**Формування творчих здібностей майбутнього викладача в умовах застосування ігрових педагогічних технологі**й

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УМОВАХ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**1.1. Сутність поняття «творчість» та «творчі здібності» в науковій літературі.**

Проблема творчості досліджувалася та досліджується з позицій різних наук і наукових напрямів.

Так у «Філософському словнику» творчість розглядається як «діяльність, яка породжує щось якісно нове, якого раніше не існувало». Такий підхід є загальним для розуміння творчості у філософському аспекті. Проте, як зазначає В. Чорноус, оскільки творчість детермінована потребами суспільства, саме останні визначають ті завдання, над вирішенням яких працюють винахідники, вчені, письменники, художники, митці, педагоги тощо [57, с. 14].

«Психологічний тлумачний словник» також відображає загальне трактування творчості як діяльності, результатом якої є створення нових матеріальних або духовних цінностей [35, с. 420]. Однак, під творчістю також розуміють і здатність людини створювати з наявного матеріалу дійсно нову реальність. Це можливо на основі пізнання закономірностей об’єктивного світу, оскільки відповідає суспільним та особистим потребам і має прогресивний характер [57, с. 16].

В «Українському педагогічному словнику» творчість характеризується як «свідома, цілеспрямована, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів, які ніколи ще не існували» [52, с. 326].

Я. Пономарьов розробив універсальне визначення творчості – «взаємодія, що призводить до розвитку». Творчість у якнайширшому сенсі вона як взаємодія людей. Унікальна творча діяльність, на думку автора, є специфічної формою взаємодії, а ролі критерію творчості виступає механізм розвитку. Виходячи з цього визначення, механізмом розвитку творчі здібності дітей є організація специфічних форм взаємодії дитини з дорослим у процесі різних видів діяльності [33, с. 225].

Творчість визначається як діяльність людини, яка створює нові матеріальні і духовні цінності, що володіють новизною і суспільною значущістю, тобто в результаті творчості створюється щось нове, до цього що ще не існуючого. Поняттю «творчість» також можна дати і ширше визначення. Філософи визначають творчість, як необхідну умову розвитку матерії, утворення її нових форм, разом з виникненням яких змінюються і самі форми творчості.

Творчість – це процес створення суб'єктивно нового, заснованого на здатності породжувати оригінальні ідеї і використовувати нестандартні способи діяльності.

По суті справи, творчість, як зазначає В. Савкуєва – це «здатність створювати будь-яку принципово нову можливість» [41, с. 4].

У педагогіці і психології термін «творчість» у контексті поняття «творча діяльність». Початковий етап наукового підходу до природи творчої діяльності пов'язані з поданням щодо психічної енергії як матеріальному носії творчі здібності. У працях учених «Павлівської школи» (В. Бехтерєв, І. Павлов, В. Савич, А. Ухтомский та ін..) творча діяльність визначалася з рефлексичного погляду. Творчу ситуацію вони трактували як подразник, розуміючи діяльність як реакцію за показ такої подразник. Продуктами творчої діяльності виступає певна сукупність рефлексів. Дія подразника, що становить проблемну ситуацію, збуджує рефлекс зосередження, який утворює в мозковий діяльності домінанту. Навколо домінанти концентрується шляхом відтворення минулого досвіду весь матеріал, однак належить до подразнику – проблемі.

Отже, сама проблема у визначений період стає пунктом зосередження – домінантою, навколо якої вже і відбувається творча діяльність.

Створення образів силою уяви одна із способів вдосконалення розумових процесів. Заняття сценічної діяльністю сприяють розвитку та стимулюванню інтелектуально-логічних (порівняння, аналіз, узагальнення тощо.) і інтелектуальних здібностей: генерація ідей, уяву, фантазія. Здатність творчості проявляється у незмінних прагненнях щось фантазувати і складати. Фантазія – джерело творчої духовності людини. Вона допомагає усвідомити дії дитини, зрозуміти, що у його душі, усвідомити страхи, думки, які дитина приховує. Фантазія допомагає пережити періоди деприваций (поневірянь чогось). До того йому це одне з найбільш важливих способів навчитися, як поводитись світі [8, 23].

На думку Л. Виготського, уяву, будучи основою творчості, виявляється в усіх сторони життя дитини. Хід розвитку уяви тісно пов'язані з промовою, основний психологічної формою спілкування дитини з оточуючими [14, с.152].

О. Борисова [7] зазначає, що творчість є видом діяльності людини, який спрямований не лише на створення нових за змістом і формою матеріальних та духовних цінностей, але й на розвиток самої особистості; основою творчості є посилена діяльність особистості, тобто її цілеспрямована активність.

Великий внесок у дослідження творчості зробив В. Рибалка [31, с. 5], який зазначив, що таке поняття можна визначити не лише як процес діяльності, результатом якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, але і як здатність людини створювати з наявного матеріалу дійсності на основі пізнання закономірностей об’єктивного світу нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні та особисті потреби. Крім того, вчений запропонував розглядати творчість у двох основних аспектах:

– процесуальному (визначальними є особливості перетворення суб’єктом предмета творчості, об’єкта впливу чи маніпулювання, об’єктивної дійсності в цілому);

– особистісному (головну роль відіграють якості, здібності особистості як суб’єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, вміння, навички, характерологічні властивості, самосвідомість, емоції, почуття тощо) [39, с. 6].

По-друге, наголошується на особливостях вияву творчості залежно від виду діяльності, в якому вона розгортається. Так, наприклад, О. Демченко [61] зазначає, що специфікація творчості є цілком об’єктивною, оскільки на сучасному етапі вивчення цього феномену в загальному вигляді є вже недостатнім. Дослідниця аргументує це необхідністю виявлення відмінностей творчого процесу залежно від сфери суспільного життя чи професійної діяльності.

Аналізуючи погляди різних учених, О. Демченко [61] виділяє такі види творчості: наукову, технічну, ігрову, навчальну, військову, управлінську, побутову, ситуаційну, комунікативну, творчість у галузі літератури й мистецтва тощо. У контексті вивчення феномену соціальної обдарованості, вона наголошує, що особливі вимоги до творчої особистості також ставить соціономічний простір, оскільки інноваційність та оригінальність виконання професійних обов’язків виявляється під час міжособистісної та міжгрупової взаємодії, управління людьми та їх організації, розв’язання спільних завдань, кооперації та підпорядкування, вирішення нестандартних комунікативних ситуацій тощо.

На специфічності творчості в розумовій та естетичній діяльності, з одного боку, наголошує Т. Кривошея [21]. Водночас дослідниця показує, що вони знаходяться у тісній взаємодії між собою, вони взаємовпливають і взаємодоповнюють одна одну: відбувається своєрідне «олюднення» знань, диктатура раціональнологічного, практичного розчиняється в емоційному, образному, художньому, а їх співдружність дає поштовх до народження творчості.

Дослідники [12] також роблять акцент на творчості в педагогічній діяльності, оскільки рівень сформованості особистісних і професійно-значущих якостей майбутнього педагога, його готовність до професійної діяльності, знаходяться в прямо пропорційній залежності від рівня розвитку творчого потенціалу. Вчені розкривають специфіку педагогічної творчості, її складність та неповторність порівно з творчістю в науці, мистецтві, техніці.

По-третє, творчість розглядається в контексті дослідження феномену обдарованості й вважається обов’язковим її компонентом. Різницю між такими поняттями показують О. Петрунько та Т. Хахановська [31], зазначаючи, що обдарованість слід розглядати як системну якість особистості, яка характеризується високим рівнем розвитку здібностей, ціннісним ставленням до власних здібностей як основи особистісної ідентичності, спрямуванням на розвиток, саморозвиток і творчість. Дослідниці розглядають обдарованість як систему ресурсів, яка становить творчий потенціал особистості, що гарантує її здатність швидко орієнтуватися й пристосовуватися до динамічних умов життя та успішно вирішувати проблеми, які при цьому постають. У свою чергу творчість вони визначають як функціональний вимір обдарованості, активну продуктивну діяльність особистості, яка спрямована на створення якісно нових матеріальних чи духовних продуктів. На думку вчених, творчість характеризується високими досягненнями та результатами у сферах, де вона реалізується, а також стабільно високими показниками розвитку і саморозвитку особистості, її суб’єктноціннісної саморегуляції, адаптивності до умов і обставин в процесі виконання цієї діяльності.

По-четверте, поряд з терміном «творчість» науковці часто застосовують поняття «креативність», диференціацію яких вони здійснюють по-різному.

Так, у дослідженні Г. Решетнікової [37] зазначається, що деякі автори ототожнюють такі дефініції, посилаючись на той факт, що слово «креативність» походить від англійського «creative» – творчість. Вона зазначає, що враховуючи потенційний та актуальний аспект творчості можна розглядати потенційну креативність як творчий потенціал особи, а актуальну креативність – як творчу активність.

У свою чергу С. Симоненко зазначає, що творчість трактується вченими (О. Брушлинським, В. Давидовим, С. Рубінштейном та ін.) як особливий вид діяльності, що включає всі необхідні компоненти, такі як мислення, мотивація, здібності, зумовлює загальний розвиток особистості та забезпечує її внесок в історію людства. Тоді як креативність пов’язують з особливостями мислення, сукупністю здібностей до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, стереотипних [44].

В працях Л. Єрмолаєвої-Томіної поняття «творчість» трактується як:

* процес у який людина може бути включена в усі види діяльності, або бути відсутньою там, де вона потрібна;

– творчість закладена в головному мозку кожної людини;

– творчий процес базується на роботі безсвідомого і підсвідомого;

– процеси творчості складаються з трьох основних етапів (підготовчий, пошуковий, виконуючий), у творчому процесі кожна фаза ґрунтується на роботі різних психічних процесів, особистісних утвореннях і має свій кінцевий продукт;

– творчість проявляється в певному виді діяльності, з якою співпадають спеціальні здібності, [16, с. 65–68].

По-п’яте, феномен творчості розглядається в контексті психології здібностей і базується на розумінні загального поняття «здібності» та «творчі здібності».

Звернення до психологічної літератури показує, що здібності є складним поняттям, щодо природи та визначення сутності якого й досі точаться наукові дискусії. Великий внесок у розробку такого феномену зробили С. Рубінштейн, Б. Теплові О. Леонтьєв. Так, наприклад, у працях С. Рубінштейна [40] знаходимо пояснення структури здібностей, співвідношення природного та суспільного у їх розвитку, аналіз зв’язку між здібностями та обдарованістю. Дослідник зазначав, що поняття «здібності» можна трактувати як складне системне утворення, яке містить у собі цілу низку даних, без яких людина була б нездатною виконувати конкретний вид діяльності, і властивостей, які є результатом організованої певним чином діяльності.

С. Рубінштейн стверджував, що хоча основою для розвитку здібностей є діяльність, але визначальний вплив залишається за розвитком психічних процесів.

У свою чергу Б. Теплов [50] визначив здібності як індивідуально-психологічні особливості людини, що виявляються в певній діяльності та є передумовою її успішного виконання.

Дослідник наголошував на трьох важливих аспектах:

1) здібності – це індивідуальні психологічні особливості, за якими одна людина відрізняється від іншої;

2) здібностями називаються не будь-які індивідуальні особливості, а лише ті, що забезпечують успішне виконання певного виду діяльності;

3) здібності не обмежуються лише тими знаннями, вміннями та навичками, що були набуті людиною раніше, вони сприяють пришвидшенню та полегшенню процесу їх набуття.

Здібності, котрі підлягають розвитку і від яких залежить готовність особистості до творчої діяльності, С. Маслова називає творчими [27, с. 58-61].

Аналіз наукових праць (Н. Будій, М. Холодна, Н. Хрящева, М. Шуть) показує, що творчі здібності – синтез властивостей і особливостей особистості, які характеризують рівень їх відповідності вимогам певного виду творчої діяльності і зумовлюють рівень їх результативності, А. Сильверсан та Н. Аболіна розглядають творчі здібності як складне психологічне утворення, що поєднує у собі багатовимірну і багаторівневу структуру різних властивостей особистості: мотивації, самооцінки і рівня домагань, культурно-морального розвитку, толерантності та ін.[42]

Творчі здібності – це якості й властивості особистості, які виявляються у синтезі мотиваційної, інтелектуальної, організаційної та комунікативної сторін творчої діяльності, від яких залежить можливість та рівень її успіху [27, с. 96-100].

Творчі здібності поділяють на такі групи: розумові здібності; здібності, пов’язані з темпераментом (емоційність); здібності, пов’язані з мотивацією (інтереси і нахили) (О. Лук) [24, с. 27].

В. Рогозіна у своєму дослідженні ототожнює творчі здібності з особливим видом розумових здібностей. Особливими вони є тому, що можуть створювати мислительну діяльність за межами вимог, відхилятись від традиційних норм, генерувати різноманітні оригінальні ідеї та знаходити способи їх практичного вирішення [38, с. 28-30].

Проте, Я. Пономарьов творчі здібності зараховує до загальних здібностей. Він визначає їх як «ступінь сформованості загальних здібностей для будь-якої форми поведінки, в тому числі і творчої» [33, с. 12].

Якщо ж рівень розвитку загальних здібностей буде досягати високого показника, то це робить людину здатною до творчої діяльності. Кожна людина, яка має високий рівень розвитку загальних здібностей, здатна до творчої діяльності. Відтак, здібність особистості до творчого саморозвитку залежить від прояву творчої активності, від прагнення людини до дії.

Ми розуміємо творчі здібності як сукупність індивідуальних якостей та властивостей особистості, які забезпечують готовність особистості до інтелектуальної активності та створення нового (оригінального та/або раціонального) у визначеній діяльності.

Зустрічаємо різні підходи до експлікації поняття «творчі здібності».

Так, наприклад, Б. Теплов зазначає, що творчі здібності є стійкими властивостями людини, що виявляються у її навчальній, виробничій та інших видах діяльності та становлять необхідну умову її творчого розвитку [50, с. 7].

На нашу думку, більш глибоким є трактування поняття «творчі здібності», запропоноване В. Чорноус. Дослідниця вважає, що вони є сукупністю властивостей і особистісних якостей людини, які відповідають вимогам певного виду творчої діяльності, зумовлюють їхню результативність, розвиваються у процесі креативної діяльності та за умови наявності внутрішньої мотивації особистості [56, с. 86].

У своїй праці Л. Шпак пропонує розглядати творчі здібності в якості органічної єдності високого рівня знань свідомої особистості з її природними задатками, індивідуальними особливостями, розвиненими, удосконаленими в результаті спеціально організованої творчої діяльності, що спрямована на вияв особливостей кожного, а також на задоволення духовних, естетичних, моральних потреб особистості та суспільства [59, с. 9].

