – $r = 0,602$. Найменш сильний зв'язок існує між відкритістю до сприйняття нового, творчого досвіду (С) та інтересом до одного або декількох видів творчості (В) – $r = 0,559$.

Таким чином, проведений кореляційний аналіз довів цілісність і нерозривну єдність компонентів професійно-творчого потенціалу на рівні прямих і сильних зв'язків між усіма їх показниками сформованості професійно творчого потенціалу. Крім того, якщо на констатувальному етапі дослідження простежувалася однорідність результатів контрольної і експериментальної груп за результатами діагностичних зрізів, то на формуальному етапі різниця між результатами діагностування майбутніх вихователів експериментальної і контрольної групи є вагомою, що доводить ефективність проведеної роботи щодо формування професійно-творчого потенціалу.

Проведення теоретичного і експериментального дослідження дозволило визначити закономірності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі їхньої підготовки у вищому навчальному закладі. Слід зазначити, що визначення і характеристика закономірностей досліджуваного педагогічного феномена є значущим теоретичним результатом науково-педагогічного дослідження, що забезпечує науковість викладених положень і отриманих результатів, відображає особливості досліджуваного феномена і розкриває процедури його дослідження.

У загальнонауковому сенсі, закономірність – це об'єктивний, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами або процесами, що випливає з їх внутрішньої природи і сутності. Вони є результатом сукупної дії численних законів, закономірності відображають безліч зв'язків і стосунків, тоді як закон однозначно виражає певний

зв'язок. На думку Б. Гершунського [88], В. Краєвського [182] та ін. вживання поняття «закономірність» можливо тоді, коли в основі досліджуваних процесів лежать об'єктивні зв'язки, що підтверджуються емпіричними даними, і ці зв'язки не є хаотичним, випадковим нагромадженням емпіричних фактів, явищ або результатів, а можуть бути теоретично інтерпретовані, обґрунтовані, впорядковані і систематизовані.

Вони є складовою частиною науково-педагогічного дослідження і зберігаючи його наочно-теоретичний контекст, закономірності формулюються відповідно до прийнятої термінології, спираються на базисні теоретичні положення та вимагають в ході практичного вживання використання всіх отриманих дослідником наукових знань про феномен, що досліджується.

Педагогічні закономірності відображають інваріантні зв'язки, специфічні саме для педагогічної діяльності. Важливою характеристикою педагогічної закономірності є і те, що вона абстрактна, існує незалежно від досліджуваного феномена, не має жодної продуктивної сили і реально виникає лише при прояві відображеного в ній відношення між аспектами педагогічного процесу [535, с. 10-12].

Складність і багатогранність досліджуваного феномена обумовлювала необхідність розробити критерії для визначення закономірностей формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів:

1) спиратися на понятійну систему і узгоджуватися із загальними закономірностями педагогіки, логічно виводитися з наукових положень і фактів;

2) відображати об'єктивні зв'язки і емпіричні дані досліджуваного явища, пояснювати, а не лише описували факти;

3) бути гранично чіткими і допускати емпіричну перевірку іншими дослідниками.

Проведене дослідження дозволило визначити наступні закономірності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів:

– професійно-творчий потенціал особистості є динамічною характеристикою і залежить від умов, в яких він формується;

– зміни, що відбуваються в одному з показників сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, призводять до змін в іншому показнику в тому самому напрямі;

– професійно-творчий потенціал майбутнього вихователя іманентний його сукупному особистісному потенціалу і відображає унікальність кожної особистості;

– професійно-творчий потенціал не є незмінним – він поступово формується і постійно змінюється в ході підготовки та розвитку студента як майбутнього професіонала;

– студенти в процесі професійної підготовки збагачуються різноманітними професійно-творчими здібностями, тому успішність формування їхнього професійно-творчого потенціалу залежить від умов, що створює навчальний процес вищого навчального закладу для такої діяльності;

– показники професійно-творчого потенціалу формуються не синхронно: в той час, як одні з них досягають більш високого рівня, інші залишаються в менш сформованому стані, але зміни, що відбуваються в одному з показників сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів неухильно призводять до змін в інших показниках.

Запропоновані закономірності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначалися поступово в процесі дослідження проблеми, висунення

теоретичних припущень та їх практичної перевірки в ході констатувального і формувального експериментів. Вони вказують на природу досліджуваного феномена і забезпечують розуміння його місця серед педагогічних явищ. Проведене дослідження показало, що професійно-творчий потенціал відображає генетичні передумови формування творчої особистості студента і внутрішньо притаманний його сукупному особистісному потенціалу

Висновки з розділу 4

Експериментальне дослідження засвідчило, що формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачає відтворення і поетапне виконання послідовних дій, спрямованих на ефективне досягнення запланованого результату.

Відповідно до визначених компонентів і показників оцінки сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: ціннісний (прагнення до оригінальних нестандартних рішень і дій; інтерес до одного або декількох видів творчості; відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду); когнітивний (розуміння сутності й особливостей виникнення творчості; знання способів творчої діяльності та її предмета; знання про досвід прояву творчості в професійній діяльності вихователя); діяльнісний (уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності; уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи з дітьми відповідно до завдань дошкільної освіти) була розроблена методика діагностики означених показників.

На підставі аналізу припустимих методів розрахунку обсягу вибірки доведено репрезентативність кількісного складу вибірки студентів

контрольної і експериментальної групи відповідно до генеральної вибірки всіх студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах України за ступенем «бакалавр», напрямом підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта».

Визначено й охарактеризовано рівні (високий, середній, низький) сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, представлено результати констатувальних зрізів, відповідно до яких у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як контрольної, так і експериментальної групи зафіксовано переважно низький рівень сформованості професійно-творчого потенціалу (82,1% – в контрольній групі та 83,1% – в експериментальній), середній рівень було визначено у 12,6% студентів контрольної і 12,2% – експериментальної групи. Високого рівня досягли лише 4,7% майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів експериментальної і 5,3% – контрольної групи. Статистична обробка отриманих даних за допомогою критерію χ^2 Пірсона дозволила довести однорідність контрольної й експериментальної вибірок.

Завдяки проведенню кореляційного аналізу доведено, що існують зв'язки між усіма показниками сформованості професійно-творчого потенціалу, тобто будь-які зміни, що відбувалися в одному з контрольованих показників, призводили до змін в іншому показнику сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у тому самому напрямку.

Наприкінці формувального експерименту для перевірки рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів проведені повторні зрізи. Задля цього була використана така ж методика оцінки ефективності сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що і на констатувальному етапі, та здійснено порівняльну характеристику рівнів сформованості професійно-творчого

потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у відповідності з констатувальним етапом.

Порівняльна характеристика результатів розподілення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів контрольної та експериментальної групи за рівнями сформованості професійно-творчого потенціалу порівняно з констатувальним етапом дозволила виявити значні позитивні зміни в експериментальній групі на відміну від контрольної, де відбулися несуттєві позитивні зрушення. Завдяки статистичній обробці експериментальних даних методом критерію χ^2 Пірсона доведено, що різниця між результатами діагностування майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів експериментальної і контрольної групи після впровадження розробленої методики є статистично вагомою, що довело ефективність проведеної роботи щодо формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Встановлена тенденція щодо існування більш тісного зв'язку між розумінням сутності й особливостей виникнення творчості і умінням створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності, а також відкритістю до сприйняття нового, творчого досвіду і умінням бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності. Експериментальне дослідження дозволило встановити тенденцію менш тісного взаємозв'язку між інтересом до одного або декількох видів творчості і знанням про досвід прояву творчості в професійній діяльності, а також між відкритістю до сприйняття нового, творчого досвіду і інтересом до одного або декількох видів творчості.

Визначено закономірності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: професійно-творчий потенціал особистості є динамічною характеристикою

і залежить від умов, в яких він формується; зміни, що відбуваються в одному з показників сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, призводять до змін в іншому показнику в тому самому напрямі; професійно-творчий потенціал майбутнього вихователя іманентний його сукупному особистісному потенціалу і відображає унікальність кожної особистості; професійно-творчий потенціал не є незмінним – він поступово формується і постійно змінюється в ході підготовки та розвитку студента як майбутнього професіонала; студенти в процесі професійної підготовки збагачуються різноманітними професійно-творчими здібностями, тому успішність формування їхнього професійно-творчого потенціалу залежить від умов, що створює навчальний процес вищого навчального закладу для такої діяльності; показники професійно-творчого потенціалу формуються не синхронно: в той час, як одні з них досягають більш високого рівня, інші залишаються в менш сформованому стані, але зміни, що відбуваються в одному з показників сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів неухильно призводять до змін в інших показниках.

Результати четвертого розділу висвітлено в таких публікаціях автора [213], [230], [243], [245], [263], [280], [285], [299], [301].

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретико-методологічне обґрунтування і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробці моделі й експериментальної методики формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

1. Визначено й обґрунтовано взаємопов'язані концепти: методологічний, що розкриває смислотворчу ідею, взаємозв'язок і взаємодію різних підходів до вивчення проблеми формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (системного, синергетичного, аксіологічного, особистісно-діяльнісного). Теоретичний концепт визначає систему ідей, концепцій, вихідних категорій, дефініцій, чинників, що характеризує науковий апарат дослідження, розкриває основні положення, які визначають сутність моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Методичний концепт включає розробку експериментальної методики поетапного забезпечення самовизначення, саморозвитку і самоактуалізації студентів як суб'єктів творчої діяльності в межах обраної педагогічної професії на засадах індивідуального зростання.

2. Уточнено, що творчий потенціал – це специфічне особистісне новоутворення, яке виявляє можливість людини творити, засвідчує про її готовність діяти нестандартно, знаходити оригінальні способи розв'язання типових і нетипових ситуацій у діяльності, що здійснюється у визначеній сфері. Професійно-творчий потенціал розуміється як особистісне новоутворення, що включає сукупність творчих можливостей і здібностей особистості для освоєння й удосконалення професійної діяльності та концентрує в собі професійні знання й уміння, ціннісні орієнтації, а також спроможність їх реалізувати в нестандартний спосіб.

3. Доведено, що педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу – це складна, різнобічна, інтеграційна діяльність, метою якої є досягнення оптимальних результатів у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку, що досягається шляхом пошуку неординарних, оригінальних і продуктивних способів розв’язання проблем професійної діяльності.

Професійно-творчий потенціал майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – це складне особистісне новоутворення, що характеризує здатність діяти нестандартно, знаходити оригінальні способи розв’язання типових / нетипових завдань і ситуацій професійної діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку та відображає сукупність ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому вихователю дошкільного навчального закладу для професійної діяльності на творчому рівні.

4. Встановлено, що професійно-творчий потенціал майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, як системне динамічне особистісне новоутворення, включає в себе низку структурних елементів. Ціннісний компонент відображає притаманні вихователю дошкільного навчального закладу ціннісно-творчі уявлення і пріоритети; когнітивний компонент – сукупність знань, що сприяють розумінню майбутніми вихователями творчої сутності та характеру обраної професії і впливають на творчу організацію їхньої майбутньої професійної діяльності в дошкільному навчальному закладі; діяльнісний компонент віддзеркалює сукупність умінь, спрямованих на здійснення творчої діяльності в процесі професійної підготовки.

Експериментальне дослідження структури професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів довело, що вона є не простою сумою компонентів, а результатом їх інтеграції. Сам по собі кожен структурний компонент не має вирішального

системоутворювального ефекту у формуванні і вияві професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів, а визначається їх взаємодією і взаємодоповненням, внутрішньою несуперечністю.

5. Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: відображення у змісті підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сутності і цінності педагогічної творчості; емоційна підтримка і стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності; забезпечення індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності. Зазначені педагогічні умови забезпечили результативність процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

6. Розроблено модель формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що включає цільовий (мета – формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів), методологічний (системний, синергетичний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний підходи); теоретико-описовий (сутність професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та його компоненти); процесуальний (педагогічні умови, етапи формування професійно-творчого потенціалу, які пов'язані між собою); методичний (змістове й організаційне забезпечення через послідовне доповнення змісту навчальних нормативних дисциплін завданнями, що висвітлюють природу творчості, місце й особливості її прояву в професійній діяльності вихователя); діагностувально-оцінювальний (виявлення вихідного рівня сформованості професійно-творчого потенціалу студентів та корегування його змін) блоки.

7. Експериментальна методика формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів складалась із трьох етапів (адаптаційно-орієнтувальний, інформаційно-теоретичний, креативний), що різнилися змістовим наповненням, спрямованістю творчих завдань, методами і формами організації навчальної діяльності студентів, та сукупно забезпечили реалізацію педагогічних умов формування професійно-творчого потенціалу.

Адаптаційно-орієнтувальний етап передбачав створення у студентів позитивної мотивації до самореалізації у творчості. У ході вивчення дисциплін «Вступ до спеціальності», «Педагогіка загальна», зміст яких було доповнено інформацією і прикладами, що акцентували увагу на цінності педагогічної творчості в професійній діяльності вихователів, навчальна діяльність студентів була спрямована на виконання творчих завдань, що сприяли розвитку їхнього творчого мислення, уяви і фантазії (розробити колаж, скласти твір-пояснення, твір-ілюстрацію, синквейн тощо).

Інформаційно-теоретичний етап був спрямований на формування у студентів відкритого і гнучкого мислення, здатності сприймати й аналізувати педагогічні явища з різних позицій, світоглядних ідей, їх розвитку й удосконалення у професійній діяльності вихователя. У змістовому плані цей етап забезпечено нормативною навчальною дисципліною «Педагогіка дошкільна», у процесі вивчення якої студенти орієнтувалися на засвоєння і рефлексію способів упорядкування системи педагогічних знань, відбір оригінальних творчих ідей, виявлення педагогічних проблем, генерування педагогічних ідей у контексті виховання дітей дошкільного віку і пошук оригінальних способів їх рішення. В організаційному плані цей етап забезпечено використанням методу візуалізації інформації, кейс-методу, рефлексивних дискусій, фахових завдань аналітично-пошукового і творчого характеру тощо.

Креативний етап у змістовому плані було забезпечено нормативними навчальними дисциплінами «Нові інформаційні технології», «Педагогічна творчість» і спецкурсом «Розвиток професійно-творчого потенціалу педагога». Їх зміст було зорієнтовано на ознайомлення студентів з теоретичними і практичними основами педагогічної творчості вихователя в роботі з дітьми в дошкільному навчальному закладі, формування уявлень про сутність і функції педагогічної творчості, закономірності творчої діяльності педагога-вихователя, особливості формування творчої особистості дитини дошкільного віку, складання прогнозів та проектів удосконалення педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі. Цей етап передбачав розробку студентами навчальних проектів із використанням програмного забезпечення – Microsoft Office (PowerPoint, Word, Publisher), Windows Movie Maker, Scratch, Opera, Internet Explorer, Skype, FrontPage, сервісу Learning Apps.org. Продукти творчості студентів містили презентації, публікації, відеоряди дидактичного матеріалу, картотеки електронних адрес на допомогу вихователю; приклади оформлення педагогічної документації; комп'ютерні дидактичні вправи і навчально-пізнавальні ігри для дітей дошкільного віку; веб-сайт (для розміщення власної творчої продукції). Стимулювання майбутніх вихователів до творчих проявів у навчальній діяльності здійснено методами аглютинації, ретроспекції у групових та індивідуальних формах роботи.

На всіх етапах формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів експериментальна методика спиралася на досвід студентів, набутий у процесі безперервної педагогічної практики, і передбачала їхню участь у різних формах колективної педагогічної творчості («творча лабораторія», «творча майстерня», «творчі дуети»).

8. У дослідженні визначено показники ціннісного (прагнення до

оригінальних нестандартних рішень і дій; інтерес до одного або кількох видів творчості; відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду), когнітивного (розуміння сутності й особливостей виникнення творчості; знання способів творчої діяльності та її предмета; знання про досвід прояву творчості в професійній діяльності вихователя) і діяльнісного (уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності; вміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи з дітьми відповідно до завдань дошкільної освіти) компонентів професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та рівні (високий, середній, низький) його сформованості. За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту з'ясовано, що переважна більшість студентів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів перебувала на низькому рівні сформованості професійно-творчого потенціалу.

9. За результатами впровадженої моделі й експериментальної методики формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів встановлено, що наприкінці експерименту в ЕГ збільшилася кількість студентів із високим рівнем сформованості професійно-творчого потенціалу на 21,2 % (з 4,7 % до 25,9 %), із середнім рівнем – на 34,9 % (із 12,2 % до 47,1 %) і зменшилася кількість майбутніх вихователів з низьким рівнем на 56,1% (із 83,1 % до 27,0 %). У КГ наприкінці експерименту спостерігався приріст на високому рівні на 8,9% (із 5,3 % до 14,2 %), на середньому – на 18,5% (із 12,6 % до 31,1 %), на низькому вона зменшилася на 27,4% (із 82,1 % до 54,7 %). Отже одержані результати довели ефективність формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за розробленою моделлю.

10. Схарактеризовано тенденції і закономірності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі підготовки у вищому навчальному закладі.

Встановлено існування тісного зв'язку між розумінням майбутніми вихователями сутності й особливостей виникнення творчості та вмінням створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності, а також між їхнього відкритістю до сприйняття нового, творчого досвіду й умінням бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності. Менш тісний взаємозв'язок виявлено між інтересом майбутніх вихователів до одного або кількох видів творчості і знаннями щодо досвіду творчості в професійній діяльності, а також між відкритістю до сприйняття нового, творчого досвіду й інтересом до одного або кількох видів творчості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Перспективи подальших досліджень убачаємо в поширенні теоретико-методичних засад дослідження на формування професійно-творчого потенціалу майбутніх фахівців інших сфер професійної діяльності, виявленні індивідуальних характеристик студентів, що впливають на результати і динаміку цього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Абросимов В. Н. *Профессиональные качества преподавателя* / В. Н. Абросимов // *Стандарты и мониторинг в образовании*. – 2001. – № 6. – С. 61–64.
3. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности* / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
4. Августин Аврелий (Блаженный) *Сповідь* / Святий Августин; [передм. і прим. П. О. Ніколова]. – Харків. : Фоліо, 2011. – 346 с.
5. Адакин Е. Е. *Теория и методика развития творческого потенциала студентов вуза: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08.* / Адакин Евгений Евстафьевич. – Кемерово, 2006. – 430 с.
6. Алейников А. Г. *Креативная педагогика: время Ч* / А. Г. Алейников // *Вестник высшей школы*. – 1992. – № 1 – С. 35–40.
7. Алексеева М. А. *Развитие творческого потенциала студентов в процессе обучения методике преподавания специальных дисциплин* : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08. / Алексеева Марина Андреевна. – Кострома, 2002. – 181 с.
8. Альтшуллер Г. С. *Изменение процесса решения изобретательской задачи и требований, предъявляемых к способностям изобретателя, под влиянием применения специальных методик* / Г. С. Альтшуллер, Н. П. Линькова // *Материалы 4-го всесоюз. съезда общества психологов*. – Тбилиси, 1971. – С. 31–32.

9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 336 с.
10. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
11. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Казанский университет, 1988. – 238 с.
12. Андреев В. И. Модель творчески саморазвивающейся личности учителя XXI века / В. И. Андреев // Материалы международной научно-практ. конф. [«Педагогическое образование для XXI века»], (Москва, 12–15 апреля 1994 г.). – М. : МПГУ им. В. И. Ленина, 1994. – Вып. 1. – С. 12–13.
13. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. Кн. 1. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1996. – 567 с.
14. Андрієвська В. В. Психологія творчої праці вчителя / В. В. Андрієвська // Творчість учителя іноземної мови / [за ред. М. Я Дем'яненка]. – К. : Радянська школа, 1987. – С. 27–36.
15. Ансельм Кентерберійський Монологіон. Прослогіон / Ансельм Кентерберійський; [пер. з латин. Ростислав Паранько; вступ. ст., комент., наук. ред. Андрій Баумейстер]. – Львів. : Вид-во Укр. катол. ун-ту, 2012. – 285 с.
16. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 208 с.
17. Аристотель Политика. Метафизика. Аналитика / Аристотель. – М. : ЭКСМО; СПб. : МИДГАРД, 2008. – 959 с.
18. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.

19. Асташова Н. А. Аксиологическое образование современного учителя (Методология, концепция, модели и технологии развития): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Асташова Надежда Александровна. – Брянск, 2001. – 498 с.
20. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
21. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
22. Баженов Л. Б. Дополнительность и единство противоположностей / Л. Б. Баженов // Принцип дополнительности и материалистическая диалектика. – М. : Наука, 1976. – С. 5–15.
23. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М. та ін. - К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
24. Балл Г. О. Ориентиры современного гуманизма (в социальной, образовательной, психологической сферах) / Г. О. Балл. – [2-е вид., доп.]. – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
25. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – М. : Евразия, 2000. – 320 с.
26. Баталов А. А. Понятие профессионального мышления: (Методологические и идеологические аспекты) / А. А. Баталов. – Томск. : Издательство Томского университета, 1985. – 226 с.
27. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества / Генрих Степанович Батищев. – С-П. : Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с.
28. Бахіча Е. Е. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в полікультурному

середовищі Криму : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Е. Е. Бахіча. – Одеса, 2011. – 21 с.

29. Беликов В. А. Педагогические условия как цель педагогических исследований / В. А. Беликов // Проблемы образования и развития личности учащихся. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – С. 69–73.

30. Белкин А. С. Ситуация успеха – путь к сотрудничеству / А. С. Белкин. – Екатеринбург : [б. и.], 2003. – 144 с.

31. Белова Е. С. Выявление творческого потенциала дошкольников с помощью теста Е. П. Торренса / Е. С. Белова // Журнал практического психолога. – 2007. – № 3. – С. 113–132.

32. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1988. – 420 с.

33. Берталанфи Л. Общая теория систем – обзор проблем и результатов / Л. Берталанфи // Системные исследования : ежегодник. – М. : Наука, 1969. – С. 30–54.

34. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

35. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Г. В. Беленька. – К., 2012. – 38 с.

36. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : [монографія] / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Університет, 2011. – 320 с.

37. Библер В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.

38. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
39. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / В. Ю. Биков. – К. : Атака, 2008. – 684 с.
40. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 158 с.
41. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х т. / П. П. Блонский; [сост. и авт. вступ. статьи М. Г. Данильченко]. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
42. Богданова І. М. Технології в освіті : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса : ТЕС, 1999. – 146 с.
43. Богоявленская Д. Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская. – М. : МИОО, 2005 – 175 с.
44. Богоявленская Д. Б. Две парадигмы – два вектора создания нового / Д. Б. Богоявленская // Российский психологический журнал. – 2006. – № 4. – С. 37–44.
45. Богуш А. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору / А. Богуш, І. Попова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 200 с.
46. Богуш А. М. Реалізація педагогічних ідей В. О. Сухомлинського щодо творчого самовираження дитини в сучасній практиці дошкільного закладу / А. М. Богуш // Наук. зап. Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2008. – Вип. 78, Ч. 1. – С. 171–174. – (Серія «Пед. науки»).

47. Богуш А. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : [монографія] / Алла Богуш, Людмила Березовська. – Одеса : М.П. Черкасов, 2008. – 202 с.
48. Бодров В. А. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора / В. А. Бодров, Л. Д. Сыркин // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 1. – С. 73–81.
49. Бодров В. А. Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28, № 3. – С. 23–28.
50. Бодрова Е. В. Исследование генезиса рефлексивной саморегуляции мыслительной деятельности / Е. В. Бодрова // Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1984. – С. 105–108.
51. Божко Н. М. Анализ педагогических ситуаций / Н. М. Божко, Л. Н. Бегали // Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. – М. : Педагогика, 1981. – С. 68–75.
52. Болотов В. А. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шанденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 23–26.
53. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 666 с.
54. Большой энциклопедический словарь : [А–Я] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Большая Российская энциклопедия; СПб : Норинт, 1997. – 1456 с.

55. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Евгения Васильевна Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Рост. пед. университет, 2000. – 352 с.
56. Боно Э. де Шесть шляп мышления / Э. де Боно. – Санкт-Петербург : Питер-Паблишинг, 1997. – 244 с.
57. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы : [монография] / Нина Валентиновна Бордовская. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.
58. Бронніков В. Синергетика як перспективна методологія у дослідженнях соціально-політичних наук / В. Бронніков // Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї. – 2009. – Вип. 13. – С. 109–115.
59. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; [пер. с англ. К. Бабицкого]; предисл. и общ. ред. А. Р. Лурия. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.
60. Брушлинский А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – № 3. – 1994. – С. 17–27.
61. Брушлинский А. В. О субъекте мышления и творчества / В. А. Брушлинский // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Мол. гвардия, 1997. – С. 39–56.
62. Бухвалов В. А. Алгоритмы педагогического творчества: кн. для учителя / В. А. Бухвалов. – М. : Просвещение, 1993. – 96 с.
63. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Вакуленко. – Луганськ, 2008. – 44 с.

64. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. - М. : Институт психологии РАН, 2002. - 256 с.
65. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский. - М. : Прогресс, 1988. - 506 с.
66. Вашак О. О. Підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Вашак. - К., 2010. - 20 с.
67. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та головний редактор В. Т. Бусел. - К. - Ірпінь : Перун, 2003. - 1440 с.
68. Вербець В. В. Педагогічна діагностика формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді : [монографія] / В. В. Вербець. - Рівне : Вид-во РДГУ, 2005. - 383 с.
69. Вербець В. В. Теоретико-методологічні засади формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Вербець. - К., 2005. - 40 с.
70. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : [методическое пособие] / Андрей Александрович Вербицкий. - М. : Высшая школа, 1991. - 207 с.
71. Вибіркові спостереження : методичні вказівки до лабораторної роботи з курсу «Статистика» для студентів базових напрямків: 0501 «Економіка і підприємництво», 0502 «Менеджмент» / укл. О. С. Гринькевич, О. З. Сорочак. - Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2003. - 22 с.
72. Виговська О. І. Творча педагогічна діяльність у цілісному навчально-виховному процесі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Виговська. – К., 1995. – 25 с.

73. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации / В. К. Вилюнас. – СПб. : Речь, 2006. – 458 с.

74. Виноградова-Бондаренко В. Є. Розвиток креативного мислення у студентів / В. Є. Виноградова-Бондаренко // Матеріали методологічного семінару АПН України [Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти], (Київ, 2005 р.) / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2005. – С. 471–474.

75. Вислогузова М. А. Подготовка учителя к творческой деятельности / М. А. Вислогузова. – М. : Прометей, 1993. – 70 с.

76. Вища освіта. Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації: у 2 кн. / укладачі Микола Іванович Панов та ін. ; [за ред. проф. М. І. Панова]. – Х. : Право, 2006. – 688 с.

77. Віттенберг К. Ю. Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / К. Ю. Віттенберг. – Вінниця, 2010. – 20 с.

78. Власенко Ю. О. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ю. О. Власенко. – Одеса, 2003. – 19 с.

79. Волошечко О. В. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Волошечко. – К., 2000. – 20 с.

80. Воронюк І. В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. В. Воронюк. – К., 2003. – 20 с.

81. Всемирная энциклопедия: Философия / [главн. научн. ред. и сост. А.А. Грицанов]. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.

82. Вульфів Б. З. Педагогіка рефлексії / Б. З. Вульфів, В. Н. Харькин. – М. : Магістр, 1995. – 111 с.

83. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологические очерки : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – [3-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

84. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 671 с.

85. Галаманжук Л. Л. Підготовка майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Л. Галаманжук. – Тернопіль, 2007. – 20 с.

86. Гегель Г. В. Лекции по философии истории / Г. В. Гегель ; [пер. А. М. Воден] ; вступ. статья Ю. В. Перов, К. А. Сергеев. – СПб. : Наука, 2000. – 479 с.

87. Гердт Н. А. Сущность и содержание понятия «профессионально-творческий потенциал» / Н. А. Гердт // Материалы V междунар. науч. конф. [«Актуальные задачи педагогики»], (Чита, апрель 2014 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2014. – С. 184–191.

88. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
89. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сергей Иосифович Гессен. – М. : «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
90. Гиглавый А. В. Работа над проектами – модель непрерывного образования в сфере ИКТ [Электронный ресурс] / А. В. Гиглавый. – 2008. – № 2. – Режим доступа до ст. : http://center.fio.ru/vio/vio_01/Article_0_1.htm
91. Гиргинов Г. Наука и творчество / Г. Гиргинов. – М. : Прогресс, 1979. – 365 с.
92. Глинский Б. А. Моделирование, системный подход и проблема научного описания / Б. А. Глинский // Философские проблемы естествознания. – 1971. – С. 128–132.
93. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования : [монография] / А. В. Глузман. – К. : Издательский центр «Просвіта», 1996. – 312 с.
94. Голован В. П. Аксіопсихологічний потенціал гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. П. Голован. – Івано-Франківськ, 2006. – 18 с.
95. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
96. Горлицкая С. И. Метод проектов в информатизации образования: обзор и реализация / С. И. Горлицкая // Компьютерные инструменты в образовании. – 2001. – № 5. – С. 21–24.

97. Горовая В. И. Педагогическая деятельность в системе современного человекознания / В. И. Горовая, С. И. Тарасова. – М. : ИЛЕКСА; Ставрополь : АРГУС, 2005. – 168 с.

98. Горский Д. П. Проблемы общей методологии наук и диалектической логики / Д. П. Горский. – М. : Мысль, 1966. – 374 с.

99. Грама Г. П. Підготовка майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Г. П. Грама. – Одеса, 2010. – 20 с.

100. Грама Н. Г. Теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Г. Грама. – Харків, 2004. – 45 с.

101. Грищенко Н. В. Феномен творчості (філософсько-онтологічні засади) : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.01 / Грищенко Ніна Володимирівна. – Харків, 1995. – 180 с.

102. Громыко Ю. В. Деятельностный подход: новые линии исследования / Ю. В. Громыко // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 116–151.

103. Гузеев В. В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения / В. В. Гузеев // Директор школы. – 1995. – № 6. – С. 14–22.

104. Гузенко В. О. Феномен творчості. Соціально-філософський аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія і філософія історії» / В. О. Гузенко. – Дніпропетровськ, 1997. – 17 с.

105. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Н. В. Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

106. Гуревич П. С. Современный гуманитарный словарь-справочник / П. С. Гуревич. – М. : Олимп; ООО «Фирма «Изд-во АСТ», 1999. – С. 486–487.

107. Гуськова Е. А. Психологические условия реализации творческого потенциала студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дисс. кандидата психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. А. Гуськова. – М., 2007. – 212 с.

108. Давкуш Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Давкуш. – Ялта, 2011. – 20 с.

109. Даринская Л. А. Гуманитарные основания развития творческого потенциала учащихся : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Даринская Лариса Александровна. – СПб., 2006 – 424 с.

110. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность / Александр Николаевич Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–27.

111. Денисенко В. В. Формування професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів / В. В. Денисенко // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 25–26.

112. Денисенко В. В. Ціннісні орієнтації як основа професійного становлення особистості майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Денисенко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : Айлант, 2000. – Вип. 16. – С. 126–130.

113. Джига Н. Д. Рефлексия и образование / Н. Д. Джига // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 38–43.

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

115. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза / А. А. Орлов, К. И. Исаев, И. Л. Федотенко, И. М. Туревский // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 54–60.

116. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посібник] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.

117. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.

118. Друбецкая Л. А. Формирование творческого потенциала воспитателя детского сада в педагогической мастерской: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования / Л. А. Друбецкая. – М., 2011. – 22 с.

119. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с.

120. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Холотон, 1998. – 399 с.

121. Дяченко С. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Дяченко. – Луганськ, 2009. – 20 с.

122. Еразм Роттердамський. Похвала глупоті, або Похвальне слово Дурості, виголошене Еразмом Роттердамським / Еразм Роттердамський ; [пер. з латин. Володимир Литвинов]. – К. : Толока, 2012. – 191 с.

123. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Г. Жаровцева. – Одеса, 2007. – 44 с.

124. Заболотна В. О. Регулятивний потенціал духовно-етичних цінностей в умовах глобалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.07 «Етика» / В. О. Заболотна. – К., 2007. – 15 с.

125. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

126. Задорожная Е. А. Диагностика математических способностей как основа определения индивидуальной образовательной траектории / Е. А. Задорожная // Одаренный ребенок. – 2011. – № 6 (ноябрь–декабрь). – С. 83 – 85.

127. Зайцева Л. І. Методика організації індивідуальної роботи в процесі формування у дітей дошкільного віку елементарної математичної компетентності : [навч.-метод. посіб.] / Лариса Іванівна Зайцева. – Бердянськ : Ткачук О. В. [вид.], 2015. – 239 с.

128. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>

129. Залізняк А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Залізняк. – К., 2009. – 20 с.

130. Зданевич Л. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Зданевич. – Житомир : Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2014. – 44 с.

131. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

132. Зязюн І. А. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / І. А. Зязюн, О. М. Пехота. – К. : Віпол, 2003. – 426 с.

133. Зинченко В. П. Психологическая теория деятельности / В. П. Зинченко // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 66–68.

134. Зотов А. Ф. Структура научного мышления / А. Ф. Зотов. – М. : Педагогика, 1973. – 182 с.

135. Иванов В. Г. Моделирование педагогической деятельности / В. Г. Иванов // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 62–64.

136. Иванченко В. Н. Развитие творческого потенциала педагога дополнительного образования в системе повышения квалификации : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. Н. Иванченко. – Ростов-на-Дону, 2010. – 25 с.

137. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26–31.

138. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.

139. Ильин В. В. Аксиология / В. В. Ильин. – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 216 с.

140. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 508 с.
141. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 448 с.
142. Истратова О. Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – [2-е изд.] – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 375 с.
143. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
144. Калвейт В. Резерв успеха – творчество / В. Калвейт ; [пер. с нем. Ф. Кликс, Г. Нойнер и др.] ; под ред. Г. Нойнера и др. – М. : Педагогика, 1989. – 116 с.
145. Кальба Я. Є. Психологічні особливості формування вчинкового потенціалу особистості учня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Я. Є. Кальба. – К., 2006. – 19 с.
146. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.
147. Кант И. Критика чистого разума / Иммануил Кант. – М. : Наука, 1999. – 655 с.
148. Кант И. Основы метафизики нравственности : соч. в 6 т. / Иммануил Кант. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4., Ч. 1. – 544 с.
149. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Петр Федорович Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
150. Караєва Т. В. Засоби розширення творчої автономії студентів 1 курсу ВТЗО в процесі навчання англійської мови / Т. В. Караєва // Удосконалення навчально-виховного процесу в вищому навчальному закладі : зб. наук.-метод. праць Таврійської державної агротехнічної академії. – Мелітополь, 2004. – Вип. 7. – С. 41–45.

151. Каракулин С. А. Формирование творческого потенциала будущих учителей (на материале средних специальных учебных заведений) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. А. Каракулин. – Волгоград, 2006. – 26 с.

152. Карпенко Н. М. Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Карпенко. – К., 2010. – 20 с.

153. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов управления / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. – М. : ИПРАН, 2000. – 283 с.

154. Карпова Е. Е. Теоретичні засади індивідуалізації професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах заочного навчання у вищому навчальному закладі : [монографія] / Е. Е. Карпова, В. В. Нестеренко. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович [вид.], 2012. – 195 с.

155. Карпова І. Г. Тестова методика дослідження творчої обдарованості студента / І. Г. Карпова // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 11. – С. 34–43.

156. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Э. Э. Карпова. – М., 1994. – 32 с.

157. Качеровська Т. Теоретичні основи застосування ігрового проектування у вітчизняній педагогіці / Т. Качеровська // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 58–61.

158. Кемеров В. Философская энциклопедия / В. Кемеров. – М. : Панпринт, 1998. – 453 с.

159. Кічук Н. В. Індивідуальна траєкторія становлення фахівця : деякі аспекти проблеми / Надія Василівна Кічук // Становлення

особистості професіонала: перспективи і розвиток : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Одеса, 2009. – С. 103–105.

160. Кічук Н. В. Проблеми інноваційно-орієнтованої підготовки фахівця у сучасній вищій школі [Електронний ресурс] / Надія Василівна Кічук // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип. №3. – Режим доступу до статті :

http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical

161. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук. – К. : Либідь, 1991. – 217 с.

162. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин // Знание «Педагогика и психология». – 1989. – № 6. – С. 278.

163. Клепіков О. І. Творчість: істина, краса, благо / О. І. Клепіков. – К. : Знання, 1996. – 295 с.

164. [Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Ин-т практической психологии, Воронеж : НПО МО–ДЭК, 1996. – 400 с.](#)

165. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / І. А. Княжева. – Одеса, 2014. – 45 с.

166. Ковалевська Н. В. Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Ковалевська. – К., 2007. – 18 с.

167. Коваленко Ю. О. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.

13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. О. Коваленко. – Запоріжжя, 2008. – 21 с.

168. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова. – М. : Академия, 2000. – 175 с.

169. Козак Л. В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : [монографія] / Л. В. Козак. – К. : Едельвейс, 2014. – 599 с.

170. Козицька І. В. Індивідуальний потенціал особистості у подоланні антиномічності психічних станів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І. В. Козицька. – К., 2011. – 21 с.

171. Козырева А. Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества / А. Ю. Козырева. – Пенза: Научно-методический центр городского отдела народного образования, 1994. – 338 с.

172. Комарова О. А. Освітній потенціал: теоретико-методологічні та практичні аспекти формування : [монографія] / О. А. Комарова. – Кіровоград : ДЛАУ, 2009. – 336 с.

173. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х томах / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 242–276.

174. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. Додаток 1 до наказу від 31.07.1998 р. № 285 зі змінами та доповненнями, що введені розпорядженням МОН України від 05.03.2001 р. № 28-р. // Інформаційний вісник «Вища освіта». – 2003. – № 10. – 82 с.

175. Кон И. С. В поисках себя : личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.

176. Коновальчук М. В. Педагогічна творчість учителя в роботі з обдарованими молодшими школярами : [навч.-метод. посіб. для вчителів поч. кл.] / М. В. Коновальчук. – К. : СІТІПРІНТ, 2013. – 89 с.

177. Кононова Л. И. Актуализация творческого потенциала человека в процессе социальной работы : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора философ. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Л. И. Кононова. – М., 2005. – 55 с.

178. Корнешук В. В. Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Корнешук Вікторія Вікторівна. – Одеса, 2009. – 449 с.

179. Костенко М. А. Технологія навчання професійно-творчому саморозвитку майбутніх вчителів / М. А. Костенко // Проблеми підготовки студентської молоді до навчально-пізнавальної діяльності : зб. наук. праць. – К. : Науковий світ, 2002. – С. 85–90 .

180. Кравчук П. Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования : автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора философ. наук : спец. 22.00.26 «Социология культуры, образования, науки» / П. Ф. Кравчук. – М., 1992. – 32 с.

181. Кравчук П. Ф. Формирование развитой творческой личности студента: Философско-социологический и методологический анализ / П. Ф. Кравчук. – М. : Высш. школа, 1984. – 156 с.

182. Краевский В. В. Методология научного исследования / В. В. Краевский. – СПб. : СПбГУП, 2001. – 148 с.

183. Краснова Е. А. Педагогические условия формирования творческого потенциала личности будущего учителя средствами информационных технологий библиотеки педагогического вуза: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Краснова Елена Антоновна. – Челябинск, 2002. – 183 с.

184. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко; под. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с.

185. Креативная лаборатория: диалог творческих практик : [монография] / ред.-сост. О. А. Карлова. – М. : Академический Проект, 2009. – 476 с.
186. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. д. т. н., проф. В. В. Попова, акад. РАО Ю. Г. Круглова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 319 с.
187. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : [підручник] / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с.
188. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : [навч. посіб.] / В. В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.
189. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста : [учеб.- метод. пособ.] / Н. Б. Крылова. – М. : Высш. шк., 1990. – 142 с.
190. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1970. – 144 с.
191. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 117 с.
192. Кулюткин Ю. Н. Процесс решения педагогических задач / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Я. И. Петров // Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. – М. : Педагогика, 1981. – С. 25–41.
193. Кунгурова И. М. Педагогическая поддержка профессионально-творческого саморазвития студентов в педагогическом вузе : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. М. Кунгурова. – Ишим, 2009. – 25 с.

194. Куньч З. Й. Універсальний словник української мови / З. Й. Куньч. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 846 с.
195. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та имени Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.
196. Курдюмов С. П. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы / С. П. Курдюмов, Г. Т. Маленецкий. – М. : Знамя, 1993. – 64 с.
197. Курлянд З. Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців / З. Н. Курлянд // Вісн. Черкас. ун-ту. – 2009. – Вип. 148. – С. 3–7. – (Сер. «Пед. науки»).
198. Курлянд З. Н. Педагогічна підтримка формування творчого мислення майбутніх учителів іноземної мови / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. – 2011. – № 7. – С. 57–61.
199. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Г. Кучерявий. – К., 2002. – 37 с.
200. Лавринец И. А. Педагогические задачи как средство развития профессиональной самостоятельности у будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологи : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Лавринец Ирина Александровна. – Волгоград, 2002. – 242 с.
201. Лазарук А. Цінності людини у науковому обґрунтуванні / А. Лазарук // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 170–186.

202. Лашкова Л. Л. Развитие коммуникативного потенциала у будущего педагога в вузе : [монография] / Л. Л. Лашкова, И. В. Резанович. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 280 с.
203. Левченко О. О. Культура творчої особистості : [монографія] / О. О. Левченко. – Луганськ : Вид-во СДУ, 1999. – 116 с.
204. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец 13.00.01. «Общая педагогика и история педагогики» / З. С. Левчук. – Минск, 1992. – 19 с.
205. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
206. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности / А. Н. Леонтьев // Советская педагогика. – 1946. – № 1-2. – С. 65-72.
207. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1992. – 216 с.
208. Лернер И. Я. Проблемы принципов обучения (Обзор материалов совещания) / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1980. – № 12. – С. 54-62.
209. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
210. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Линенко Алла Францівна. – К., 1996. – 412 с.
211. Лисовская В. А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в педвузе : автореферат. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / В. А. Лисовская. – К, 1984. – 16 с.

212. Листопад А. А. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе / А. А. Листопад // Научный вестник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського : збірник наукових праць. – Одеса : ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 1998. – № 8–9. – С. 93 – 99.

213. Листопад А. А. Анализ готовности студентов к использованию творческих профессиональных заданий в учебном процессе высшей школы / А. А. Листопад // Материалы IV междунар. науч. практ. конф. [«Мир языков: ракурс и перспектива»], (Минск, 22 апреля 2013 г.). – Минск : БГУ, 2013. – С. 594–601.

214. Листопад А. А. Белль-Ланкастерская система взаимного обучения как средство активизации творческих способностей личности / А. А. Листопад // Наша школа. – 2005. – № 5–6. – С. 19–22.

215. Листопад А. А. Дискуссия как средство формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений / О. А. Листопад // Psihologie Pedagogie specială Asistență socială Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă” din Chișinău. – Chișinău, 2015. – Nr. 3 (40). – P. 7–14.

216. Листопад А. А. Концептуальная модель формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений [Электронный ресурс] / О. А. Листопад // Концепт. – 2015. – № 05 (май). – Режим доступа до журн. : <http://e-koncept.ru/2015/15144.htm>.

217. Листопад А. А. Основные признаки педагогических технологий формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей / О. А. Листопад // Материалы VIII междунар. науч. практ. конф. [«Инновации в технологиях и образовании»], (Белово, Велико-Тырново, 5–6 марта 2015 г.). – Белово, Велико-Тырново : Изд-во

ун-та «Св. Кирилла и Св. Мефодия, 2015. – С. 164–168.

218. Листопад А. А. Проблема творчества в системе высшего профессионального образования / А. А. Листопад // Materialele Simpozionului Stiintific International [«Cultura profesionala a cadrelor didactice. Exigente actuale»], [Republica Moldova, Chisinau 16–17 mai, 2013 r]. – Republica Moldova, Chisinau : S. N., 2013. – P. 510–515.

219. Листопад А. А. Проблемы творчества в подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к инклюзивному образованию / О. А. Листопад // Материалы междунар. науч. практ. конф. в рамках междунар. проекта TEMPUS «INOVEST» [«Инновации в технологиях и образовании»], (Кишинев, 6–10 июля 2015 г.). – Кишинев, 2015. – С. 103–106.

220. Листопад А. А. Религиозная сущность творчества в теоретическом наследии Николая Александровича Бердяева / О. А. Листопад // Виховання і культура. – 2011. – № 3 (27) – С. 34–38.

221. Листопад А. А. Синектика как средство формирования профессионально-творческого потенциала будущих педагогов / А. А. Листопад // Psihologie Pedagogie specială Asistență socială Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă” din Chișinău. – Chișinău, 2014. – Nr. 1 (34). – P. 47–56.

222. Листопад А. А. Социальное творчество как социально-педагогическая проблема / А. А. Листопад // Материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием [«Современные методы и техники социально-гуманитарной практики»], (Пермь, 28 марта 2013 г.). – Пермь : Перм. гос. нац. исс. ун-т, 2013. – С. 181–186.

223. Листопад А. А. Творческий поход в профессиональной подготовке [Электронный ресурс] / О. А. Листопад // Концепт. – 2015. – № 04 (апрель). – Режим доступа до журн. : <http://e-koncept.ru/2015/15113.htm>.

224. Листопад А. А. Технологии формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных / О. А. Листопад // Psihologie Pedagogie specială Asistență socială Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă” din Chișinău. – Chișinău, 2015. – Nr. 1 (38). – P. 37–46.

225. Листопад А. А. Факторы адаптации студентов к особенностям обучения в университете / А. А. Листопад // Науковий вісник Одеського державного політехнічного університету. – 1999. – № 7. – С. 15–21.

226. Листопад А. А. Формы организации учебной деятельности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений по формированию профессионально-творческого потенциала [Электронный ресурс] / О. А. Листопад // Концепт. – 2015. – № 06 (июнь). – Режим доступа до журн. : <http://e-koncept.ru/2015/15173.htm>.

227. Листопад А. А. Цели и задачи педагогики творчества / А. А. Листопад // Материалы междунар. науч.-практ. конф. [«Педагогическая составляющая подготовки специалистов по социальной защите детства»], (Челябинск–Костанай–Одесса, 5–6 октября 2011 г.). – Челябинск–Костанай–Одесса : Изд-во Челяб. гос. пед. унта, 2012. – С. 185–196.

228. Листопад О. А. Аксіологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті / О. А. Листопад // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : зб. стат. – Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка , 2013. – Вип. 110. – С. 137–141. – (Серія «Педагогічні науки»).

229. Листопад О. А. Аксіологічний підхід до становлення творчої особистості студента у професійної підготовки / О. А. Листопад // Матеріали всеук. наук. конфер. з міжнар. участю [«Педагогічні традиції та

новації в сучасному просторі»], (Мукачево, 23 листопада 2013 р.) : у 2-х частинах. – Мукачево–Дніпропетровськ, 2013. – Ч 2. – С. 11–15.

230. Листопад О. А. Бар'єри творчої діяльності у сфері освіти / О. А. Листопад // Наша школа. – 2011. – № 6. – С. 2–6.

231. Листопад О. А. Безперервність творчого розвитку особистості в освіті // О. А. Листопад / Наука і освіта : науково-практичний журнал. – 2012. – № 8. – С. 91–95.

232. Листопад О. А. Використання в педагогіці синергетичного підходу для дослідження творчої діяльності / О. А. Листопад // Наша школа. – 2013. – № 6. – С. 5–9.

233. Листопад О. А. Використання ідей педагогіки творчості в дошкільних навчальних закладах / О. А. Листопад // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – 2010. – № 7. – С. 138–143.

234. Листопад О. А. Використання педагогіки творчості у підготовці майбутнього педагога до професійної діяльності / О. А. Листопад // Наша школа. – 2007. – № 6. – С. 3–8.

235. Листопад О. А. Генезис педагогіки творчості в теорії і практиці педагогічної освіти / О. А. Листопад // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. – Слов'янск : СНДПУ, 2010. – Ч. 2. – С. 119–130. – (Спецвипуск 4).

236. Листопад О. А. Дидактичні принципи і умови організації творчих завдань та ігор як засоби творчого потенціалу дітей раннього віку / О. А. Листопад // Наша школа. – 2013. – № 2. – С. 15.–20.

237. Листопад О. А. Діагностування творчого потенціалу особистості дитини / О. А. Листопад // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – 2013. – № 3/СХІІІ. – С. 98–102. – (Тематичний спецвипуск «Традиції та новації сучасної освіти в Україні»).

238. Листопад О. А. Дослідницьке поле та функції педагогіки творчості в системі педагогічних наук // О. А. Листопад / Наша школа. –

2010. – № 5–6. – С. 14–19.

239. Листопад О. А. Ефективність методу проектів у формуванні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності / О. А. Листопад // Наша школа. – 2007. – № 5. – С. 14–18.

240. Листопад О. А. Значення ігор і творчих завдань для розвитку творчого потенціалу дітей раннього віку / О. А. Листопад // Наша школа. – 2012. – № 6. – С. 2–7.

241. Листопад О. А. Історико-педагогічний аналіз проблеми формування творчої особистості в умовах освітнього середовища / О. А. Листопад // Матеріали за 10-а міжнародна научна практична конференція [«Ключові въпроси в съвременната наука»], (София, 17–25 април 2014 г.). – София : «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2014. – Т. 15. – С. 80–83. – («Педагогически науки»).

242. Листопад О. А. Історія розвитку проблеми діагностування творчого потенціалу особистості / О. А. Листопад // Materialy X Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji [«Europejska nauka XXI powieka»], (Przemyśl, 07–15 maja 2014 r.). – Przemyśl : Nauka i studia, 2014. – Volume 14. – Str. 19–22. – («Pedagogiczne nauki»).

243. Листопад О. А. Критерії і показники ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / О. А. Листопад // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(29), Issue : 57, 2015. – С. 35–39.

244. Листопад О. А. Культура творчої діяльності педагога в умовах сучасної освіти / О. А. Листопад // Наша школа. – 2011. – № 3. – С. 13–18.

245. Листопад О. А. Лонгітюдне дослідження творчого потенціалу особистості / О. А. Листопад // Матеріали II всеукр. наук.-практ. конф. [«Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутнього

вчителя в умовах ВНЗ»], (Одеса, 7–8 листопада 2013 р.). – Одеса : ВНКЗ «Одеське педагогічне училище», 2014. – С. 172–179.

246. Листопад О. А. Метод проектів як засіб формування творчої особистості майбутнього педагога / О. А. Листопад // Наша школа. – 2007. – № 3. – С. 19–24.

247. Листопад О. А. Методологічні засади удосконалення курсу «Педагогіка творчості» в контексті Болонського процесу / О. А. Листопад // Тези доповідей наук.-метод. конф. [«Проблеми впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»], (Одеса, 27 січня 2010 р. – Одеса : ОДМУ, 2010. – С. 102–103.

