**РОЗДІЛ 1**

**Теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми розвитку творчої компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю**

* 1. **Творча (креативна) компетентність як психологічна категорія**

Виходячи з плюралізму наукових думок щодо приводу виявлення сутності поняття «творча компетентність», слід, насамперед, визначитись із поняттями «компетентність» і «компетенція», «креативність» і «творчість» які, незважаючи на інтерес до них багатьох дослідників, потребують термінологічного уточнення щодо теми дослідження й, на основі цього, – розкриття сутності поняття «творча компетентність».

Багатомірність окресленої проблеми й необхідність системного розгляду питання підготовки до виявлення творчої компетентності студентами університетів визначили такі основні шляхи аналізу в нашому теоретичному дослідженні:

1) наукові джерела, що розглядають сутність і зміст понять «компетентність» і «компетенція»;

2) наукові підходи, у яких аналізуються характеристики феноменів «творчість» і «креативність»;

3) наукові праці, у яких представлені різні погляди на розуміння творчої компетентності в різноманітних контекстах в єдності з розкриттям основних властивостей поняття, що аналізується.

Виділені напрями мають більш конкретні аспекти, що визначаються й досліджуються нами в процесі аналізу наукових джерел. Першим етапом нашого наукового пошуку є аналіз наукових досліджень щодо суті та змісту понять «компетентність» і «компетенція».

У сучасних умовах випускник вищого закладу освіти повинен володіти не лише глибокою знаннєвою парадигмою, але й уміти швидко орієнтуватись у нестримно зростаючому потоці інформації, адаптуватись до мінливих умов життя, самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозувати їхні можливі наслідки.

Традиційний підхід до навчання «озброював» студентів об’ємним багажем знань, що часто виявлялись не затребуваними в реальному житті. Сьогодні це вже зовсім не відповідає цілям освіти.

Найточніше відображає природу реформуючих процесів в освітній сфері компетентнісний підхід, що орієнтує систему освіти не тільки на накоплення знань у процесі навчання, а й на вміння використовувати отримані знання, упроваджувати їх у професійну діяльність.

У документах Міністерства освіти та науки України зазначається, що компетентнісний підхід включає в себе «визначення й формування в учнів компетентностей, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху.

Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізованими в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями та життєвими сферами, оскільки компетентності є невід’ємною складовою особистості.

Узагальнюючи думки науковців щодо компетентнісного підходу в освіті, стверджується, що він передбачає концентрацію на кінцевих результатах навчання, які перевіряються у виробничих умовах; уміння вирішувати практичні завдання; конкурентоспроможність у професійній сфері.

Компетентнісний підхід є провідною педагогічною категорією, що реалізується через ефективне створення певних педагогічних умов у навчально-виховному процесі, які забезпечують формування уміння вирішувати професійні завдання на основі отриманих знань, умінь та навичок.

Провідними поняттями компетентнісного підходу є «компетентність» і «компетенція».

Розгляд довідникових джерел дозволив виділити такі основні значення цих понять. Компетенція – добра обізнаність у чомусь, коло повноважень певної організації, закладу, особи; коло питань, в яких особа добре поінформована, має знання, досвід, що дає їй змогу фахово розв'язувати проблеми»; «загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню.

Компетентність – властивість за значенням «компетентний», тобто той, який має достатні знання в будь-якій сфері; який з будь-чим добре обізнаний; тямущий; має певні повноваження; повноправний, повновладний; поінформованість, обізнаність, авторитетність»; «володіння компетенцією»; «здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання; «міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних ними задач і вирішуваних проблем; галузь повноважень органу управління, посадовця; коло питань, з яких вони володіють правом»; «системне поняття, визначальними складовими якого є мотиви, цілі, ціннісні орієнтири, знання, вміння, навички, рефлексія».

 Аналіз англомовних словників дає підстави стверджувати, що в цих джерелах поняття «компетентність» і «компетенція» презентуються як різні значення одного багатозначного слова (competence).

Наприклад, у Кембриджському тлумачному словнику англійської мови слово «competence» трактується як

1) здатність, знання, компетентність;

2) компетенція, правомочність.

Оксфордський словник сучасної англійської мови тлумачить це слово як здатність виконати щось успішно чи ефективно» або як «уміння, що необхідне для виконання певної задачі, тобто терміни «компетентність» та «компетенція» ототожнюються.

Зроблений аналіз наданих в україномовних та іншомовних словниках тлумачень цих понять свідчить, що вони наближуються одне до одного, їхнє співвідношення чітко не з'ясоване.

Поняття компетентностей і компетенцій було введене до наукового дискурсу європейськими вченими у 80-х рр. ХХ століття (Дж. Равен, Ж. Перре, Д. Мертенс, А. Шелтон, Р. Бадер, М. Кенал, М. Свейн та ін.), які розглядали їх як загальні, ключові або базові вміння, ключові кваліфікації.

Компетентність визначалась ученими як здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. В. Хутмахер, наприклад, окреслив підхід, заснований на понятті «компетенція», як практично-діяльнісний, а підхід, заснований на понятті «компетентність» – як ширший, що включає особистісні компоненти.

У сучасних освітніх документах країн ЄС «компетентність» і «компетенція» (competence and competencу) розглядаються як ієрархічно взаємопов’язані категорії: компетентність – як особистісна категорія, а компетенції – як одиниці навчальної програми й складові компетентності.