З точки зору психології, С. Шандрук пояснює творчі здібності як синтез ознак та особливостей особистості, її порівневу характеристику, що припускає наявність певної властивості, котра забезпечує новизну та оригінальність продукту діяльності, а також ступінь її результативності. Причому такі здібності, на думку автора, перш за все виявляються в умінні адекватно реагувати на події, в готовності використовувати нові можливості за умов постійно оновлюваної діяльності [58, с. 54–55].

В. Рогозіна стверджує, що творчі здібності можна ототожнити з особливим видом розумових здібностей, а особливими вони є тому що можуть створювати мислительну діяльність за межами вимог, відхилятись під час мислення від традиційних норм, генерувати різноманітні оригінальні ідеї та знаходити способи їх практичного вирішення [38, с. 28–30].

На нашу думку, найбільш глибоким і обґрунтованим є визначення творчих здібностей, запропоноване Л. Якубовою [60, c. 7]. Дослідниця зазначає, що творчі здібності є специфічною формою загальних здібностей, які дають змогу особистості гнучко та швидко реагувати на вплив оточення, створювати оригінальні образи та ідеї, застосовувати суб’єктивно нові способи постановки й розв’язання проблем. Крім того, вона пропонує розглядати творчі здібності як інтегральні індивідуально-психологічні властивості особистості, що синтезують інтелектуальні можливості, мотивацію творчої активності, креативний потенціал і виступають загальною особистісною передумовою успішної творчої діяльності.

Учені (В. Дружинін, С. Шандрук, Л. Якубова) пропонують виділяти три основні наукові підходи до експлікації поняття «творчі здібності». Представники першого підходу пропонують розглядати творчі здібності в якості вияву інтелекту, різновиду інтелектуальної поведінки особистості, при цьому низький рівень розвитку інтелекту зумовлює низький рівень творчих здібностей, і навпаки.

Відповідно до думки прихильників другого підходу, творчих здібностей взагалі не існує, а творчу поведінку можна вважати лише вираженням особистісних властивостей індивіда. Дослідники, дотримуючись третього підходу, вважають творчі здібності самостійними, якісно своєрідними, незалежними від інтелекту [60, с. 7].

Очевидно, що поняття «творчі здібності» тісно пов’язане з поняттям «творчість», «творча діяльність». Під творчою діяльністю розуміється така діяльність людини, в результаті якої створюється щось нове – будь це предмет зовнішнього світу або побудова мислення, що приводить до нових знань про світ, або відчуття, нове, що відображає відношення до дійсності.

Якщо уважно розглянути поведінку людини, її діяльність у будь-якій галузі, то можна виділити два основні види вчинків. Одні дії людини можна назвати відтворюючими або репродуктивними. Такий вид діяльності тісно пов’язаний з пам’яттю і його суть полягає в тому, що людина відтворює або повторює вже раніше створені і вироблені прийоми поведінки і дії.

Окрім репродуктивної діяльності в поведінці людини присутня творча діяльність, результатом якої є не відтворення вражень, що були в її досвіді, або дій, а створення нових образів або дій. В основі цього виду діяльності лежать творчі здібності.

Отже, у загальному вигляді визначення творчих здібностей виглядає таким чином. Творчі здібності – це індивідуально-особистісні якості людини, які визначають успішність виконання нею творчої діяльності різного роду [22, 204].

Творчі здібності є сплавом багатьох якостей. І питання про компоненти творчого потенціалу людини залишається до цих пір відкритим, хоча зараз існує декілька гіпотез, що стосуються цієї проблеми. Багато психологів зв'язують здатності до творчої діяльності, перш за все з особливостями мислення. Зокрема, відомий американський психолог Гілфорд, що займався проблемами людського інтелекту встановив, що творчим особам властиве так зване дивергентне мислення. Люди, що володіють таким типом мислення, при вирішенні якої-небудь проблеми не концентрують всі свої зусилля на знаходження єдино правильного рішення, а починають шукати рішення по всіх можливих напрямах з тим, щоб розгледіти якомога більше варіантів. Такі люди схильні утворювати нові комбінації з елементів, які більшість людей знають і використовують тільки певним чином, або формувати зв'язки між двома елементами, що не мають на перший погляд нічого спільного [40, с. 156].

**1.2. Досвід використання ігрових педагогічних технологій у сучасних закладах вищої освіти.**

Сучасні інноваційні тенденції в освіті відкривають перед викладачем широкий вибір засобів, форм, методів навчання і виховання та шляхів вирішення практичних завдань. Відбувається перехід від навчання фактів до набуття навичок застосування у житті накопичених знань, що уможливлюється в умовах використання таких засобів інтерактивних технологій, як ігри.

Історія виникнення ігор як способу вирішення проблем, передачі інформації про реальну діяльність для навчання, знаходить своє відображення в книзі Д. Ельконіна «Психологія гри». Називаючи гру арифметикою соціальних відносин, Д. Ельконін визначав гру як діяльність, що виникає на певному етапі, як одну з провідних форм розвитку психічних функцій і способів пізнання дитиною світу дорослих.

Довгий час єдиною формою існування гри була – дитяча гра. Проте нині гра набуває великого значення в підготовці не лише дітей, а також у професійній підготовці майбутніх учителів, перепідготовці дорослих.

Дослідники В. Коваленко, В. Кукушин, Б. Нікітін, І. Підласий відносять ігрову діяльність до педагогічних технологій. В. Кукушин стверджує, що ігрові технології – це велика група методів і прийомів у формі різних педагогічних ігор. Л. Буракова визначає ігрові технології як сукупність педагогічних ігор, підпорядкованих визначеній меті, які гарантують повний позитивний результат. Отже, основою ігрової технології є педагогічна гра.

Гра є предметом вивчення різноманітних наук: історії культури, етнографії, психології, філософії, педагогіки тощо. Тому поняття «гра» різні вчені тлумачать по-різному: як засіб виховання (М. Болдирєв, Г. Щукіна), як форму організації суспільно корисної діяльності (Л. Іванова, З. Леонтьєва), як форму спілкування (Л. Варзацька, Н. Скрипченко).

У психолого-педагогічній науці немає чіткої визначеності щодо трактування сутності гри, яка використовується у навчальному процесі. Для позначення цього виду навчальної діяльності студентів учені використовують низку понять («ділова гра», «навчальна ділова гра», «навчальна гра», «рольова гра», «навчальна рольова гра», «дидактична гра» тощо).

Для виявлення сутності ігрових педагогічних технологій важливо розмежувати поняття гри й ігрових технологій.

Ф. Врубель вважає, що навчальна гра є виявом потреби самовираження особистості. О. Хоменко характеризує навчальну ділову гру як один з найперспективніших шляхів підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі, якості фахової підготовки студентів. Навчальну ділову гру вчений розглядає як змодельовану та педагогічно організовану навчально-пізнавальну, науково-дослідну, професійно-виробничу діяльність, що забезпечує формування соціального та професійного досвіду особистості.

Поняття «гра» й «ігрова технологія» суттєво відрізняються. Поняття «ігрова технологія» складається з двох складників: гра й технологія. Більшість дослідників (С. Гончаренко, М. Кларін, І. Лернер, П. Сікорський та ін.) розглядають технологію як набір дій, що оновлюють професійну діяльність педагога та студентів і гарантують кінцевий результат. Виходячи із цього, ігрова технологія – це спеціально вибудувана система чітких ефективних дій (ігор), спрямованих на формування, розвиток, розширення, узагальнення знань у процесі навчання.

З огляду на те, що предметом гри є сама людська діяльність, І. Підласий пропонує гру, організовану з метою навчання, називати дидактичною. Трактуючи сутність гри на основі технології проблемного навчання, вчений зазначає, що дидактична гра – це активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, які вивчаються. У ній головним видом діяльності є навчальна діяльність, яка інтегрується в ігрову і набуває рис спільної ігрової навчальної діяльності. На думку П. Підкасистого, дидактична гра – це така колективна, цілеспрямована навчальна діяльність, коли кожен учасник і команда в цілому об‘єднані виконанням одного завдання і орієнтують свою поведінку на позитивний успішний результат.

До поняття ігрові педагогічні технології Г. Селевко включає широку групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Г. Селевко та його послідовники М. Буланова- Топоркова, В. Кукушин головну відмінність вбачають у тому, що педагогічна гра має чітко поставлену мету навчання і відповідний педагогічний результат, які можна обґрунтувати, виділити в чіткому вигляді та охарактеризувати навчально-пізнавальною спрямованістю. Отже, поняття «гра» й «ігрові технології» відрізняються за визначенням [19].

Багатьма дослідженнями в галузі педагогіки доведено, що тільки активний навчений процес є базовою основою формування висококваліфікованих спеціалістів. Дидактичними формами, що найбільше сприяють активізації навчального процесу, є ігрові форми – ігрове проектування, навчальна гра. Крім того, досить висока активність студентів може бути реалізована (при вмілій організації) за індивідуально-самостійною навчально-творчою діяльністю. Кожну з форм навчання можна зробити досить активною, якщо викладач розглядає організацію навчального процесу з точки зору принципів стимулювання активності студентів і бінарності (участі в процесі навчання двох сторін — викладача і студента). Вважається, якщо 50 % часу на заняттях студент проводить активну навчально-творчу діяльність, тобто виконує індивідуальну роботу, то таку форму навчання можна вважати активною.

Методи навчання – це система способів, прийомів, засобів, послідовних дій викладача і студентів на заняттях, спрямована на досягнення навчальних, дидактичних і виховних цілей і завдань, тобто оволодіння знаннями, уміннями, навичками і досвідом виховання.

У дидактиці розрізняють загальні і спеціальні методи навчання. Загальні методи (розповідь, лекція, ілюстрація, бесіда) застосовують при вивченні різних дисциплін. Спеціальні методи залежать від специфіки вивчення дисципліни. Це методи різноманітних досліджень пошукового змісту.

Залежно від джерел одержання знань методи навчання поділяються на словесні (інформаційні), наочні і практичні. Словесні методи розділяють на монологічні (пояснення, лекція, інструктаж) та діалогові (бесіда, семінар, диспут, дискусія). Наочні методи включають ілюстрацію (плакат, діапозитив); демонстрацію (відеофільм, мультимедійний файл); спостереження (технологія, операція). До практичних методів відноситься самостійна робота, моделювання, виконання розрахункових завдань.

Проблемно-пошуковими методами є: дійові (рішення задач, побудова графіків); евристичні (бесіда, обговорення, дискусія); пошуковий (курсове проектування); дослідницькі (наукова праця, дипломне проектування); методи проблемного викладу навчального матеріалу.

Логічні методи включають індуктивний (від часткового до загального); дедуктивний (від загального до часткового); аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування.

Відомо, що для того щоб навчальний матеріал краще засвоювався, необхідно викликати інтерес до нього з боку студентів, а також реалізувати систему заохочення їх навчальної діяльності. Основними способами і прийомами мотивації навчання є висока педагогічна майстерність (професіоналізм, емоційність, красномовство), авторитет викладача, використання наочних засобів, об'єктивність оцінок, застосування рейтингової форми контролю тощо. Крім того, навчання може мотивуватися за допомогою ігрових форм і методів навчання.

Методи формування інтересу до навчання поділяють на методи інтелектуальної колективної діяльності й імітаційні.

Основою методів інтелектуальної колективної діяльності є наявність колективної думки, пізнавальної суперечки при високій активності студентів. До них відносяться обговорення, дискусії, конкурси, метод «мозкової атаки». Імітаційні методи навчання пов'язані з імітацією визначеного процесу, явища, системи управління.

До імітаційних індивідуальних методів відносяться імітаційні вправи, аналіз виробничих ситуацій, метод тренажу та ін. Імітаційні колективні методи включають розподіл ролей, ігрове проектування, ділові ігри. Імітаційні методи найбільш активні. Вони сприяють формуванню професійних, організаційних і управлінських умінь.

Основні етапи організації імітаційних методів: постановка проблеми, мети і завдань; розподіл ролей і визначення функцій різних посадових осіб; розмежування інтересів учасників; обговорення проблеми (самостійні рішення й аналіз можливих перешкод); визначення переможців, стимулювання і підведення підсумків.

Метод розподілу ролей дає можливість набути професійні навички й уміння. Він найбільш ефективний при вирішенні проблем, не зорієнтованих на який-небудь один критерій. Ігрове проектування – це об'єднання аналізу конкретної ситуації з розподілом ролей.

Залежно від поставлених цілей і завдань, місця й умов проведення навчального процесу імітаційні моделі можна класифікувати на операційно-рольові і навчальні (ділові). Операційно-рольова гра – форма створення предметного і соціального середовища професійної діяльності, моделювання систем відносин, характеристик для визначеного виду практичної роботи.

За допомогою навчальних (ділових) ігор можна змоделювати адекватні умови для придбання навичок фахівця. При цьому навчання має колективний характер. Під час ділових ігор студенту пропонується виконувати дії, що є основою його професійної діяльності. Відмінність полягає в тому, що результати прийнятих ним рішень відбиваються на моделі, а не в реальній ситуації. Це дає можливість не бояться негативних результатів прийнятих рішень, кілька разів повторювати визначені дії для закріплення навичок їх виконання.

За допомогою проблемно-орієнтованих (методологічних) ігор визначають складні проблеми і шляхи їх вирішення в різних сферах. Вони потребують більше часу і можуть бути рекомендовані як методи підвищення кваліфікації [49, c.74-77].

Атестаційні ділові ігри використовують при атестації кадрів, для визначення їх компетентності. У ході такої гри керівник визначає помилки контрольних гравців і пропонує способи удосконалення фахових здібностей.

Навчальні рольові ігри розвивають аналітичні здібності, сприяють прийняттю правильних рішень у різних соціально-психологічних і виробничих ситуаціях. Ці ігри необхідно використовувати для зменшення періоду адаптації молодих фахівців, закріплення в них відповідних навичок і умінь.

Навчальні педагогічні ігри використовуються для вибору оптимальних рішень, що навчають методам і прийомам діяльності в реальних умовах. Ця гра потребує від учасників знань не тільки конкретної теми, а й основ педагогіки і психології. У формі таких ігор можна проводити самостійну роботу студентів, практичні і семінарські заняття, на яких можна виносити матеріал довільного змісту, уже викладений у лекційному курсі, але який потребує повторення, деталізації і творчого осмислювання.

Методика й етапи розроблення ділових ігор. У ході підготовки до ділової гри її організатори повинні врахувати такі аспекти.

1. Визначення проблеми, мети, завдань і етапів гри (підготовчий, дійовий, підведення підсумків і обговорення гри).

2. Створення імітаційної моделі гри.

3. Розроблення поетапного підведення підсумків і методики гри з урахуванням послідовності.

4. Розподіл ролей, визначення функцій учасників.

5. Розроблення інструкцій, процедур і функцій учасників гри на кожному її етапі.