248. Листопад О. А. Методологічні принципи дослідження становлення та розвитку педагогіки творчості як науки / О. А. Листопад // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : збірник наукових праць. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2012. – № 5–6. – С. 176–184.

249. Листопад О. А. Методологія пізнання і структура методологічного забезпечення дослідження педагогіки творчості як науки / О. А. Листопад // Матеріали наук.-практ. конф. [«Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика»], (Одеса, 7–8 жовтня 2010 р.). – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2010. – С. 52–54.

250. Листопад О. А. Науковий потенціал педагогіки творчості в практиці підготовки педагогічних кадрів / О. А. Листопад // Психолого-педагогіческие аспекты развития личности ребенка в детские годы: ребенок дошкольного возраста в контексте современной педагогической реальности : сборник статей. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2010. – С. 129–134.

251. Листопад О. А. Організація і проведення дидактичних ігор у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів в університеті / О. А. Листопад // Матеріали першої міжнар. конф. [«Наука і освіта»],

(Дніпропетровськ–Одеса–Кривий Ріг–Київ–Харків–Дніпродзержинськ, 1998 р.). – Том 20. – С. 891–892. – (Серія «Соціологія. Педагогіка: Наука і освіта»).

252. Листопад О. А. Орієнтація студентів на творчість як необхідна умова підготовки майбутніх фахівців в контексті Болонського процесу / О. А. Листопад // Матеріали XVI міжнар. наук.-метод. конф. [«Управління якістю підготовки фахівців»], (Одеса, 21–22 квітня 2011 р.). – Одеса : ОДАБА, 2011. – С. 79–80.

253. Листопад О. А. Особливості виховання у старших дошкільників творчого ставлення до праці / О. А. Листопад // Наша школа. – 2009. – № 3. – С. 14–18.

254. Листопад О. А. Педагогіка творчості – галузь системи педагогічних наук / О. А. Листопад // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування»], (Одеса, 6–7 жовтня 2011 р.). – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2011. – С. 87–90.

255. Листопад О. А. Педагогіка творчості в системі педагогічних наук / О. А. Листопад // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі»], (Одеса, 22–23 жовтня 2009 р.). – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2009. – С. 73–76.

256. Листопад О. А. Педагогічний супровід розвитку творчих здібностей старших дошкільників засобами педагогіки творчості / О. А. Листопад // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова : збірник наукових праць. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – Вип. 15 (25). – С. 196–200. – (Серія 16 «Творча особистість учителя: проблеми теорія і практика»).

257. Листопад О. А. Періодизація в становленні «Педагогіки творчості» як галузі системи педагогічних наук / О. А. Листопад //

Матеріали всеукр. наук. конф. [«Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах: досвід та проблеми»], (Одеса, 20–21 жовтня 2011 р.). – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2011. – С. 36–38.

258. Листопад О. А. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до використання технологій формування творчої особистості / О. А. Листопад // Наша школа. – 2008. – № 2. – С. 12–14.

259. Листопад О. А. Підготовка майбутніх педагогів до використання в навчально-виховному процесі технології формування творчої особистості / О. А. Листопад // Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. [«Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі: історія, досвід, перспективи»], (Одеса, 14–15 листопада 2006 р.). – Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2007. – С. 56–58.

260. Листопад О. А. Підготовка майбутнього педагога до використання творчих фахових задач в навчально-виховному процесі / О. А. Листопад // Наша школа. – 2008. – № 3. – С. 8–14.

261. Листопад О. А. Підготовка майбутнього педагога до роботи щодо розвитку творчості у дітей дошкільного віку / О. А. Листопад // Наша школа. – 2009. – № 5. – С. 50–55.

262. Листопад О. А. Природа творчості і особливості її прояву в науці і релігії / О. А. Листопад // Виховання і культура. – 2010. – № 4 (24). – С. 48–53.

263. Листопад О. А. Проблема діагностування творчого потенціалу у дітей у Західній Європі і США / О. А. Листопад // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету «Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти» : збірник наукових праць. – Рівне, 2014. – Вип. 8 (51). – С. 58–62.

264. Листопад О. А. Проблема творчості в релігійно-філософській та педагогічній спадщині Г. С. Сковороди / О. А. Листопад // Виховання і культура. – 2011. – № 4 (28) – С. 54–58.

265. Листопад О. А. Проблема творчості і розуміння її природи у філософській та релігійній думці в Україні / О. А. Листопад // Виховання і культура. – 2013. – № 1 (32). – С. 69–75.

266. Листопад О. А. Проблеми творчості в підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної підготовки / О. А. Листопад // Гуманітарний вісник: ДВНЗ «Переслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – К. : Gnosis, 2015. – Додаток 1 до Вип. 35, Том IX (60). – С. 420–427. – (Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»).

267. Листопад О. А. Продуктивно-творчий стиль педагогічного спілкування як засіб розвитку творчої особистості / О. А. Листопад // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – 2010. – № 6. – С. 105–109.

268. Листопад О. А. Професійна, соціальна, психологічна, дидактична адаптація студентів до умов навчання у ВНЗ / О. А. Листопад // Тези докл. регіон. наук.-практ. конф. [«Проблеми впровадження державної мови в навчальних закладах Одещини»], (Одеса, 21–22 жовтня 2003 р.) – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2003. – С. 82–84.

269. Листопад О. А. Реалізація культурологічного підходу до становлення творчої особистості у процесі професійної підготовки / О. А. Листопад // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Актуальні питання сучасної педагогіки»], (Острого, 1–2 листопада 2013 р.) – Херсон, 2013. – С. 59–62.

270. Листопад О. А. Реалізація спільних наукових проектів у дослідженні проблем творчості / О. А. Листопад // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – 2011. – № 1. – С. 51–55.

271. Листопад О. А. Розвиток творчих можливостей дітей дошкільного віку засобами педагогіки творчості / О. А. Листопад // Матеріали регіон. наук.-практ. конф. [«Формування професійних

компетентносте у процесі підготовки майбутніх спеціалістів»], (Одеса, 16 травня 2013 р.) : у 2-х частинах. – Одеса, 2013. – С. 200–206.

272. Листопад О. А. Розвиток творчих можливостей дитини засобами педагогіки творчості / О. А. Листопад // Формування професійних компетентностей у процесі підготовки майбутніх спеціалістів : зб. статей. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2013. – С. 200–206.

273. Листопад О. А. Розвиток творчих можливостей дітей третього року життя / О. А. Листопад // Наша школа. – 2012. – № 3. – С. 14–20.

274. Листопад О. А. Розвиток творчого потенціалу дітей другого року життя / О. А. Листопад // Наша школа. – 2012. – № 2. – С. 2–7.

275. Листопад О. А. Розвиток творчості: досвід і проблеми впровадження програми: «INTEL – навчання для майбутнього» / О. А. Листопад // Наша школа. – 2011. – № 1–2. – С. 22–27.

276. Листопад О. А. Розуміння сутності поняття «творчість» в сучасній науковій літературі / О. А. Листопад // Наша школа. – 2009. – № 2. – С. 12–17

277. Листопад О. А. Роль іграшки у розвитку творчого потенціалу дітей раннього віку / О. А. Листопад // Наша школа. – 2013. – № 1. – С. 9–15.

278. Листопад О. А. Синергетичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів дошкільної освіти / О. А. Листопад // Zbiór raportów naukow [«Problemy miejscowego nowoczesne przedszkole i szkolnictwa wyższego»], (Warszawa, 2014 r.). – Warszawa : Sp. Z o. o. «Diamond trading tour», 2014. – Str. 60–62.

279. Листопад О. А. Соціальна творчість: сутність і соціально-педагогічні функції // О. А. Листопад / Наша школа. – 2010. – № 3. – С. 6–10.

280. Листопад О. А. Соціологічний аналіз мотивів вибору педагогічної професії / О. А. Листопад // Тезиси докл. междунар. конгресса [«Славянский педагогический Собор»], (Бендеры, 26–29 июня 2002 г.). – Бендеры : Полиграфист, 2002. – № 1. – С. 417–419.

281. Листопад О. А. Спадщина Єлизавети Миколаївни Водовозової у контексті підготовки майбутніх педагогів до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку // О. А. Листопад / V Пасхальные просветительские чтения, посвященные 700-летию со дня рождения преподобного Сергия Радонежского (Одеса, 23 квітня 2014 р.). – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2014. – С. 66–70.

282. Листопад О. А. Становлення і перспективи розвитку педагогіки творчості як галузі науки / О. А. Листопад // Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. [«Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу»], (Одеса, 20–21 листопада 2007 р.). – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2008. – С. 48–52.

283. Листопад О. А. Становлення і перспективи розвитку теорії творчості в сучасній педагогічній науці / О. А. Листопад // Матеріали міжнар. симпозіуму [«Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє»], (Одеса, 25–30 травня 2007 р.). – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2007. – С. 82–83.

284. Листопад О. А. Становлення і розвиток основних наукових і релігійних концепцій творчості / О. А. Листопад // Наша школа. – 2012. – № 1. – С. 9–14.

285. Листопад О. А. Структурні компоненти готовності майбутніх вихователів до професійно-творчої діяльності у дошкільному навчальному закладі / О. А. Листопад // Вчені записки кримського інженерно-педагогічного університету. – Сімферополь : НІЦ КІПУ, 2013. – Вип. 41. – С. 49–53. – (Серія «Педагогічні науки»).

286. Листопад О. А. Сутність і загальна структура творчості /

О. А. Листопад // Наша школа. – 2006. – № 6. – С. 2–4.

287. Листопад О. А. Сутність поняття «творчий потенціал особистості»: історико-педагогічний аналіз / О. А. Листопад // Матеріали ІІІ всеукр. наук. конф. з міжнар. участю [«Досягнення соціально-гуманітарних наук»], (Сімферополь, 26 квітня 2013 року.) : збірка ст. у 4 частинах. – Дніпропетровськ : ТОВ «Інновація», 2013. – Ч. 3. – С. 50–56.

288. Листопад О. А. Сучасні методологічні концепції педагогіки творчості / О. А. Листопад // Наша школа. – 2009. – № 1. – С. 2–6.

289. Листопад О. А. Творче розвиваюче освітнє середовище вищого педагогічного навчального закладу / О. А. Листопад // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 22 (32). – С. 73–79. – (Серія 16. «Творча особистість учителя: проблеми теорія і практика»).

290. Листопад О. А. Творчі завдання як засіб розвитку творчих здібностей старших дошкільників // О. А. Листопад / Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2011. – № 23. – С. 78–81. – (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).

291. Листопад О. А. Творчі прояви дітей раннього віку / О. А. Листопад // Вісник Інституту розвитку дитини : збірник наукових праць. – К : Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 17. – С. 59–64. – (Серія «Філософія, Педагогіка, Психологія»).

292. Листопад О. А. Творчість в педагогіці та педагогіка творчості: історичний аналіз / О. А. Листопад // Науковий вісник – Одеський державний економічний університет. Всеукраїнська асоціація молодих науковців. – 2010. – № 2 (103). – С. 184–189.

293. Листопад О. А. Творчість в професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / О. А. Листопад // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Педагогіка в системі

гуманітарного знання»], (Одеса, 13–14 березня 2015 р.). – Херсон : Видавництво «Гельветика», 2015. – С. 130–132.

294. Листопад О. А. Творчість як предмет комплексного міждисциплінарного дослідження / О. А. Листопад // Наша школа. – 2008. – № 5–6. – С. 9–14.

295. Листопад О. А. Творчість як предмет соціально-філософської рефлексії в епоху Відродження / О. А. Листопад // Виховання і культура. – 2013. – № 2 (33). – С. 199–204.

296. Листопад О. А. Творчість як сенс життя (Релігійно-педагогічні переконання Миколи Івановича Пирогова) / О. А. Листопад // Виховання і культура. – 2012. – № 1 (29). – С. 227–232.

297. Листопад О. А. Творчість як складова підготовки педагогічних кадрів / О. А. Листопад // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : збірник наукових праць. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2011. – № 3–4. – С. 36 – 44.

298. Листопад О. А. Творчість як універсальна наукова категорія / О. А. Листопад // Виховання і культура. – 2008. – № 1–2 (15–16). – С. 11–16.

299. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : [монографія] / О. А. Листопад. – Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2015. – 328 с.

300. Листопад О. А. Теоретичний аналіз безперервності творчого процесу в освіті / О. А. Листопад // Наша школа. – 2013. – № 5. – С. 9–13.

301. Листопад О. А. Теоретичні і прикладні аспекти проблеми діагностування творчого потенціалу особистості / О. А. Листопад // Наша школа. – 2013. – № 3. – С. 8–13.

302. Листопад О. А. Упровадження ідей педагогіки творчості в

професійну підготовку студентів педагогічних ВНЗ / О. А. Листопад // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – 2009. – № 7. – С. 137–142.

303. Листопад О. А. Феномен творчості: історико-філософський аналіз / О. А. Листопад // Південноукраїнський правовий часопис. – 2008. – № 4. – С. 277–281.

304. Листопад О. А. Феномен творчості: мотивація творчої діяльності та особистісні риси творців / О. А. Листопад // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Ч. 3. – С. 136–146.

305. Листопад О. А. Формування готовності майбутнього педагога до творчого використання педагогічних технологій в навчально-виховному процесі / О. А. Листопад // Наша школа. – 2007. – № 2. – С. 7–11.

306. Листопад О. А. Формування творчої особистості студента в процесі науково-дослідної роботи / О. А. Листопад // Наша школа. – 2012. – № 5. – С. 14–20.

307. Листопад О. А. Формування у студентів вузів ціннісних орієнтацій на творчість / О. А. Листопад // Актуальні проблеми держави і права : збірник наукових праць. – Одеса : Юрид. літ., 2007. – Вип. 36. – С. 313–316.

308. Листопад О. А. Формування у студентів ціннісних орієнтацій та творчість в освітньому процесі вищого навчального закладу / О. А. Листопад // Матеріали VII (IX) міжнар. наук.-практ. конф. [«Адаптаційні можливості дітей та молоді»], (Одеса, 17–19 вересня 2008 р.). – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського 2008. – С. 270–274.

309. Листопад О. А. Характеристика базових понять педагогіки творчості / О. А. Листопад // Наша школа. – 2011. – № 5. – С. 19–24.

310. Листопад О. А. Характеристика процесу ціннісної орієнтації на творчість / О. А. Листопад // Наша школа. – 2010. – № 1–2. – С. 8–13

311. Листопад О. А. Шляхи використання комп'ютерної техніки при впровадженні інноваційних технологій навчання / О. А. Листопад // Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. [«Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти»], (Київ, 2002 р.) – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – Ч. 3. – С. 29–31.

312. Лісниченко А. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. П. Лісниченко. – Вінниця, 2011. – 20 с.

313. Лобода С. М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси ХХ століття: протистояння ідей : [монографія] / С. М. Лобода. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2010. – 503 с.

314. Локарева Г. В. Ціннісні орієнтири і потреби як соціально-педагогічні передумови сприйняття художньо-інформаційної системи твору мистецтва / Г. В. Локарева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / ред. кол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ-Запоріжжя, 2001. – Вип. 19. – С. 206–211.

315. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности. Избранные труды / Б. Ф. Ломов. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – 624 с.

316. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.

317. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 126 с.

318. Лутай В. Про організаційні заходи розроблення синергетичної парадигми та її впровадження в освітні системи / В. Лутай // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 53–59.

319. Львова И. В. Психологические факторы развития креативности личности: дисс. ... канд. психол. наук. : 19.00.01 / Львова Инна Владимировна. – Кемерово, 2005. – 203 с.

320. Макаренко А. С. Избранные произведения: в 3 т.: Педагогическая поэма / А. С. Макаренко; [редкол.: пред., вступ. ст. Н. Д. Ярмаченко]. – К : Радянська школа, 1983. – Т. 1. – 517 с.

321. Маковецька Н. В. Методологічні засади професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів / Н. В. Маковецька // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ : Вид-во ДЗ «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2011. – № 20 (231). – С. 186–196.

322. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.

323. Мамчур І. А. Формування комунікативного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови засобами культурологічно орієнтованого навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. А. Мамчур. – К., 2007. – 20 с.

324. Маноха І. П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І. П. Маноха. – К., 2003. – 48 с.

325. Мардарова І. К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / І. К. Мардарова. – Одеса, 2012. – 21 с.

326. Маринець Н. В. Життєвий потенціал особистості: формування та реалізація у трансформаційному суспільстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Н. В. Маринець. – К., 2010. – 18 с.

327. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

328. Мартинюк О. Б. Дослідження професійних ціннісних орієнтацій вчителя як цілісної системи / О. Б. Мартинюк // Матеріали міжнарод. науч.-практич. конф. [«Ценностные приоритеты образования в XXI веке»], (Луганск, 2003 р.). – Луганск, 2003. – С. 183–191.

329. Мартишина Н. В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования : [монографія] / Н. В. Мартишина. – Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2009. – 168 с.

330. Марчук М. Г. Ціннісні потенції знання : [монографія] / М. Г. Марчук. – Чернівці : Рута, 2001. – 319 с.

331. Марчук М. Г. Аксіологічний потенціал наукового знання: поняття, структура, спосіб актуалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософ. наук : спец. 09.00.09 «Філософія науки» / М. Г. Марчук. – К., 2003. – 40 с.

332. Масленникова В. Ш. Модель управління виховальною діяльністю педагога ссуза на основі принципів синергетического підходу / В. Ш. Масленникова // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 113–121.

333. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.

334. Маткин В. В. Ценностно-синергетический поход и его реализация в процессе педагогической подготовки будущих учителей / В. В. Маткин // Наука и школа. – 2001. – № 6. – С. 10-12.

335. Матюшкин А. М. Проблемы одаренности в зарубежном и российском контексте / А. М. Матюшкин // Иностранная психология. – 1999. – № 11. – С. 5–9.
336. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
337. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
338. Методология в сферетеории и практики / А. Т. Москаленко, А. А. Погородзе, А. А. Чечулин и др. – Новосибирск : Наука. Сибирское отделение, 1988. – 306 с.
339. Методы системного педагогического исследования / [под ред. Н. В. Кузьминой]. – М. : Народное образование, 2002. – 207 с.
340. Мироненко Н. В. Підготовка майбутнього вчителя технологій до формування в учнів основної школи творчо-інтелектуальних здібностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Мироненко. – Кіровоград, 2011. – 20 с.
341. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 236 с.
342. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
343. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / [под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской]. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.

344. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / А. В. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86-95.

345. Моляко В. О. Психологія готовності до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1989, – 44 с.

346. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.

347. Монтень М. Проби / М. Монтень ; [пер. з фр. А. Перепада]. Кн. 1. – К. : Дух і літера, 2005. – 365 с.

348. Мордоус І. О. Модульно-рейтингова система підготовки фахівців до навчання іноземної мови дітей дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Мордоус. – К., 2009. – 21 с.

349. Морева Н. А. Конструирование содержания и технология подготовки преподавателей дошкольной педагогики и психологии: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Морева Наталья Александровна. – М., 2009. – 406 с.

350. Морзе Н. В. Основи інформаційнокомунікаційних технологій / Н. В. Морзе. – К. : Вид. група ВНУ, 2006. – 298 с.

351. Мороз В. В. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Мороз. – К., 2009. – 20 с.

352. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : [учебное пособие] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический Проект, 2004. – [2-е изд., испр. и доп.]. – 500 с.

353. Морозов М. Н. Творческая активность сознания / М. Н. Морозов. – К. : Вища школа Головное изд-во, 1975. – 183 с.

354. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Вища освіта в Україні: Норматив.-прав. регулювання / за заг. ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського. – К. : Форум, 2003. – С. 232.
355. Немов Р. С. Психологія / Роберт Семенович Немов. – М. : Высшее образование, 2007. – 640 с.
356. Немов Р. С. Психологія : словарь-справочник : в 2-х ч. / Р. С. Немов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
357. Нестеренко В. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / В. В. Нестеренко. – Одеса : Лерадрук, 2012. – 219 с.
358. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04, 13.00.08 / Нестеренко Вікторія Володимирівна. – Одеса, 2013. – 507 с.
359. Никитин Б. П. Ступеньки творчества или развивающие игры / Б. П. Никитин. – М. : Просвещение, 1990. – 160 с.
360. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / научно-ред. совет: предс. В. С. Степин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. – М. : Мысль, 2001. – Т. 3. – С. 646.
361. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
362. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах 200000 слів у 3-х т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К : Видав-во «Аконіт», 2006. – Т. 3. – 862 с.
363. Новіков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму : [монографія] / Б. В. Новіков. – [2-ге вид, переробл. та доповн]. – К. : НТУУ «КПІ», 2006. – 308 с.

364. Новіков Б. В. Творчість як предмет філософського дослідження: дис. ... доктора філос. наук : 09.00.11 / Новіков Борис Володимирович. – К., 1994. – 335 с.
365. Образование: идеалы и ценности. Историко-теоретический аспект / [под ред. З. И. Равкина]. – М. : Просвещение, 1995. – 634 с.
366. Овакімян О. С. Науково-дослідна робота як ресурс розвитку творчого потенціалу особистості студента : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / О. С. Овакімян. – Харків, 2005. – 20 с.
367. Огнев А. С. Психология субъектогенеза личности : [монография] / А. С. Огнев. – М. : Изд-во МГГУ, 2009. – 137 с.
368. [Ожегов С. И.](#) Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – [4-е изд., доп.]. – М. : ИТИ Технологии, 2003. – 944 с.
369. Окса М. М. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін / М. М. Окса // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – К. : Пед. преса, 2003. – Вип. 5. – С. 221–228. - (Серія «Педагогіка и психологія»).
370. Олексенко В. Ефективні шляхи вдосконалення змісту і форм підготовки спеціалістів ВНЗ / В. Олексенко // Вища освіта України. – 2004. – № 2. – С. 66–67.
371. Олійник Л. М. Ознайомлення дітей раннього віку із сенсорними еталонами / Л. М. Олійник // Дошкільне виховання. – 1996. – № 6. – С. 18–19.
372. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : [навч. посіб.] / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий [та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.

373. Орлов А. А. Введение в педагогическую деятельность. Практикум : [учеб.-метод. пособие для студентов] / А. А. Орлов, А. С. Агафонова. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 256 с.
374. Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5–19.
375. Павленко О. П. Формування творчої особливості гімназиста у пошуково-дослідницькій діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. П. Павленко. – Луцьк, 2005. – 21 с.
376. Павлова Л И. Формирование педагогического творчества у студентов факультета дошкольной педагогики и психологии в процессе методической практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Павлова Людмила Ивановна. - М., 2000. – 211 с.
377. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів : практико-орієнтований підхід : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пальшкова Ірина Олександрівна. – Одеса, 2009. – 475 с.
378. Педагогика и логика / [Щедровицкий Г. П., Розин В. М., Алексеев Н. Г., Непомнящая Н. Н.]. – М. : Изд. дом «Касталь», 1993. – 413 с.
379. Педагогический словарь / [под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой]. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 352 с.
380. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред. кол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
381. Педагогічна творчість і майстерність : [хрестоматія] / [укл. Н. В. Гузій]. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.
382. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / В. П. Андрущенко [та ін.]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.

383. Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика / [редакційна колегія : П. І. Матвієнко (голова), С. Ф. Клепко (наук. ред.), І. В. Охріменко, В. О. Пащенко, Н. І. Білик, І. В. Гальченко, О. В. Савельєва, Г. О. Сиротенко, В. Ю. Стрельніков]. – Полтава : ПОПОПП, 1999. – 376 с.

384. Персианов Р. М. Социально-экономические проблемы технического творчества в развитии социалистического общества / Р. М. Персианов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. – 166 с.

385. Петренко С. А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. А. Петренко. – К., 2007. – 19 с.

386. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс 1996. – 512 с.

387. [Пехота О. М.](#) Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : [монографія] / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – [2-е вид., доп. та перероб]. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.

388. Пидкасистый П. И. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности / П. И. Пидкасистый, Н.А. Воробьева. – М. : Педагогическое общество России, 2007. – 192 с.

389. Пихтіна Н. П. Педагогічна творчість: [навч. посіб.] / Н. П. Пихтіна. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 175 с.

390. Підкурманна Г. О. Теоретико-методологічні та методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. О. Підкурманна. – К., 2003. – 40 с.

391. Платон. Избранные диалоги / Платон. – М. : Художественная литература, 1965. – 205 с.

392. Пов'якель Н. І. Когнітивна обдарованість особистості та особливості формування професійної рефлексії / Н. І. Пов'якель // Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога : матеріали доповідей на міжнародній науково-практичній конференції. - К. : Гнозис, 1998. - С. 440-445.

393. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; [под ред. Е. С. Полат]. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 272 с.

394. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 534 с.

395. Поніманська Т. І. Підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу : [навч.-метод. посіб.] / Т. І. Поніманська. – К. : Міленіум, 2007. – 244 с.

396. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.

397. Попель А. А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. психол. наук. : 19.00.07 / Попель Александр Александрович. – Нижний Новгород, 2005. – 217 с.

398. Попков В. А. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения / В. А. Попков, А. В. Коржув. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 432 с.

399. Попова О. П. Розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера в процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. П. Попова. – Запоріжжя, 2009. – 20 с.

400. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект : [монография] / Н. Ю. Посталюк. – Казань, : Издательство Казанского университета 1989. – 204 с.
401. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 616 с.
402. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., : Прогресс, 1986. – 461 с.
403. Применение статистических методов в психолого-педагогических исследованиях : [учебное пособие] / сост. С. В. Нужнова. – Троицк : Троицкий филиал ГОУ ВПО «ЧелГУ», 2005. – 120 с.
404. Пріма Р. М. Проблема адаптивності майбутнього педагога у контексті його професіоналізації / Р. М. Пріма // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: науковий журнал. – 2009. – № 11. – С. 87–89.
405. Пріма Р. М. Робота з обдарованими студентами: теоретико-прикладні аспекти / Р. М. Пріма, М. І. Замелюк // Вища освіта України. – 2014. – Т. 2, № 3, (додаток 2). – С. 201–210. – (Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»).
406. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. Ю. Прокоф'єва. – Одеса, 2008. – 21 с.
407. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : [монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. – 389 с.
408. Психология: словарь / под общей ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

409. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях : [монографія] / [В. О. Моляко та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К.–Кіровоград : Імекс, 2012. – 209 с.
410. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : [монографія] / наук. кер. авт. кол. В. О. Моляко. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 207 с.
411. Рабле Франсуа Гаргантюа та Пантагрюель / Ф. Рабле ; пер. А. Перепадя. Кн. 1-3. – Львів : Кальварія, 2004. – Т. 1. – 584 с.
412. Равен Д. Педагогическое тестирование / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с.
413. Раннє дитинство: стан, проблеми, перспективи розвитку / О. М. Денисюк, Г. В. Беленька, О. В. Богініч та ін. – К. : Держ. ін.-т пробл. сім'ї та молоді, 2003. – 116 с.
414. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителя: Рождение мастера / П. Е. Решетников. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
415. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : [навч. посібник] / В. В. Рибалка – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
416. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : [монографія] / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
417. Рогожкина И. Б. Образование одаренных детей и молодежи: государственная политика США / И. Б. Рогожкина // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 15–18.
418. Розвиток творчої активності майбутніх педагогів: теорія і практика : [монографія] / Е. Е. Карпова, В. В. Нестеренко. О. А. Листопад, Н. В. Кононенко, Т. І Койчева. – Одеса, 2005. – 276 с.

419. Розин В. М. Ценностные основания концепций деятельности в психологии и современной методологии / В. М. Розин // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 44–56.
420. Роль методологии в развитии науки / отв. ред. Д. К. Беляев, А. П. Деревянко. – Новосибирск : Наука. Сибирское отделение, 1985. – 315 с.
421. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
422. Руднева Т. И. Педагогика профессионализма / Т. И. Руднева. – Самара : Изд-во Самарск. ун-та, 2002. – 157 с.
423. Савенков А. И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема / А. И. Савенков // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 87–94.
424. Садова М. А. Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / М. А. Садова. – Луцьк, 2010. – 16 с.
425. Саноцька Н. Я. Феномен творчості: трансформація смислових вимірів в європейській історико-філософській традиції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.05 «Історія філософії» / Н. Я. Саноцька. – Львів, 2011. – 20 с.
426. Сакун А. В. Евристика сучасності: знання, інновація, творчість : [монографія] / А. В. Сакун. – К : Книга, 2015. – 351 с.
427. Санникова О. П. Феноменология личности / О. П. Санникова // Избранные психологические труды. – Одесса : СМІЛ, 2003. – 256 с.
428. Сборник деловых игр, конкретных ситуаций и практических задач : [методическое пособие] / В. И. Матирко, В. В. Поляков, И. М. Матирко. – М. : Высшая школа, 1991. – 255 с.

429. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2-х т. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. - Т. 1 – 525 с.
430. Сергеєнкова О. П. Психологічна технологія розвитку професійної індивідуальності студентів / О. П. Сергеєнкова // Дидактика професійної школи : зб. наук. праць. – Хмельницький : ХНУ, 2005. Вип. 3. – С. 195–198.
431. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
432. Серьожникова Р. К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. К. Серьожникова. – Одеса, 2009. – 48 с.
433. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В. П. Симонов. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 188 с.
434. Синах А. О. Антропологічні інтерпретації свободи творчості в сучасній філософії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.04 «Філософська антропологія та філософія культури» / А. О. Синах. – Сімферополь, 2010. – 16 с.
435. Синергетика і творчість : [монографія] / [В. Г. Кремень та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Ін-т обдаров. дитини, 2014. – 312 с.
436. Сисоєва С. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку : [монографія] / Світлана Сисоєва, Ніна Батечко. – К. : ВД ЕКМО, 2011. – 341 с.
437. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : [монографія] / С. О. Сисоєва. – К. : Книжкове видавн. «Каравела», 1998. – 150 с.

438. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Сисоєва Світлана Олександрівна. – К., 1997. – 428 с.
439. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : [підручник] / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
440. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследования: В помощь начинающему исследователю / Михаил Николаевич Скаткин. – М. : Педагогика, 1986 – 152 с.
441. Скібіцька О. В. Стимулювання розвитку творчого потенціалу працівників вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.09.01 «Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика» / О. В. Скібіцька. – К., 2004. – 19 с.
442. Сковорода Г. С. Сочинения / Г. С. Сковорода; [пер. А. Н. Гордиенко]. – Минск : Современный литератор, 1999. – 703 с.
443. Слостенин В. А. Избранные труды / В. А. Слостенин. – М : Магистр-Пресс, 2000. – 487 с.
444. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП Издательство Магистр, 1997. – 224 с.
445. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 416 с.
446. Словарь социально-гуманитарных терминов / под общ. ред. А. Л. Айзенштадта. – Минск : Тесей, 1999. – С. 174.
447. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

448. Смирнов Г. А. Основы формальной теории целостности / Георгий Александрович Смирнов // Системные исследования : ежегодник. – М. : Наука, 1980. – Ч. 2. – С. 255–283.

449. Сміливець О. Г. Підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю до розв'язання творчих фахових задач засобами інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Г. Сміливець. - Винниця, 2006. – 24 с.

450. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – [4-е изд.]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1989. – 1632 с.

451. Соломко З. К. Автономія як основа самостійної роботи з іноземної мови студентів немовних спеціальностей / З. К. Соломко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – 2012. – Випуск 21. – С. 69–74. - (Серія «Педагогіка та психологія»).

452. Солсо Р. Когнитивная психология / Роберт Солсо. – [6-е изд.]. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.

453. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду : [монографія] / [за ред. Н. В. Чепелевої]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

454. Спиркин А. Г. О творческой силе человеческого разума. Послесловие / А. Г. Спиркин // Наука и творчество / Г. Гиргинов. – М. : Прогресс, 1979. – С. 332-352.

455. Степанов С. Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99–104.

456. Степанова Т. М. Педагогічна майстерність як засіб формування у ВНЗ майбутнього професійно успішного фахівця / Т. М. Степанова // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції

[«Проектування і розвиток професійно успішної особистості в освітньо-виховному середовищі університету»], (Миколаїв, 4–5 жовтня 2013 р.) : зб. тез. – Миколаїв : МНУ, 2013. – С. 249–251.

457. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX – XX ст.) : [монографія] / Т. М. Степанова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 467 с.

458. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия : теория и технология развития : [монография] / Стеценко Ирина Александровна. – Таганрог : Изд-во Таганрог, пед. ин-та, 2003. – 228 с.

459. Стеченко Д. М. Методологія наукових досліджень / Д. М. Стеченко, О. С. Чмир. – К. : Знання, 2007. – 317 с.

460. Супруненко М. І. Розвиток творчого потенціалу старшокласників у процесі розв'язування задач бізнесового змісту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика трудового навчання» / М. І. Супруненко. – К., 2009. – 20 с.

461. Суртаева Н. Н. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя (на примере естественнонаучных дисциплин) : автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Н. Суртаева. – М., 1995. – 48 с.

462. Образование взрослых: цели и ценности / [под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной]. – СПб. : ИОВ РАО, 2002. – 188 с.

463. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям : вибрані твори в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. - Т. 3. – 670 с.

464. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : ІПППО, 1999. – 450 с.

465. Тадеєв П. О. Обдарованість і творчість особистості: американський підхід : [монографія] / П. О. Тадеєв. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2008. – 240 с.
466. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. П. Танько. – Харків, 2004. – 41 с.
467. Тарасова С. И. Педагогическая деятельность как базовая категория педагогики / С. И. Тарасова. – М. : Илекса; Ставрополь : Ставрополь-сервисшкола, 2005. – 352 с.
468. Творча діяльність в ускладнених умовах : [наук.-метод. посіб.] / В. О. Моляко [та ін.]; заг. ред. В. О. Моляко. – К. : АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, 2007. – 308 с.
469. Творчество и социальное познание. / под ред.: А. М. Коршунова, С. С. Гольдентрихта. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 256 с.
470. Теорія і практика дошкільної освіти в Україні : [монографія] / [Беленька Г., Богініч О., Голота Н. та ін.] ; за ред. Г. Беленької, М. Машовець. – К. : Університет, 2011. – 230 с.
471. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Борис Михайлович Теплов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
472. Терещук С. В. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / С. В. Терещук. – К., 2001. – 21 с.
473. Тимофеева Г. В. Социально-педагогические условия формирования творчества у воспитателей дошкольных образовательных учреждений : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / Г. В. Тимофеева. – М., 2006. – 20 с.

474. Тихомирова Т. Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды : [монография] / Т. Н. Тихомирова. – М. : Институт психологии РАН, 2010. – 230 с.

475. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : [монографія] / Н. О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка; Х. : Вид-во «Каравела», 2006. – 300 с.

476. Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова ; [под ред. В. Я. Ляудис]. – М.; Прага : Роспедагентство, 1994. – 49 с.

477. Трубник І. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Трубник. – Ялта, 2009. – 20 с.

478. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е. Е. Туник. – СПб. : Питер, 2013. – 320 с.

479. Українська педагогіка в персоналіях – ХІХ століття : [навч. посібн. для студ. вищих навч. закладів] : у двох книгах / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – 551 с.

480. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив : избранные труды / Л. И. Уманский. – Кострома : КГУ имени Н. А. Некрасова, 2001. – 208 с.

481. Устинова Н. В. Розвиток творчого потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Устинова. – К., 2006. – 21 с.

482. Утюж І. Г. Реалізація освітнього потенціалу особистості в інформаційному суспільстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / І. Г. Утюж. – Запоріжжя, 2006. – 19 с.

483. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский ; [сост. Егоров С. Ф.]. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.

484. Фастовец И. В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И. В. Фастовец. – М., 1991. – 20 с.

485. Фатурова В. М. Интернет-середовище як фактор психологічного розвитку комунікативного потенціалу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. М. Фатурова. – К., 2004. – 21 с.

486. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

487. Филлипс Ч. Логика и тактическое мышление: 50+50 задач для тренировки мозга / Чарльз Филлипс ; [пер. с англ. Дмитрия Куликова]. – М. : Эксмо, 2010. – 189 с.

488. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

489. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н.Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

490. Философский энциклопедический словарь / [ред. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко]. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 576 с.

491. Фихте И. Г. Наукоучение 1801 года / И. Г. Фихте ; [пер.с нем. Б. В. Яковенко]. – М. : Логос: Издательская группа «Прогресс», 2000. – 192 с.
492. Форостюк І. В. Розвиток творчого потенціалу студентської молоді засобами українського народного мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / І. В. Форостюк. – Луганськ, 2010. – 20 с.
493. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл ; [общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
494. Фрейд З. Психология бессознательного / Зигмунд Фрейд. – М. : Прогресс, 1989. – 448 с.
495. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе. – М. : Прогресс, 1990. – 301 с.
496. Фримен Дж. Обучение одаренных детей в Западной Европе / Дж. Фримен // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 63–73.
497. Фромм Э. Человек для себя / Эрик Фромм. – М. : АСТ Хранитель, 2006. – 314 с.
498. Хакен Г. Синергетика / Герман Хакен. – М. : Мир, 1980. – 405 с.
499. Хало З. П. Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Німеччини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / З. П. Хало. – Дрогобич, 2009. – 20 с.
500. Харцій О. М. Розвиток креативного потенціалу у майбутніх менеджерів організації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Організаційна психологія; економічна психологія» / О. М. Харцій. – К., 2008. – 19 с.

501. Харченко Л. Н. Технология формирования креативности студентов : [монография] / Л. Н. Харченко. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 271 с.
502. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
503. [Хмельковська С. В.](#) Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С. В. Хмельковська. – Одеса, 2005. – 20 с.
504. Хомич Л. О. Аксіологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. О. Хомич // Аксіологічний підхід – основа формування цілісності особистості майбутнього педагога : [монографія] / [за заг. ред. Л. О. Хомич]. – К.-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – С. 6–22.
505. Хорошун А. А. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу старшокласників спеціалізованих шкіл : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / А. А. Хорошун. – Харків, 2009. – 20 с.
506. Цезерани Д. От мозгового штурма к большим идеям: NLP и синтетика в инновац. деятельности / Джонни Цезерани ; [пер. с англ. В. В. Егорова]. – М. : ГРАНД : Фаир-Пресс, 2005. – 221 с.
507. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Галина Анатольевна Цукерман. – Рига : ПЦ «Эксперимент», 1995. – 276 с.
508. Чалый А. В. Синергетический подход – необходимая составная инновационных процессов в образовании / А. В. Чалый // Развитие педагогической і психологической наук в Україні 1992-2002 : збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Харків : «ОВС», 2002. – Ч. 2. – С. 125–133.

509. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология / Н. К. Чапаев. – [2-е изд. испр. и доп.]. – Кемерово : Изд-во Кемеровского гос. проф.-пед. колледжа, 2005. – 325 с.

510. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / О. К. Чаплигін. – Харків, 2002. – 31 с.

511. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціально філософський аналіз) / О. К. Чаплигін. – Харків : Основа, 1999. – 277 с.

512. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности : [монография] / А. Я. Чебыкин. – Одесса, 1992. – 168 с.

513. Черкасова И. И. Становление панорамно-педагогического мышления студентов : [монография] / И. И. Черкасова. – Тобольск : ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2010. – 215 с.

514. Шаган В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. С. Шаган. – Ижевск, 2010. – 24 с.

515. Шадриков В. Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4, № 5. – С. 3-10.

516. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 183 с.

517. Шеллинг Ф. В. Ранние философские сочинения / Ф. В. Шеллинг ; [пер.с нем., вступ.ст., коммент., примеч. И. Фокин]. – СПб. : Алетейя: Государственный Эрмитаж, 2000. – 464 с.

518. Шовкопляс О. М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дітьми з функціональними порушеннями опорно-рухового апарату : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Шовкопляс. – К., 2011. – 20 с.

519. Шопіна М. О. Образна символіка як чинник розвитку творчого потенціалу молодшого школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. О. Шопіна. – К., 2009. – 16 с.

520. Шпачинський І. Л. Творчий потенціал особистості і його реалізація в умовах трансформації суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / І. Л. Шпачинський. – Одеса, 2006. – 20 с.

521. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории / Освальд Шпенглер. – М. : Мысль, 1993. - Т. 1. – С. 123–188.

522. Штейнберг В. Е. Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика / Евгений Львович Штейнберг. – М. : Народное образование, 2002. – 304 с.

523. Шумилин А. Т. Вопросы становления теории творчества / А. Т. Шумилин // Проблемы философии. - К. : Вища школа Головне изд-во, 1978. – Вып. 44. – С. 12–15.

524. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества : [монография] / А. Т. Шумилин. – М. : Высш. шк. 1989. – 143 с.

525. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий - М. : Шк. культ. полит., 1995. - 800 с.

526. Щедровицкий Г. П. Структурный анализ и моделирование сложных систем / Г. П. Щедровицкий // Матер. конференции [«Проблемы

исследования систем и структур»], (Москва, 1965 г.). – М. : Издание АН СССР, 1965. – С. 12–26.

527. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.

528. Энгельмейер П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер ; [предисл. Д. Н. Овсяннико-Куликовский, Э. Мах]. – [2-е изд.]. – М. : URSS, 2007. – 205 с.

529. Энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. А. Введенский]. – М. : «Советская энциклопедия», 1964. - Т. 2. – 736 с.

530. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / под ред. И. Т. Касавина. – М. : «Канон», РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.

531. Эшби У. Р. Общая теория систем / У. Р. Эшби. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1966. – 432 с.

532. Юдин В. В. Общепедагогические технологии : [монография] / В. В. Юдин. – Ярославль : РИЦ МУБиНТ, 2007. – 179 с.

533. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 246 с.

534. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации : изб психол. тр. / П. М. Якобсон ; [под ред. Е. М. Борисовой]. – М. : Изд-во «Ин-т практ. психологи»; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 304 с.

535. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 23 с.

536. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала школьников: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.13 / Яковлева Евгения Леонидовна. – М., 1997. – 368 с.

537. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбасс вуз издат, 2000. – 204 с.
538. Amabile T. M. Social psychology of creativity: A consensual asses-ment technique / T. M. Amabile // *Pers. & Sos. Psychol.* - 1982. - V. 43. – P. 997–1013.
539. Batey M. Intelligence, General Knowledge, and Personality as Predictors of Creativity / M. Batey, A. Furnham, X. Safiullina // *Learning and Individual Differences.* - 2010. - № 20. – P. 532–535.
540. Boaler J. When learning no longer matters: standardized testing and the creation of inequality / J. Boaler // *Phi Delta Kappan.* – 2003. – Vol. 84, № 7. – P. 502–506.
541. Boden M. The creative mind: Myths and mechanisms / M. Boden. - N.Y. : Basic Books, 1992. – 124 p.
542. Carson S. H. Reliability, Validity, and Factor Structure of the Creative Achievement Questionnaire / S. H. Carson, J. B. Peterson, D. M. Higgins // *Creativity Research Journal.* - 2005. - Vol. 17. – P. 37–50.
543. Dewey J. My Pedagogic creed / J. Dewey // *Selected Educational writings white an introduction and commentary by G. W. Garforth; Lecturer in education university of hull.* – Heiremenn, London, 1966. – P. 44–59.
544. Dollinger S. J. Creativity and Openness: Further Validation of Two Creative Product Measures / S. J. Dollinger, K. K. Urban, T. A. James // *Creativity Research Journal.* - 2004. - Vol. 16 (1). - P. 35–47.
545. Dollinger S. J. Need for Uniqueness, Need for Cognition, and Creativity / S. J. Dollinger // *Journal of Creative Behavior.* - 2003. – № 37. – P. 99–116.

546. Feldman D. N. Creativity: dreams, insights and transformation / D. N. Feldman // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. - Cambridge : Cambr. Press, 1988. - P. 271–297.

547. Galton F. Composite portraits / F. Galton // Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland. - 1878. - № 8. - P. 132–142.

548. Galton F. Photographic composites / F. Galton // Photographic News. - 1885. - Vol. 29. - P. 234–245.

549. Gardner R. W. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities / R. W. Gardner, D. N. Jackson, S. Messick // Psychological Issues. - 1960. - V. 2, Mon. 8. - P. 1–148.

550. Gillard D. Creationism: bad science, bad religion, bad education / D. Gillard // Forum for promoting 3-19 comprehensive education. - 2002. - № 2. - P. 46–52.

551. Goffman E. The Presentation of Self to Others / E. Goffman // Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology / J. G. Manis and B. N. Meltzer (eds.). - Boston : Allyn and Bacon, 1972. - P. 234–244.

552. Gruber H. Inching our way up Mount Olympus: the evolving-system approach to creative thinking / H. Gruber, S. Devis // The nature of creativity / R. Sternberg, T. Tardif (eds.). - Cambridge : Cambr. Press, 1988. - P. 243–270.

553. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. - N.-Y. : McGraw-Hill Series in Psychology, 1967. - 538 p.

554. Guilford J. P. The structure of intelligence / J. P. Guilford // Psychol. Bull. - 1956. - № 53. - P. 267–293.

555. Hargreaves D. J. Selecting Creativity Tests for Use in Research / D. J. Hargreaves, N. Bolton // The British Journal of Psychology. - 1972. - Vol 63 (3). - P. 451–462.

556. Hirsh J. B. Predicting Creativity and Academic Success with a «Fake-Proof» Measure of the Big Five / J. B. Hirsh, J. B. Peterson // *Journal of Research in Personality*. - 2008. – № 42. – P. 1323–1333.
557. Hocevar D. Measurement of creativity: Review and critique / D. Hocevar // *Journal of Personality Assessment*. - 1981. - V. 45. – P. 450–464.
558. Kaufman J. C. Self-Reported Differences in Creativity by Ethnicity and Gender / J. C. Kaufman // *Applied Cognitive Psychology*. - 2006. – № 20. – P. 1065–1082.
559. Kaufman J. C. The Construct of Creativity: a Structural Model for Self-Reported Creativity Ratings / J. C. Kaufman, J. C. Cole, J. Baer // *Journal of Creative Behavior*. - 2009. – № 43. – P. 119–134.
560. Kovac T. Vzt'ahy tvorivosti a inteligenci deti predscolskehovoka / T. Kovac // *Psychologia a Patapsychologia Detata*. - 1983. - V. 19 (2). – P. 497–506.
561. Mednich S. A. The associative basis of the creative process / S. A. Mednich // *Psychol. Review*. - 1969. – № 2. – P. 220-232.
562. Personality, Hypomania, Intelligence and Creativity / A. Furnham, M. Batey, K. Anand, J. Manfield // *Personality and Individual Differences*. - 2008. – № 44. – P. 1060–1069.
563. Renzulli J. S. The revolving-door model: A new way of identifying the gifted / J. S. Renzulli, S. M. Reis, L. H. Smith // *Phi Delta Kappa*. – 1981. – № 62. – P. 648 –649.
564. Renzulli J. S. The revolving-door model: A new way of identifying the gifted / J. S. Renzulli, S. M. Reis, L. H. Smith // *Phi Delta Kappa*. – 1981. – № 62. – P. 648–649.
565. Schubert D. Intelligence as necessary but not sufficient for creativity / D. Schubert // *Journal of Genetic Psychology*. - 1973. – P. 45-47.

566. Simonton D. Creativity, leadership and chance / D. Simonton // The nature of creativity / R. Sternberg, T. Tardif (eds.). - Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 76–98.
567. Smith G. Can preschool be creative? A perceptogenetic study of 4-6-years-olds / G. Smith, I. Carlsson // Arch, fur Psychologic. - 1983. - V. 135 (1). – P. 37–53.
568. Staffieri J. R. Birth order and creativity / J. R. Staffieri // Journal of Clinical Psychology. - 1970. - V. 26. – P. 65-66.
569. Stampf T. G. Implosive therapy – a behavioral therapy? / T. G Stampf, D. J. Lewis // Behavior Research and Therapy. - 1968. – № 6. – P. 799–807.
570. Sternberg R J. A three-facet model of creativity / R J. Sternberg // The nature of creativity / R. Sternberg, T.Tardif (eds.). - Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 125-147.
571. Sternberg R. J. The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success / R. J. Sternberg // American Psychologist. - 1997. – № 52 (10). – P. 1030–1037.
572. Tardif T. What we know about creativity? / T. Tardif, R. Sternberg // The nature of creativity. - Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 249–446.
573. Taylor C. W. Cultivating multiple creative talents in students / C. W. Taylor // Journal for Education of the Gifted. - 1985. - V. 8. – P. 187–198.
574. Taylor C. W. Various approaches to and definitions of creativity / C. W. Taylor // The nature of creativity / R. Sternberg, T.Tardif (eds.). - Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 99–126.
575. Thurstone L. L. The nature of intelligence / L. L. Thurstone. - N.Y. : Harcourt. Brace and Company, Inc., 1924. – 167 p.

576. Torrance E. P. Growing up creatively gifted: a 22-year longitudinal study / E. P. Torrance // *Creative Child and Adult Quarterly*. - 1980. - № 5. – P. 148–170.

577. Torrance E. P. Scientific views of creativity factors affecting its growth / E. P. Torrance // *Daedalus: Creativity and Learning*. - 1965. – P. 663–679.

578. Torrance E. P. The nature of creativity as manifest in its testing / E. P. Torrance // *The nature of creativity* / R. J. Sternberg (ed.). - N.-Y. : Cambridge University press, 1988. – P. 43–75.

579. Walker C. Use of art and play therapy / C. Walker // *Pediatric Oncology*. - 1989. - V. 6, № 4. – P. 121–126.

580. Ways of discovering gifted Black children / E. P. Torrance, A. Y. Baldwin, G. H. Gear, L. J. Lucito // *Educational planning for the gifted overcoming, cultural, geographic, and socioeconomic barriers*. – Reston, VA : Council for Exceptional Children, 1978. – P. 29–33.

581. Williams A. The creation of virtual communities in a primary initial teacher training programme / A. Williams, D. Tanner, T. Jessop // *Journal of education for teaching: JET : intern. research and pedagogy*. – 2007. – Vol. 33, № 1. – P. 71–82.

582. Wollach M. A. A new look at the creativity – intelligence distinction / M. A. Wollach, N. A. Kogan // *Journal of Personality*. - 1965. - № 33. – P. 348–369.

583. Yong L. M. Relations between creativity and intelligence among Malaysian pupils / L. M. Yong // *Percept. Motor Skills*. - 1994. - V. 79 (20). – P. 739–742.