Звернімось до визначень цих понять в офіційних документах. Закон України «Про вищу освіту» (ст. 1 п. 13) розкриває поняття компетентності як «динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну й подальшу навчальну діяльність, виступає результатом навчання на певному рівні вищої освіти».

У документах МОН компетенція позиціонується як «сукупність знань, умінь і навичок, що визначають здатність робітника виконувати трудові дії в конкретній сфері діяльності». Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) визначає компетентність як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу».

При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності.

Д. Рушен, експерт програми «Definition and Selection of Competencies» (DeSeCo) («Визначення та відбір компетенцій») дає визначення поняття компетентності (competency) як здатності успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання та стверджує, що «кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії».

У проєкті TUNING («Налаштування освітніх структур»), учасниками якого були понад 100 університетів із 16 країн, що підписали Болонську декларацію, застосовується базова категорія компетенції.

Поняття компетенції містить знання та розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здібність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття та життя з іншими в соціальному контексті).

Компетенції є динамічним поєднанням характеристик (які належать до знання та його застосування, до позицій, навичок і відповідальності), що описують рівень або ступінь, до якого деяка особа здатна ці компетенції реалізувати.

Якщо зарубіжні вчені, як було сказано вище, схильні ототожнювати поняття «компетентність» і «компетенція», то у вітчизняному науковому дискурсі існують два підходи до розуміння співвідношення цих понять. Автори першого підходу не розрізняють їхнього змісту, підкреслюючи, що обидва ці поняття – «компетенція» і «компетентність» – «відображають цілісність й інтегративну сутність результату освіти на будь-якому рівні й у будь-якому аспекті».

Але більшість сучасних науковців є прибічниками іншого підходу та схильні розмежовувати ці поняття. Причому значна кількість авторів наполягає на пріоритеті використання саме терміну «компетентність» перед терміном «компетенція», ґрунтуючись на «вітчизняних мовних стереотипах», а також на тому, що поняття «компетенція» традиційно вживається в значенні «коло повноважень», а «компетентність» пов’язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю.

Компетенція переважно розглядається вченими як «комплекс операцій, дій, знань, здібностей, активності, самостійності та інших властивостей особи в прийнятті рішень, що є найвищим рівнем володіння, способами розвитку професійної діяльності», а компетентність як «індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії; здатність й уміння людини виконувати певні трудові функції». Суфікс «-ність» в українській мові означає ступінь оволодіння певною якістю, тому термін «компетентність» найчастіше використовується для позначення певних якостей, ступеня оволодіння ними.

Так, О. Пометун визначає компетентність як «об’єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, стосунків тощо певного рівня, що можуть бути застосовані в широкій сфері діяльності людини». Цю позицію підтримує й Н. Голуб, яка, аналізуючи компетентність в освітній галузі, пропонує розглядати її як характеристику людини, що завершила навчання на певному етапі.

Вчені вважають компетентність результатом когнітивного навчання, цілісною й систематизованою сукупністю узагальнених знань, у той час як компетенцію – процесом і результатом діяльнісного навчання, тобто компетентністю в дії.

На діяльнісному характері компетентності акцентують увагу, розкриваючи цей феномен як здатність на практиці реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особисті якості тощо) для успішної творчої діяльності в професійній і соціальній сфері.

На підставі наведених ознак поняття «компетентність» можна зробити висновок про існування таких її відмінних характеристик, як здатність і готовність особистості до ефективної, результативної діяльності.

За визначенням компетенція – це соціально закріплений освітній результат реалізації компетентностей, а компетентність розглядається науковцем як оцінна категорія, що характеризує людину, як суб’єкт професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження.

Вважають, що компетентність – це «володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності». Тобто компетенцію слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки особистості, а компетентність – «як її реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності».

Характеризують компетенції й як деякі внутрішні потенціальні, приховані психологічні новоутворення: знання, представлення програми дій, систем цінностей і відношень, що потім виявляються в компетентностях людини.

Згідно з думкою провідних українських науковців, компетентність вміщує в себе «не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але й ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси й прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в конкретній робочій ситуації».

Наприклад, під компетентністю розуміють здатність приймати рішення й нести відповідальність за їхню реалізацію при виконанні функціональних обов’язків.

Розглядаючи категорії компетентнісного підходу в освіті у соціально педагогічному контексті, І. Зязюн стверджує, що компетентність як екзистенціональна властивість людини є продуктом її власної життєтворчої активності, ініційованої процесом освіти; як властивість індивіда вона існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо.

Позиціонують компетенції й як «вихідні вимоги до підготовки майбутнього фахівця», а компетентність як володіння компетенціями.

Досліджуючи різницю між поняттями, що розглядаються, доходимо висновку, що «компетенція» відбиває зміст певного виду діяльності, тоді як «компетентність» є сукупністю якостей особистості, необхідних для реалізації цього змісту, а значить виявляється в готовності та здатності особистості ефективно вирішувати завдання певної галузі життєдіяльності.

Найбільш ґрунтовною нам бачиться точка зору, що компетенція є сукупністю взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що є заданими у відповідне коло предметів і процесів і необхідними для якісної та продуктивної дії по відношенню до них.

Компетентність позиціонують як володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне відношення до предмета діяльності.

Із цих позицій компетенцію можна розглядати як задану вимогу, норму освітньої підготовки учня, а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості й досвід діяльності.