6. Розроблення додатків до гри (методичних посібників, технічних засобів, приладів тощо).

7. Підготовка форм аналізу результатів гри, стратегії зміни ходу гри, можливих відхилень від запланованої ситуації.

Процес підготовки і проведення ділової гри включає ряд етапів, зміст яких може трохи змінюватися у зв'язку з особливостями проведення тієї чи іншої гри. Однак суть кожного з етапів у цілому зберігається.

Етапи підготовки і проведення ділової гри:

І. Підготовчо-організаційно-психологічний етап:

* виявлення неформальних груп у студентській групі;
* виявлення лідерів неформальних груп;
* призначення лідерів для гри;
* формування у студентів мотиваційного підходу до навчання.

II. Планування гри:

* + вибір вузлових тем програми;
  + вибір теми для гри;
  + призначення конкретного терміну гри;
  + розробка сценарію.

III. Підготовка творчих проблемних ситуацій:

* + визначення можливих помилок в організації гри;
  + розробка системи питань для дискусії.

IV. Робота з лідерами гри:

* + остаточне закріплення функціональних ролей за сценарієм;
  + підбір критеріїв для аналізу гри.

V. Цільові настанови колективу (елементи мозкового штурму).

VI. Підготовка аудиторії і матеріалів.

VII. Безпосереднє проведення гри:

* + вибір стратегії викладача в даній ситуації;
  + вибір місця викладача;
  + поводження викладача під час гри;
  + підготовка і проведення іншого заняття у випадку зриву гри.

VIII. Оцінювання гри слухачами:

* + загальне оцінювання гри лідером;
  + оцінювання студентами конкретних ситуацій і дій;
  + оцінювання студентами дій лідера;
  + оцінювання всієї гри й аналіз дій студентів опонентом лідера.

IX. Аналіз гри викладачем.

* + визначення сильних і слабких сторін у діях студентів;
  + створення сприятливого мікроклімату по закінченню гри;
  + підведення загальних підсумків [49, C.74-77].

Використання ігрових технологій у навчально-виховному процесі професійної підготовки майбутнього вчителя мають ряд переваг:

- мотивують до навчання, оскільки збуджують допитливість студентів до способів вирішення професійних та навчальних проблем в ігровому середовищі і посилюють інтерес до міжособистісної взаємодії;

- сприяють розвитку особистості, адже створюють тривалу зацікавленість у саморозвитку та розкритті свого людського потенціалу;

- полегшують введення нових комунікативних і поведінкових норм;

- допомагають студенту побачити особливості власного життя та відчути приналежність до оточуючого світу в цілому;

- спонукають краще зрозуміти і навчитись використовувати всю складність психічних, соціальних та організаційних процесів спілкування між людьми;

- сприяють опануванню студентом досвіду діяльності, подібної до тієї, яку він буде реалізовувати у професійному житті;

- спонукають учасників тренувати певні особистісні навички, необхідні у груповому навчальному процесі;

- балансують активність усіх студентів, оскільки в роботу включаються навіть пасивні члені групи, оскільки гра надає самими студентам можливість вирішувати складні проблеми, не залишаючись пасивними спостерігачами;

- знижують тривожність учасників, особливо на початковій стадії роботи;

- сприяють зняттю деяких захисних механізмів, оскільки інструкції і дотримання групових норм надають можливість моделювати у грі складні форми поведінки;

- у результаті можуть сприяти, навіть, зміні життєвих установок учасників: вони стануть більш толерантними до думок та ціннісних орієнтацій інших, у них може змінитися уявлення про себе, виникнути розуміння, що можуть більше й ефективніше вчитися і можуть створити щось важливе не лише в межах групи, але й у майбутній професійній діяльності і навіть у суспільстві [19].

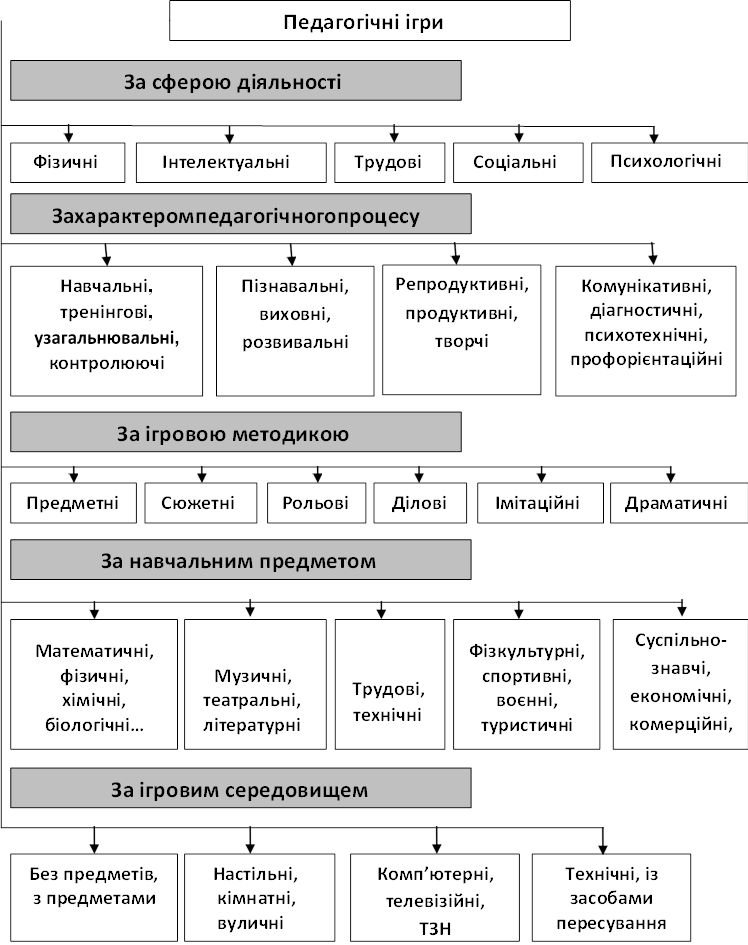
За Г. Селевко педагогічні ігри класифікують за: сферою діяльності; характером педагогічного процесу; ігровою методикою; навчальним предметом; ігровим середовищем, що представлено в Таблиці 1.1.

Місце і роль ігрової технології в навчальному процесі, поєднання елементів гри і навчання багато в чому залежить від розуміння педагогом функції педагогічної гри. Гра як педагогічний засіб має значні можливості і виконує у навчально-виховному процесі різноманітні функції. В. Кукушин виділяє наступні найбільш важливі функції гри як педагогічного феномена культури:

1) Соціокультурне призначення гри. Гра – найсильніший засіб соціалізації людини, що включає в себе як соціально контрольовані процеси їх цілеспрямованого впливу на становлення особистості, засвоєння знань, духовних цінностей і норм, властивих суспільству чи групі однолітків, так і спонтанні процеси, що впливають на формування індивіда. Соціокультурне призначення гри може означати синтез засвоєння людиною багатства культури, потенцій виховання й формування її як особистості, що дозволяє функціонувати в якості повноправного члена колективу.

Таблиця 1.1.

Класифікація педагогічних ігор

****

2) Функція міжнаціональної комунікації. Ігри існують національні й у той же час інтернаціональні, міжнаціональні, загальнолюдські. Ігри дають можливість моделювати різні ситуації життя, шукати вихід з конфліктів, не вдаючись до агресивності, ознайомлюють з розмаїттю емоцій у сприйнятті навколишнього світу.

3) Функція самореалізації людини у грі. Це одна з основних функцій гри. Для людини гра важлива як сфера реалізації себе як особистості. Важливий є сам процес гри, а не її результат, конкуренція чи досягнення якої-небудь мети. Процес гри – це простір для самореалізації. Людська практика постійно вводиться в ігрову ситуацію, щоб розкрити можливі чи навіть наявні проблеми в людини й моделювати їхню діяльність.

4) Комунікативна гра. Гра – діяльність комунікативна й чітка, хоча відбувається за ігровими правилами. Вона вводить студента в реальний контекст складних людських відносин. Будь-яке «ігрове суспільство» – це колектив, що виступає стосовно кожного гравця як організація й початок спілкування, що має безліч комунікативних зв‘язків. Якщо гра є формою спілкування людей, то поза контактами, взаємодією, взаєморозумінням ніякої гри між ними бути не може.

5) Діагностична функція гри. Діагностика – здатність розпізнавати, процес постановки діагнозу. Гра дає можливість передбачати: по-перше, тому, що індивід у грі максимально проявляє свою поведінку (інтелект, творчість); по-друге, гра сама по собі – це особливе «поле самовираження».

6) Ігротерапевтична функція гри. Гра може й повинна бути використана для подолання різних труднощів, що виникають у поведінці людини, у спілкуванні з оточуючими, у навчанні. Ефект ігрової терапії визначається практикою нових соціальних відносин, які отримує студента в рольовій грі (Д. Ельконін).

7) Функція корекції у грі. Психологічна корекція у грі відбувається природно, якщо всі студенти засвоїли правила й сюжет гри, якщо кожен учасник гри добре знає не тільки свою роль, а й ролі своїх партнерів, якщо процес і мета гри їх поєднують. Корекційні ігри здатні надати допомогу студентам з такою поведінкою, яка відхиляється від прийнятої норми, допомогти їм упоратися з переживаннями, що перешкоджають їхньому нормальному самопочуттю й спілкуванню з однолітками у групі.

8) Розважальна функція гри. Розвага – це потяг до різноманітності. Розважальна функція гри пов‘язана зі створенням певного комфорту, сприятливої атмосфери, щиросердечної радості як захисних механізмів, тобто стабілізації особистості, реалізації рівнів її домагань.

Використання ігрових технологій сприяють різним способам мотивації студента до навчання та підвищення рівня його фахової компетентності, а саме:

1) Мотиви спілкування: беручи участь у грі та спільно вирішуючи завдання студенти навчаються спілкуватися, ураховувати думку товаришів; при вирішенні колективних завдань використовуються різні можливості студентів; спільні емоційні переживання під час гри сприяють зміцненню міжособистісних відносин.

2) Моральні мотиви: у грі кожен студент має виявити себе, свої знання, уміння, свій характер, вольові якості, своє ставлення до діяльності, до людей.

3) Пізнавальні мотиви: кожна гра має близький результат (закінчення гри), стимулює студента до досягнення мети (перемоги) й усвідомлення шляху досягнення мети (треба знати більше інших); у грі команди чи окремі студенти завжди рівні. Результат залежить від самого гравця, рівня його підготовленості, здібностей, витримки, умінь, характеру; знеособлений процес навчання у грі має особливе значення (студенти приміряють соціальні маски, поринають в історичний час і відчувають себе частиною досліджуваного історичного процесу); ситуація успіху створює сприятливий емоційний фон для розвитку пізнавального інтересу (невдача сприймається не як особиста поразка, а як поразка у грі й стимулює пізнавальну діяльність (реванш)); змагання – невід‘ємна частина гри приваблива для студентів; у грі пошук відповіді, знаходження рішення активізує розумову діяльність студента, яка спрямована на рішення пізнавальних завдань [19].

**1.3. Критерії, показники та рівні розвитку творчих здібностей майбутніх викладачів вищої школи.**

Творчість притаманна не лише окремим особам. Творчість можна і треба розвивати в кожній людині. Відповідно, така діяльність повинна включати наступні основні компоненти:

1. Формування у майбутніх учителів з самого початку оволодіння педагогічною професією зацікавленості до творчої діяльності.

2. Виховання у студентів і постійне підтримання в них віри у власні творчі сили.

3. Спонукання студентів до самостійного отримання необхідної інформації, тобто нових знань.

4. Розвиток індивідуальної творчої активності студентів з метою створення можливості відчути радість творчості.

5. У процесі викладання нового матеріалу викладач повинен ставити завдання на можливе вдосконалення запропонованих прийомів, тим самим сприяючи постійній націленості студентів на творче осмислення дійсності.

6. У процесі навчання викладач повинен пропонувати студентам вирішувати проблемні ситуації, які можуть виникнути у професійній діяльності.

7. Розвивати уяву як основу будь-якої творчості.

8. Включення студентів у роботу творчих груп, колективів (наприклад, гуртки, об’єднання).

Формування у студентів критичності мислення, що носить конструктивний характер, тобто поряд із знаходженням недоліків одночасно пропонувати засоби їх усунення на основі отриманих знань та набутого практичного досвіду.

Ми поділяємо думку С. О. Сисоєвої, яка підкреслює, що для формування творчої особистості, необхідно розвивати такі здібності: проблемне бачення; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до винахідництва; здатність до дослідницької діяльності; вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; розвинене уявлення, фантазію; здатність до виявлення протиріч; здатність до подолання інерції мислення; здатність до виділення основного; здатність до всебічного опису явищ, процесів; здатність пояснювати, доводити, обґрунтовувати; здатність робити висновки; вміння переносити знання та досвід у нові ситуації; вміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, скриті взаємодії; здатність до самоуправління; здатність до міжособистісного спілкування; здатність долати конфліктні ситуації [45].

Дослідження особливостей розвитку творчих здібностей особистості (В. І. Андрєєв, І. С. Волощук, Л. Б. Єрмолаєва-Томіліна, В. О. Моляко, Я. О. Понамарьов) доводять, що їх розвиток відбувається поступово: реалізація можливостей для розвитку одного рівня і тільки потім розвиток здібностей більш високого рівня. Тобто відбувається зростання рівня розвитку творчих здібностей від елементарного до більш складного.

Критеріями розвитку творчих здібностей за Е. П. Торренсом та Дж. Гілфордом є: продуктивність мислення (кількість висунених ідей); гнучкість мислення (кількість різних категорій відповідей, кількість змін аспектів предмета); оригінальність (до оригінальних відносять ідеї, що відрізняються від очевидних, банальних чи міцно усталених; також враховується частота використання цих ідей); деталізація (визначається умінням виділяти і описувати значущі деталі при висуненні нової ідеї).

В своєму досліджені розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя ми використовуємо напрацювання С. О. Сисоєвої, яка для визначення розвитку творчих здібностей виділяє три рівні: високий, середній, низький. Під високим рівнем вона розуміє постійний прояв показників, що характеризують розвиток творчих здібностей у діяльності студентів. Середній рівень - коли якості проявляються у половині ситуацій, за якими спостерігали. Низький рівень - відсутність чи мінімальний прояв показників. Визначення рівнів розвитку креативності здійснюється експертами за її методикою [45].

В. І. Андрєєв підкреслює, що рушійною силою розвитку творчих здібностей особистості є протиріччя: соціально-педагогічні, власне педагогічні, психологічні або особистісні. При цьому соціально-педагогічні протиріччя він розглядає як протиріччя між соціальними процесами і функціонуванням та розвитком педагогічної системи (частини соціальної підсистеми). Власне педагогічні протиріччя - це протиріччя, які виникають в процесі виховання і самовиховання творчих здібностей особистості в ході навчально-творчої діяльності студентів. Психологічні або особистісні протиріччя відображають причини становлення, саморуху творчих здібностей особистості. В. І. Андрєєв в основу розвитку творчих здібностей покладає діалектичний аналіз та вирішення цих протиріч [3].