ДОДАТКИ

Додаток А

Оцінна карта рівнів сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

№	Компонент	Показник	Методика	Оцінка	
1	Ціннісний	Прагнення до оригінальних, нестандартних рішень і дій	Діагностика особистісної креативності (Є. Тунік)	1 бал 2 бали 3 бали	
			Тест «Вербальної креативності (RAT) С. Медника (адаптація А. Вороніна, дорослий варіант)»	1 бал 2 бали 3 бали	
			Тест «Який ваш творчий потенціал?»	1 бал 2 бали 3 бали	
		Разом за показником			
		Відкритість до сприйняття нового, творчого досвіду	Опитувальник креативності Д. Джонсона	1 бал 2 бали 3 бали	
			Тест «Визначення соціальної креативності особистості»	1 бал 2 бали 3 бали	
			Методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А. Реана і Н. Бадмаєвої)	1 бал 2 бали 3 бали	
		Разом за показником			
		Інтерес до одного або декількох видів творчості	Анкета «Інтерес до творчої діяльності»	1 бал 2 бали 3 бали	
			Анкета «Інтерес до педагогічної творчості»	1 бал 2 бали 3 бали	
Разом за показником					
Разом за компонентом					
2	Когнітивний	Розуміння сутності і особливостей виникнення творчості	Опитувальник «Усвідомлення сутності творчості»	1 бал 2 бали 3 бали	
			Тестове завдання	1 бал	

			«Розуміння особливостей виникнення творчості»	2 бали 3 бали
		Разом за показником		
		Знання способів творчої діяльності та її предмета	Тестове завдання «Знання способів творчої діяльності та її предмета»	1 бал 2 бали 3 бали
			Контрольна робота 1	1 бал 2 бали 3 бали
		Разом за показником		
		Знання про досвід прояву творчості в професійній діяльності	Тестове завдання «Досвід прояву творчості в професійній діяльності»	1 бал 2 бали 3 бали
			Контрольна робота 2	1 бал 2 бали 3 бали
		Разом за показником		
Разом за компонентом				
3	Діяльнісний	Уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності	Тест-анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергєєнкова)	1 бал 2 бали 3 бали
			Короткий орієнтувальний тест (В. Бузина, Е. Вандерлик)	1 бал 2 бали 3 бали
			Експертна оцінка вміння студентів вирішувати професійні завдання з позиції творчості	1 бал 2 бали 3 бали
		Разом за показником		
		Уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній	Тест «Творча обдарованість студента» (І. Карпова)	1 бал 2 бали 3 бали

	діяльності	Методика (МЗР) «Мета – Засіб – Результат» (О. Карманов)»	1 бал 2 бали 3 бали
		Експертна оцінка розроблених студентами ігор і вправ для дітей	1 бал 2 бали 3 бали
	Разом за показником		
Разом за компонентом			
Разом за всіма компонентами			

Додаток Б

**Анкета
інтерес до педагогічної творчості**

Шановний респондент!

Просимо Вас відповісти на запитання даної анкети не пропускаючи жодного. Сподіваємося на щирість Ваших відповідей, які будуть узагальнені та використані в наукових цілях.

П.І.П. _____

курс _____

ВНЗ _____

Дякуємо Вам за допомогу в роботі.

1. Пригадайте, що спонукало Вас вступити до університету?

№	Потреба. Мотив. Мета.	Так	Ні	Не знаю
1	2	3	4	5
1	Гуманістична спрямованість педагогічної діяльності			
2	Можливість культурного розвитку			
3	Можливість творчо реалізуватись			
4	Інтерес до навчання як процесу			
5	Вважав (ла), що маю здібності до педагогічної діяльності			
6	Був (ла) зв'язаний (на) на роботі з обраною спеціальністю або напрямом підготовки			
7	Порада вчителів і їх авторитет			
8	Порада батьків			
9	Матеріальні стимули			
10	Мотив престижності навчання в університеті			
11	Інші варіанти (вказіть, що саме)			

2. Ваше ставлення до професії вихователя дітей дошкільного віку?

1. Професія дуже подобається.
2. Швидше подобається, ніж не подобається.
3. Відношення байдуже.
4. Професія не подобається.
5. На питання відповісти не можу.
6. Інші варіанти (вказіть, що саме) _____

3. Відчували Ви труднощі при переході на вузівську форму навчання, чим були викликані ці труднощі?

1. Необхідністю самостійно організовувати роботу.
2. Зміною контролю за успішністю навчання.

3. Зміною оцінювальної системи.
4. Переходом на лекційну форму навчання.
5. Необхідністю конспектувати лекції.
- 6 Труднощі не відчував.
7. Інші варіанти (вказіть, що саме) _____
4. *Вмієте Ви раціонально планувати свій час?*
 1. Так.
 2. Ні.
 3. Не знаю.
5. *Потрібен Вам систематичний контроль в навчанні?*
 1. Можу готуватися самостійно.
 2. Потрібний епізодичний контроль.
 3. Потрібний постійний контроль і керівництво.
 4. Інші варіанти (вказіть, що саме) _____
 6. Які потреби, мотиви, цілі і в якій мірі впливають на Ваше відношення до навчання?

№	Потреба. Мотив. Мета.	Впливають	Не впливають
1	2	3	4
1	Прагнення дізнатися про нові наукові факти		
2	Прагнення самостійно знайти відповідь на питання або наукову проблему		
3	Особливий інтерес до певного предмета або теми		
4	Прагнення до реалізації своїх здібностей		
5	Інтерес до форми проведення заняття		
6	Прагнення до самоудосконалення і вираження самого себе		
7	Інтерес до спілкування з викладачами і студентами		
8	Бажання бути кращим, зайняти гідне місце в групі, сім'ї		
9	Прагнення до творчості		
10	Облік оцінок при розподілі стипендії		
11	Прагнення краще підготуватися до майбутньої професії		
12	Прагнення закінчити вищий навчальний заклад і отримати диплом		
13	Прагнення скласти іспит, залік		

7. Знаєте Ви, що означає поняття «педагогічна творчість?»

1. Так.

2. Ні.

8. Як Ви розумієте поняття «педагогічна творчість»?

9. Висвітлювалась інформація про педагогічну творчість в навчальних дисциплінах, які Ви вже вивчали у вищому навчальному закладі?

1. Так.

2. Ні.

10. В яких навчальних дисциплінах висвітлювалась інформація про педагогічну творчість?

11. Визначте рівень Вашого інтересу до проблем педагогічної творчості?

1. Дуже низький.

2. Низький.

3. Нижче середнього.

4. Трохи нижче середнього.

5. Середній.

6. Трохи вище середнього.

7. Вище середнього.

8. Високий.

9. Дуже високий рівень.

12. Проявляєте Ви зацікавленість до наукової літератури з проблем педагогічної творчості?

1. Виявляю чітко виражену цікавість.

2. Особливої цікавості не виявляю.

3. Цікавість не виявляю.

Повідомте деякі відомості про себе.

13. Ваша стать?

1. Чоловіча.

2. Жіноча.

14. Як ви навчаєтесь?

1. – «А».

2. – «А», «В».

3. – «А», «В», «С».

4 – «А», «В», «С», «D», «Е», «FX».

5 – «В», «С», «D», «Е», «FX».

6 – «С», «D», «Е», «FX».

7 – «D», «Е», «FX».

8 – «Е», «FX».

9 – «FX».

15. Зазначте рік навчання.

1 2 3 4 5

16. Задоволені Ви тим, що навчаєтесь у вищому навчальному закладі?

1. Так.

2. Ні.

3. Важко відповісти.

Дякую за співпрацю

Інтерпретація результатів в оцінну карту

Дуже низький, низький рівень – 1 бал.

Нижче середнього, трохи нижче середнього, середній рівень – 2 бали.

Вище середнього, високий, дуже високий рівень – 3 бали.

**Анкета
інтерес до творчої діяльності**

Шановний респондент!

Просимо Вас відповісти на запитання даної анкети не пропускаючи жодного. Сподіваємося на щирість Ваших відповідей, які будуть узагальнені та використані в наукових цілях.

П.І.П. _____

курс _____

ВНЗ _____

1. За яких умов, на Ваш погляд, знання навчальної дисципліни стають найміцнішими?

1. Коли навчальний матеріал виступає як засіб спілкування.
2. Коли інтерес до предмета виступає як засіб творчої діяльності.
3. Коли знання отримані в основному за рахунок індивідуальної роботи.
4. Коли знання отримані переважно в ході колективної роботи.
5. Інші варіанти (вказіть, що саме) _____

2. Якщо в ході самостійної роботи Ви займаєтеся з товаришем, то в якій формі?

1. Розповідаєте вивчений навчальний матеріал;
2. Ставите один одному питання за вивченим матеріалом;
3. Спільно читаєте і розбираєте навчальний матеріал по частинах;
4. Займаюся самостійно і не звертаюся до товариша;
5. Інші варіанти (вказіть, що саме) _____

3. Якщо в ході навчання у Вас виникла проблема, то Ви:

1. Звернетесь за допомогою до інших студентів.
2. Звернетесь до допомоги викладача.
3. Інші варіанти (вказіть, що саме) _____

4. З якими студентами Ви бажаєте взаємодіяти в навчальному процесі?

1. Які вчаться краще за Вас.
2. Які вчаться гірше за Вас.
3. Які вчаться, приблизно, так само як і Ви.
4. Успішність не має значення.
5. *Визначте рівень Вашого інтересу до проблем творчої діяльності?*
1. Дуже низький.
2. Низький.
3. Нижче середнього.
4. Трохи нижче середнього.
5. Середній.
6. Трохи вище середнього.

7. Вище середнього.
8. Високий.
9. Дуже високий рівень.

6. На Вашу думку, які типи взаємодії в процесі навчання є найбільш доцільними?

№	Типи взаємодії	Так	Ні	Не знаю
1	2	3	4	5
1	Обмін операціями			
2	Обмін інформацією			
3	Обмін ролями			
4	Обмін функціями			
5	Обмін позиціями			

7. Проявляєте Ви зацікавленість до наукової літератури з проблем творчої діяльності?

1. Виявляю яскраво виражену цікавість.
2. Особливої цікавості не виявляю.
3. Цікавість не виявляю.

8. Уважно ознайомтеся з наведеними нижче перевагами творчої взаємодії на занятті і вкажіть міру їх збігу з Вашою особистою думкою.

№	Переваги творчої взаємодії	Так	Ні	Не знаю
1	2	3	4	5
1	Вирішується протиріччя, яке виникає між спільним характером навчання і відносно індивідуальною формою засвоєння знань.			
2	Задоволення від спільної творчої діяльності в процесі навчання.			
3	Творчий підхід до проблеми передбачає велику різноманітність варіантів її вирішення.			
4	При творчій взаємодії найчастіше застосовуються нетрадиційні підходи до вирішення проблем.			
5	Участь у груповому вирішенні проблеми сприяє зміні характеру індивіда, розвиває комунікативні навички.			
6	Творче групове вирішення проблеми здійснюється на більш високому професійному рівні ніж індивідуальне.			
7	Інші варіанти (вказіть, що саме)			

9. Як Ви вважаєте, сприяє творча взаємодія в навчальному процесі формуванню професійно-творчого потенціалу?

1. Сприяє повною мірою.
2. Швидше сприяє, ніж не сприяє.
3. Швидше не сприяє.
4. Не сприяє.
5. Важко відповісти.

10. Звідки Ви отримуєте найбільш корисні і цікаві відомості про проблеми творчої діяльності:

- 1 З художньої літератури.
- 2 З телебачення.
- 3 З наукової педагогічної літератури.
- 4 Від батьків.
- 5 Від друзів.
- 6 Від викладачів.
- 7 З підручників та навчальних посібників.
- 9 З Інтернету і інших комп'ютерних мереж.

11. Надає Вам освітній процес вищого навчального закладу можливості для творчої діяльності?

- 1 Так.
- 2 Не завжди.
- 3 Не надає.

12. Потребуєте Ви педагогічного супроводу в процесі творчої діяльності?

- 1 Потребую постійного педагогічного супроводу.
- 2 Не завжди потребую педагогічного супроводу.
- 3 Не потребую педагогічного супроводу.

Повідомте деякі відомості про себе.

13. До якого виду творчості Ви виявляєте інтерес?

1. Педагогічна творчість.
2. Наукова творчість.
3. Образотворча діяльність.
4. Технічна творчість.
5. Літературна творчість.
6. Музична творчість.
7. Інші варіанти (вказіть, що саме) _____

14. Ваша стать?

1. Чоловіча.
2. Жіноча.

15. Як ви навчаєтесь?

1. – «А».
2. – «А», «В».
3. – «А», «В», «С».

4 – «А», «В», «С», «D», «Е», «FX».

5 – «В», «С», «D», «Е», «FX».

6 – «С», «D», «Е», «FX».

7 – «D», «Е», «FX».

8 – «Е», «FX».

9 – «FX».

16. Зазначте рік навчання

1 2 3 4 5

17. Чи задоволені Ви тим, що навчаєтесь у вищому навчальному закладі?

1. Так.

2. Ні.

3. Важко відповісти.

Дякую за співпрацю

Інтерпретація результатів в оцінну карту

Дуже низький, низький рівень – 1 бал.

Нижче середнього, трохи нижче середнього, середній рівень – 2 бали.

Вище середнього, високий, дуже високий рівень – 3 бали.

Опитувальник «Усвідомлення сутності творчості»

П.І.П. _____
 курс _____
 ВНЗ _____

Інструкція. «Шановні студенти! Прочитайте подані нижче запитання і виберіть тільки одну відповідь – «так» або «ні»».

1. Творчість – це дар від народження?
1. так; 2. ні.
2. Творчість притаманна всім людям?
1. так; 2. ні.
3. Потреба в творчості є родовою властивістю життєдіяльності людини?
1. так; 2. ні.
4. Творчість іманентно властива кожній людині?
1. так; 2. ні.
5. Найважливішою рисою творця є сильна і стійка потреба в творчості?
1. так; 2. ні.
6. Творчість передбачає знаходження вирішення непередбачуваної ситуації?
1. так; 2. ні.
7. Чи можна розвинути творчий потенціал особистості?
1. так; 2. ні.
8. Оригінальність і творчість – це одне і теж?
1. так; 2. ні.
9. Руйнувати стереотипи – це добре?
1. так; 2. ні.
10. Творчість може виявлятися тільки в одному напрямі діяльності?
1. так; 2. ні.
11. Творчість передбачає виконання одноманітної роботи?
1. так; 2. ні.
12. Творчість передбачає жорстке дотримання настанов?
1. так; 2. ні.
13. Чи можна вважати удосконалення чогось старого виявом творчості?
1. так; 2. ні.
14. Чи залежить творчість від рівня інтелекту людини?
1. так; 2. ні.
15. Творчість передається у спадок?

1. так; 2. ні.
16. Чи можна розглядати творчість лише як вид діяльності?
1. так; 2. ні.
17. Творчий підхід до вирішення проблеми здійснюється одним і тим же шляхом?
1. так; 2. ні.
18. Вміння виокремлювати проблему є ознакою творчості?
1. так; 2. ні.
19. Творчість передбачає сумнів в очевидних речах?
1. так; 2. ні.
20. Творчість виявляється тільки індивідуально?
1. так; 2. ні.
21. Високий розумовий розвиток і є виявом творчості?
1. так; 2. ні.
22. Чи є нові твори мистецтва, наукові відкриття, інженерно-технологічні, управлінські та інші інновації виявом творчості?
1. так; 2. ні.
23. Чи є необхідними компонентами творчості – фантазія, творча уява?
1. так; 2. ні.
24. Чи може талант людини складатися із суми її обдарувань?
1. так; 2. ні.
25. Чи спрямована творча діяльність людини на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей?
1. так; 2. ні.

Оцінювання й інтерпретація результатів

За кожную правильну відповідь майбутні вихователі отримували 1 бал, за невірну відповідь – 0 балів. Оскільки поданий перелік складався з 25 запитань, то в результаті опитування студенти мали можливість отримати від 0 до 25 балів.

Шкала оцінювання:

Низький рівень – менш, ніж 10 балів.

Середній – від 11 до 20 балів.

Достатній – понад 20 балів.

Інтерпретація результатів в оцінну карту

Низький рівень – 1 бал.

Середній рівень – 2 бали.

Високий рівень – 3 бали.

Додаток Е

**Тестове завдання
«Розуміння особливостей виникнення творчості»**

П.І.П. _____

курс _____

ВНЗ _____

1. З наведених тверджень визначте те, що найбільш повно розкриває поняття – «творчість».

а) свідома, цілеспрямована, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів тощо, які ніколи ще не існували, з метою вдосконалення матеріального та духовного життя;

б) діяльність, результатом якої є не відображення існуючих у досвіді людини дій і вражень, а створення нових образів чи дій, засіб реалізації творчих можливостей особистості;

в) оригінальне та високоефективне вирішення педагогом навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання і навчання.

2. Творча особистість – це:

а) свідома, цілеспрямована, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів тощо, які ніколи ще не існували, з метою вдосконалення матеріального та духовного життя;

б) креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації своїх творчих можливостей додаткових якостей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності;

в) оригінальне та високоефективне вирішення педагогом навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання і навчання.

3. Творчі можливості дитини дошкільного віку – це:

а) здатність дитини будувати свій внутрішній світ, своє світовідчуття, самого себе в цьому світі;

б) відносно самостійна, динамічна система творчих якостей її особистості, пов'язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається та виявляється у творчій діяльності і забезпечує розвивальну взаємодію дитини з оточуючою дійсністю;

в) оригінальне та високоефективне вирішення педагогом навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання і навчання.

4. Творче самовираження дитини дошкільного віку розуміється як:

а) відносно самостійна, динамічна система творчих якостей її особистості, пов'язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається та виявляється у творчій діяльності і забезпечує розвивальну взаємодію дитини з оточуючою дійсністю;

б) здатність дитини будувати свій внутрішній світ, своє світовідчуття, самого себе в цьому світі;

в) оригінальне та високоефективне вирішення педагогом навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання і навчання.

5. Творча діяльність – це:

а) діяльність, результатом якої є не відображення існуючих у досвіді людини дій і вражень, а створення нових образів чи дій, засіб реалізації творчих можливостей особистості, засіб реалізації творчих можливостей особистості;

б) свідома, цілеспрямована, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів тощо, які ніколи ще не існували, з метою вдосконалення матеріального та духовного життя;

в) оригінальне та високоефективне вирішення педагогом навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання і навчання.

6. З наведених тверджень визначте те, що найбільш повно розкриває поняття – «педагогічна творчість».

а) оригінальне та високоефективне вирішення педагогом навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання і навчання;

б) діяльність, результатом якої є не відображення існуючих у досвіді людини дій і вражень, а створення нових образів чи дій, засіб реалізації творчих можливостей особистості;

в) свідома, цілеспрямована, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів тощо, які ніколи ще не існували, з метою вдосконалення матеріального та духовного життя.

7. В якій із запропонованих груп найбільш повно представлені всі основні ознаки, що характеризують педагогічну творчість як цілісний процес:

а) наявність суперечності, проблемної ситуації або творчого завдання; соціальна й особиста значущість і прогресивність, яка сприяє розвитку суспільства й особистості; наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості; новизна й оригінальність процесу або результату;

б) наявність суперечності, проблемної ситуації або творчого завдання; соціальна й особиста значущість і прогресивність, яка сприяє розвитку суспільства й особистості; наявність суб'єктивних (особистісних) передумов творчості; новизна й оригінальність процесу або результату.

в) наявність суперечності, проблемної ситуації або творчого завдання; соціальна й особиста значущість і прогресивність, яка сприяє розвитку суспільства й особистості; наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості; наявність суб'єктивних

(особистісних) передумов творчості; новизна й оригінальність процесу або результату.

8. Функціонування правої і лівої півкуль мозку та її вплив на творчі процеси особистості – це:

- а) біохімічний аспект творчості;
- б) психофізіологічний аспект творчості;
- в) фізичний аспект творчості.

9. В основі відкриттів, створенні винаходів, нових художніх образів лежить

- а) соціальний досвід;
- б) мотив діяльності;
- в) механізм творчості.

10. Сутність творчості полягає у:

- а) створенні, відкритті чогось нового, якого не існувало раніше;
- б) розвитку творчих здібностей особистості;
- в) формуванні професійно-творчого потенціалу.

11. Особливий стан людини, типова для творчості риса, її складовий елемент, який характеризується, з одного боку, високою продуктивністю, з другого боку – величезним підйомом і напругою сил людини – це:

- а) натхнення;
- б) осяяння;
- в) інсайт.

12. В якій групі розкриті всі елементи творчої діяльності як системи?

- а) процес творчої діяльності; продукт творчої діяльності; особистість творця; середовище; умови, в яких здійснюється творчість;
- б) процес творчої діяльності; особистість творця; середовище;
- в) продукт творчої діяльності; особистість творця; умови, в яких здійснюється творчість.

13. В якій з запропонованих груп найбільш повно представлені всі складові творчої активності?

а) загальні властивості, зумовлені фізіологічною природою людини; індивідуальні властивості психічних процесів (відчуття, сприйняття, уява, мислення, емоції, пам'ять, воля);

б) загальні властивості, зумовлені фізіологічною природою людини; індивідуальні властивості психічних процесів (відчуття, сприйняття, уява, мислення, емоції, пам'ять, воля).

14. Творча унікальність – це:

а) своєрідність, що формується в процесі та внаслідок творчості, коли людина виходить за межі соціокультурних стереотипів, стає творцем цінностей, цілей і сенсу свого життя;

б) свідома, цілеспрямована, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних

предметів, витворів тощо, які ніколи ще не існували, з метою вдосконалення матеріального та духовного життя;

в) відносно самостійна, динамічна система творчих якостей її особистості, пов'язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається та виявляється у творчій діяльності і забезпечує розвивальну взаємодію дитини з оточуючою дійсністю.

15. Наука, яка вивчає творчу діяльність, методи, що використовуються у відкритті нового і в навчанні – це:

- а) евристика;
- б) герменевтика;
- в) логіка.

Критерії оцінювання:

15-10 балів – високий рівень розуміння сутності і особливостей виникнення творчості.

9-5 балів – середній рівень розуміння сутності і особливостей виникнення творчості.

4-0 балів – низький рівень розуміння сутності і особливостей виникнення творчості.

Інтерпретація результатів в оцінну карту

Низький рівень розуміння сутності і особливостей виникнення творчості – 1 бал.

Середній рівень розуміння сутності і особливостей виникнення творчості – 2 бали.

Високий рівень розуміння сутності і особливостей виникнення творчості – 3 бали.

Додаток Ж

Тестове завдання

«Знання способів творчої діяльності та її предмета»

П.І.П. _____

курс _____

ВНЗ _____

1. Дайте визначення феномена «Творчий вихователь дітей дошкільного віку» –

а) це творча особистість з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення, набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями формування творчої особистості дитини у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу;

б) це творча особистість з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення, набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи;

в) це творча особистість з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення, набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями формування творчої особистості студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

2. З наведених тверджень визначте те, що найбільш повно розкриває особливості раціоналізаторського рівня творчої педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу:

а) вихователь на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, вдосконалює, модернізує деякі елементи існуючих рекомендацій, методик, досвіду відповідно до нових завдань;

б) характеризує діяльність вихователя, який на основі свого досвіду, самоаналізу своєї діяльності і знань психолого-педагогічних особливостей дитячого колективу, вихователь, використовуючи існуючі методики, рекомендації, передовий досвід, конструює свій варіант вирішення педагогічної проблеми;

в) передбачає, що вихователь вирішує педагогічні проблеми на принципово нових засадах, які відрізняються оригінальністю, високою результативністю.

3. Конструкторський рівень творчої педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу передбачає, що:

а) вихователь на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, вдосконалює, модернізує деякі елементи існуючих рекомендацій, методик, досвіду відповідно до нових завдань;

б) характеризує діяльність вихователя, який на основі свого досвіду, самоаналізу своєї діяльності і знань психолого-педагогічних особливостей дитячого колективу вихователь, використовуючи існуючі методики, рекомендації, передовий досвід, конструює свій варіант вирішення педагогічної проблеми;

в) передбачає, що вихователь вирішує педагогічні проблеми на принципово нових засадах, які відрізняються оригінальністю, високою результативністю.

4. Новаторський рівень творчої педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу передбачає, що:

а) вихователь на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, вдосконалює, модернізує деякі елементи існуючих рекомендацій, методик, досвіду відповідно до нових завдань;

б) передбачає, що вихователь вирішує педагогічні проблеми на принципово нових засадах, які відрізняються оригінальністю, високою результативністю;

в) характеризує діяльність вихователя, який на основі свого досвіду, самоаналізу своєї діяльності і знань психолого-педагогічних особливостей дитячого колективу вихователь, використовуючи існуючі методики, рекомендації, передовий досвід, конструює свій варіант вирішення педагогічної проблеми.

5. У якому з наведених варіантів відповідей найбільш повно представлені етапи творчої навчальної діяльності:

а) 1. Інкубація. Уявний відхід від вирішення проблеми, переключення на інші види діяльності.

2. Еврика, осяяння або інсайт. Це не завжди розв'язок, а може лише перший крок до розв'язання завдання, за яким будуть необхідні інші.

3. Перевірка.

б) 1. Бажання, жива зацікавленість, ентузіазм, потяг до формулювання проблеми, психологічна готовність до її вирішення.

2. Наявність знань, умінь та навичок, необхідних для чіткого усвідомлення і формулювання творчого завдання.

3. Зосереджування зусиль на пошуки додаткової інформації для розв'язання завдання.

4. Інкубація. Уявний відхід від вирішення проблеми, переключення на інші види діяльності.

в) 1. Бажання, жива зацікавленість, ентузіазм, потяг до формулювання проблеми, психологічна готовність до її вирішення.

2. Наявність знань, умінь та навичок, необхідних для чіткого усвідомлення і формулювання творчого завдання.

3. Зосереджування зусиль на пошуки додаткової інформації для розв'язання завдання.

4. Інкубація. Уявний відхід від вирішення проблеми, переключення на інші види діяльності.