У розумінні суті поняття «компетентність» і близького до нього за змістом поняття «компетенція» спираємось також на визначення упорядників Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, що визначають компетентність як комплексну характеристику особистості, яка має конкретні знання в певній галузі, а компетенції – як суму знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії.

Здійснений порівняльний розгляд підходів до дефініції термінів «компетенція» і «компетентність» у сучасному науково-педагогічному дискурсі засвідчив, що сьогодні єдиної точки зору на це питання ще не існує.

Узагальнення наведених вище визначень свідчить, що поняттям «компетенція» частіше позначають зміст готовності до чогось, освітній результат, виражений у реальному володінні методами, засобами діяльності, у такій формі поєднання знань, умінь і навичок, що дозволяє ставити й досягати цілі з перетворення навколишнього середовища.

У розумінні поняття «компетентність» більшість науковців має на увазі інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності й готовності її до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, що були надбані в процесі навчання й соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності.

Зазначимо, що компетенція є більш вузьким поняттям, обмеженим певною предметною галуззю, у якій індивід готовий і здатний до виконання діяльності та відображає норму його освітньої підготовки, рівень (суму) знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень та ін. у цій сфері діяльності людини, у той час як компетентність постає комплексною характеристикою особистості, яка має конкретні знання в певній галузі, тобто відображає володіння людиною відповідною компетенцією.

Ми згодні з позицією, що компетентність багатокомпонентним поняттям, що створюється зі знаннєвих, діяльнісних та особистісних складових, і розглядають її як інтегровану якість особистості, певний результат навчання, сформований через досвід, знання, уміння, ставлення, поведінкові реакції, що постає деяким підсумком саморозвитку індивіда.

Таким чином, поняття «компетентність» щодо проблематики нашого дослідження ми розглядаємо як володіння особистістю сукупністю взаємопов’язаних якостей, змістовних орієнтацій, ціннісно-смислових установок, знань, умінь, навичок, досвіду та готовності до виконання професійної діяльності.

Переходимо до розгляду другого напряму наукового пошуку – аналізу наукових підходів до розуміння феноменів «творчість» і «креативність» та визначення характеристик категорії «креативність».

Формування творчої особистості є однією з найважливіших цілей у процесі підготовки сучасного конкурентоспроможного фахівця.

Сьогодні поряд із терміном «творчість» більш звичним, особливо щодо сфери професійної діяльності, є термін «креативність». Значна кількість сучасних вчених вважають ці терміни синонімічними, водночас ми дотримуємось думки, що в мові немає абсолютних синонімів, а є погане знання мови, а значить, слід усвідомлювати різницю в змісті понять креативності й творчості.

Виникнення, природа, закономірності, етапи творчого процесу й шляхи його реалізації впродовж сторічь були в центрі уваги вчених. До суб’єктів творчості відносили Бога (Платон, Г. Гегель, М. Бердяєв та ін.), Природу (Спіноза, Епікур, А. Бергсон, Г. Сковорода та ін.), Людину (Аристотель, Сократ, К. Гельвецій, П. Енгельмейєр, К. Маркс, Ж. Сартр та ін.).

Творчість протягом усієї історії людства вважали найвищою формою людської життєдіяльності. У словниках знаходимо наступні визначення творчості: діяльність, що породжує щось якісно нове, таке, що ніколи раніше не було; створення нових за задумом і реальним втіленням культурних та матеріальних цінностей; діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку.

Філософські джерела визначають творчість як діяльність суспільства, соціальних груп, класів, окремих особистостей, у процесі якої з’являється нове, те, що ніколи раніше не існувало; продуктивну діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю.

За П. Енгельмейєром, творчість є життям, а життя є творчістю, тобто уся діяльність людини пронизана творчістю як процесом створення суттєво нового продукту, є її проявом і наслідком.

Визначають творчість як мисленнєву й практичну діяльність зі створення оригінальних неповторних цінностей, зі встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження й перетворення матеріального світу чи духовної культури.

У працях українських філософів, зокрема Г. Сковороди та Ф. Прокоповича, творчість постає як процес самопізнання особистістю себе. Так, Г. Сковорода вважав, що у творчій особистості повинні поєднуватись добро й істина, правда й дружба, але основою творчості повинна бути праця.

Завжди підкреслюючи безмежні можливості людського пізнання, силу її розуму, самопізнання та самореалізації, філософ був переконаний, що від самої природі в людини закладені великі творчі можливості, для розвитку яких потрібно тільки створити необхідні умови.

У психології творчість традиційно розуміють як свідому цілеспрямовану діяльність людини, що ставить завдання пізнання й перетворення дійсності, створення нових оригінальних предметів, творів; продуктивну людську діяльність, здатність породжувати якісно нові матеріали та духовні цінності суспільного значення.

Також відзначається, що творчість, як культурно-історичне явище за своєю суттю, має психологічний аспект (особистісний і процесуальний): воно передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю.

Засновник психоаналізу З. Фрейд абсолютизує роль несвідомого у творчому процесі, висуваючи на перший план несвідоме сексуальне начало. Науковець пропонує розглядати творчість як продовження й заміну старої дитячої гри, у якій творець створює світ, сприймаючи його з усією серйозністю, вносить в нього багато нового, одночасно, однак, різко відокремлюючи його від дійсності.