В своєму досліджені ми використовуємо напрацювання В. І. Андреєва [3] та виділяємо такі компоненти творчих здібностей майбутнього викладача:

1. Мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості: допитливість, творчий інтерес, бажання бути лідером, прагнення досягти нових висот і успіхів та отримати високу оцінку, потреба в оволодінні новою інформацією, почуття обов’язку і відповідальності, прагнення до самоосвіти, самопізнання, самовиховання.

2. Інтелектуально-логічні властивості особистості: здатність до аналітико-практичної діяльності, до здійснення розумових операцій порівняння, виділення головного, систематизації і класифікації, індукції і дедукції, пояснення, абстрагування, конкретизації та узагальнення, здатність описувати явища та процеси, давати визначення.

3. Інтелектуально-евристичні здібності: фантазування, вміння переносити знання і навички у нові ситуації, висунення гіпотез, генерування ідей, незалежність суджень, асоціативність мислення.

4. Світоглядні якості особистості: переконаність особистості у соціальному значенні творчої діяльності для науково-технічного і суспільного процесу, методологічний фундамент наукових чи естетичних досягнень.

5. Моральні якості особистості: чесність, скромність, сміливість, рішучість.

6. Здатність особистості до самоуправління: здатність до планування, цілепокладання і цілеспрямованість, здатність до самореалізації, самоконтролю, самооцінки.

7. Комунікативні якості особистості: здатність оволодівати передовим досвідом інших людей, швидко «схоплювати» і засвоювати нові раціональні методи і прийоми творчої діяльності; здатність до співробітництва; здатність відстоювати свою точку зору та переконувати інших; здатність успішно розв’язувати конфліктні ситуації у процесі колективної творчої діяльності.

8. Естетичні якості особистості: здатність керуватися у творчій діяльності принципами краси, гармонії, симетрії, цілісності, удосконалювати на основі цих принципів міжособистісні стосунки.

9. Індивідуальні особливості особистості: темп і стиль діяльності, працьовитість.

Основними критеріями розвитку творчих здібностей майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки нами визначено такі: мотиваційний, когнітивний, креативний, операційний і рефлексивний.

Мотиваційний критерій відповідає однойменному компонентові творчого потенціалу майбутніх викладачів вищої школи й відображає мотивацію, потреби, які спонукають фахівця дошкільної освіти до творчої та інноваційної педагогічної діяльності, виокремлення соціально-значимих цілей професійної діяльності, наявність тісного зв’язку між реальною педагогічною діяльністю та мотивами, що її спонукають.

Мотиваційний критерій є необхідним в оцінюванні творчого потенціалу особистості, оскільки знання причин обрання особистістю професії, дає уявлення про майбутню успішність та ефективність їхньої педагогічної діяльності, її творчий рівень. Чим стійкішим є інтерес педагога до творчої професійної діяльності, тим відчутнішими будуть і результати самореалізації фахівця, оскільки мотивація мобілізує усі потенційні можливості та ресурси особистості на здобуття необхідних знань, формування умінь та навичок, пошук різноманітних шляхів вирішення проблемних ситуацій. Тому у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи важливу роль відіграє схильність та спрямованість особистості до творчої педагогічної діяльності. Необхідним показником мотиваційного критерію творчого потенціалу також є потреби в досягненнях майбутніх викладачів вищої школи, яка проявляється у прагненні до покращення результатів власної педагогічної діяльності, незадоволення досягнутим, тобто у прагненні до самовдосконалення та самореалізації.

Високі пізнавальні мотиви, тобто зацікавленість у знаннях і способах практичної педагогічної діяльності, позитивне емоційне ставлення до знань, прагнення до успішного навчання й інші прояви активного включення студента у навчальну діяльність, визначені А. Морозовим та Д. Чернілевським [28, с. 125], є не менш важливим показником мотивації до творчої діяльності та реалізації творчого потенціалу.

З цих позицій основними показниками мотиваційного критерію творчих здібностей майбутніх викладачів вищої школи визначено:

– Мотиви вибору професії викладача вищої школи. Ознаки прояву: альтруїстичні зовнішні мотиви учіння, прагнення здобути вищу педагогічну освіту, пов’язане з усвідомленням важливості та ролі професійної діяльності в умовах системи вищої освіти, інтерес до професії та бажання присвятити життя розвитку галузі, любов до дітей, прагнення до активної участі у навчально-виховному процесі закладів освіти.

– Спрямованість на творчу педагогічну діяльність. Ознаки прояву: прагнення поглиблювати та розширювати професійні інтереси в царині педагогічної професії, зацікавлення у нововведеннях у сфері педагогіки, усвідомлена потреба в адаптації та застосуванні теоретичних знань на практиці, інтерес до опанування творчим педагогічним досвідом, участі у творчих проектах, у дослідно-експериментальній роботі в галузі вищої освіти.

– Інтерес до процесів творчої педагогічної діяльності. Ознаки прояву: постійний пошук нових способів та прийомів вирішення педагогічних задач в умовах закладу вищої школи, зацікавлення інноваціями у методиці та технологіях професійної підготовки, інтерес до актуальних проблем в галузі вищої освіти.

– Потреба в досягненні поставленої мети як умова успіху в педагогічній діяльності. Ознаки прояву: мотиви досягнення, готовність до подолання перешкод та бар’єрів у процесі розв’язання завдань педагогічної діяльності, схильність до прояву наполегливості, до планування на достатньо віддалену перспективу, прагнення до результативності освітньої діяльності.

– Пізнавальні мотиви. Ознаки прояву: прагнення підвищувати рівень психолого-педагогічної підготовки шляхом цілеспрямованої пізнавальної діяльності, бажання усвідомити і зрозуміти причинно-наслідкові зв’язки, висока пізнавальна активність, цікавість до змісту навчального матеріалу.

Когнітивний критерій відповідає когнітивному компоненту і характеризує пізнавальну основу творчого потенціалу майбутніх викладачів вищої школи. Він передбачає оцінювання здобутих знань про закономірності цілісного педагогічного процесу, усвідомлення мети та завдань творчої педагогічної діяльності, їхнього засвоєння на високому рівні.

У процесі дослідження визначено наступну сукупність психолого-педагогічних знань, необхідних для успішної творчої педагогічної діяльності в майбутньому, володіння якими є показником когнітивного компонента творчих здібностей майбутніх викладачів вищої школи: знання основних теорій формування особистості; знання закономірностей і принципів побудови творчого освітнього процесу та творчого освітнього середовища у закладі вищої освіти; знання методів науково-педагогічних досліджень; знання психологічних особливостей дошкільного та юнацького віку; знання психологічних особливостей власної особистості.

До основних показників когнітивного критерію творчих здібностей, окрім володіння вказаними знаннями, відносимо:

– Швидкість і точність виконання розумових операцій. Ознаки прояву: стійкість уваги й оперативної пам’яті, сформованість логічного мислення, схильність до самостійної роботи у процесі виконання завдань, чіткість і виваженість у формулюванні думок та їхньому висловленні, аргументованість рішень, опора на ґрунтовні знаннєві ресурси.

– Установка на творче виконання завдань, розвиток творчого мислення та уяви. Базовими ознаками прояву є: відсутність труднощів у вирішенні педагогічних проблем і задач, виваженість, логічність, широта мислення, відкритість світогляду, методична грамотність, спрямованість на творчість, нетиповість у застосованих алгоритмах педагогічної діяльності, оригінальність представлення результатів наукового пошуку.

– Наявність основних компонентів уміння вчитися. Ознаки прояву: самостійна побудова алгоритму майбутньої діяльності у тій чи іншій педагогічній ситуації, ініціативність, усвідомлення та розуміння вимог завдання, усвідомлення мети та критеріїв якості отриманого результату, планування та контроль за діяльністю, уміння користуватися сучасними інформаційними технологіями.

Із когнітивним критерієм нерозривно пов’язаний креативний, який характеризує психологічну основу творчих здібностей майбутніх викладачів вищої школи. Ми розглядаємо креативність як деяку особливу психолого-педагогічну якість особистості, що обумовлює здатність проявляти соціально значиму творчу активність. Це певний психологічний ресурс індивіда, пов’язаний з особливостями мислення педагога, його гнучкістю та оригінальністю, відкритістю до нового, здатністю до пошуку та застосування альтернативних прийомів і методів для вирішення педагогічних задач, психологічна готовність до творчої діяльності.

Креативний критерій творчих здібностей особистості майбутніх викладачів вищої школи охоплює характеристики двох сторін психіки педагога:

1) сукупність мисленнєвих якостей – дивергентне мислення, гнучкість, оригінальність, швидкість мислення, широта категорізації, чутливість до педагогічних проблем, уміння абстрагуватися, синтезувати, групувати педагогічні ідеї;

2) особистісні психологічні характеристики – уява, фантазія, творче самовідчуття у педагогічній професії та ін. [17, С. 214–221].

З цих позицій основними показниками, що уточнюють креативний критерій творчого потенціалу майбутніх викладачів вищої школи є:

– Рівень пізнавальної активності у процесі професійної підготовки. Ознаками його прояву є: вміння вникати в суть педагогічного явища чи проблеми, оригінальність у розв’язанні навчальних завдань, винахідливість, здатність до підтримки інтересу в аудиторії, наявність акторських та художніх здібностей.

– Схильність до пошуку нових алгоритмів у творчій педагогічній діяльності. Основними її характеристиками є: наявність нетипових схем у діяльності, уміння переключатися з одного виду роботи на інший, варіативність у рішеннях поставленого завдання, образність мислення, здатність до візуалізації ідей та думок, нестереотипність в організації діяльності, високий рівень розвитку фантазії, здатність до побудови асоціативних зв’язків.

– Рівень креативності особистості педагога. Ознаками його прояву визначено: оригінальність, гнучкість мислення, інтуїтивність у прийнятті рішень, пошуку способів розв’язання завдань, спостережливість, чутливість до виявлення протиріч, схильність до з’ясування істинної сутності речей та явищ, припущень і передбачень у майбутній діяльності, захопленість процесами творчості, оптимізм, впевненість і зосередженість у ситуаціях невизначеності, схильність до генерування нових ідей, експериментів і нововведень у професійній діяльності.

Операційний критерій, що відповідає операційному компонентові у структурі творчих здібностей, полягає в характеристиці якості опанування майбутніх викладачів вищої школи прийомів, методів, форм та технологій творчої педагогічної діяльності у процесі викладання і науково-дослідної роботи, управління інноваційними процесами у закладах вищої школи. Крім того, він характеризує уміння педагога здійснювати особистісно-творче збагачення власних педагогічних цінностей, опанування нових технологій педагогічної діяльності, готовністю до систематизації, узагальнення власного досвіду та досвіду колег.

Показниками операційного критерію в нашому дослідженні визначено такі:

– Володіння прийомами, методами, технологіями творчої педагогічної діяльності. Ознаки прояву: різноманітність і варіативність у використанні методів наукового пізнання в умовах закладу вищої освіти, інноваційність методів, технологій у процесі практичної діяльності в різних типах закладів дошкільної освіти, самостійність, ініціативність, економічність застосовуваних засобів.

– Вміння застосовувати методи науково-дослідної роботи. Базові характеристики показника: здатність до планування та організації дослідно-експериментальної діяльності у вищій школі, використання альтернативних джерел інформації, аналітичні здібності, володіння основами методологічних підходів до науково-дослідної діяльності.

– Ефективне застосування набутого досвіду в нових педагогічних умовах. Ознаки прояву в реальній педагогічній ситуації: уміння застосовувати теоретичні знання у конкретній педагогічній діяльності, вміння визначати мету педагогічної діяльності та ступінь її досягнення в результатах, застосовувати доцільні засоби, прийоми, методи, технології в роботі з дітьми дошкільного віку, зі студентами, у процесі наукового пошуку, оригінальність у їхньому відборі, визначення перспективних напрямів роботи.

Операційний критерій нероздільно пов’язаний з рефлексивним, що відповідає однойменному компонентові у структурі творчого потенціалу [17, С. 214–221.].

Рефлексія (від лат. «reflexio» – повернення назад) – процес пізнання суб’єктом внутрішніх психічних актів і станів. Цей процес не обмежується лише пізнанням та аналізом власної особистості та діяльності. Він дає змогу зрозуміти уявлення інших суб’єктів освітнього процесу про фахівця та їхнє ставлення до його діяльності та її результатів [34]. З цих позицій доцільним є виокремлення сформованості самооцінки як головного показника рефлексії, оскільки вона постає умовою опанування власних алгоритмів щодо оцінювання своєї діяльності. Цей критерій охоплює характеристики здатності майбутніх викладачів вищої школи критично оцінювати процес і результат власної творчої педагогічної діяльності, усвідомлювати її значущість, ступінь відповідальності за результати. У структурі цього критерію, що відповідає рефлексивній складовій творчого потенціалу, нами виокремлено такі показники:

– Самооцінка власної професійної підготовки. Ознаками прояву є: здатність до визначення позитивних якостей власної особистості та недоліків у рівні професійної підготовки, схильність до виявлення причинно-наслідкових зв’язків, високий рівень професійних домагань.

– Оцінка результатів своєї педагогічної діяльності, що виражається у здатності до самоаналізу та адекватної самооцінки, самоконтролю, сприйняття конструктивної критики.

– Опанування методів та технологій професійного вдосконалення власної педагогічної майстерності. Ознаки прояву показника: усвідомлення готовності до творчої педагогічної діяльності, володіння методами планування та здійснення самодіагностики та саморозвитку, здатність до співпраці у вдосконаленні якостей власної особистості [17, С. 214–221.].

**Висновки до першого розділу**

**РОЗДІЛ 2**

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**2.1. Психолого-педагогічні умови формування творчих здібностей.**

Дидактична система розвитку творчих здібностей майбутніх викладачів ЗВО може успішно функціонувати лише за дотримання певних педагогічних умов.

Щодо визначення поняття «умова», то науковці трактують її як «відношення предмета до навколишнього середовища, без якого він не може існувати» [4].

«Умова» як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» визначається у Тлумачному словнику української мови [29, с. 632].

У джерелах філософського спрямування поняття «умова» трактується як: сукупність об’єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни даного об’єкту [53, с. 286]; зовнішні обставини, які детермінують виникнення певного явища, результату цілеспрямованої діяльності [54].

У словнику з освіти та педагогіки «умова» тлумачиться як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку; виховання і навчання, формування особистості [32, с. 36].