5. Еврика, осяяння або інсайт. Це не завжди розв'язок, а може лише перший крок до розв'язання завдання, за яким будуть необхідні інші.

6. Перевірка.

6. Тип пошуково-проблемного стилю мислення, який характеризується швидкістю, гнучкістю й оригінальністю, конструктивністю, схильністю до узагальнення явищ, які не пов'язані між собою явно, здатність виходити за межі однієї категорії та бачити в об'єктах багатогранність функцій:

а) наочно-образне мислення;

б) конвергентне мислення;

в) дивергентне мислення.

7. Цей тип мислення передбачає прагнення до досягнення одного-єдиного правильного результату, воно ґрунтується на знаннях, критерій істинності даного мислення заданий іззовні, основним механізмом цього типу мислення є логічні операції (аналіз, синтез):

а) наочно-образне мислення;

б) дивергентне мислення;

в) конвергентне мислення.

8. Діяльність вихователя, що здійснюється в ході педагогічного спілкування без попереднього обдумування:

а) інтегроване навчання;

б) індивідуальний стиль діяльності;

в) імпровізація педагогічна.

9. Момент осяяння, здогаду, раптового зрозуміння, кульмінація інтуїтивного рішення, раптове знаходження нової ідеї, рішення – це:

а) інсайт;

б) інтелект;

в) інтуїція.

10. Прихований, несвідомий першопринцип творчості (З. Фрейд), стихійне, безпосереднє почуття, яке засноване на попередньому досвіді і

підказує правильне розуміння, здатність осягати істину безпосереднім шляхом, без доведення – це:

- а) інтуїція;
- б) інтелект;
- в) інсайт.

11. Цей метод передбачає, що в процесі розробки нової ідеї потрібно скласти матрицю, де необхідно розкрити повний перелік ознак даної ідеї або завдання (характеристики, процеси, параметри, критерії тощо):

- а) метод багатомірної матриці (морфологічний аналіз);
- б) метод евристичних запитань;
- в) метод занурення.

12. Цей метод передбачає, що будь-яку завдання необхідно розглядати з різних точок зору; до основних ключових евристичних питань відносяться: хто? (суб'єкт), що? (об'єкт), навіщо? (мета), де? (місце), чим? (засіб), як? (метод), коли? (час):

- а) метод евристичних запитань;
- б) метод багатомірної матриці (морфологічний аналіз);
- в) метод занурення.

13. Ситуація, для оволодіння якою окремий суб'єкт (або колектив) має знайти та застосувати нові для себе знання і способи дій:

- а) проблемна ситуація;
- б) перцепція;
- в) метод занурення.

14. Пізнавальна діяльність відтворюючого виконавчого характеру за готовою інструкцією:

- а) інноваційна пізнавальна діяльність;
- б) репродуктивна пізнавальна діяльність;
- в) творча пізнавальна діяльність.

15. Яка із запропонованих характеристик не є особливістю педагогічної творчості

- а) обмеженість часу, жорстка лімітація у часі;
- б) не публічність обставин творчості;
- в) співтворчість усіх учасників процесу.

16. Хто є автором «Теорії розвитку винахідницьких завдань ТРВЗ»?

- а) Е. де Боно;
- б) Г. Альтшуллер;
- в) Дж. Родарі.

17. В якій відповіді перераховані всі типи аналогій, що використовуються в синектиці:

- а) пряма аналогія, особистісна (емпатія) аналогія;
- б) пряма аналогія, особистісна (емпатія) аналогія, символічна аналогія, фантастична аналогія;
- в) символічна аналогія, фантастична аналогія.

18. Особливість цієї методики полягає в тому, що вибирають довільно два-три абсолютно різних далеких за змістом об'єкти (слова) і намагаються їх поєднати, вигадуючи історію (казку), в якій ці об'єкти діють.

- а) ТРВЗ за Г. Альтшуллером;
- б) «Біном фантазії» (прийоми Дж. Родарі);
- в) Метод каталогу (Ф. Кунце).

19. Алгоритм дій за цієї методики полягає в тому, що: 1) вибирається 3-4 випадкові об'єкти (із словника, книги та ін.); 2) складаються списки ознак випадкових об'єктів; 3) вибирається фокальний об'єкт і визначається мета його вдосконалення; 4) приєднуються ознаки випадкових об'єктів до фокального об'єкта і генеруються нові ідеї; 5) отримані поєднання розвиваються шляхом вільних асоціацій; 6) пропонуються принципові рішення, оцінюються отримані варіанти і відбираються найбільш ефективні рішення.

- а) ТРВЗ за Г. Альтшуллером;
- б) «Біном фантазії» (прийоми Дж. Родарі);
- в) Метод фокальних об'єктів (Ч. Вайтинг).

20. Ключовим у цієї методики є поняття латерального (нестандартного) мислення, яке розуміється як специфічний процес обробки інформації, що спрямований на зміну існуючої стереотипної моделі сприйняття навколишнього світу через створення нових альтернатив для вирішення певних проблем, яке забезпечує рішення творчих завдань

- а) Метод каталогу (Ф. Кунце);
- б) «Біном фантазії» (прийоми Дж. Родарі);
- в) Рішення творчих завдань (система Е. де Боно).

Рівень володіння способами творчої діяльності та її предмета розраховується у відсотках і дорівнює дробу, де чисельник – сума збігів із ключем, помножена на 100%, а знаменник – 20 (кількість запитань у тесті).

Критерії для висновків щодо оволодіння знаннями способів творчої діяльності та її предмета: до 25% – низький рівень; від 36 до 70% – середній; понад 71% – високий. **Одержані за цією методикою дані були додані до оцінної карти наступним шляхом:** низький рівень – 1 бал, середній рівень – 2 бали, високий рівень – 3 бали.

Критерії оцінювання:

понад 71% – високий рівень оволодіння знаннями способів творчої діяльності та її предмета;

від 36 до 70% – середній рівень оволодіння знаннями способів творчої діяльності та її предмета;

до 25% – низький рівень оволодіння знаннями способів творчої діяльності та її предмета.

Інтерпретація результатів в оцінну карту

Низький рівень оволодіння знаннями способів творчої діяльності та її предмета – 1 бал.

Середній рівень оволодіння знаннями способів творчої діяльності та її предмета – 2 бали.

Високий рівень оволодіння знаннями способів творчої діяльності та її предмета – 3 бали.

Контрольна робота 1

П.І.П. _____
 курс _____
 ВНЗ _____

1 Варіант

1. Наведіть визначення поняття «Творчість» і сформулюйте його основні ознаки.

2. Схарактеризуйте і обґрунтуйте рівні творчої педагогічної діяльності (репродуктивний, раціоналізаторський, конструкторський, новаторський).

3. Розробіть і обґрунтуйте план саморозвитку власного професійно-творчого потенціалу (методики, вправи, терміни).

2 Варіант

1. Наведіть визначення поняття «Педагогічна творчість» і сформулюйте його основні ознаки.

2. Схарактеризуйте і розкрийте види обдарованості (за ступенем сформованості; за видом діяльності; за широтою проявлення; за формою; за віковими особливостями).

3. Запропонуйте и опишіть вправу чи гру, спрямовану на стимулювання творчої активності дошкільників.

3 Варіант

1. Наведіть визначення поняття «Творча діяльність» і сформулюйте його основні ознаки

2. Розмежуйте поняття «творча діяльність» та «творча педагогічна діяльність». Результати подайте у вигляді таблиці

Специфічні особливості творчої діяльності	Спільне у поняттях	Специфічні особливості творчої педагогічної діяльності

3. Складіть сінквейн відповідно до етапів творчого процесу.

Критерії оцінювання:

повнота знань як вичерпна обізнаність з означеної проблеми;
 гнучкість – проявлялася в умінні майбутнього вихователя трансформувати знання для самостійного пошуку способів їх використання;

систематичність як упорядкованість і послідовна ієрархія деякої сукупності знань, розуміння зв'язків та взаємозалежностей між педагогічними явищами й об'єктами;

усвідомленість як розуміння значення і можливостей застосування отриманих знань, виражений підхід до виконання завдань з адекватним розумінням належного результату.

Шкала оцінювання.

Невиконання жодного завдання 35-49 балів – незадовільно з можливістю повторного складання (FX).

Виконання лише першого завдання – 50-69 балів – задовільно (D, E).

Виконання першого і другого завдання – 70-89 – добре (B, C).

Вірне виконання всіх завдань – 90-100 балів – відмінно (A).

Інтерпретація результатів в оцінну карту

Незадовільно (FX) – 0 балів.

Задовільно (D, E) – 1 бал.

Добре (B, C) – 2 бали.

Відмінно (A) – 3 бали.

Додаток И

Тестове завдання

«Досвід прояву творчості в професійній діяльності»

П.І.П. _____

курс _____

ВНЗ _____

1. Як Ви розумієте поняття «творчість»?

2. Як Ви розумієте поняття «педагогічна творчість»?

3. Як Ви розумієте поняття «творча особистість»?

4. Визначте особливості творчої діяльності особистості на різних вікових етапах розвитку та коротко їх опишіть.

5. Які, на Ваш погляд, існують шляхи творчого розвитку дітей дошкільного віку?

6. Що необхідно для того, щоб розвинути творчі можливості дітей дошкільного віку?

7. Розробіть план-конспект заняття, метою якого є організація творчої ігрової діяльності дошкільників.

Шкала оцінювання:

35-49 балів – незадовільно з можливістю повторного складання (FX),

50-69 балів – задовільно (D, E) – низький рівень.

70-89 – добре (B, C) середній рівень.

90-100 балів – відмінно (A) високий рівень.

Одержані дані були додані до оцінної карти наступним шляхом:
низький рівень – 1 бал, середній рівень – 2 бали, високий рівень – 3 бали.

Інтерпретація результатів в оцінну карту

Низький рівень – 1 бал.

Середній рівень – 2 бали.

Високий рівень – 3 бали.

Контрольна робота 2

П.І.П. _____

курс _____

ВНЗ _____

1. Завдання відкритої форми з короткою відповіддю:

– У чому полягає сутність творчої діяльності?

– Опишіть риси, властиві творчій особистості, обґрунтуйте свої міркування.

– У чому полягає суспільна значущість творчої діяльності педагога?

– Назвіть види дитячої творчості.

– Від чого залежить творча активність особистості?

2. Завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю:

– Розкрийте особливості педагогічної творчості педагога, її специфіку та мету.

– Назвіть і схарактеризуйте основні психолого-педагогічні умови, що сприяють творчій педагогічній діяльності педагога.

– Запропонуйте і розкрийте власну стратегію подолання стереотипів у творчій діяльності.

– Опишіть етапи становлення творчої особистості на прикладі відомих мислителів, акторів, поетів.

– Проведіть аналіз важливих життєвих ситуацій з біографії визначної людини та обґрунтуйте їх вплив на виявлення і розвиток її творчості.

Шкала оцінювання:

0 балів – відповідь відсутня або є повністю невірною;

1 бал – відповідь містить грубі помилки, порушення логіки, є беззмістовною;

2 бали – відповідь містить грубі помилки, однак є вірною в деталях;

3 бали – відповідь містить не більше однієї грубої помилки, є вірною в деталях;

4 бали – відповідь не містить грубих помилок, однак є частково змістовною;

5 балів – відповідь частково вірна, недостатньо змістовна й аргументована;

6 балів – відповідь вірна, змістовна, однак містить порушення логіки та доказовості;

7 балів – відповідь вірна, змістовна, логічна, однак неаргументована;

8 балів – відповідь вірна, змістовна, логічна, однак недостатньо аргументована;

9 балів – відповідь вірна, змістовна, логічна, аргументована, однак містить незначні недоліки;

10 балів – відповідь вірна, змістовна, логічна, аргументована, крім правильної відповіді дано повне розв’язання завдання.

Інтерпретація результатів в оцінну карту

0-34 бали (незадовільно, F), 35-59 балів (незадовільно, FX) – 0 балів;

60-63 бали (задовільно, E), 64-73 бали (задовільно, D) – 1 бал;

74-81 бал (добре, C), 82-89 балів (добре, B) – 2 бали;

90-100 балів (відмінно, A) – 3 бали.

Додаток Л

Експертна оцінка вміння студентів вирішувати професійні завдання з позиції творчості

В якості експертів виступили провідні вчені в галузі дошкільної освіти і практичні працівники дошкільних навчальних закладів.

Експертам запропоновано для аналізу авторські творчі розробки студентів.

Структурні елементи творчої розробки:

- титульна сторінка,
- зміст,
- вступ (передмова),
- основна частина,
- висновки,
- бібліографія,
- додатки.

Критерії оцінювання:

- 1) дотримання технічних правил оформлення,
- 2) цілісність, чіткість, логічність викладу,
- 3) актуальність,
- 4) інноваційність,
- 5) творчий підхід до виконання завдання,
- 6) дотримання принципу науковості знань,
- 7) відповідність їх сучасному рівню розвитку системи дошкільної освіти в Україні,
- 8) розподіл завдань за етапами, результатами і термінами роботи,
- 9) відповідність запропонованого інструментарію меті, завданням та логіці,
- 10) врахування вікових і психологічних особливостей дітей, на яких була зорієнтована творча розробка.

Інтерпретація результатів в оцінну карту

- 0-34 бали (незадовільно, F), 35-59 балів (незадовільно, FX) – 0 балів;
 60-63 бали (задовільно, E), 64-73 бали (задовільно, D) – 1 бал;
 74-81 бал (добре, C), 82-89 балів (добре, B) – 2 бали;
 90-100 балів (відмінно, A) – 3 бали.

Додаток М**Експертна оцінка розроблених студентами ігор і вправ для дітей**

Незалежними експертами виступили провідні викладачі вищих навчальних закладів, практичні працівники (методисти дошкільних навчальних закладів). За кожним критерієм експерти оцінювали методичну розробку від 1 до 10 балів. Критеріями оцінювання результатів розроблених студентами ігор і вправ для дітей є:

1. Самостійність студента у створенні гри або вправи: 50-41 бал – гра (вправа) є повністю авторським і педагогічно цінним доробком; 40-31 бал – гра (вправа) є повністю авторським і педагогічно цінним доробком; 30-21 бал – гра (вправа) є оригінальною і досить вдало вдосконаленою моделлю вже відомої гри; 20-19 балів – гра (вправа) є значною мірою вдосконаленою моделлю вже відомої гри; 10-1 бал – гра (вправа) є незначною мірою вдосконаленою моделлю вже відомої гри.

2. Можливість використання гри (вправи) при організації різноманітних форм роботи з дітьми дошкільного віку: 50-41 бал – гра (вправа) може бути використана одночасно у фронтальній, груповій та індивідуальній роботі та у сімейному вихованні дітей дошкільного віку; 40-31 бал – гра (вправа) може бути використана одночасно у фронтальній, груповій роботі; 30-21 бал – гра (вправа) може бути використана під час проведення індивідуальних занять і як демонстраційний матеріал для дітей дошкільного віку; 20-19 бали – гра (вправа) може бути використана під час проведення індивідуальних занять; 10-1 бал – гра (вправа) може бути використана тільки як демонстраційний матеріал для дітей дошкільного віку.

Інтерпретація результатів в оцінну карту

0-34 бали (незадовільно, F); 35-59 балів (незадовільно, FX) – 0 балів;
 60-63 бали (задовільно, E), 64-73 бали (задовільно, D) – 1 бал;
 74-81 бал (добре, C), 82-89 балів (добре, B) – 2 бали;
 90-100 балів (відмінно, A) – 3 бали.

Додаток Н

Анкета

Шановний респондент!

Просимо Вас відповісти на запитання даної анкети не пропускаючи жодного. Сподіваємося на щирість Ваших відповідей, які будуть узагальнені та використані в наукових цілях.

П.І.П. _____
 курс _____
 ВНЗ _____

Дякуємо вам за допомогу в роботі.

1. Оцініть міру Вашої активності на даному занятті.

1. Активно і цілеспрямовано опановую знання, уміння і навички.

2. Досить активно опановую знання, уміння і навички.

3. Недостатньо активно опановую знання, уміння і навички.

4. Пасивний в опануванні знань, умінь і навичок.

2. Який характер, на Ваш погляд, має емоційна атмосфера взаємодії в групі на даному занятті.

1. Яскраво виражений позитивний.

2. Швидше позитивний, чим негативний.

3. Швидше негативний, чим позитивний.

4. Яскраво виражений негативний.

5. Байдужий.

3. Який характер має стиль взаємодії у вашій групі на даному занятті.

1. Авторитарний.

2. Демократичний.

3. Ліберальний.

4. Розвиваються у Вас педагогічні здібності і в якій мірі на даному занятті:

1. Так, розвиваються повною мірою.

2. Так, розвиваються частково.

3. Швидше не розвиваються.

4. Не розвиваються.

5. Важко відповісти.

5. Які функції майбутнього вихователя і якою мірою, розвиваються у вас на даному занятті?

№	Найменування	1	2	3	4	5
1	Навчальні					
2	Виховні					
3	Організаторські					
4	Управлінські					

6. Стикалися Ви чи ні з бар'ерами в творчій діяльності?

1. Стикався (стикалася) з бар'єрами в творчій діяльності.
2. Не мав (ла) такої перешкоди.
- 7 З якими бар'єрами в творчій діяльності Ви стикалися
 1. Боязнь невдачі.
 2. Збільшення обсягу роботи.
 3. Недостатня різноманітність навичок творчої діяльності.
 4. Обмежені можливості для набуття нових навичок.
 5. Незнання моделей творчої поведінки.
 6. Побоювання санкцій.
 7. Страх перед новим.
 8. Вузькість педагогічного мислення.
 9. Надмірна упевненість в собі.
 10. Постійний брак часу.
 11. Бюрократизм.
 12. Боязнь помилки.
 13. Гордість.
 14. Дуже конкретне мислення (надлишковий практицизм).
 15. Вузькість мислення.
 16. Прийняття існуючого стану речей (конформізм).
 17. Низька самооцінка.
 18. Надмірна опіка, суворя регламентація діяльності.
 19. Інші варіанти (вкажіть, що саме) _____
8. Оцініть міру Вашої творчої активності на заняттях:
 - 1 Дуже низька.
 - 2 Низька.
 - 3 Середня.
 - 4 Вище середньої.
 - 5 Висока.
 - 6 Дуже висока.
09. Якщо активність нижче середньої, то з чим це пов'язано?

10. Які методи, форми організації навчання могли б забезпечити творчу діяльність?

11. Наскільки сприяє організація навчального процесу формуванню Вашого професійно-творчого потенціалу?

1. Організація навчального процесу в повному обсязі сприяє формуванню професійно-творчого потенціалу.
2. Організація навчального процесу недостатньо забезпечує формування професійно-творчого потенціалу.

3 Організація навчального процесу взагалі є бар'єром на шляху формування професійно-творчого потенціал.

12. Назвіть навчальні дисципліни, які, на Ваш погляд, найбільше сприяли формуванню професійно-творчого потенціалу?

Повідомте деякі відомості про себе.

13. Ваша стать?

1301. Чоловіча.

1302. Жіноча.

14. Як ви навчаєтесь?

1401. – «А».

1402. – «А», «В».

1403. – «А», «В», «С».

1404 – «А», «В», «С», «D», «E», «FX».

1405 – «В», «С», «D», «E», «FX».

1406 – «С», «D», «E», «FX».

1407 – «D», «E», «FX».

1408 – «E», «FX».

1409 – «FX».

15. Зазначте рік навчання

1 2 3 4 5

16. Чи задоволені Ви тим, що навчаєтесь у вищому навчальному закладі?

1. Так.

2. Ні.

3. Важко відповісти.

Дякую за співпрацю

Додаток П

**Програма
нормативної навчальної дисципліни
«Педагогічна творчість»**

ВСТУП

Програма нормативної навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» складена відповідно до державного стандарту освітньо-професійної підготовки бакалаврів напряму «6.010101 дошкільна освіта».

Предметом навчальної дисципліни є педагогічна творчість

Міждисциплінарні зв'язки. Зміст навчальної дисципліни базується на знаннях студентів, набутих в процесі вивчення дисциплін «Філософія», «Вікова фізіологія», «Психологія загальна», «Вступ до спеціальності», «Педагогіка загальна», «Педагогіка дошкільна», «Психологія дитяча».

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

- 1) Теоретичні основи педагогічної творчості;
- 2) Технології формування творчої особистості.

Мета і завдання навчальної дисципліни

Метою викладання навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» є ознайомлення студентів з основами педагогічної творчості.

Основними завданнями вивчення навчальної дисципліни є:

– формування у студентів уявлення про сутність і функції педагогічної творчості, закономірності творчої діяльності, особливості формування творчої особистості;

– набуття вмінь теоретично аналізувати педагогічні факти і явища, аналізувати, прогнозувати і проектувати власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості дитини дошкільного віку.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні *знати*:

– сутність і особливості творчої педагогічної діяльності та природи педагогічної творчості, основні психолого-педагогічні умови, що сприяють творчій педагогічній діяльності;

– особливості формування творчої особистості у дитини дошкільного віку;

вміти:

– організувати навчально-виховний процес в дошкільному навчальному закладі з урахуванням рівня розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку;

– оцінювати і корегувати власні творчі можливості у педагогічній діяльності;

– прогнозувати і проектувати професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості дитини дошкільного віку.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин /3 кредити ECTS, з них 48 годин аудиторної і 42 - самостійної роботи студентів.

Форма підсумкового контролю успішності навчання студентів – залік.

Засоби моніторингу успішності навчальної діяльності студентів – тести, підсумкова контрольна робота, захист навчального проекту.

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Теоретичні основи педагогічної творчості.

Сутність і специфіка творчої педагогічної діяльності. Необхідність творчої професійної діяльності педагога; поняття про педагогічну творчість педагога, її специфіку та мету; види, рівні і критерії творчої педагогічної діяльності педагога; основні психолого-педагогічні умови, що сприяють творчій педагогічній діяльності педагога, поняття про колективну творчість педагога, шляхи розвитку колективної творчості педагога.

Теоретичні основи творчої діяльності. Поняття про творчість як вищий рівень людської діяльності, творча діяльність; роль процесів «осяяння», «нешаблонного мислення» і «бісоціації» у творчій діяльності; класифікація фаз творчого процесу; специфіка творчих процесів; інтуїція, механізми її виникнення, значення для творчої діяльності; проблема розвитку інтуїції; фізіологічні механізми творчого натхнення й емоційного стресу; стимулюванні творчої активності; прийоми активізації творчої активності; прийоми активізації творчого мислення, подолання психологічних бар'єрів.

Творча особистість. Структура творчої особистості. Поняття про креативність і «креативогенні риси» особистості; зовнішні показники вияву креативності в поведінці та результатах діяльності людини; методи оцінювання рівня креативності людини; поняття про творчу особистість як носія творчого початку; соціальні та психолого-педагогічні підходи до визначення творчої особистості; типи творчої особистості, основні стадії її розвитку; методи оцінювання сформованості рис творчої особистості; специфіка міжособистісних відносин з креативною людиною; структура творчої особистості педагога.

Ключові слова модуля: *творчість, творча педагогічна діяльність, педагогічна творчість, мета, види, рівні і критерії творчої педагогічної діяльності, фази творчого процесу, інтуїція, творче натхнення, стимулювання творчої активності, бар'єри творчості, творча особистість, структура творчої особистості, креативність.*

Змістовий модуль 2. Технології формування творчої особистості

Сутність розвитку творчої особистості. Діалектика закономірностей і принципів розвитку та саморозвитку, виховання та самовиховання творчої особистості; методи виховання та самовиховання, розвитку та саморозвитку творчої особистості; поняття про творчу навчальну

діяльність; творчі ситуації та їх різновиди; творчі завдання та їх різновиди; технологія планування та організації співробітництва, співтворчості, співдружності педагога з дитиною на занятті; застосування активних форм і методів навчання у творчому розвитку дитини.

Технології формування творчої особистості. Внутрішні і зовнішні передумови формування творчої особистості. Основні історичні етапи та персоналії в розвитку технологій формування творчої особистості. Концептуальні положення технологій формування творчої особистості. Авторські технології формування творчої особистості: спільності та розбіжності. Механізми організації творчої діяльності. Пізнавальна перспектива. Творче навчально-виховне середовище. Порівняльна характеристика звичайного і творчого мислення.

Особливості організації та практика застосування теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ). Теоретичні аспекти та практика застосування технології «Життєві стратегії творчої особистості (ЖСТО)». Концептуальні засади та особливості застосування технології «Розвиток творчої уяви (РТУ)». Теоретичні аспекти та практика застосування технології «Метод фокальних об'єктів (МФО)». Синектика як технологія формування творчої особистості.

Розвиток творчого потенціалу дітей дошкільного віку «Біном фантазії» (прийоми Дж. Родарі) як засіб формування творчого потенціалу дошкільників. «Теорія розвитку винахідницьких завдань (ТРВЗ за Г. Альтшуллером), метод каталогу (Ф. Кунце), рішення творчих завдань (система Е. де Боно) у розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Проектні технології у розвитку творчих можливостей дітей дошкільного віку.

Ключові слова модуля: *розвиток творчої особистості, методи виховання та самовиховання, розвитку та саморозвитку творчої особистості, творча навчальна діяльність, творчі ситуації, технології формування творчої особистості, творче навчально-виховне середовище, творче мислення.*

Рекомендований (орієнтовний) план розподілу навчальних годин з дисципліни «Педагогічна творчість »

п/п Назва змістового модуля	Організаційні форми			
	Лекції	Практичні/Семінари	Самостійна робота	Навчальний проект
Теоретичні основи педагогічної творчості	4	-/10	15	12
Технології формування творчої особистості	10	12/10	15	
Разом	16	12/20	30	12

Рекомендована література

1. Нормативні акти

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.