Важливою ремаркою є те, що творить, за переконанням З. Фрейда, тільки незадоволена, а зовсім не щаслива людина: для того, щоб у душі творця виник і розвився образ, ним повинні володіти сильні почуття, що викликані дією внутрішніх конфліктів, на які йому необхідно відреагувати, щоб звільнитися від них.

Представники когнітивного напрямку (Г. Клекстон, М. Ліберман, Л. Вулхаус, Р. Бейн, Р. Солсо та ін.) розглядають творчий процес через інтуїцію, наявність якої усвідомлюється й має індивідуальні відмінності. Із цих позицій творчість є результатом продуктивного мислення, де на першому місці опиняється процес отримання творчого продукту діяльності.

Наприклад, Р. Солсо наполягає на тому, що здатність до творчого мислення визначається культурою й освітою, і розглядає творчість як когнітивну діяльність, в результаті якої відкривається нове, оригінальне бачення ситуації або вирішення проблеми, як здатність генерувати безліч різних абстрактних, гнучких рішень однієї задачі.

У гуманістичній психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс) джерелом творчості вважається мотивація особистісного зростання. Сприймаючи творчість як найбільш універсальну характеристику людей, А. Маслоу визначає її як невід’ємну якість природи людини, прагнення реалізувати в процесі життєдіяльності свій природжений потенціал.

К. Роджерс вбачає творчість не у створенні чогось нового ззовні, а у створенні нових граней власної особистості.

Вважають, що розвиток творчого потенціалу особистості стає можливим лише за умови активізації особистістю потреби в саморозвитку через максимальне розкриття її здібностей та обдарувань.

Зважаючи на визнану найбільш продуктивною із сучасних психологічних теорій концепції творчості, творчість можлива лише в тому випадку, коли не спрацьовують стереотипи поведінки, що склалися раніше, й стає необхідним інтуїтивний вихід за межі досвіду, що усвідомлюється, й накопичених знань.

Механізм творчості науковець подає наступним чином: у процесі усвідомленої, але не обов’язково адекватної по відношенню до об’єктивної дійсності діяльності виникає її певний побічний продукт за рахунок відображення діючих чинників, який у подальшому усвідомлюється й удосконалюється.

 Із точки зору педагогіки, творчість постає як вища форма активності та самостійної діяльності особистості; складне і водночас комплексне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психолого фізіологічних передумов, що саме є чинником становлення, самопізнання й розвитку особистості; форма діяльності людини чи колективу – створення якісно нового, ніколи раніше не існуючого, стимулом для якого є проблемна ситуація, яку неможливо вирішити традиційними способами.

Вирішальну роль у творчому процесі, як вважають психологи, відіграє розумова діяльність, що органічно поєднує в собі логічне мислення й уявлення.

Результатом творчої діяльності вважають створення унікального продукту, який відрізняється оригінальністю.

Розглядаючи творчість як вищу форму активності й самостійної діяльності людини визначають її сутність як активність особистості, її самостійність і концентрування усіх духовних сил людини для прогнозування, конструювання й корекції продуктивної професійної діяльності.

Теорія творчості як поєднання інтелектуальних і творчих здібностей в одному цілому стала провідною для цілої низки психолого-педагогічних досліджень другої половини ХХ століття. В. Сухомлинським в основу змісту творчості було покладено єдність інтелекту, волі, моральних якостей та емоцій особистості. Саме у творчості яскраво виявляється індивідуальна самобутність кожної людини як одна з умов ствердження моральної гідності та самоповаги.

Найсучасніші вітчизняні дослідження розкривають творчість як людську здатність продукувати з певного матеріалу (на основі пізнання об’єктивних закономірностей) нову дійсність у будь-якій формі, що задовольняє різноманітні суспільні потреби.

Причому види творчості визначаються характером конкретної творчої діяльності – творчість винахідника, організатора, науковця, художника тощо. Звертаючись до аналізу проблеми творчості у зарубіжних авторів, відзначимо, що й тут існує безліч визначень цього феномена.

Це яскраво демонструє висловлювання Р. Халлменна, який, спираючись на думки науковців щодо цього питання, дає визначення творчості як сплаву сприйняття, реалізованого новим способом (Е. Мак-Келлар), здатності знаходити оригінальні зв’язки (Л. Кюбі), виникнення незвичайних відношень (К. Роджерс), появі творів (Г. Меррей), схильності вчиняти й дізнаватися нововведень (Г. Лассуел), діяльності розуму, що призводить до прозрінь, які раніше не виникали (К. Жерар), трансформації досвіду (К. Тейлор), винаходу своїх констеляцій значень ( І. Гізелін).

 За ознаки, що характеризують творчість як процес діяльності, науковці найчастіше вважають первинність, фундаментальність, непередбаченість, імпровізаційність, прагнення до самовираження, самоактуалізації, натхнення, настрій та емоції автора (творця).

 Науковці розрізнюють «велику креативність» (здатність глибинного включення в творчу діяльність, що призводить до створення нових культурних, наукових і соціальних продуктів) і «малу креативність» (повсякденну творчість, інтелект особистості, пошук рішень локальних проблем, наприклад, створення нового проєкту тощо).

Відсутність творчості, недостатня сформованість компетенції призводять до деструктивних проявів мислення і, як результат, зниження креативності. Одночасно, виявлення в особистості такого феномена, як креативність, веде до розвитку її творчого потенціалу, появі перспективи реалізації отриманих у процесі навчання компетенцій.