Словник-довідник з професійної педагогіки визначає «педагогічні умови» як обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [46, с. 243].

Умови створюють відповідне середовище, в якому явища формуються, існують та удосконалюються. Поняття «педагогічні умови» містить компоненти всіх складових процесу навчання, виховання та розвитку: цілі, зміст, принципи, методи, форми, засоби. В. Андреєєв у своєму дослідженні щодо проблеми творчого саморозвитку зазначає, що «педагогічні умови — це педагогічні обставини, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних педагогічних цілей [4].

Велика кількість дослідників надавали свої варіанті визначення поняття «педагогічні умови» та його суті. Узагальнюючи їх трактування, під педагогічними умовами ми розуміємо: сукупність об’єктивних перспектив змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її реалізації, що в сукупності забезпечує вдале виконання поставленого завдання [51]; взаємопов’язану сукупність як внутрішніх так і зовнішніх параметрів характеристик діяльності, яка забезпечує високий результат освітнього процесу і відповідає усім психолого-педагогічним критеріям оптимальності [25]; особливості реалізації освітнього процесу у закладі вищої освіти, що детермінують як результати виховання, освіти, так і розвитку особистості майбутнього фахівця, об’єктивно забезпечують шляхи їх досягнення [14].

Отже, під педагогічними умовами розвитку творчих здібностей майбутніх викладачів ми розуміємо набір зовнішніх і внутрішніх обставин освітнього процесу, від реалізації яких буде залежить загальний результат процесу розвитку. Педагогічні умови, з урахуванням аспектів організації освітнього процесу, є необхідним компонентом процесу розвитку творчих здібностей студентів. Розглянемо їх більш детально.

Першою педагогічною умовою виокремимо підготовку педагогів до забезпечення процесу формування творчих здібностей майбутнього викладача, оскільки для того, щоб ефективно управляти процесом формування творчих здібностей студентів, викладачі мають особисто володіти такою компетентністю, а також мати методики забезпечення даного процесу.

исправила

Викладач як активний суб’єкт бере участь у формуванні та зміні обставин своєї педагогічної діяльності. Він не лише реагує на ситуацію, що склалася, а й конструює індивідуальний простір творчої самореалізації, наділяючи обставини власним змістом [13]. Їх роль у педагогічній діяльності викладача буває іноді дуже значною. Він «найчастіше не усвідомлює, що щодня, щогодини творить своє життя. Такі, що здаються йому незначними, неважливими, звичайними, повсякденні рішення або вчинки можуть мати далекосяжні наслідки», про які він «навіть не здогадується. Часом один вчинок може змінити весь його життєвий шлях» [20, с. 99].

Ситуації і обставини позначають, таким чином, тенденцію розвитку Я- професійного і Я-творчого викладача на рівні його самореалізації в педагогічній діяльності. Творчу самореалізацію викладача вищої школи можна розглядати як цілеспрямовану, усвідомлювану і суб’єктивно значущу діяльність в педагогічному процесі і результат здійснення своїх творчих здібностей і можливостей, при якому активність викладача як суб’єкта набуває творчого характеру і сприяє екстеріоризації позитивного досвіду в різних видах освітньої діяльності [48, С. 22-31].

Найважливішим елементом, що визначає всі основні параметри творчої самореалізації викладача, є її мета. Вона «запускає» механізм самореалізації, слугує безпосереднім побудником педагогічної діяльності. В меті відображаються істинні творчі прагнення викладача, його професійна спрямованість. Цілепокладання дає відповідь на цілу низку питань: «Що означає творча самореалізація?», «Чи виражає мету загальнолюдський і творчий професійний зміст?», «Чи відповідає вона інтересам історичної необхідності?», «Чи містить у своєму змісті те людське, що свідчить про рівні розвитку гуманістичної сутності особистості?». У такому випадку для викладача стає важливим не лише те, чого він хоче, але і що він може, на що він здатний.

Реалізація викладачем власних цілей характеризується вміннями усвідомлювати себе як суб’єкта свідомості, спілкування і дії, виділяти себе з оточуючого світу і протиставляти себе йому, критично ставитися до актів власної свідомості. «Якщо матеріальне ядро особистості – самодіяльність, то її духовне ядро – самосвідомість». У ході його формування відбувається усвідомлення викладачем свого внутрішнього світу, досвіду, творчих можливостей, виходячи з чого, він намічає цілі творчого саморозвитку і самореалізації, їх форми і способи. Використання результатів самосвідомості виступає внутрішнім регулятором усвідомленої, цілеспрямованої діяльності особистості викладача, яка є основною функцією і метою самосвідомості. Викладач може бути лише тоді активним діячем, коли він усвідомлює поставлену мету і уявляє собі кінцевий результат діяльності, коли він усвідомлює шляхи, засоби і умови досягнення цієї мети. Разом з тим, суб’єктом діяльності він є лише тоді, коли своє ставлення до дійсності він усвідомлює як «моє ставлення» [26].

Цілеспрямована, усвідомлена реалізація творчих можливостей викладача вищої школи в педагогічній діяльності здійснюється за допомогою адекватних їй власних зусиль, які ґрунтуються на прагненнях і цінностях, бажаннях, волі, оскільки є «лише один шлях для створення великої особистості: велика робота над великим творінням». Під зусиллями розуміються прагнення і цінності особистості, її бажання і воля: особистість перетворює себе за допомогою вольових духовних зусиль; рушійною силою самореалізації особистості виступає воля; реалізація творчих можливостей, закладених в суб’єктивній особистості, здійснюється відповідно до волі особистості, а не в результаті стихійного впливу обставин; творчий потенціал реалізується в рефлексивно-творчому зусиллі [47]. Підтримуючи дану точку зору, вважаємо, що реалізація творчих можливостей викладача вищої школи в педагогічній діяльності здійснюється за допомогою адекватних йому рефлексивно-творчих зусиль.

Рефлексія спрямована на осмислення педагогічної діяльності з позиції самого викладача, на сприйняття реальності його відчуттів і гнучке реагування на власну поведінку, осмислене пізнання способів і шляхів перманентного підвищення якості вирішення педагогічних завдань. Рефлексія виконує функцію перетворення знання із формального в реальне, яке шляхом співвіднесення з конкретними педагогічними ситуаціями та їх соціально- психологічним контекстом стає інструментом вдосконалення педагогічної діяльності. Рефлексія є провідним засобом розвитку процесу творчого саморозвитку і самореалізації викладача вищого навчального закладу на всіх етапах.

Творчість характеризує рівень прояву викладачем його внутрішніх можливостей і розглядається як процес створення суб’єктивно нового, заснований на здатності породжувати оригінальні ідеї і використовувати нестандартні способи діяльності. Творчість, узагальненим ефектом якої виступають здібності і талант, відноситься до суб’єктних властивостей людини. Творчість – це вичікувальне ставлення до дійсності, «найкращий момент для того, щоб дати світові що-небудь нове», це «процес сприйнятливості до саморозвитку у внутрішньому і зовнішньому планах», «короткочасний проблиск натхнення і, одночасно, кропітке зусилля повністю розвинути ідею». Творчість – це багатоаспектна робота над самим собою, що триває все життя (самовдосконалення, самореалізація в межах своїх потенційних можливостей) [2] тощо.

Метою творчої діяльності виявляється не продукт діяльності як певний матеріальний об’єкт, а людина, сам активний суб’єкт, матеріальне благо, навіть якщо воно і вироблене, є скоріше побічним наслідком, ніж метою творчого процесу; творчість – це «здатність створювати будь-яку принципово нову можливість» [37].

С. Гільманов уважає, що творча індивідуальність педагога є процесом і результатом педагогічної індивідуальності, що має такі етапи розвитку, як виявлення педагогічного змісту, самовизначення в педагогічній діяльності і самореалізацію [10].

Аналіз понять «рефлексія» і «творчість» у межах дослідження дає під- стави визначити зусилля, що виявляють викладачі, для здійснення творчої самореалізації, як рефлексивно-творчі, які передбачають його взаємодію не лише із самим собою, а й і з оточуючим середовищем. Таким середовищем є освітнє середовище вищого навчального закладу, що представляє собою «частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб’єктів освітніх процесів» [30].

Виходячи з цього, необхідною умовою для більш глибокого розкриття суті творчої самореалізації викладача є визнання суперечливості не лише оточуючої його об’єктивної дійсності, а й його внутрішнього світу. Викладач в умовах педагогічної діяльності постійно освоює «чуже», творчо переробляє його і, в решті-решт, сприймає як «своє», розвиваючи тим самим своє Я- професійне і Я-творче. Цю найважливішу функцію життєдіяльності особистості, в тому числі і педагогічної діяльності, виконує діалог [5].

Визнаючи творчу самореалізацію викладача вищого навчального закладу мірою і способом його творчих здібностей, можна зробити висновок про те, що вони можливі практично в будь-якій сфері його професійної діяльності. Викладач вишу реалізує себе в таких основних сферах педагогічної діяльності, як «викладач-учитель», «викладач-вихователь», «викладач-методист», «викладач-дослідник», іншими словами в навчальній, методичній, виховній та науково-дослідній діяльності [26]. Розглянемо їх більш детально.

Сфера «викладач-учитель» є найбільшою в педагогічній діяльності галуззю професійної самореалізації для викладача вищої школи, що вимагає від нього певних знань, досвіду, витрат енергії, відносної свободи в діях. Реалізація викладачем педагогічного і творчого потенціалу відбувається в основному в процесі управління ним професійно-пізнавальною діяльністю студентів. Професійна самореалізація викладача в цій сфері має низку істотних відмінностей: по-перше, викладач реалізує себе безпосередньо на навчальних заняттях: при проведенні лекційних, в тому числі і авторських курсів, і різноманітних видів практичних занять і семінарів за програмами, розробленими у вищому навчальному закладі; по-друге, викладач встановлює необхідну глибину викладання окремих розділів дисципліни, які входять до циклів дисциплін основної освітньої програми відповідно профілю циклу дисциплін спеціалізації та розробляє форму контролю засвоєння знань студентами; по-третє, викладач реалізує себе в основному в умовах традиційного навчання, представленого в педагогічній літературі як технологія трансформування знань, умінь і навичок. У даному випадку переважають методи, засновані на трансляції культури або демонстрації зразків дій в певних умовах і обставинах (М. Боритко, В. Серіков) [43].

Викладач-учитель є важливим джерелом змісту дисципліни викладання поряд з іншими засобами навчання; він передає зміст курсу, має справу лише з навчальним матеріалом дисципліни викладання; встановлює з тими, хто навчається, відносини ієрархії за принципом «знає-не знає» [11].

Однією із значущих сфер професійної самореалізації сучасного викладача вищого навчального закладу вважається виховна діяльність. Специфічними особливостями професійної самореалізації в сфері «викладач-вихователь» є можливості реалізації його здібностей до збільшення ступеня свободи суб’єктів навчально-виховного процесу; особистісно-діяльнісної спрямованості освіти; культивування особистої відповідальності; організації середовища виховання; оптимізації процесів соціалізації та індивідуалізації; полікультурного характеру освіти (І. Зимня) [18] тощо. Викладач-вихователь як у навчальній, так і у позанавчальній діяльності встановлює зі студентами відносини партнерства за принципом «разом розвиваємося»; надає їм можливість вибору, створює продуктивний режим народження думки в пошуках зв’язків, породжує атмосферу духовності й творчості.

Важливою формою відображення результатів професійної самореалізації викладача у виховній роботі є його діяльність у ролі куратора. Базовим механізмом самореалізації викладача у виховній роботі є його ставлення до педагогічної діяльності і до свого місця в ній. Викладач має можливість на основі усвідомлення мети виховання, зокрема а) мети-ідеалу (Є. Бондаревська), реалізувати свої можливості в процесі виховання Громадянина, Людини Культури і Моралі, Людини-Творця; б) мети-стратегії – зробити свій внесок у формування тих моральних цінностей студентів, які можуть наблизити їх до мети-ідеалу: орієнтація на професійний успіх, що забезпечує професійну конкурентоспроможність, мобільність тощо [6].

Особливою сферою для професійної самореалізації викладача є методична робота, що передбачає творчу зміну робочих навчальних програм дисциплін, що викладаються; відхід від єдиного офіційно схваленого під- ручника; освоєння нових освітніх технологій, спрямованих на активізацію пізнавальної самостійності студентів в освітній діяльності; реалізацію творчих можливостей студентів тощо.

Продуктами професійної самореалізації викладача в методичній роботі можуть бути представлені підготовленими ним навчальними посібниками, конспектами лекцій, збірниками вправ і завдань, лабораторними практику- мами, іншими навчально-методичними матеріалами, в тому числі щодо виконання творчих і курсових проектів, випускних кваліфікаційних робіт, методичних рекомендацій для здійснення освітньої діяльності студентів; розробленими необхідними засобами для організації навчального процесу – спеціальними завданнями, комплектами питань, набором творчих педагогічних проблем і ситуацій, ілюстративного матеріалу тощо; створеними новими навчальними курсами і забезпеченням нововідкритих спеціальностей (напрямів) підготовки навчально-методичними комплексами дисциплін; освоєними і впровадженими у навчальний процес інноваційними освітніми програмами і новими освітніми курсами для розвитку студентів; розробленими і апробованими авторськими технологіями, новими формами, методами, засобами навчання, методиками, техніками, прийомами педагогічної діяльності; розробленими окремими документально оформленими процесами і процедурами в освіті в умовах, що створені у вищому навчальному закладі.

Також професійна самореалізація викладача у методичній роботі відбувається в процесі обміну досвідом з колегами: з питань застосування в навчальному процесі інноваційних освітніх технологій, проведення імітаційних, ділових, організаційно-діяльнісних і інших ігор, вирішення творчих педагогічних завдань і конкретних ситуацій тощо; в ході апробації нових і модернізації діючих лабораторних завдань; при обговоренні відвіданих у колег лекцій та інших навчальних занять; при підготовці до науково-практичних семінарів, конференцій тощо; в організації роботи методичних семінарів для викладачів-початківців тощо.

«Викладач-дослідник» реалізує себе через упровадження результатів науково-дослідної діяльності в освітній процес; організацію науково-дослідницької діяльності студентів; розробку лабораторних практикумів, що ґрунтуються на сучасних наукових досягненнях; інформування студентів- педагогів при проведенні практик на кафедрах і в наукових підрозділах про наукові досягнення кафедр і підрозділів; розробку індивідуальних науково- дослідних завдань студентам; використання своєї інтелектуальної власності при організації навчально-наукової роботи студентів; при керівництві підготовкою творчих і курсових проектів студентів, а також випускних кваліфікаційних робіт.