2. Закон України «Про дошкільну освіту»: за станом на 2012 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>

3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 12–24.

2. Основна література

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психологические очерки / Л. С. Выготский. – [3-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

3. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.

4. Коновальчук М. В. Педагогічна творчість учителя в роботі з обдарованими молодшими школярами : [навч.-метод. посіб. для вчителів поч. кл.] / М. В. Коновальчук. – К. : СІТІПРІНТ, 2013. – 89 с.

5. Листопад О. А. Розвиток творчого потенціалу дітей раннього віку : [навч.-метод. пос.] / О. А. Листопад. – [вид 2-ге., перероб. та доповн.]. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2013. – 238 с.

6. Педагогічна творчість і майстерність : [хрестоматія] / [укл. Н. В. Гузій]. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.

7. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / В. П. Андрущенко [та ін.]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.

8. Пихтіна Н. П. Педагогічна творчість: [навч. посібник] / Н. П. Пихтіна. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 175 с.

9. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях: [монографія] / [В. О. Моляко та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К.–Кіровоград : Імекс, 2012. – 209 с.

10. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: [монографія] / наук. кер. авт. кол. В. О. Моляко. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 207 с.

11. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : [підручник] / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

12. Творча діяльність в ускладнених умовах : [наук.-метод. посіб.] / В. О. Моляко [та ін.]; заг. ред. В. О. Моляко. – К. : АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, 2007. – 308 с.

Допоміжна література

1. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань, 2000. – 600 с.
2. Богуш А. М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик. – К. : Вища школа, 2005. – 254 с.
3. Богуш А. М. Реалізація педагогічних ідей В. О. Сухомлинського щодо творчого самовираження дитини в сучасній практиці дошкільного закладу / А. М. Богуш // Наук. зап. Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2008. – Вип. 78, ч. 1. – С. 171–174. – (Серія «Пед. науки»).
4. Богуш А. М. Дошкільне дитинство: його сьогодення і майбутнє / А. М. Богуш // Гуманіт. вісн. Держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія : зб. наук.-теорет. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – С. 27–30.
5. Богуш А. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : [монографія] / Алла Богуш, Людмила Березовська. – Одеса : М. П. Черкасов, 2008. – 202 с.
6. Бухвалов В. А. Алгоритмы педагогического творчества / В. А. Бухвалов. – М. : Просвещение, 1993. – С. 40–41.
7. Виноградова-Бондаренко В. Є. Розвиток креативного мислення у студентів / В. Є. Виноградова-Бондаренко // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методологічного семінару АПН України. – К., 2005. – С. 471–474.
8. Кардашов В. Н. Теоретические и методические основы художественно-творческого развития школьников / В. Н. Кардашов ; [под ред. Н. А. Кушаева]. – Бердянск : Дом техники плюс, 2000. – 160 с.
9. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.
10. Клепиков О. І. Основи творчості особи : [навч. посібник для студ. вузів] / О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий. – К. : Вища школа, 1996. – 295 с.
11. Кузнецова А. Е. Лучшие развивающие игры для детей от года до трех лет / А. Е. Кузнецова. – М. :ООО РИПОЛ классик, ООО Издательство Дом XXI век, 2007. – 189 с.
12. Левченко О. О. Культура творчої особистості : [монографія] / О. О. Левченко. – Луганськ : Вид-во Східноукраїнського державного університету, 1999. – 116 с.

13. Листопад О. А. Творчі прояви дітей раннього віку / О. А. Листопад // Вісник Інституту розвитку дитини. : збірник наукових праць. – К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 17. – С. 59–64. – (Серія «Філософія. Педагогіка. Психологія»).
14. Пидкасистый П. И. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности / П. И. Пидкасистый, Н.А. Воробьева. – М. : Педагогическое общество России, 2007. – 192 с.
15. Пономарев Я. А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я.А. Пономарев. – М. : Наука, 1990. – 222 с.
16. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : [навч. посібник] / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
17. Роменець В. А. Психологія творчості : [навч. посібник] / В. А. Роменець. – [2-ге видання, доп.]. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
18. Туриніна О. Л. Психологія творчості : [навч. посібник] / О. Л. Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 160 с.
19. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности : [монография] / А. Я. Чебыкин. – Одесса, 1992. – 168 с.
20. Шумилин А. Т. Вопросы становления теории творчества / А. Т. Шумилин // Проблемы философии. – М. : Высш. школа, 1978. – Вып 44. – С. 12–15.
21. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества : [монография] / А. Т. Шумилин. – М. : Высш. шк. 1989 – 143 с.

**Програма
варіативної навчальної дисципліни
спецкурс «Розвиток професійно-творчого потенціалу педагога»**

Вступ

Предметом навчальної дисципліни є формування професійно-творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Міждисциплінарні зв'язки. Зміст навчальної дисципліни спецкурс «Розвиток професійно-творчого потенціалу педагога» базується на знаннях студентів, набутих в процесі вивчення дисциплін «Філософія», «Вікова фізіологія», «Психологія загальна», «Вступ до спеціальності», «Педагогіка загальна», «Педагогіка дошкільна», «Психологія дитяча», «Педагогічна творчість».

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів: 1) Теоретичні основи формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів; 2) Технологія формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів.

Мета і завдання навчальної дисципліни

Метою викладання спецкурсу «Розвиток професійно-творчого потенціалу педагога» є ознайомлення студентів з проблемою формування професійно-творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу та допомога в реалізації індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності.

Основними завданнями вивчення навчальної дисципліни є:

– формування у студентів уявлення про особливості професійно-творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу;

– набуття вмінь теоретично аналізувати педагогічні факти і явища, аналізувати, прогнозувати і проектувати індивідуальну траєкторію опанування способами творчих проявів у майбутній професійній діяльності.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні *знати*:

– сутність і особливості формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів,

– основні психолого-педагогічні умови і шляхи, що сприяють формуванню професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів;

вміти:

– використовувати методики формування професійно-творчого потенціалу педагога;

– проектувати індивідуальну траєкторію опанування способами творчих проявів у майбутній професійній діяльності

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин /3 кредити ECTS, з них 48 годин аудиторної і 42 – самостійної роботи студентів.

Форма підсумкового контролю успішності навчання студентів – залік.

Засоби моніторингу успішності навчальної діяльності студентів – тести, підсумкова контрольна робота, захист навчального проекту.

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни.

Змістовий модуль 1. Теоретичні основи формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів.

Творчий потенціал особистості як наукова проблема. Поняття здібностей, задатків, таланту, обдарованості. Співвідношення творчих здібностей з розумовими, пізнавальними і спеціальними, інтелектом. Сучасні підходи до визначення творчого потенціалу, творчих можливостей.

Творчі можливості особистості: структура та проблеми розвитку. Сучасні підходи до визначення творчих можливостей. Необхідність розвитку творчих можливостей у ранньому дитинстві. Особливості розвитку творчих можливостей у дітей дошкільного віку. Роль ДНЗ в розвитку творчих можливостей особистості дитини.

Професійно-творчий потенціал вихователя дошкільного навчального закладу як наукова проблема. Психолого-педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу вихователя дошкільного навчального закладу. Шляхи і засоби формування професійно-творчого потенціалу вихователя дошкільного навчального закладу.

Діагностика професійно-творчого потенціалу вихователя дошкільного навчального закладу. Проблема діагностування професійно-творчого потенціалу вихователя дошкільного навчального закладу. Основні підходи до діагностики професійно-творчого потенціалу вихователя дошкільного навчального закладу. Типологія діагностичного інструментарію професійно-творчого потенціалу вихователя дошкільного навчального закладу. Стандартизовані методи діагностики. Проективні методи діагностики.

Ключові слова модуля: *творчий потенціал, творчі можливості, професійно-творчий потенціал вихователя дошкільного навчального закладу, діагностування професійно-творчого потенціалу вихователя дошкільного навчального закладу.*

Змістовий модуль 2. Технологія формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів.

Формування професійно-творчого потенціалу майбутнього педагога в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Моделі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів

дошкільних навчальних закладів у педагогічній діяльності. Розробка оригінальних розвиваючих технологій навчання, виховання, саморозвитку професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Методи розвитку творчого спілкування та творчих рис характеру (метод гірлянд випадків і асоціацій, евристичний діалог Сократа, «мозкова атака» (брейн-стормінг), метод колективної записної книжки Дж. Хейфіля, метод письмової «мозкової атаки», метод синектики В. Гордона).

Методи активізації та використання індивідуального професійно-творчого потенціалу (метод індивідуальної «мозкової атаки», список контрольних запитань Е. Крину, монолог винахідника, метод контрольних запитань (МКЗ) Т. Ейлоарта).

Методи активізації та реалізації творчого досвіду (алгоритм розв'язування винахідницьких задач (АРВЗ) Г. Альтшуллера, морфологічний аналіз та синтез (Ф. Цвік), метод «матриць варіантів» А. Моля, інтегративний метод «метра» за І. Бувеном, метод семиразового пошуку Г. Буша, метод фокальних об'єктів (МФО) за Ф. Кунце, системи творчого пошуку КАРУС за В. Моляко, метод інверсології за А. Есауловим).

Сучасні технології формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів дошкільної освіти. Тренінг формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів. Розробка індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова модуля: *моделі формування професійно-творчого потенціалу, технології і методики формування професійно-творчого потенціалу.*

Рекомендований (орієнтовний) план розподілу навчальних годин з варіативної навчальної дисципліни спецкурс «Розвиток професійно-творчого потенціалу педагога»

п/п Назва змістового модуля	Організаційні форми			
	Лекції	Практичні/Семінари	Самостійна робота	Навчальний проект
Теоретичні основи формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів;	4	-/10	16	16
Технологія формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів	4	20/4	16	
Разом	8	20/14	32	12

Рекомендована література

1. Нормативні акти

1. Вища освіта. Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації: у 2 кн. / [укладачі Микола Іванович Панов та ін. ; за ред. проф. М. І. Панова]. – Х. : Право, 2006. – 688 с.
2. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до закону : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>

Основна література

3. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун., 1996. – Кн. 1. – 567 с.
4. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. - М. : Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
5. Вербець В. В. Педагогічна діагностика формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді : [монографія] / В. В. Вербець. – Рівне : Вид-во РДГУ, 2005. – 383 с.
6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 448 с.
7. Креативная лаборатория: диалог творческих практик : [монографія] / ред.-сост. О. А. Карлова. – М. : Академический Проект, 2009. – 476 с.
8. Лобода С. М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси ХХ століття: протистояння ідей : [монографія] / С. М. Лобода. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2010. – 503 с.
9. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : [учебное пособие] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академический Проект, 2004. – 500 с.

Допоміжна

10. Белова Е. С. Выявление творческого потенциала дошкольников с помощью теста Е. П. Торренса / Е. С. Белова // Журнал практического психолога. – 2007. – № 3. – С. 113–132.
11. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / В. Ю. Биков. – К. : Атака, 2008. – 684 с.
12. Богданова І. М. Технології в освіті : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса : ТЕС, 1999. – 146 с.
13. Богоявленская Д. Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская. – М. : МИОО, 2005. – 175 с.

14. Богуш А. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору / А. Богуш, І. Попова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 200 с.
15. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностноориентированного образования / Евгения Васильевна Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Рост. пед. университет, 2000. – 352 с.
16. Боно Э. де. Шесть шляп мышления / Э. де Боно. – Санкт-Петербург : Питер-Пабблишинг, 1997. – 244 с.
17. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : [методическое пособие] / Андрей Александрович Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
18. Гердт Н. А. Сущность и содержание понятия «профессионально-творческий потенциал» / Н. А. Гердт // Материалы V междунар. науч. конф. [«Актуальные задачи педагогики»], (Чита, апрель 2014 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2014. – С. 184–191.
19. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посібник] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.
20. Листопад А. А. Синектика как средство формирования профессионально-творческого потенциала будущих педагогов / А. А. Листопад // Psihologie Pedagogie specială Asistență socială Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă” din Chișinău. – Chișinău, 2014. – Nr. 1 (34). – P. 47–56.
21. Новіков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму : [монографія] / Б. В. Новіков. – [2-ге вид, переробл. та доповн.]. – К. : НТУУ «КПІ», 2006. - 308 с.
22. [Пехота О. М.](#) Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : [монографія] / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – [2-е вид., доп. та перероб.]. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.
23. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект : [монография] / Н. Ю. Посталюк. – Казань, : Издательство Казанского университета, 1989. – 204 с.
24. Розвиток творчої активності майбутніх педагогів: теорія і практика : [монографія] / Е. Е. Карпова, В. В. Нестеренко, О. А. Листопад, Н. В. Кононенко, Т. І Койчева. – Одеса, 2005. – 276 с.

Додаток С

Педагогічний тренінг формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Мета педагогічного тренінгу: формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Завдання педагогічного тренінгу:

- розвиток навичок і умінь управління творчим процесом;
- усвідомлення і подолання бар'єрів, що перешкоджають формуванню професійно-творчого потенціалу;
- актуалізація творчих ресурсів.

Структура тренінгу. Кожне заняття включає вступну частину (вітання, зворотний зв'язок, розминка), основну частину (спрямовану на формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів) і заключну частину (підведення підсумків, підсумкова рефлексія).

Правила поведінки в групі при проведенні педагогічного тренінгу:

- строге дотримання часу початку занять і тривалості перерви;
- доброзичливе відношення до кожного учасника групи;
- право кожного бути почутим, висловити будь-які свої думки і почуття;
- повага до кожного, його думки;
- уважне вислуховання кожного учасника;
- щирість і чесність висловлювань і вчинків, прояв почуттів;
- активна участь кожного в роботі групи;
- прояв взаємодопомоги при виконанні групових завдань;
- конструктивна критика, тобто з користю і в шанобливій формі.

Робоча карта тренінгу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Заняття 1. Формування уміння аналізувати проблему

Вправа «Візитна картка»

Мета: подолання бар'єрів творчої діяльності, мотивація на формування професійно-творчого потенціалу.

Процедура проведення. «Кожен учасник робить собі візитну картку – малює до кожної букви імені невеличку картинку, яка має відношення до своєї особистості (наприклад, відображаються риси вдачі). Потім картки складаються разом. Кожен учасник витягає одну картку і намагається знайти «власника».

Рефлексія вправи. Що допомогало у виконанні завдання? Які труднощі виникали при виконанні завдання? Яким чином ця вправа відповідає цілям тренінгу?

Групове обговорення правил роботи проведення тренінгу.

Інформування про мету і завдання тренінгу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Обговорення очікувань, побоювань учасників з приводу майбутньої діяльності.

Діагностика сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на початку тренінгу.

- Діагностика особистісної креативності (Є. Тунік);
- Тест «Вербальної креативності (RAT) С. Медника (адаптація А. Вороніна, дорослий варіант);
- Тест «Який ваш творчий потенціал?»;
- Опитувальник креативності Д. Джонсона;
- Тест «Визначення соціальної креативності особистості»;
- Методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А. Реана і Н. Бадмаєвої);
- Тест-анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергеєнкова);
- Короткий орієнтувальний тест (В. Бузина, Е. Вандерлик);
- Тест «Творча обдарованість студента» (І. Карпова).

Вправа «Летіли гуси»

Мета: емоційний підйом, групове об'єднання, усвідомлення творчих обмежень, що заважають у вирішенні завдань.

Процедура проведення. Викладач пропонує кожному вирішити подумки наступне завдання і написати відповідь на аркуші. Умова завдання: Летить зграя гусей, а їм назустріч один гусак. Один гусак говорить: «Здрастуйте, сто гусей!» Гуси відповідають: «Нас не сто. Було б нас сто, якби було стільки, скільки зараз, та ще стільки ж, ще пів стільки, чверть стільки, та й ти з нами. Ось тоді нас було б сто». Скільки летіло гусей в зграї? Після того, як кожен студент записав своє рішення, викладач просить їх прочитати свої відповіді, які, як правило, в усіх виходять різні. Після цього за 10 хвилин групі студентів треба прийти до одного загального правильного рішення.

Рефлексія вправи. Чи прийшла група до єдиного правильного рішення? (Правильна відповідь – 36.) Хто говорив, хто мовчав, чому не доводили свою точку зору? Яким чином учасники доводили свою точку зору? Чи слухали студенти один одного? Що допомагало, що заважало командній взаємодії?

Вільна дискусія: «Чому необхідно уміти аналізувати проблему?».

Вправа «Формулювання»

Мета: актуалізація першого етапу творчого процесу (аналіз проблеми).

Для виконання цього завдання учасникам пропонується сформулювати свою реальну проблему, для вирішення якої не підходять звичні методи і способи.

Процедура проведення. «Для цієї вправи нам потрібне формулювання проблеми. Сформулюйте її у вигляді простого речення, що починається із слова «як». Візьміть аркуш паперу і напишіть посередині формулювання проблеми. Обведіть ключові слова. Від кожного обведеного слова або фрази проведіть лінії з альтернативами, запереченнями або будь-якими іншими зауваженнями, які прийдуть в голову. Зазвичай кожне обведене слово передбачає декілька варіантів. Спробуйте використовувати для формулювання проблеми інші слова. Не хвилюйтеся, якщо це буде нісенітниця, – думайте про можливості. Що з того, що вийшло застосовано до вашої проблеми?»

Рефлексія вправи: Що допомагало у виконанні завдання? Які труднощі виникали при виконанні завдання? Яким чином ця вправа відповідає цілям тренінгу?

Вправа «Мій малюнок»

Мета: підведення підсумків першого заняття.

Процедура проведення. «Протягом п'яти хвилин ви повинні намалювати свої враження про заняття. Зробіть свій малюнок у будь-якій манері, головне, щоб він відповідав вашому баченню, ваш образ сьогоднішнього дня роботи. Потім кожен учасник продемонструє свій малюнок і прокоментує його».

Рефлексія вправи. Які труднощі виникли при виконанні вправи?

Рефлексія першого заняття. Які були очікування від першого заняття? Що Вам сподобалося на першому занятті? Що виявилось найбільш цінним саме для Вас на цьому занятті? Що Ви очікуєте від другого заняття?

Заняття 2. Розвиток творчої уяви

Вправа. «Лото настроїв»

Мета: розвиток уміння розуміти емоції інших людей і виражати власні емоції.

Процедура проведення. На столі розкладаються картинкою вниз схемні зображення емоцій. Учасник бере одну картку, не показуючи її нікому. Потім учасник повинен дану емоцію зобразити за допомогою міміки, пантоміміки, голосових інтонацій. Інші відгадують зображену емоцію.

Рефлексія вправи. Що допомагало у виконанні завдання? Які труднощі виникали при виконанні завдання? Яким чином ця вправа відповідає цілям заняття?

Вправа «Збір врожаю на полі асоціацій».

Мета: розвиток творчої уяви.

Процедура проведення. Назвіть своє ім'я. Підберіть до нього епітет. Порівняйте себе з будь-яким об'єктом, підбираючи асоціації-метафори.

Рефлексія вправи. Що допомагало у виконанні завдання? Які труднощі виникали при виконанні завдання? Яким чином ця вправа відповідає цілям заняття?

Прогресивна дискусія «Як розвивати у дітей дошкільного віку фантазію і творчу уяву?».

Вправа «Людина на своєму місці»

Мета: самостійний аналіз плюсів і мінусів у студентських і професійних ролях.

Процедура проведення. Учасники діляться на дві команди. Перша команда виступає від імені студентів, друга – від імені вихователів дошкільних навчальних закладів. Роздаються аркуші формату А 4, де команда студентів малює картину на тему «Чудова пора студентства», а команда вихователів дошкільних навчальних закладів – «Чудова пора професійної зрілості». Потім кожна команда на своєму аркуші перераховує 6 атрибутів студентства і 6 атрибутів професійної зрілості. Найважливіший атрибут група виділяє (підкреслює). Через 15-20 хвилин роботи команди обмінюються аркушами.

На протилежній стороні аркуша «студенти» і «вихователі дошкільних навчальних закладів» малюють 6 мінусів вказаного вікового періоду і найголовніший мінус виділяють (підкреслюють). Далі команди виставляють свою творчість на огляд і промовляють плюси і мінуси тієї й іншої соціальної ролі.

Викладач ставить запитання про те, в якому віці кожен з учасників захоче відмовитися від плюсів студентства, прийняти роль професіонала, а також просить студентів вказати свої особисті особливості, які дозволять їм досягти успішної професійної зрілості. Кожен з учасників на своєму індивідуальному аркуші пише вік, в якому, на його думку, плюси студентства відчуватимуться менше, пояснює – чому і перераховує наявність необхідних професійно-важливих якостей. Потім кожен по черзі висловлює свою думку. Ведучий, підводячи підсумки, говорить, що найпривабливіше виявлено учасниками в періоді студентства і що – в періоді професійної зрілості, а також звертає увагу на те, який вік і які якості учасники групи найчастіше вказували.

Рефлексія вправи. Що допомагало у виконанні завдання? Які труднощі виникали при виконанні завдання? Яким чином ця вправа відповідає цілям заняття?

Вправа «Літера»

Мета: розвиток творчої уяви.

Процедура проведення. Спробуйте протягом хвилини назвати якомога більше речей, які зараз знаходяться в кімнаті разом з вами і починаються на літеру: «К», «П», «В»... Порахуйте, скільки у вас вийшло назв речей. Якщо докласти зусиль, то можна назвати більше 50 речей, а можна і більше 100. Щоб поліпшити цю вправу, подумайте, які групи оточуючих предметів ви забули включити. Наприклад, на літеру «В» можна назвати: вішалка (предмети), введення в книзі на полиці (деталі предметів), вольфрам нитки лампи, вата, віскоза і так далі (матеріали), ворс на килимі, віск на паркеті (покриття), волосся, веснянки і так далі (тіло), вітерець, варіанти слів, ви самі, всі інші (теж на «в»). Подумайте, що ще можна назвати? Потренуйтеся з іншими літерами: «п», «к», «с» – простіше, «д», «а», «т» – складніше.

Рефлексія вправи. Що допомагало у виконанні завдання? Які труднощі виникали при виконанні завдання? Яким чином ця вправа відповідає цілям заняття?

Вправа «Погано – добре»

Мета: обговорення результатів заняття з різних позицій.

Процедура проведення. Перший учасник починає: «Це погано, що ми зібralися тут, тому що...». Другий продовжує: «Це добре, тому що...» і так далі. Завершувати пропонується на позитиві: «Це добре».

Рефлексія вправи. Що допомагало у виконанні завдання? Які труднощі виникали при виконанні завдання? Яким чином ця вправа відповідає цілям заняття?

Рефлексія другого заняття. Які були очікування від другого заняття? Що Вам сподобалося на другому занятті? Що виявилось найбільш цінним саме для Вас на цьому занятті? Що Ви очікуєте від наступного заняття?

*Заняття 3. Розвиток уміння аналізувати інформацію.**Вправа «Побажання»*

Мета: подолання психологічних бар'єрів, мотивація на проведення заняття.

Процедура проведення. Робота починається з висловлювання один одному побажання. Воно має бути коротким, бажано одним словом. Студенти кидають м'яч тому, кому адресують побажання, і одночасно говорять його. Той, кому кинули м'яч, у свою чергу кидає його наступному, висловлюючи йому побажання на сьогодні.

Рефлексія вправи. Які труднощі виникли при виконанні завдання?

Вправа «Вгадай, що написано»

Мета: усвідомлення бар'єрів творчого мислення, значущості етапу підготовки, збору інформації.

Процедура проведення. «Зараз я приколю картку з написаним на ній словом на спину одному з нас так, щоб він не бачив, що на ній написано. Ми усі зможемо прочитати написане слово, але при цьому нічого не говоритимемо. Його завдання – дізнатися, що написано на картці. Для виконання цього завдання він може називати будь-кого з нас, на власний розсуд, і той, кого він назве, постарається, користуючись тільки невербальними засобами, «повідомити» йому, що написано на картці».

Рефлексія вправи. Як виникає відповідь? Які стани виникали в ході виконання завдання? Як вони змінювалися?

Вправа «Що намальовано?»

Мета: усвідомити вплив попереднього досвіду на сприйняття

Процедура проведення. Учасники групи сидять півколом. У викладача в руках аркуш із зображенням куба. «Подивіться, будь ласка, на цей аркуш і скажіть, що ви бачите на ньому». Учасники висловлюють свої версії: малюнок, куб, геометрична фігура, декілька квадратів, коробка, кімната.

Рефлексія вправи. У нас виникли різні думки з приводу того, що зображено на цьому аркуші. В той же час очевидно, що на ньому немає нічого, окрім дванадцяти відрізків прямих. Як це пояснити?

«Мозкова атака»: «Назвіть 5-6 чинників, що доводять (чи спростовують) важливість уміння працювати з інформацією».

1. Що таке інформація?
2. Які існують види інформації і способи сприйняття інформації людиною?
3. В якій формі ви можете отримати інформацію?
4. Які етапи і способи обробки інформації людиною ви знаєте?
5. Назвіть основні види інформаційної діяльності людини.

Рефлексія «мозкової атаки». Які у Вас враження від «мозкової атаки»? Що Вам сподобалося під час «мозкової атаки»? Що виявилось найбільш цінним саме для Вас під час «мозкової атаки»?

Вправа «Апельсин»

Мета: розвиток творчого мислення, швидкості витягання інформації з пам'яті, а також здатності усвідомлено переходити в нові змістовні області.