Найбільш повне визначення поняття дає Е. Торренс: креативність – здатність індивіда до нестандартного, творчого мислення, чутливість індивіда до проблем і пошуку шляхів їхнього вирішення, здатність до гнучкого мислення та висунення нових ідей; чутливість до дисгармонії наявних знань.

 Цікавим, на наш погляд, буде порівняння цього визначення з дефініцією творчості, що надане у сучасному психологічному словнику: творчість – діяльність зі створення нових матеріальних і духовних цінностей, що мають соціальну значущість. Така діяльність визначається творчими можливостями особистості – гнучкістю її інтелекту, розвиненою творчою уявою й інтуїцією, здатністю долати шаблонні стереотипи, високою мотивацією до пошуку нового, особистісної потребою до само актуалізації.

Як бачимо, деякі моменти у визначеннях креативності й творчості, як то гнучкість мислення, прагнення до пошуку нового, здатність долати шаблони, співпадають, що, безумовно, свідчить про єдину природу цих явищ. У розгляді взаємозв’язку творчості й креативності Е. Пікардом і М. Боденом перша постає як феномен, що відображає взаємодію новизни із соціокультурним контекстом, породженої суб’єктом діяльності, а друга – як окреме явище, під яким розуміється утворення суб’єктно-особистісної новизни і значущості.

Тобто, креативність позиціонується як побудова нових можливостей для суб’єкта, а творчість – як створення нових можливостей для культури у цілому.

Виділяють дві основні характеристики в розмежуванні понять «творчість» і «креативність», якими користуються дослідники: процесуально-результативну (для позначення творчості) й суб’єктивно обумовлюючу (для позначення креативності).

Цієї позиції дотримується й Л. Ткаченко, яка стверджує, що творчість як процес і креативність як здатність до варіативності є загальними факторами, що можуть забезпечити безконфліктний, неантагоністичний шлях розвитку не лише конкретної особистості, а й людства в цілому.

Досліджуючи ієрархічні зв’язки між цими поняттями, І. Зязюн визначає творчість як процес створення суб'єктивно нового, що ґрунтується на здібності висувати оригінальні ідеї, використовувати нестандартні способи діяльності, а креативність – як особистісна здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних завдань. Отже, креативність постає як складник творчості.

Наведемо також суттєві особливості креативності: вторинність, залежність від творчості, здатність до творчості, технологічність, орієнтація на успішний результат, прагнення до комерційного успіху, прагматизм, підпорядкованість творчості практичним цілям.

Творчість і креативність пов'язуються із суспільно значеннєвою, творчою активністю людини. Однак творчість варто розглядати як характеристику процесу (діяльності) суб'єкта, бачити в ній процесуально-результативну сторону, а креативність – як якість (властивість) особистості, яка віддзеркалює детермінантне творче ставлення людини до світу, виділяючи в ній суб'єктно-зумовлену сторону.

Цікавим, на нашу думку, є протиставлення суттєвих характеристик творчого й креативного процесів, що було виявлено нами під час аналізу позицій науковців. Так, вважають творчий процес спонтанним і підкреслює його надситуативний характер, зазначаючи, що творчість «відбувається не за принципами «тому що» або «для того, щоб», а «не дивлячись ні на що».

На противагу, основною складовою креативного процесу визнають прагматичний елемент, тобто первісне розуміння цілей, суб’єктів і методів креативної діяльності.

Пропонують цілісну концепцію творчості як психічного процесу, виділяючи при цьому креативність як один із аспектів творчого потенціалу особистості.

Творчість розглядають як свідому активну діяльність людини, спрямовану на відтворення та перетворення певних явищ дійсності, а креативність – як здатність особистості сприймати проблему й використовувати найоптимальніші для цього можливості, створити новий, оригінальний продукт соціальної важливості.

Розглядаючи креативність і творчість як особистісні категорії, зауважують, що в результаті їхнього розвитку в особистості з'являються можливості втілювати неординарні ідеї, створювати нове в різних предметних областях відповідно до соціального попиту ринку праці й науки.

Ми поділяємо думку вчених про необхідність розмежування категорій «творчість» і «креативність» залежно від результату діяльності.

Так, творчість є процесом творчої діяльності, спрямованим на створення якісно нового продукту, на пошук нестандартного розв’язання задачі, проте, цей термін не передбачає обов'язкової наявності результату діяльності.

Творчість можна визначити як діяльність заради процесу. Креативність, навпаки, це процес, спрямований на результат.

У цьому випадку результат діяльності є необхідною та суттєво важливою складовою творчого процесу, тобто креативність є роботою на результат з метою створення кінцевого продукту.

Таким чином, креативність можна розуміти як здатність створювати, здатність до творчих результативних дій, що зумовлюють нове незвичне бачення проблеми чи ситуації.

 Підсумовуючи проаналізовані погляди науковців щодо категорії творчості й креативності, зазначимо, що, на нашу думку, загальними ознаками цих понять є неповторність, оригінальність, унікальність результатів діяльності, створення нового продукту. Зупинимось більш детально на розгляді основної категорії нашого дослідження – креативності. Звертаючись до етимології слова «креативність» зазначимо, що «креатив» є калькою з англійського «creative» – творчий, той, що створюється. Як аргумент для розрізнення цих понять додамо, що у французькій та німецькій мовах для позначення творчості й креативності також існують різні лексичні одиниці: «оeuvre» (творчість) і «creative» французькою, та «schaffen» (творчість) і «kreativität» німецькою, тобто поняття «творчість» і «створення» протиставляються.