Визначаючи педагогічні умови, що забезпечують ефективність процесу формування творчих здібностей майбутніх викладачів, необхідно враховувати те, що зміна освітньої парадигми висуває нові завдання, пов’язані з удосконаленням підготовки викладачів до реалізації навчально-виховного процесу, а студентів до його сприйняття та активної участі в ньому. Це, в свою чергу, зумовлює підвищення відповідальності викладачів за якість організації процесу професійної підготовки, а студентів за рівень готовності до майбутньої професійної діяльності.

На нашу думку, щоб ефективно управляти формуванням творчих здібностей у студентів, викладачеві необхідно самому володіти такою компетентністю, а також володіти методикою забезпечення даного процесу. Отже, вважаємо, що для успішного формування творчих здібностей майбутніх педагогів у викладачів необхідно сформувати професійну готовність до такої діяльності, що передбачає розвиток позитивної мотивації, оволодіння певною сукупністю спеціальних знань і вмінь, наявність відповідних особистісних якостей. У контексті вищесказаного, можна стверджувати, що професійна готовність викладача містить сукупність професійних мотивів, знань і умінь, а також комплекс особистісних якостей, котрі забезпечують ефективність процесу формування творчих здібностей студентів.

Слід зазначити, що лише використання сучасних технологій навчання або технічних засобів не стане запорукою успіху діяльності викладача, не сприятиме виконанню ним професійних обов’язків на високому рівні, а також не забезпечить ефективну побудову ним професійної діяльності, спрямованої на формування творчих здібностей студентів, якщо він до цього не буде підготовлений. Однак слід зауважити, що підвищення професійної майстерності викладача в значній мірі залежить від інформаційного забезпечення освітнього процесу. Крім того, здійснення ним аналізу отриманої інформації допомагає не лише отримати позитивний результат, а й проаналізувати досягнуті успіхи, запобігти можливим негативним проявам, ефективніше планувати роботу, корегувати її, що дасть можливість для його творчого саморозвитку.

Ефективність процесу формування творчих здібностей майбутніх викладачів залежить і від створення інтегрованого креативно-розвивального освітнього простору (друга педагогічна умова). Слід зазначити, що останнім часом у педагогічній науці для позначення зовнішніх чинників соціалізації і професіоналізації досить часто застосовують просторово-часові категорії, як-то: «єдиний світовий (європейський) освітній простір», «інформаційний простір», «віртуальний простір» тощо.

Освітній простір розглядаємо як систему, що включає простір розвитку, виховання і навчання, у центрі якого – особистість, тобто освітній простір є динамічною єдністю суб’єктів освітнього процесу та їхніх відносин. Відповідно методології й теорії педагогічних систем освітній простір є частиною, формою існування, функціонування педагогічної дійсності, що є прогнозованою, впорядкованою, організованою і визнаною суб’єктами педагогічного процесу як сприятлива сукупність умов для їхнього особистісного саморозвитку. Професійну підготовку можна здійснювати «через середовище», «з урахуванням впливу середовища», однак при цьому середовище розуміється як сукупність чинників і обставин, що стихійно впливають на людину. Тому на відміну від середовища (а це все-таки даність у сукупності природних, економічних, політичних, демографічних, національних і культурних чинників) освітній простір необхідно створювати, вивчати, розвивати, прогнозувати, вміло організовувати, коригувати, а також здійснювати педагогічний менеджмент (управління) і моніторинг процесу, результатів і перспектив процесу професійної підготовки.

На нашу думку, відмінною особливістю просторово-часового чинника від середовищного є суб’єктивний дотик, співпричетність до об’єктивно існуючого творчого початку Природи, Духу, Людства. Творіння Людини – це вся та культурна спадщина, що створювалася впродовж багатьох століть і епох в певних умовах, тобто таких збігах обставин, які забезпечували зліт «духовних станів і духовних здібностей людини» (В. Шадриков), чим і зумовлювали її творчість.

Поняття «освітній простір» передбачає глибокий людський аспект, що дозволяє уточнити якісні моменти зв’язку особистості того, хто навчається, з освітніми інститутами, механізми його інтеріоризації та екстеріоризації, розвитку і самореалізації в навчально-виховному процесі. Елементами освітнього процесу є громадянське суспільство, держава, регіони, педагогічні колективи шкіл, учні. Межі освітнього простору окреслюють поле взаємодії особистості того, хто навчається, – від навчання в сім’ї, навчання в школі, ранній професіоналізації в установах додаткової освіти до самоосвіти, професійної спеціалізації і творчого саморозвитку.

До найважливіших функцій освітнього простору дослідники відносять задоволення потреб того, хто навчається, в освіті, вихованні та самореалізації. При цьому самореалізація, як правило, супроводжується креативністю особистості, для характеристики якої М. Холодна ввела поняття – «суб’єктивний ментальний простір» (відображення як форми організації індивідуального досвіду індивіда), що складається з когнітивних структур і бази знань суб’єкта, і може варіюватися залежно від його індивідуальних відмінностей. Даний простір є своєрідним «полем» інтелекту, яке визначає інтелектуальні можливості суб’єкта і креативність як форму їх прояву [55].

Також слід зазначити, що зростання інтелектуальної обдарованості особистості залежності не стільки від даного «середовища проживання», скільки від прогнозованої, впорядкованої, організованої сукупності сприятливих умов, що створюють атмосферу співробітництва і творчості. У дослідженнях учених (О. Мілініс, О. Тутолмін) знаходимо описання даної педагогічної дійсності, що визначається як «творчий розвивальний освітній простір» (ТРОП), або «ТРОПосфера», що означає інтегративне взаємодіюче єднання одухотвореною захопленістю пошуком незвіданого, інтелектуальної парадоксальності, передчуття відкриття нового тощо. На відміну від «ноосфери» В. Вернадського, тобто сфери Розуму, або Вселенського Розуму, ТРОПосфера – це той приземлений шар інноваційної ноосферної освіти, який забезпечує сприятливі умови для співпраці, різнобічної самореалізації та творчого саморозвитку суб’єктів педагогічного процесу. Але саме вона пронизана духом творчості, відваги відкриття всіх учасників інноваційного освітнього процесу [51].

Освітній простір, поєднуючи соціальне, виховне і виховуюче, а також зовнішнє і внутрішнє середовище кожного суб’єкта освітнього процесу, передусім, характеризується насиченням навчально-виховного процесу духом пізнання, співробітництва і співтворчості. Іншими словами, освітній простір – це гуманно-насичена оболонка різноманітних освітніх систем. Лише під такою оболонкою виникає атмосфера вільного пошуку знань і способів діяльності. В атмосфері ділового співробітництва у студентів приводяться у рух механізми інтелектуального розвитку – потребово-мотиваційна установка і творча активність особистості, котра пізнає.

Сучасна педагогічна наука розглядає освітній простір в якості значущого чинника, що забезпечує суспільний прогрес і самореалізацію особистості. Але для вирішення стратегічного завдання творчого розвитку і саморозвитку необхідно створювати відповідний творчо-розвивальний освітній простір.

Освітній простір системи професійно-педагогічної освіти, що має певну матеріально-технічну інфраструктуру, містить соціокультурний підпростір, який забезпечує гуманістичну спрямованість і суб’єктно-орієнтований підхід до формування творчих здібностей майбутнього інженера-педагога. У свою чергу, ТРОПосфера як підпростір соціокультурної сфери забезпечує можливість самовизначення і вибору «індивідуального освітнього маршруту» з опорою на типологічну схильність до різних видів творчості в професійно-педагогічній діяльності.

Основними чинниками, що впливають на продуктивну інтеграцію ТРОП у процес професійно-педагогічної освіти, визначаємо такі: підвищення значущості педагогічної науки, інноваційної освіти, духовно-моральних цінностей, орієнтованих на розвиток творчої особистості; розширення креативного складника професійно-педагогічної освіти з необхідністю визначення принципів і методів евріологічної діяльності; істотне перетворення системи взаємодії суб’єктів педагогічного процесу від викладання до співробітництва у процесі навчально-творчої діяльності, з підвищенням ролі самостійності того, хто навчається, і переходу від навчально-дослідної до науково-дослідної діяльності.

Одним із провідних напрямів оновленої системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів може стати вміле використання потенційних можливостей ТРОПосфери через створення в освітньо- виховному процесі атмосфери співробітництва, стимулювання потребово- мотиваційної сфери студентів, у результаті чого виникає настрій, інтеграція духовних станів, що переростають у діяльність з реалізації таких якостей, як творча активність, розумова продуктивність, діяльнісна ефективність.

Потребово-мотиваційна сфера, що інтегрує внутрішньо-особистісні механізми психологічного простору студента, спонукає його до творчої діяльності та креативної поведінки. Серед розмаїття стимулів активізації професійного розвитку особистості в сфері освіти виділяють психологічний вплив соціокультурного гуманізованого простору, потребу в знанні креативної педагогіки і психології, зразок творчої педагогічної діяльності та особистісної самореалізації, сприятливе навколишнє середовище.

Створення інтегрованого креативно-розвивального освітнього простору спирається на позитивний досвід творчої діяльності педагогів-дослідників, що ґрунтується на «педагогіці співробітництва» (С. Соловейчик). Суть ефективності педагогічної технології співробітництва полягає у створенні атмосфери партнерства, співтворчості суб’єктів педагогічного процесу. При цьому зовнішній чинник – освітній простір – стає не менш значущим, ніж інноваційні освітні технології, умовою різнобічного, вільного і творчого розвитку того, хто навчається. Внутрішній психологічний простір особистості інтегрується в освітній простір, насичений атмосферою всебічної захопленості пізнанням, що забезпечує таким чином розвиток цілісного «ноосферного» (В. Вернадський) мислення і творчої поведінки в різних видах діяльності. Сполучення особистісних просторів суб’єктів педагогічного процесу, при всій складності їх функціонування, робить освітній простір цілісним і забезпечує можливість виходу освітнього процесу за межі окремих навчальних дисциплін. При цьому змістове, понятійне, методичне розширення відбувається не формально на рівні методів і прийомів, а сприйнято і особистісно засвоєно учасниками освітнього процесу, що знаходяться в сфері даного освітнього простору.

Основним напрямом формування інтегрованого креативно-розвивального освітнього простору повинна стати психолого-педагогічна підтримка творчого саморозвитку майбутнього інженера-педагога, для чого необхідно створити гуманістичну атмосферу «співпраці і творчої співпраці» (Л. Мітіна) в опорі на особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи. Створення інтегрованого креативно-розвивального освітнього простору неможливе без відповідного оновлення змісту освітньої програми, науково- методичного супроводу розвитку продуктивно-творчої компетентності майбутнього інженера-педагога у процесі професійної підготовки, а також якісної перебудови з орієнтацією на інноваційне навчання всіх учасників творчої професіоналізації: керівників освітніх установ системи професійно- педагогічної освіти, педагогічних колективів (секцій, предметно-циклових комісій, кафедр), окремих педагогів і студентів.

Створення інтегрованого креативно-розвивального освітнього простору через освоєння мови і методів, специфічних функцій креативної педагогіки і психології творчості реалізується шляхом створення умов для інтеграції досліджуваних студентами наукових дисциплін загальнокультурного базового, фахового і психолого-педагогічного циклів професійно- педагогічної освіти. Понятійний апарат креативної педагогіки і психології, методологія, методи і специфічний функціонал інноваційної педагогічної освіти стають дієвим механізмом побудови інтегрованого креативно- розвивального освітнього простору. У результаті науково обґрунтованої організації роботи з професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів у сфері освіти формується і розвивається «креативне поле» (Д. Богоявленська), або ТРОП, що створює умови для прояву і розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців і формуванню продуктивно-творчої компетентності.

Отже, педагогічними умовами формування творчих здібностей майбутніх педагогів ЗВО є підготовка викладача до забезпечення процесу формування цієї компетентності і створення інтегрованого креативно-розвивального освітнього простору.

У контексті вивчення проблеми цього дослідження необхідними компонентами розвитку творчих здібностей ми можемо виокремити також наступні педагогічні умови:

1) створення проблемно-пошукової ситуації на заняттях;

2) інтегрування різних видів творчої діяльності в освітньому процесі;

3) добір завдань для формування на заняттях стійких вольових якостей учнів, які допомагають досягати успіху під час вирішення творчих задач.

Першою педагогічною умовою є створення проблемнопошукової ситуації на заняттях. Стимулом до творчої діяльності є створення проблемної ситуації. Зазначимо, що процес мислення завжди починається з проблеми або запитання, з подиву, здивування або суперечності.

Проблемні ситуації створюються на всіх заняттях. Педагог створює проблемну ситуацію, спрямовує стутентів на її розв‘язання, організовує пошук рішення на основі знань, спряє висуванню гіпотез, установленню причинно-наслідкових зв‘язків. Саме проблемні ситуації можуть навчити студентів висловлювати свою думку, відстоювати її, переконувати тощо.

Науковці визначають певну послідовність етапів продуктивної пізнавальної діяльності учнів в умовах проблемної ситуації:

Проблемна ситуація → проблема → пошук шляхів розв’язання → розв’язок проблеми.

Як показують дослідження, можна виділити найбільш характерні для педагогічної практики типи проблемних ситуацій, загальні для всіх предметів:

I тип — проблемна ситуація виникає за умови, якщо студент не знає способів вирішення поставленого завдання, не може відповісти на проблемне запитання;

II тип — проблемні ситуації виникають у разі зіткнення студентів із необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах;

III тип — проблемна ситуація легко виникає в тому разі, якщо є протиріччя між теоретичним можливим шляхом розв‘язання проблеми та практичною нездійсненністю обраного шляху розв‘язання;

IV тип — проблемна ситуація виникає тоді, коли є протиріччя між досягнутим результатом виконання навчального завдання та відсутністю в учнів знань для його теоретичного обґрунтування.

На думку С. Сисоєвої [45], творчо-дослідні ситуації можна створити у процесі розв‘язання творчих задач; розв‘язання навчальних проблем; дискусій; критичного аналізу прочитаного; виконання різноманітних творчих завдань; навчальної експериментальної та дослідницької діяльності; ігрових ситуацій.

Великі можливості для організації творчої навчальної діяльності здобувачів вищої освіти мають нестандартні задачі. «Нестандартна задача» — це задача, для якої немає загальних підходів й алгоритмів її розв‘язання, вона потребує оригінального, творчого підходу та пошуку власних шляхів її розв‘язання. Зазначимо, що одна і та ж сама задача може бути нестандартною для одних студентів і стандартною для інших. Якщо розв‘язання задачі з математики для одного студента є нестандартним, оскільки він незнайомий із методами вирішення завдань цього виду, то для іншого — розв‘язання задачі відбувається стандартним чином, оскільки він уже подібне розв‘язував. Одна і та ж сама задача на першому курсі нестандартна, а на третьому вона є звичайною, і навіть не підвищеної складності. Отже, якщо спосіб розв‘язування завдання студент не знає, то в цьому випадку задачу з будь-якої дисципліни можна назвати нестандартною на даний період часу. Рішення нестандартних завдань співвідноситься з творчістю особистості. Чим більше враховано істотних елементів, що входять у процес творчості, тим успішніше буде досягнута мета [15, с.329].