Процедура проведення. Учасники групи сидять по колу. У викладача в руках м'яч. «Давайте уявимо, що це – апельсин. Зараз ми кидатимемо його один одному, кажучи при цьому, який апельсин ви кидаєте. Будемо уважні: постараємося не повторювати вже названі якості, властивості апельсина і добитися того, щоб ми всі брали участь в роботі».

Рефлексія вправи. Які труднощі виникли при виконанні завдання?

Вправа «Комплімент»

Мета: подолання психологічних бар'єрів, мотивація на завершення заняття.

Процедура проведення. Викладач пропонує студентам стати в коло і взяти один одного за руки. Один із студентів входить в коло і проходить уздовж за годинниковою стрілкою, зупиняючись біля кожного учасника, який у цей момент повинен сказати йому комплімент.

Рефлексія вправи. Які стани виникали в ході виконання завдання? Як вони змінювалися?

Рефлексія третього заняття. Які були очікування від третього заняття? Що Вам сподобалося на третьому занятті? Що виявилось найбільш цінним саме для Вас на цьому занятті? Що Ви очікуєте від наступного заняття?

Заняття 4. Подолання стереотипів мислення

Вправа «Спільний рахунок»

Мета: розвиток логічного мислення, творчої уяви.

Процедура проведення. Завдання дуже просте: потрібно лише порахувати до десяти (по кількості учасників). Хитрість полягає в тому, що рахувати потрібно колективно: хтось говорить «один», хтось інший – «два» і так далі, домовлятися про порядок рахунку не можна. Якщо наступне число вимовляють одночасно дві людини, рахунок починається спочатку. У простому варіанті вправа виконується з відкритими очима, в складнішому – із закритими. Розмовляти по ходу виконання вправи забороняється. Ведучий фіксує, до скількох вдалося довести рахунок за кожен із спроб. Ця вправа проходить цікавіше, коли учасники розташовуються не по колу, а врізнобіч. Якщо учасники самі встановлять певний порядок вимовлення чисел (по колу, через одного, за абеткою і тому подібне), слід похвалити їх за винахідливість.

Рефлексія вправи: Які труднощі виникли при виконанні завдання? Чому вони виникали? Як можна здолати ці труднощі?

Вправа «Колективне малювання»

Мета: створення робочої атмосфери заняття, усвідомлення бар'єрів творчого мислення.

Процедура проведення. Учасники групи сидять по колу. У колі лежать кольорові олівці, крейда, фломастери, аркуші паперу. «Коли я скажу «почали», кожен з нас візьме аркуш паперу і все те, що йому буде потрібно для малювання на своєму аркуші. На малювання у нас буде 15 секунд. За часом стежитиму я, і через 15 секунд попрошу кожного передати свій аркуш сусідові ліворуч. Після того, як ви отримаєте аркуш, на якому вже щось намальовано, потрібно буде намалювати ще щось, розвиваючи сюжет у будь-якому напрямі. Ми продовжуватимемо роботу до тих пір, поки аркуш кожного не пройде по колу і не повернеться до Вас».

Рефлексія вправи. Які моменти в розвитку сюжету сприймаються як незвичайні? Чому? Яким чином стереотипи впливають на розвиток сюжету?

Вправа «Чотири крапки»

Мета: подолання стереотипів мислення.

Процедура проведення. Викладач малює на дошці чотири крапки, що утворюють квадрат, і пропонує студентам трьома прямими лініями, не відриваючи олівця від паперу, їх з'єднати так, щоб олівець повернувся у вихідну крапку.

Рішення полягає у виході за межі площини, обмеженої чотирма крапками.

При обговоренні відзначається особливість творчого мислення – вихід за межі, задані нашим сприйняттям ситуації.

Рефлексія вправи. Які труднощі ви зазнавали при виконанні вправи? Чому? Яким чином стереотипи впливають на мислення?

Прогресивна дискусія «Чому необхідно долати стереотипи і парадигми в пізнанні»

Вправа «Ланцюжок скрепок»

Мета: створення робочої атмосфери заняття, усвідомлення бар'єрів творчого мислення.

Процедура проведення. Група ділиться на дві частини. Учасники розташовуються в два ряди, кожному дається по дві скрепки. Мета змагання полягає в тому, щоб зібрати ланцюжок за короткий час. Перший учасник збирає дві перші ланки, потім передає їх наступному. Як тільки ланцюжок буде готовий, його треба передати на початок ряду, щоб він знову повернувся до першого учасника. Як тільки це станеться, команда як можна голосніше кричить: «Скрепка!» Викладач не уточнює, повинні чи ні учасники з'єднувати свої дві скрепки, поки не отримають ланцюжок в руки. Прояв ініціативи прискорює процес.

Рефлексія вправи. Які труднощі ви зазнавали при виконанні вправи? Чому? Як ця вправа узгоджується з метою тренінгу?

Вправа «Асоціації»

Мета: розвиток асоціативного мислення.

Процедура проведення. Викладач пропонує кидати один одному м'яч, називаючи при цьому будь-який іменник. Студент, який упіймав м'яч, називає будь-яке слово, що прийшло йому в голову з приводу цього слова, і відправляє м'яч далі, наступний скаже свою асоціацію у відповідь на кинуте йому слово.

Рефлексія вправи. Що допомагало у виконанні завдання, що заважало? Чому?

Рефлексія четвертого заняття. Які були очікування від четвертого заняття? Що Вам сподобалося на четвертому занятті? Що виявилось

найбільш цінним саме для Вас на цьому занятті? Що Ви очікуєте від наступного заняття?

Заняття 5. Освоєння техніки аналогії

Вправа «Неймовірна ситуація»

Мета: тренування уміння генерувати творчі ідеї, які виходять за межі буденних уявлень.

Процедура проведення. Учасникам пропонується поміркувати над якою-небудь уявною ситуацією, настання якої неімовірно або вкрай малоімовірно. Їх завдання – уявити, що така ситуація все-таки сталася, і запропонувати якомога більше наслідків для людства, до яких вона може привести. Ось декілька прикладів, пов'язаних з дошкільною освітою неімовірних ситуацій для цієї вправи: «Заборонять дошкільні навчальні заклади», «Діти дошкільного віку виховуватимуться тільки в сім'ї».

Рефлексія вправи. Які із запропонованих ідей найяскравіше запам'яталися, є самими творчими? Чим саме цікаві ці ідеї? Що сприяло виконанню цієї вправи, а що перешкоджало? У яких реальних життєвих ситуаціях стане в пригоді уміння розмірковувати про «неімовірні ситуації?» Чи можете ви навести приклади зі свого життєвого досвіду, коли на перший погляд неімовірна ситуація стає реальною?

Вправа «Земля кругла»

Мета: розвивати уміння генерувати ідеї, освоєння техніки аналогій.

Процедура проведення. Усі знають, що Земля кругла. Але який конкретно зміст можна вкласти в ці слова? Як показують психологічні дослідження, багато дітей розуміють ці слова зовсім не так, як чекають від них дорослі. Наприклад, вони вважають, що Земля – це плоский круг, який плаває в морі або вільно парить в космосі. При цьому на питання, яку форму має Земля, вони цілком обгрунтовано відповідають «круглу!», і ця відповідь не суперечить їх уявленням про устрій світу. Придумайте якомога більше інших варіантів, як можна помилково, але з точки зору логіки несуперечливо уявити собі «округлість» Землі. Учасникам пропонується спочатку поділитися своїми прикладами того, як можна уявити собі «круглу Землю», після чого запропонувати варіанти інших розхожих фраз і переконань, які можна надати логічно несуперечливо, але при цьому невірно.

Рефлексія вправи. Що допомагало у виконанні завдання, що заважало? Чому?

Міні-лекція «Синектичний штурм».

Мета: нагадати студентам особливості проведення синектичного штурму.

У середині 50-х рр. Уільямом Гордоном (США) був запропонований новий метод пошуку творчих рішень – синектика. В основу синектики покладений «мозковий штурм», але для синектики формують постійні

групи людей (5-7 чоловік) різних спеціальностей з обов'язковою попередньою підготовкою. Синектори у своїй роботі використовують аналогії. Аналогія – схожість, відповідність двох предметів (явищ) будь-яких властивостей або стосунків. Суть методу – знаходження близького по суті, тобто знаходження аналогів (подібностей) в різних галузях знань або дослідження дій (поведінки) об'єкту в змінених умовах, майже фантастичних. Типи аналогій, які використовуються синекторами: пряма, особиста символічна, фантастична.

Пряма аналогія. Даний об'єкт (процес) порівнюється з аналогічним з іншої області техніки або живої природи для знаходження зразка рішення.

Особиста аналогія (емпатія). Синектор уявляє себе технічним об'єктом і намагається усвідомлювати, як би він діяв за тих чи інших обставин.

Символічна аналогія. Вимагається у парадоксальній формі визначити об'єкт (поняття), з'ясувати його суть. Визначення повинно складатися з двох слів (прикметник та іменник), де одне слово за змістом суперечить іншому, тобто зв'язок між словами повинен містити в собі дещо несподіване, дивне.

Фантастична аналогія. Треба уявити змінюваний об'єкт таким, яким ми хотіли б його бачити в ідеальному випадку, без урахування існуючих обмежень і можливостей.

Рефлексія міні-лекції. Як можна використовувати синектичний штурм професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів при роботі з дітьми дошкільного віку? Які уміння синектичний штурм розвиває у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів?

Синектический штурм «Професія»

Мета: розвиток образного мислення, здатність творчо уявляти неможливе.

Процедура проведення. Студентам пропонується розглянути об'єкти (наприклад, аркуш білого паперу, розетка, склянка, аудіокасети) з точки зору представників різних професій. Наприклад: склянка очима лікаря, аркуш паперу – юриста, розетка – електрика, аудіокасети – вихователя дошкільного навчального закладу.

Рефлексія вправи. Які із запропонованих аналогій найяскравіше запам'яталися, є самими творчими? Чим саме цікаві ці ідеї? Що сприяло виконанню цієї вправи, а що перешкоджало? В яких реальних життєвих ситуаціях стане в пригоді уміння застосовувати метод асоціацій?

Вправа «Чийсь погляд»

Мета: освоєння техніки аналогії.

Процедура проведення. «Візьміть будь-яку особистість, історичну або літературну, або просто представника якої-небудь професії. Неважливо, хто це буде, головне, щоб ця людина була далека від вашої

професії і кругозору. Вам не треба багато знати про обрану людину, досить загального уявлення про того, хто це. А зараз уявіть, що ця людина – ви. Відчуйте себе ним на декілька митей. А потім поверніться до своєї проблеми. Як образ, який ви взяли на себе, розв'язав би цю проблему? Як він розуміє її суть? Складіть список ідей, оцінивши їх з точки зору кожного з обраних вами персонажів».

Рефлексія вправи. Як ви себе почували? Чи можна співвіднести отримані зауваження з реальністю? Чи практичні вони? Чи можуть вони змінюватися?

Вправа «Остання зустріч»

Мета: досягнення атмосфери довіри і причетності до групи.

Процедура проведення. «Треба закрити очі і уявити, що ви зустрілися разом востаннє. Подумайте, що ви хотіли би сказати в групі. Розплющіть очі і скажіть це».

Рефлексія вправи. Що допомагало у виконанні завдання, що заважало? Чому?

Рефлексія п'ятого заняття. Які були очікування від п'ятого заняття? Що Вам сподобалося на п'ятому занятті? Що виявилось найбільш цінним саме для Вас на цьому занятті? Що Ви очікуєте від наступного заняття?

Заняття 6. Активізація творчого мислення, розвиток уміння генерувати нові ідеї.

Вправа «Вітання»

Мета: подолання бар'єрів, мотивація на формування професійно-творчого потенціалу.

Процедура проведення. Учасникам тренінгу пропонується продовжити фразу, звертаючись до кожного члена групи: «Привіт, (ім'я), сьогодні чудовий день тому, що...».

Рефлексія вправи. Що допомагало у виконанні завдання, що заважало? Чому?

Вправа «Чорна коробка»

Мета: активізація творчого мислення, генерація нових ідей.

Процедура проведення. Заздалегідь в коробці розміщуються різні предмети (ложка, морська мушля, шматочок крейди, гумова рукавичка і так далі) таким чином, щоб ніхто не бачив. Учасники закривають очі, і їм пропонується обстежити предмети, і вголос промовляти, які в них з'явилися асоціації і метафори. Викладач записує їх на дошці і пропонує всій групі висловити свою думку щодо того, як пов'язані ці предмети з навчально-виховним процесом дошкільного навчального закладу. У вправі може брати участь вся група, обстежуючи предмети і пропонуючи різні асоціації.

Рефлексія вправи. Що вдалося у виконанні завдання? Що сприяло успіху? Які виникли труднощі при виконанні завдання? З чим вони пов'язані?

Вправа «Мозковий штурм навпаки»

Мета: генерація нових ідей, активізація творчого мислення.

Процедура проведення. Вправа проводиться у два етапи. Перший етап: «Зараз ми проведемо незвичайний «мозковий штурм». У ньому допускаються тільки безглузді, непрацюючі, непрактичні і просто непристойні варіанти вирішення проблеми. Будь-яка розумна або практична думка безжалісно відхиляється». На другому етапі: «Звернемося до результатів нашого штурму. Яким чином можна модифікувати одну з безглузвих пропозицій, щоб вона сприяла вирішенню проблеми? Її можна змінювати, доповнювати і тому подібне, але при цьому сама пропозиція не повинна розмиватися».

Рефлексія вправи. Що вдалося у виконанні завдання? Що сприяло успіху? Які виникли труднощі при виконанні завдання? З чим вони пов'язані?

Вправа «Незвичайні дії»

Мета: досягнення атмосфери довіри і причетності до групи.

Процедура проведення. Кожному з учасників пропонують згадати яку-небудь свою незвичайну і оригінальну дію, дивний і не цілком з'ясовний з позиції здорового глузду вчинок, здійснений упродовж останніх одного-двох місяців (на роздуми дається 1-2 хв.). Потім учасників просять коротко розповісти про ці події, а також прокоментувати: «У чому саме вони вбачають незвичність цієї дії?», «Що, із їхньої точки зору, до неї спонукало?», «Як вони оцінюють цю дію «заднім числом» – до чого вона призвела, чи слід було її виконувати?»

Рефлексія вправи. Як незвичайні дії впливають на наше життя – чи роблять його яскравішим, цікавішим, складнішим, небезпечнішим або змінюють якимось ще? Чи були в учасників останнім часом ситуації, коли зробити щось незвичайне хотілося, але щось зупиняло? Якщо так, то, що саме зупинило їх, і як це оцінюється «заднім числом» – чи правильно, що дія не здійснена, або все-таки краще було б її здійснити? Чиї незвичайні дії учасникам захотілося повторити?

Рефлексія шостого заняття. Які були очікування від шостого заняття? Що Вам сподобалося на шостому занятті? Що виявилось найбільш цінним саме для Вас на цьому занятті? Що Ви очікуєте від наступного заняття?

Заняття 7. Формування готовності до застосування професійно-творчого потенціалу в майбутній професійній діяльності.

Вправа «Унікальність».

Мета: досягнення атмосфери довіри і причетності до групи.

Процедура проведення. Кожному з учасників пропонується привітатися один з одним і зробити це таким чином: «Кожен з нас унікальний і ця унікальність проявлялася упродовж всього тренінгу. Подивіться уважно один на одного і згадайте яку-небудь цікаву фразу або дію кожного учасника (учасниці), які він(а) вимовляли або робили». Дається час на роздуми. «А зараз ми кидатимемо один одному м'яч, повідомляючи при цьому людині, якій він адресований, чим вона нам запам'яталася».

Рефлексія вправи. Що допомагало у виконанні завдання, що заважало? Чому?

Вправа «Алфавіт»

Мета: об'єднання колективу, формування творчого навчального середовища і підтримка працездатності.

Процедура проведення. Викладач пропонує студентам встати і розділитися на команди таким чином, щоб в одній команді були люди, чії прізвища починаються з однакової літери «О», «К» (чи інші варіанти). А тепер розділіться на команди, в яких будуть люди, що народилися в один і той же місяць і так далі (можна продовжувати список об'єднуючих якостей). Групувати людей можна за різними параметрами, хоча ідеальною є не надто широка ознака (стать і вік не підходять).

Рефлексія вправи. Які труднощі ви зазнавали при виконанні вправи? Чому? Як ця вправа узгоджується з метою тренінгу?

Вправа «Застосування творчих умінь»

Мета: формування готовності до практичного застосування професійно-творчого потенціалу в майбутній професійній діяльності, підвищення самооцінки і мотивації до формування нових умінь і вдосконалення наявних.

Процедура проведення. Кожен з учасників називає будь-яке творче уміння, яким він володіє. Потім інші учасники пропонують можливі варіанти застосування цих творчих умінь у майбутній професійній діяльності в дошкільному навчальному закладі. Вправа виконується в загальному колі.

Рефлексія вправи. Які труднощі ви зазнавали при виконанні вправи? Чому? Які ракурси застосування творчих умінь Вас зацікавили і викликали бажання втілити їх у майбутній професійній діяльності? Якими новими творчими уміннями Вам захотілося оволодіти в ході виконання вправи?

Вправа «Чарівний бінокль»

Мета: формування готовності до практичного застосування професійно-творчого потенціалу в майбутній професійній діяльності.

Процедура проведення. Викладач просить учасників розслабитися, прийняти зручну позу, закрити очі, і починає неспішно, ритмічно зачитувати інструкцію, роблячи паузи в місцях, позначених трьома крапками: «Уявіть собі, що до вас в руки потрапив чарівний бінокль.

Дивлячись в нього, ви бачите те, що відбувається у вашому майбутньому через декілька років. Спочатку ви дивитесь на один рік вперед... Де ви знаходитесь, що робите, хто вас оточує?.. Розгляньте цю картинку в усіх деталях... А тепер ви дивитесь на п'ять років вперед. Що ви бачите?.. Які зміни сталися у вашому житті?.. І ось ви дивитесь на десять років вперед. Яким стало ваше життя?.. Де ви знаходитесь, з ким, що робите?.. Які зміни відбулися за цей час з вами і навколо вас?». Після цього учасників просять розплющити очі, взяти три аркуші паперу намалювати на них два великі кола, які частково перекриваються (як поле зору бінокля), і зобразити в них те, що вони уявляли собі через 1, 5 і 10 років (10-15 мін). Кожен учасник демонструє свої малюнки і коментує, що на них зображено. Якщо малюнки носять позитивний характер, відбивають цілі і мрії (найчастіше буває саме так), то учасник ділиться своїми роздумами, що йому слід робити, щоб це майбутнє втілювалося в реальність, якщо ж зображено щось негативне – роздумами про те, чи можна цього уникнути, а якщо можна, то яким чином.

Рефлексія вправи. Які труднощі ви зазнавали при виконанні вправи? Чому? Як Ваш професійно-творчий потенціал реалізується в майбутній професійній діяльності?

Вправа «Творче життя»

Мета: формування готовності до практичного застосування професійно-творчого потенціалу в майбутній професійній діяльності.

Процедура проведення. Учасники, об'єднавшись у підгрупи по 5-6 чоловік, отримують завдання: сформулювати перелік рекомендацій, які дозволять ефективно формувати власний професійно-творчий потенціал, і записати їх. Рекомендації мають бути такими, щоб їх реально могли втілити в життя всі учасники або хоча б більшість з них. Аркуші, на яких записані сформульовані командами рекомендації, викладаються або вивішуються для огляду усіх учасників. Представники кожної з команд по черзі отримують можливість, озвучити свої рекомендації і коротко прокоментувати, яким саме чином кожна з них дозволить ефективно формувати власний професійно-творчий потенціал.

Рефлексія вправи. Які труднощі ви зазнавали при виконанні вправи? Чому? Яку програму формування професійно-творчого потенціалу Ви виробили для себе?

Діагностика сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів наприкінці тренінгу:

- Діагностика особистісної креативності (Є. Тунік);
- Тест «Вербальної креативності (RAT) С. Медника (адаптація А. Вороніна, дорослий варіант);
- Тест «Який ваш творчий потенціал?»;
- Опитувальник креативності Д. Джонсона;

– Тест «Визначення соціальної креативності особистості»;

– Методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А. Реана і Н. Бадмаєвої);

– Тест-анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергеєнкова);

– Короткий орієнтувальний тест (В. Бузина, Е. Вандерлик);

– Тест «Творча обдарованість студента» (І. Карпова).

Рефлексія тренінгу. Які були очікування від тренінгу? Що вам сподобалося на тренінгу? Що виявилось найбільш цінним саме для Вас?

Підведення підсумків тренінгу, надання учасникам можливості висловити свою думку з приводу змісту та організації роботи.

Додаток Т

Кількісний аналіз динаміки наукових публікацій з проблем творчості (2005-2014 р.р.)

Пошуки бібліографії з актуальних проблем творчості в контексті дослідження ефективності підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на базі наукових фахових видань:

- «Гуманізація навчально-виховного процесу»;
- «Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини»;
- «Навчання і виховання обдарованої особистості: теорія і практика»;
- «Наука і освіта»;
- «Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського»;
- «Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського»;
- «Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота»;
- «Вісник Інституту розвитку дитини»;
- «Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова»;
- «Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка».

Таблиця

Кількісний аналіз динаміки наукових публікацій з проблем творчості

Рік	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Кількість	12	18	24	15	36	21	39	41	38	42
Відсоток	3,9%	5,3%	9,3%	7,1%	9,1%	12,3	14,9%	17,3%	16,7%	19,9%

Додаток У

Розрахунок кореляції між показниками сформованості професійно-творчого потенціалу

Кореляція між прагненням до оригінальних нестандартних рішень і дій та інтересом до одного або декількох видів творчості

Результат: $r_s = 0,733$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між прагненням до оригінальних нестандартних рішень і дій та відкритістю до сприйняття нового, творчого досвіду

Результат: $r_s = 0,623$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між прагненням до оригінальних нестандартних рішень і дій та розумінням сутності й особливостей виникнення творчості

Результат: $r_s = 0,546$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між прагненням до оригінальних нестандартних рішень і дій та знанням способів творчої діяльності та її предмета

Результат: $r_s = 0,691$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між прагненням до оригінальних нестандартних рішень і дій та знанням про досвід прояву творчості в професійній діяльності

Результат: $r_s = 0,641$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між прагненням до оригінальних нестандартних рішень і дій та умінням бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності

Результат: $r_s = 0,631$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між прагненням до оригінальних нестандартних рішень і дій та умінням створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності

Результат: $r_s = 0,731$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між інтересом до одного або декількох видів творчості і відкритістю до сприйняття нового, творчого досвіду

Результат: $r_s = 0,559$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між інтересом до одного або декількох видів творчості і розумінням сутності й особливостей виникнення творчості

Результат: $r_s = 0,647$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між інтересом до одного або декількох видів творчості і знанням способів творчої діяльності та її предмета

Результат: $r_s = 0,744$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між інтересом до одного або декількох видів творчості і знанням про досвід прояву творчості в професійній діяльності

Результат: $r_s = 0,602$

Критичні значення для № = 189

№	P	
	0.05	0.01
189	0.16	0.21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

**Кореляція між інтересом до одного або декількох видів творчості і
умінням бачити і вирішувати професійні завдання з позиції
удосконалення, новаторства, інноваційності**

Результат: $r_s = 0,679$

Критичні значення для № = 189

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

**Кореляція між інтересом до одного або декількох видів творчості і
умінням створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в
професійній діяльності**

Результат: $r_s = 0,639$

Критичні значення для № = 189

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

**Кореляція між відкритістю до сприйняття нового, творчого досвіду і
розумінням сутності й особливостей виникнення творчості**

Результат: $r_s = 0,676$

Критичні значення для № = 189

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

**Кореляція між відкритістю до сприйняття нового, творчого досвіду і
знанням способів творчої діяльності та її предмета**

Результат: $r_s = 0,650$

Критичні значення для № = 189

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між відкритістю до сприйняття нового, творчого досвіду і знанням про досвід прояву творчості в професійній діяльності

Результат: $r_s = 0,642$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між відкритістю до сприйняття нового, творчого досвіду і умінням бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності

Результат: $r_s = 0,781$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між відкритістю до сприйняття нового, творчого досвіду і умінням створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності

Результат: $r_s = 0,693$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між розумінням сутності й особливостей виникнення творчості і знанням способів творчої діяльності та її предмета

Результат: $r_s = 0,755$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між розумінням сутності й особливостей виникнення творчості і знанням про досвід прояву творчості в професійній діяльності

Результат: $r_s = 0,626$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між розумінням сутності й особливостей виникнення творчості і умінням бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності

Результат: $r_s = 0,686$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між розумінням сутності й особливостей виникнення творчості і умінням створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності

Результат: $r_s = 0,837$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між знанням способів творчої діяльності та її предмета і знанням про досвід прояву творчості в професійній діяльності

Результат: $r_s = 0,718$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між знанням способів творчої діяльності та її предмета і умінням бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності

Результат: $r_s = 0,644$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між знанням способів творчої діяльності та її предмета і умінням створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності

Результат: $r_s = 0,779$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між знанням про досвід прояву творчості в професійній діяльності і умінням бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності

Результат: $r_s = 0,672$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між знанням про досвід прояву творчості в професійній діяльності і умінням створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності

Результат: $r_s = 0,681$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.

Кореляція між умінням бачити і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності і умінням створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності

Результат: $r_s = 0,742$

Критичні значення для $N_0 = 189$

№	P	
	0,05	0,01
189	0,16	0,21

Відповідь: H_0 відхиляється. Кореляція між А і В статистично значуща.