Тлумачний словник трактує креативність як творчу, спрямовану на створення, новаторську діяльність. Креативний – здатний до вироблення нових, оригінальних ідей та їх втілення, спрямований на творчість.

Предметом досліджень у психології креативність стала у 60-і роки ХХ століття. Філософський погляд на феномен «креативність» представляє її як творче першоджерело, здатність до творчого мислення, діяльність людей, що перетворює природній і соціальний світ відповідно до цілей і потреб людини на основі об’єктивних законів реальної дійсності.

Із точки зору філософії креативність постає як світоглядна категорія, що є основою загальної програми, метою якої є надання можливості кожній 46 людині розглядати творчість як витвір, якому притаманне абсолютне прагнення до креативної діяльності.

Звернувшись до соціологічних досліджень категорії «креативність», бачимо, що більшість учених розглядають її як соціокультурний феномен, основу суспільного прогресу, що розвиває його наукові, філософські, соціальні, психологічні, педагогічні, культурологічні аспекти.

Наприклад, у дослідженні, присвяченому визначенню соціальної ролі креативності в сучасній культурі позиціонують креативність як феномен і результат, що повинні знайти підтримку в суспільстві, або бути повністю відхиленими ним.

Суттю креативності вчений називає продукування креативних універсально-культурних цінностей, підкреслюючи її визначальну роль у гармонізації особистістю себе як індивіда, а також у налагоджені соціокультурних зв’язків у соціумі.

Досліджуючи креативність як соціальний феномен з точки зору історико-гносеологічного підходу, її визначають як соціокультурну одиницю, формування якої відбувається за умови взаємозв’язку особистості з соціумом. Науковець пропонує дефініціювати креативність як соціокультурний феномен за наступними критеріями «гомокреативусу»:

• формування творчого інтелекту, нестандартності й креативності нестандартного мислення;

• формування евристичного почуття, соціально-культурних і духовних потреб, мотивів та інтересів особистості;

• формування особистої креативності як творчої репродуктивності, інноваційності, генеративності;

• креативна реалізація соціокультурної ситуації.

Доволі розбіжними є уявлення про креативність у психології.

 На погляд C. Тейлора, креативність постає не єдиним фактором, а сукупністю різних здібностей, кожна з яких може бути представлена різною мірою.

Е. Торренс вважав, що креативність – це здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, відсутніх елементів, дисгармонії тощо, та запропонував модель креативності, що складається з трьох факторів: швидкість (продуктивність), гнучкість, оригінальність.

Ф. Баррон розуміє під креативністю здатність вносити щось нове в досвід.

Узагальнююче різні психологічні погляди на феномен «креативність» визначення надано в психологічному словнику: креативність – творчий потенціал і здібності індивіда, що проявляються в ментальних актах, почуттєво-емотивних актопроцесах, у процесі комунікації з іншими індивідами, а також у різних формах-видах діяльності, ініціативності, активності, пов’язаних із створенням – репродуціюванням – продуціюванням тих чи інших предметів, продуктів діяльнісної активності.

Аналізуючи дослідження креативності в зарубіжній психології, Ф. Баррон і Д. Харрінгтон зробили такі узагальнення щодо суті цього поняття: креативність – це здатність адаптивно реагувати на необхідність нових підходів і нових продуктів; створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця й сили його внутрішньої мотивації; специфічними властивостями креативного процесу, креативного продукту та креативності особистості є їхня оригінальність, спроможність, валідність, адекватність завданню та ще одна властивість, що може бути названою придатністю естетичною, екологічною, оптимальною за формою, правильною й оригінальною на певний момент; креативні продукти можуть бути різні за природою: нове рішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини чи поеми, нової філософської або релігійної системи, інновація в юриспруденції, свіже рішення соціальних проблем тощо.

Цікавою, на наш погляд, є думка Е. Фромма, який критерієм креативності називає не якість результату, а характеристики й процеси, що активізують творчу продуктивність. Науковець визначає креативність як здатність дивуватися й пізнавати, уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового й здатність до глибокого осмислення свого досвіду.

Оригінальний погляд на сутність креативності – її визначення як розумової здібності продукувати нову ідею в будь-якій сфері. Це значить, що креативність – це не отримані знання чи наукова діяльність, а навичка, що може бути покращена за допомогою різних методів.

Отже, креативність – це стійка здатність до продукування новації безвідносно до часу, віку, способу, манери, шляху, технологій, переваг, обставин і обмежень.

На нашу думку, саму сутність креативності зміг чітко вловити Ф. Вільямс, який дефініціює її як деяку якість чи характеристику особистості, що виражається у творчій продуктивності, саме в здатності породжувати оригінальні ідеї, відхилятися в мисленні від традиційних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації.

Підсумовуючи позиції психологів щодо категорії креативності, розглядають її як цілісну, інтегративну якість особистості, пов’язану з мотивацією, емоціями, компетентністю, гнучкістю, проявом рис творчого (дивергентного) мислення (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Е. Торренс), що виявляється в несподіваному, спонтанно здійсненому продуктивному акті з урахуванням актуальної обстановки соціальної взаємодії (Д. Джонсон).