Для розв‘язання нестандартних задач студенти повинні вміти визначати різні гіпотези, установлювати зв‘язки в різних напрямках розумового процесу, підходити до розв‘язання проблеми з різних боків (синтез). Практика свідчить, що кожний студент, який володіє вміннями творчої роботи (апаратом творчості), може розв‘язати нестандартні задачі. Існують певні рекомендації, якими можна користуватися під час розв‘язування задач. Спираючись на аналіз теорії та практики використання нестандартних задач у навчанні будь-якої дисципліни, можна встановити їх загальну та специфічну роль. Так, нестандартні завдання:

а) учать студентів використовувати не тільки готові алгоритми, а й самостійно знаходити нові способи розв‘язування задач, тобто сприяють умінню знаходити оригінальні способи їх вирішення;

б) впливають на розвиток кмітливості студентів; руйнують неправильні асоціації в знаннях і уміннях здобувачів вищої освіти, передбачають не стільки засвоєння алгоритмічних прийомів, скільки знаходження нових зв‘язків у знаннях, перенесення знань у нові умови, оволодіння різноманітними прийомами розумової діяльності;

в) створюють сприятливі умови для підвищення міцності та глибини знань студентів, забезпечують свідоме засвоєння математичних понять.

Таким чином, створення проблемних ситуацій, на думку В.Лозової, призводить до активізації пізнавальної активності, підвищення інтересу до творчості, збільшення розумової активності та розвитку інтелекту, що є необхідними умовами розвитку творчих здібностей студентів [23].

Друга умова — інтегрування різних видів творчої діяльності в освітньому процесі. Інтеграція різних видів творчої діяльності дозволяє підтримувати природне прагнення студента до знань через активну взаємодію з ним та сприяє цілісному і більш глибокому сприйняттю, усвідомленню та творчому перетворенню його (навколишнього світу) на основі діяльнісного підходу. У філософському енциклопедичному словнику поняття «інтеграція» трактується як «відновлення, заповнення, сторона процесу розвитку, який пов‘язаний з об‘єднанням у ціле частин та елементів». Процеси інтеграції можуть мати місце як у рамках уже сформованої системи (у цьому разі вони ведуть до підвищення рівня її цілісності та організованості), так і за виникнення нової системи з раніше незв‘язаних елементів. У процесі інтеграції в системі збільшується обсяг та інтенсивність узаємозв‘язків та взаємодій між елементами.

Сучасна педагогічна наука визначає інтеграцію як більш глибоку форму взаємозв‘язку і взаємопроникнення різних розділів навчання, як наслідок — усіх видів діяльності студентів. Ми вважаємо, що інтеграція — це одна із фундаментальних структур цілісної якісної сучасної освіти.

Інтегрована побудова занять дає учню змогу реалізувати свої творчі можливості, тому що він фантазує, думає, пізнає, експериментує. При цьому інтегровані заняття мають цікаву для студента форму навчання — ігрову [9]. Заняття інтегрованого характеру викликають інтерес у студентів, сприяють зняттю перенапруги, перевантаження і стомлюваності шляхом переключення їх на різноманітні види діяльності. Інтеграція передбачає створення умов для рухової активності, емоційного, інтелектуального, соціально-морального здоров‘я студента. Для інтегрованих занять характерний вихід на творчо продуктивну діяльність.

Основна мета інтеграції різних видів творчої діяльності — підвищення рівня інтелектуального та творчого розвитку студентів, найбільш повне розкриття їх творчого потенціалу, розвиток особистості кожної особистості. Формами інтегрованої роботи є інтегровані заняття і творчі проекти, дослідницькі заходи, кейс-технології.

Творчий проект — це робота, яка вимагає натхнення, самостійності та креативності. Виконання творчого проекту розвиває творчі здібності, логіку, уміння і навички. У проектній діяльності з молодшими школярами ми використовуємо methode naturelle, запропонований С. Френе. Це розвивальне евристичне навчання. Структурною домінантою такої навчальної діяльності є поєднання індивідуальної та колективної форм співпраці та творчості.

Основними завданнями кейс-методу є оволодіння практичними навичками: аналізом і ситуацією для розв‘язання проблеми; представленням власної точки зору; самостійним прийняттям рішення тощо. Відмінністю кейса від навчального завдання є те, що в кейсі часто немає чіткого набору даних; учень сам обирає найбільш значущі дані; алгоритм розв‘язання завдання складає самостійно; не існує однозначного рішення. У результаті використання цієї технології у студентів розвивається вміння приймати рішення, діяти в нових ситуаціях, працювати з інформацією.

Кейс-технології дозволяють сформувати у студентів високу мотивацію до навчання. Оскільки відмінною рисою технології навчання на конкретній ситуації є робота в малих групах, то вона дозволяє розвивати такі особистісні якості здобувача вищої освіти, як здатність до співпраці, почуття лідерства та відповідальності за рішення групи, ділової етики.

Третя педагогічна умова розвитку творчих здібностей студентів — формування стійких вольових якостей, які допомагають долати невдачі та досягати успіху під час вирішення творчих завдань.

Серед якостей, притаманних вольовій особистості, виокремлюють: самостійність, рішучість, наполегливість, завзятість та витриманість. Ці якості формуються та розвиваються на заняттях і в процесі самостійної діяльності студентів. Так, самостійна творча робота сприяє формуванню вольових якостей студентів, розв‘язує проблему розвитку особистості, формує самостійність і відповідальність особистості за результати своєї праці, здібності. Воля стимулює активність студента та спрямовує його на подолання труднощів. Вона допомагає регулювати свою діяльність та поведінку в освітньому процесі. Вольові якості спрямовані на подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод і вимагають від майбутнього фахівця самоорганізації і самоконтролю в процесі розвитку творчих здібностей.

Для підтримки цілеспрямованості та підвищення наполегливості доцільно використовувати принцип суперництва. Найбільш простим способом його досягнення є використання змагальної форми навчання. Посилення мотиву такими способами підвищує наполегливість, створює новий емоційний заряд для підтримки цілеспрямованості.

Таким чином, під педагогічними умовами розвитку творчих здібностей студентів ми розуміємо сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин освітнього процесу, від реалізації яких залежить високий рівень розвитку здібностей.

**2.2. Діагностика стану сформованості творчих здібностей здобувачів вищої освіти.**

Робота щодо діагностики стану сформованості творчих здібностей здобувачів вищої освіти відбувалася на базі кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. До експерименту було залучено 15 магістрантів, що здобувають ступінь вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». На констатувальному етапі експерименту було визначено рівень сформованості творчих здібностей здобувачів вищої освіти.

Констатувальний етап експерименту передбачав виявлення рівня сформованості творчих здібностей респондентів. Для цього було зібрано і проаналізовано дані за кожним з наступних критеріїв оцінки досліджуваної компетентності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний.

Дослідження сформованості мотиваційної складової творчих здібностей майбутнього викладачів ЗВО відбувалось через визначення рівня кожного із показників мотиваційного критерію відповідно до методик: «Методика визначення мотивації навчання у ВНЗ» (Т. Ільїна);

«Анкета виявлення мотивації до творчості»;. для визначення рівня сформованості когнітивної складової творчих здібностей майбутнього педагога використовували: опитувальник «Визначення типів мислення і рівня креативності» (Дж. Брунер); для виявлення рівня сформованості діяльнісної складової творчих здібностей студентів використовувались спостереження за ними в процесі освітньої діяльності, аналіз результатів навчальної та науково-дослідної діяльності студентів, аналіз виконання ними творчих завдань тощо; для визначення рівня сформованості особистісної складової творчих здібностей майбутнього викладача використовувалась методика «Діагностика особистісної креативності» (Е. Тунік).

Результати дослідження щодо показника сформованості мотиваційної складової творчих здібностей майбутнього викладача представлені в табл. 2.1.

*Таблиця 2.1*

**Результати сформованості мотиваційної складової творчих здібностей майбутнього викладача (%)**

|  |  |
| --- | --- |
| Показники і рівні | (15 осіб) |
| Творча спрямованість особистості: |  |
|  |  |
| високий | 20 |
| * середній * низький | 46,7  33,3 |
| Мотивація досягнення успіху і творчого |  |
| саморозвитку: |  |
| * високий | 6,7 |
| * середній * низький | 66,7  26,7 |

Кількісні показники щодо рівня творчої спрямованості особистості вказують, що високий рівень спостерігається приблизно у 20 % студентів, середній рівень – у 46,7 % студентів, низький рівень – у 33,3 % студентів.

Кількісні показники щодо рівня сформованості мотивів досягнення і творчого саморозвитку розподілилися наступним чином: високий рівень спостерігається у 6,7 % студентів, середній рівень – у 66,7 % студентів, низький рівень – у 26,7 % студентів.

Якісний аналіз експериментальних даних засвідчує, що більшість студентів позитивно ставляться до творчості у професійній діяльності, хоча виконують творчі завдання без бажання, вони не мають творчого портфоліо, не розвивають власні творчі ідеї і не перебувають у творчому пошуку. Це свідчить про те, що потрібно удосконалювати практичний аспект процесу формування творчих здібностей майбутніх викладачів.

Відсутність мотивації професійних досягнень та потреби у творчому саморозвитку серед майбутніх фахівців засвідчувало складність процесу формування творчих здібностей більшої кількості студентів. Свідченням цього є результати бесід зі студентами, в ході яких було визначено вид мотивації студентів при виборі освітньої програми при вступі до ЗВО. З’ясувалося, що для більшості студентів (80 %) є зовнішня мотивація, тобто на їх вибір вплинуло найближчого оточення (батьки, друзі, знайомі), а також вимоги суспільства до здобуття вищої освіти, як необхідності кожної особистості. Усвідомленим вибір спеціальності став для 20% осіб. В результаті ці студенти отримуюсь задоволеність від самого процесу навчання та результатів роботи. Вони націлені на розвиток творчих здібностей та самореалізації у професії.

Для визначення рівня сформованості когнітивної складової творчих здібностей майбутнього викладача використовували опитувальник «Визначення типів мислення і рівня креативності (творчих здібностей)» (Дж. Брунер), який дозволяє визначити базовий тип мислення та виміряти рівень креативності у дорослих. Знаючи свій тип мислення, можна впевнено сказати в якій галузі, професії ви процвітаєте. Дж. Брунер виділив чотири базові типи мислення, кожен з яких має специфічні характеристики: предметне, образне, знакове і символічне мислення. Як методика використовувались спостереження за студентами в процесі навчання, аналізувались результати їх освітньої діяльності та виконання ними творчих завдань тощо.

В якості основного методу для з’ясування якості знань студентів щодо ролі творчості та творчого саморозвитку у професійній діяльності викладача був проведений моніторинг успішності майбутніх викладачів з фахових дисциплін. Можна зазначити, що середній показник якісної успішності складає 26,6 %. Результати сформованості когнітивної складової творчих здібностей майбутніх викладачів представлені в табл. 2.2.

Аналіз результатів за рівнями сформованості творчих знань студентів показав, що високий рівень мають 13,3 % студентів, середній – 40 % студентів, низький – 46,7 %.

Аналіз результатів за рівнями сформованості творчого педагогічного мислення показав наступні результати: високий рівень мають 20 % студентів, середній – 33,3 %; низький – 46,7 %.

Таблиця 2.2

**Результати сформованості когнітивної складової творчих здібностей майбутніх викладачів (%)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Показники і рівні сформованості | | (15 осіб) |
| Сформованість | творчих знань: |  |
|  |  |  |
| * високий |  | 13,3 |
| * середній * низький |  | 40  46,7 |
| Сформованість творчого | |  |
| педагогічного мислення: | |  |
| * високий | | 20 |
| * середній * низький | | 33,3  46,7 |

Наступна мета у нашій діагностичній роботі стосувалася виявлення рівня сформованості діяльнісної складової творчих здібностей майбутніх викладачів. Результати сформованості діяльнісної складової творчих здібностей майбутніх викладачів представлено в табл. 2.3.

Таблиця 4.3

**Результати сформованості діяльнісної складової творчих здібностей майбутніх викладачів (%)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Показники і рівні | | (15 осіб) |
| Сформованість | творчих умінь: |  |
|  |  |  |
| * високий |  | 20 |
| * середній * низький |  | 33,3  46,7 |

Результати показують, що студентів які мають високий рівень – 20 %; середній – 33,3 %; низький – 46,7 %.

Аналізуючи показники за даним складником, слід зауважити, що лише невелика кількість студентів мають достатній рівень необхідних умінь. Отримані результати засвідчують, що на початковому етапі навчання студенти переживають психологічно важкий процес переходу від осмислення теоретичних знань, отриманих в межах аудиторних занять, до перетворення цих знань у практичні дії.

Сформованість особистісної складової творчих здібностей майбутніх викладачів вимірювали використовуючи методику Е. Туніка «Діагностика особистісної креативності». Ця методика дозволяє визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість; уяву; складність і схильність до ризику.

Результати сформованості особистісної складової творчих здібностей майбутніх викладачів представлені в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

**Результати сформованості особистісної складової творчих здібностей майбутніх викладачів (%)**

|  |  |
| --- | --- |
| Показники і рівні | ЕГ  (156 осіб) |
| Сформованість творчих здібностей: |  |
| * високий | 20 |
| * середній * низький | 26,6  53,3 |
| Сформованість професійно-значущих |  |
| творчих якостей: |  |
| * високий | 13,3 |
| * середній * низький | 33,3  53,3 |

Результати показують, що за рівнем сформованості творчих здібностей майбутніх фахівців високий рівень спостерігався у 20 % студентів, середній рівень – у 26,6% студентів, низький рівень – у 53,3 % студентів. Однак, в експериментальній групі студентів з середній рівнем сформованості даного компоненту було більше.

Аналіз даних діагностики за рівнем сформованості професійно-значущих творчих якостей показав, що високий рівень мають 13,3 % студентів, середній – 33,3 %; низький – 53,3 %.

Отримані результати діагностики дають яскраве представлення рівня сформованості творчих здібностей майбутніх викладачів ЗВО. Вважаємо, що рівень сформованості творчих здібностей майбутніх викладачів ЗВО є недостатнім, тому ця проблема потребує подальшого розроблення та пошуку шляхів та методик щодо формування та підвищення рівня творчих здібностей майбутніх викладачів.