 Л. Ткаченко феномен креативності розглядається як здатність особистості до варіативності, гнучкості, інноваційності мисленнєвої діяльності, що передує процесу творчої дії.

При цьому науковець підкреслює, що креативність не є вродженою характеристикою індивіда, а вважається такою якістю особистості, що може бути сформованою завдяки особливим умовам виховання та навчання.

Креативність визначає готовність особистості до змін, відмову від стереотипів, допомагає знаходити оригінальні рішення складних проблем у ситуації невизначеності та є тим внутрішнім ресурсом людини, що сприяє її успішному самовизначенню в суспільстві.

Креативні люди, орієнтовані на творчість і самоактуалізацію, психологічно готові до інновацій у професійній діяльності, менш схильні до професійного «вигорання». Позиціонують креативність як особистісну якість, що базується на потенційних можливостях кожної людини, актуалізації неусвідомлюваної потреби бути неповторною індивідуальністю, вільною своєю творчістю приєднуватись до загального через власні продукти креативності, гармонійно поєднувати індивідуальні й соціально значущі інтереси.

Розглядаючи креативність із позиції проблемних ситуацій, визначає її як здатність вирішувати безліч завдань у постійно мінливих обставинах, уміння приймати рішення в різних ситуаціях, а також як набір таких компетенцій: уміння заявляти про свої потреби та інтереси; уміння знаходити інші джерела інформації; уміння приймати рішення в різних ситуаціях; здатність генерувати оригінальні способи вирішення проблеми.

Більш широко характеризують креативність, трактуючи її як динамічну інтегративну сукупність якостей особистості, що визначає її готовність до творчості в будь-яких сферах людської діяльності; як творчі здібності людини, що можуть виявлятись у мисленні, почуттях і діях; як здатність породжувати різноманітні оригінальні ідеї» та підкреслює, що креативність є необхідною умовою самореалізації особистості.

Вважаємо цінним зауваження щодо природи креативності, розуміючи цей феномен як здатність людини створювати щось нове й унікальне, зауважує, що ці новоутворення виявляються на підставі та з прийняттям створеного іншими.

Ця здатність передбачає тривалий процес цілеспрямованого навчання, виховання й розвитку, у результаті чого особистість знаходить можливість генерувати оригінальні ідеї.

Іншими словами, креативність розвивається й набувається протягом усього освітнього процесу. В. Моляко, визначаючи креативність як здатність, що відображає глибинну можливість людей створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення, виділяє сім її ознак: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, сконцентрованість, чіткість, чуттєвість.

Креативність як характеристика особистості виявляється в тому, що людина привносить творчість у всі види діяльності. Креативна особистість може бути одночасно і настільки ж творчим дослідником, організатором і педагогом, і при цьому знаходитись у постійному прагненні до самовдосконалення й удосконалення навколишнього середовища.

Підхід до креативності визначає її як здатність до творчості, здатність відмовитись від стереотипних способів мислення (Р. Сімпсон), усвідомлення необхідності нових підходів і продуктів, здатність породжувати неординарні ідеї в процесі постановки й вирішення нових проблем, здатність виявляти творчу сутність за допомогою проблематизації звичних ситуацій (К. Роджерс), здатність до створення якісно нового чи продуктивного перетворення об’єкта, здатність не тільки до виконання діяльності на найвищому рівні, але й до її вдосконалення й розвитку, інтегративна здатність, що поєднує в собі цілі системи взаємопов’язаних здібностей-елементів.

Аналіз психолого-педагогічних підходів до феномена креативності дозволив зробити деякі узагальнення.

Креативність розуміється дослідниками як:

• специфічна здатність, що обумовлена наявністю й поєднанням різних особистісних якостей; загальна здатність до перетворення попереднього досвіду, до створення чогось нового й унікального на підставі та з прийняттям створеного іншими;

• інтегральна якість особистості, що поєднує когнітивну й особистісну сфери, специфічна форма психічної активності, складне й багатомірне явище, що має власну структуру (Е. Торренс); максимальний рівень розвитку розумових (інтелектуальних) здібностей (Ж. Піаже).

Акцентуємо увагу на взаємозв’язку креативності й інтелекту. Такі науковці, як А. Маслоу, А. Олох виходили з позицій, що креативність не існує як окремий феномен, творча активність особистості виявляється за умов взаємодії мотивації, обдарованості. цінностей, особистісних рис, інтелектуальної Дж. Гілфорд, К. Тейлор розглядають креативність як самостійний, незалежний від інтелекту чинник, та відзначають лише незначну кореляцію між рівнем інтелекту й рівнем креативності. Г. Айзенк, Р. Стенберг та інші фахівці в галузі дослідження інтелекту вважають, що творчий процес як специфічна форма психічної активності не існує.

Високий рівень креативності завжди передбачає високий рівень інтелекту і навпаки. Е. Торенс у своїй теорії інтелектуального порогу доводить: якщо IQ нижче за 115-120, то інтелект і креативність напряму залежать один від одного, при IQ вище 120 такий взаємозв’язок відсутній. Іншими словами – немає креативних особистостей із низьким інтелектом, але є інтелектуальні особистості з низькою креативністю.

У результаті експериментальної роботи Г. Гарднером було встановлено, що креативні здібності, зазвичай, не передбачають високого рівня «загального інтелекту», а значно тісніше корелюють зі специфічними видами інтелекту – лінгвістичним, логіко-математичним, просторовим, тілесно-кінестетичним тощо.