**2.3. Методики формування творчих здібностей майбутніх викладачів в умовах застосування ігрових технологій.**

Застосування ігрових технологій в освітньому процесі ЗВО сприяє перетворенню ролі студента з об‘єкта навчання в суб‘єкта професійно-спрямованої діяльності, що спонукає його до саморозвитку у професії та розвитку творчих здібностей та компетентностей. Тому, за результатами проведеної діагностики, вважаємо доцільно буде запропонувати власні рекомендації щодо розвитку загального рівня творчих здібностей студентів з використанням ігрових педагогічних технологій.

Ігрові педагогічні технології – це група методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Ігрові технології можна розглядати як інструмент для попереднього засвоєння майбутніх педагогічних дій і набуття досвіду; аналізу моделей реальності; адаптації до майбутньої професійної діяльності. Ігрове середовище спонукає студента до творчого розвитку, продукувати нові ідеї, способи вирішення професійних завдань тощо [19, с. 205].

 Ігрові методи є ефективними і характеризуються наяв­ністю ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності; ак­тивізацією мислення й поведінки студента; високим ступе­нем участі в навчальному процесі; обов'язковістю вза­ємодії студентів між собою та викладачем; емоційністю і творчим характером заняття; самостійністю студентів у прийнятті рішення; їх бажанням набути умінь і навичок за відносно короткий термін.

Головною метою навчальних ігор є формування в май­бутніх фахівців уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними фахови­ми вміннями і навичками майбутній викладач зможе лише тоді, коли сам достатньою мірою виявлятиме до них інтерес і докла­датиме певних зусиль, тобто поєднуючи теоретичні знан­ня, здобуті на лекціях, семінарах, самостійно, з розв'язан­ням конкретних виробничих задач і з'ясуванням виробни­чих ситуацій.

Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес у студентів); комунікабельну (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів); самореалізації (кожен учасник гри реалізує свої можли­вості); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей);  
розважальну (отримання задоволення); діа­гностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних ;шін у структуру особистості майбутніх фахівців). Ігрові методи багатопланові, і кожен з них у той чи ін­ший спосіб сприяє виробленню певної навички. З огляду на це виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові і ділові навчальні ігри.

**Ігри-вправи.** До них відносять кросворди, ребуси, вік­торини тощо. Застосування цього методу сприяє активі­зації певних психічних процесів, закріпленню знань, пе­ревірці їх якості, набуттю навичок, їх проводять на за­няттях; ігри-вправи можуть бути елементами домашніх завдань, позакласних занять. Використовують їх також у вільний від навчання час.

**Ігрова дискусія.** Вона передбачає колективне обгово­рення спірного питання, обмін думками, ідеями між кіль­кома учасниками. Основним призначенням цього методу є виявлення відмінностей у тлумаченні проблеми і встанов­лення істини в процесі товариської суперечки. Цей метод навчання дає змогу, проаналізувавши суть явища чи проце­су, з існуючих варіантів рішень вибрати оптимальний. До­сягнення поставленої мети зумовлює розвиток пізнання.

**Ігрова ситуація.** Основою цього методу є проблемна ситуація. Він активізує пізнавальний інтерес у студентів, спрямовує їх розумову діяльність. Зорієнтована ігрова си­туація на встановлення зв'язку теорії і практики з теми, що вивчалася або вивчається: вміння аналізувати, робити висновки, приймати рішення у нестандартних ситуаціях. Цей метод спонукає студентів до діяльності на основі пев­ної ситуації, яка ґрунтується на необхідній сукупності знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти студенти. Ігрова ситуація сприяє посиленню емоційно-психологіч­ного стану, збуджує внутрішні стимули до навчальної ро­боти, знімає напругу, втому.

**Рольова гра.** Вона дає змогу відтворити будь-яку ситу­ацію в «ролях». Рольова гра спонукає студентів до психо­логічної переорієнтації. Вони усвідомлюють, що вже не просто студенти, які відтворюють перед аудиторією зміст вивченого матеріалу, а особи, які мають певні права та обов'язки і несуть відповідальність за прийняте рішення. Такий метод інтенсифікує розумову працю, сприяє швид­кому і глибокому засвоєнню навчального матеріалу. У про­цесі рольової гри розкривається інтелект студента; під впливом зміни типу міжособистісних стосунків він долає психологічний бар'єр спілкування.

Відносини «викладач — студент» замінюються стосунками «гравець — гравець», за яких учасники надають один одному допомогу, підтрим­ку, створюючи атмосферу, яка сприяє засвоєнню нового ма­теріалу, оволодінню студентами певним видом діяльності. Заняття з використанням рольових ігор відбуваються жваво, емоційно, за високої активності студентів та сприятливої психологічної атмосфери.

**Ділова навчальна гра.** Це навчально-практичне занят­тя, яке передбачає моделювання діяльності фахівців і ке­рівників виробництва щодо розв'язання складної пробле­ми, прийняття певного рішення, пов'язаного з управлін­ням виробничим процесом. Ділова навчальна гра поєднує в собі ознаки навчальної і майбутньої професійної діяльнос­ті і є діяльністю колективною. Вона дає змогу студентові збагнути і подолати суперечності між абстрактним харак­тером предмета навчально-пізнавальної діяльності (знан­ня, знакові системи) і реальним предметом майбутньої професійної діяльності, індивідуальним способом навчан­ня студента і колективним характером професійної діяль­ності, опорою в навчанні переважно на інтелект студента і залученням у процес особистості спеціаліста.

У кожній діловій грі закладено ігрові і педагогічні цілі. Змістом ігрових цілей учасника є успішне виконання ролі, реалізація ігрових дій, отримання максимально можливої кількості балів, уникнення штрафів, прийняття адекват­них («розумних») рішень тощо. Змістом педагогічних ці­лей є розвиток професійного теоретичного і практичного мислення, вміння вибудовувати стосунки з іншими людь­ми, оволодіння моральними нормами, розвиток загальних і професійних здібностей, формування відповідального ставлення до праці тощо.

Ділову гру супроводжують різноманітні мотиви: ре­зультативні, процесуальні, колективні, індивідуальні, со­ціальні, професійні, мотивація досягнення, пізнавальна мотивація. Залежно від того, які мотиви діяльності пере­важають, формується і відповідний тип особистості. Так, якщо у діловій грі переважає мотив досягнення, то буде формуватися адаптивний (пристосовницький) тип особис­тості, якщо ж пізнавальний — продуктивний (творчий). За мотиву досягнення засвоєння правил гри і вся ігрова пове­дінка підпорядковані досягненню кінцевої ігрової мети, коли гравці «замикаються» на результаті і «живуть» його очікуванням. При домінуванні пізнавальної мотивації учасники «живуть» грою, процесом її розгортання в часі, інтересом до того нового, що вони пізнають у грі. Одним із важливих мотиваційних стимулів стає можливість само­стійної побудови ігрової діяльності - цілетворення, постановки проблем, вибору способів дій і трактування ролі.

Отже, вважаємо ділову гру найдоцільнішим засобом, який ми маємо застосовувати щодо підвищення рівня творчих здібностей студенів.

З метою підвищення рівня творчих здібностей та креативності майбутніх викладачів ЗВО нами було запропоновано спеціальний курс-тренінг «Творчий викладач», що включає комплекс теоретико-практичних вправ з використанням ігрових педагогічних технік (Додаток Е).

Мета спеціального курсу-тренінгу «Творчий викладач»: поглибити та розширити діапазон знань студентів щодо розвитку творчих здібностей; формувати діловий стиль спілкування в практично-професійній діяльності; стимулювати бажання формувати позитивний імідж сучасного, творчого викладача; виробити відповідні практичні навички.

Тривалість курсу-тренінгу: орієнтовано 4 години. Структура заняття містить такі елементи:

1) вступна частина – комплекс вправ, що сприяють активізації учасників, створенню доброзичливої атмосфери, підвищенню рівня згуртованості;

2) основний етап – ділові ігри, вправи, які обговорюються для засвоєння мети заняття з використанням інтерактивних методів навчання (метод Сократа, використання методу Синектика, Метод проектів);

3) завершаючий етап, рефлексія – обмін думками, почуттями, емоціями.

Метод Сократа (евристичної бесіди) є одним із найефективніших способів забезпечення зворотного зв’язку в аудиторії, мотивації до роздумів, активізації навчально-пізнавальної, пошукової діяльності студентів. Застосування такого методу дозволяє кожному висловити свої сумніви, винести на обговорення гострі і, на його думку, до цього часу не вирішені питання, вступити в супереч ку з колегами та викладачем. Евристичний метод спрямований на вдосконалення творчого мислення студентів, формування уміння аргументувати, полемізувати, самостійно обирати шляхи визначення правильних рішень, відстоювати позиції, та загалом підняти рівень зацікавленості професій ними навичками майбутньої фахової діяльності. Сократична бесіда здійснюється шляхом постановки педагогом перед вихованцями певних запитань у чіткій логічній послідовності. Педагог так формулює запитання, щоб вихованці намагалися здійснювати критичний аналіз заданих завдань і разом з тим вчилися висловлювати особисті погляди, відстоювати власні позиції. Педагог вміло спрямовує бесіду в потрібне русло, заохочує вихованців до нестандарт ного огляду проблеми та активної участі в бесіді, розвиває навички дослідницької діяльності, організовує в аудиторії атмосферу творчого пошуку шляхів вирішення реальної проблеми, дилеми, ситуації, залучає кожного студента до дискусії. Таким чином, вихованці за допомогою їхнього власного досвіду та настанов викладача мають змогу самі виявляти істину, досягти стану «Еврика!»

Модель групового вирішення проблем за допомогою метафоричного мислення має назву «синектика». Синектика - це модель групової творчої діяльності та навчального дослідження розробляється у зарубіжній педагогіці з 1960-х років. Синектика (synectics) охоплює досвід застосування відомого методу групової генерації ідей, який має назву «мозкової атаки», або «мозкового штурму» (Brainstorming). Синектика розвивалася як спільна пошукова діяльність у вирішенні проблем експертними групами з використанням домислів, сміливих гіпотез, «хибних ідей» та інтуїтивних рішень. Головним для дидактичних пошуків було стимулювання пошукової навчальної діяльності, яка заснована на емоційно-образному, метафоричному мисленні. Організація навчальної роботи за синектикою передбачає:

1.Початкове висунення проблеми, яка є досить складною для вирішення.

2.Аналіз проблеми та повідомлення необхідної інформації. Роль експерта, який повинен компетентно оцінити доповідь-повідомлення, може виконувати викладач або підготовлений до такої роботи студент. На цьому етапі залучають різноманітні інформаційні джерела, тому що збирання фактів закладає підвалини для вирішення проблеми.

3.З'ясування можливостей вирішення проблеми шляхом детального аналізу та коментування викладачем та експертом усіх висунутих варіантів з поясненням причин, за якими відкинуто деякі з них.

4.Переформулювання проблеми кожним студентом самостійно своїми словами так, як він її розуміє, з метою наближення завдання до себе самого.

5.Спільний вибір одного з варіантів переформульованої проблеми, початковий варіант тимчасово відкидається.

6.Висунення образних аналогій із залученням «метафоричних» описів тих явищ, які містить проблема. Важливо на цьому етапі роботи поряд із прямим зіставленням предметів і явищ наводити «особистісні» та «символічні» аналогії (два-три слова), можливі навіть аналогії «фантастичні».

7.«Пристосування» окреслених групою підходів до вирішення або готових рішень до вимог, що закладені у самій проблемі. На цьому останньому етапі з'ясовуємо, чи проблему вирішено, чи потрібно обрати новий шлях для пошуку правильного рішення.

Можливі два варіанти використання моделі: 1) створення нових уявлень (від відомого до невідомого); 2) оволодіння новими уявленнями (від невідомого до відомого).

Метод проектів виник у другій половині XIX ст. у сільськогосподарських школах США. В основі цього методу лежать ідеї Дж. Дьюї, В. X. Кілпатріка, Е. Торндайка та інших американських учених. Цей метод можна охарактеризувати як «навчання через діяння», коли учень безпосередньо включається в активний пізнавальний процес: самостійно формулює проблему, збирає необхідну інформацію, знаходить і порівнює варіанти вирішення проблеми, робить висновки, аналізує свою діяльність, формуючи «по цеглинках» щось нове й набуваючи нового навчального й життєвого досвіду. Робота над проектами здійснюється поетапно.

І етап – обґрунтування проекту (формулювання мети й завдання проекту, обґрунтування його соціальної значущості, визначення теми проекту; організація робочих груп, розподіл завдань між учасниками проекту).

ІІ етап – пошуковий. Студенти досліджують проблему й збирають інформацію (визначають коло джерел та здійснюють пошук необхідних відомостей; аналізують можливі варіанти вирішення проблеми); вибирають оптимальний варіант виконання проектного завдання (генерують ідеї); розробляють план роботи над проектним завданням; добирають матеріали та інструменти; вибирають форми презентації результатів проекту).

ІІІ етап – технологічний. Відбувається здійснення діяльності кожного учасника проекту згідно з планом роботи над проектним завданням (реалізація проекту); підготовка презентації результатів проекту.

IV етап – заключний – власне проведення презентації (захист проекту) й оцінка результатів виконання проекту, колективних і особистих досягнень учасників проекту.

Студенти готують портфоліо проекту, яке вміщає зміст презентації, змакетований у вигляді схем-таблиць, рекламних блоків, наочних зображень на аркушах формату А1 з використанням технічних засобів навчання; мультимедійну презентацію, розроблену у програмі Power Point; рекламні буклети та пам’ятки.

Висновки до другого розділу

**ВИСНОВКИ**

Аналіз філософських та психолого-педагогічних наукових досліджень дозволив констатувати актуальність розв’язання проблеми розвитку творчих здібностей особистості для сучасного суспільства, адже будь-яка галузь людської життєдіяльності зазнає прогресивного розвитку лише за умови активної участі в ній творчої особистості, розвиток якої відбувається у процесі активної діяльності, що реалізується в результаті розвитку творчого потенціалу.

Для розвитку творчості ідеальним є навчання з використанням ігрових елементів, адже саме гра (особливо сюжетно-рольова, або творча) навчає таких обов'язкових для розвитку творчості здібностей, як моделювання, порівняння, узагальнення, конкретизація, навчання мистецтва доводити, прогнозування при заповненні пропусків у тексті під час читання, «проблемні» вміння (бачити, ставити, розв'язувати проблеми). Крім того, гра

сприяє внутрішній розкутості, без якої не може бути творчості.

Розвиток творчих здібностей майбутніх викладачів вищої школи розглядається як цілеспрямований процес становлення мотивації до творчої педагогічної діяльності, зростання рівня креативності, засвоєння знань, умінь, навичок та накопичення досвіду творчої педагогічної діяльності в системі дошкільної освіти, розвитку здатності побачити, передбачити, виявити проблему та найоптимальніші шляхи подолання її наслідків.

Встановлено, що розвиток творчих здібностей майбутніх викладачів вищої школи як процес становлення їх структурних компонентів під час