Характерною для креативної особистості є відкритість до нового досвіду, тобто дивергентне мислення, коли пошук відбувається одночасно в різних напрямах і не підпорядковується єдиній логіці (на відміну від конвергентного, коли зусилля спрямовуються на пошуки одного єдиного правильного рішення).

Як головний показник креативності називає інтелектуальну активність, що виявляється на трьох рівнях: стимульно-продуктивному, при якому людина доброчесно працює в межах заданого чи спочатку знайденого способу дії; евристичному, коли людина виявляє інтелектуальну ініціативу, не стимульовану зовнішніми факторами; вищому – креативному.

Зважаючи на це, креативність інтерпретується науковцем як духовно-практична, творча діяльність, результатом якої є створення неповторних соціально-значимих цінностей, установлення нових фактів, відкриття нових якостей і закономірностей, методів перетворення світу.

Усі проаналізовані нами визначення креативності умовно можна розділити на три групи. До першої групи ми відносимо визначення, автори яких головною вважають когнітивну природу креативності. Сюди можна віднести визначення, запропоновані Т. Сімоном, Ч. Спірменом, Дж. Гілфордом, Ф. Гальтоном, Е. Торренсом та ін.

Так, Т. Сімон і Ч. Спірмен основою креативності вбачають інтелектуальну здатність формувати зв'язки між різними ідеями. Дж. Гілфорд розглядає креативність як дивергентне мислення. К. Кокс вважає високий інтелект у поєднанні з мотивацією та певними рисами характеру важливим фактором, що визначає рівень креативності.

Позиціонують креативність як інтелектуальну активність, розглядають цю категорію як здатність, що відображає глибинну властивість індивідів створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення, виходити за межі відомого, розуміють креативність як максимальний рівень розвитку розумових (інтелектуальних) здібностей.

Автори визначень другої групи (У. Дафф, Е. Тулуз, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). підкреслюють особистісну сторону креативності та акцентують увагу на здібностях, особистісному потенціалі, самоактуалізації особистості.

Стверджують, що креативність – це особистісна якість, що ґрунтується на потенційних можливостях індивіда. А. Маслоу вважає креативність засобом реалізації потенціалу (самоактуалізації), та зв'язує її з такими рисами, як прийняття себе, свобода духу.

Розуміють креативність як специфічну здатність, обумовлену наявністю й поєднанням різних особистісних якостей, підкреслюють інтегральний характер креативності, як якості, що об'єднує когнітивну й особистісну сфери особистості.

Третю групу складають визначення, в яких дослідники спираються на соціальну природу креативності, беручи до уваги вплив факторів середовища на формування, розвиток і виявлення креативності. Ф. Баррон, Д. Мак Кіннон, Р. Стернберг стверджують, що креативність – це здатність створювати оригінальний, незвичайний продукт, що відповідає потребам навколишньої дійсності.

 Т. Любарт вважає креативність результатом конвергенції когнітивних, конативних і середовищних факторів.

Узагальнюючи позиції науковців, зазначимо, що, на нашу думку, креативність носить інтегративний характер, нерозривно пов'язана із інтелектуальною, емоційною, рефлексивною, вольовою, мотиваційною й діяльнісною сферами особистості.

Креативність і творче мислення як особистісні категорії є обов'язковим компонентом у складі професійної компетентності будь-якого фахівця. Третім напрямом наукового пошуку стало вивчення наукової літератури щодо проблеми визначення творчої компетентності та розкриття основних її складових.

Здійснений аналіз наукових праць окресленої проблематики дає змогу стверджувати, що спершу в науковому дискурсі з’явилось поняття «креативна компетенція», яке увів Д. Пірс, розуміючи під цим творче засвоєння навколишнього світу.

Термін «креативна компетентність» першим увів Р. Епстайн у 2005 році. Учений дає характеристику цьому феномену як готовності адаптивно використовувати отримані знання, доповнювати систему знань самостійно та прагнення до самовдосконалення.

Учені вказують на той факт, що креативна компетентність як самостійне особистісне утворення знаходиться у складних діалектичних взаємозв’язках із професійною компетентністю, причому вони можуть збігатись чи розходитись одна з одною.

Креативна компетентність – це інтегративна якість особистості фахівця, що складається з сукупності проявлених компетенцій. Науковець відносить цю категорію до ключових компетенцій, що визначають компетентність і відповідають найбільш широкому спектру специфіки, тобто є найбільш універсальними за своїм характером і ступенем застосованості, які є метапрофесійними, тому що затребувані всіма професіями.

У праці, присвяченій дослідженню соціально психологічних детермінант творчої компетентності студентів, ця категорія розглядається як системне, інтегративне, динамічне, надпрофесійне особистісне утворення, що містить соціально-психологічні якості суб’єкта навчально-професійної діяльності, які дозволяють йому творчо й успішно діяти в різних ситуаціях, генерувати оригінальні й нестандартні ідеї рішення задач, що виникають, створювати в результаті діяльності інноваційний продукт на основі оволодіння необхідними методами.

Підкреслюють різноплановість цього поняття, визначаючи креативну компетентність як інтегральну багатофакторну якість особистості, що обумовлює розвиток і саморозвиток творчих здібностей, уміння продуктивно розв’язувати професійні задачі, досягаючи при цьому максимальної ефективності, результативності, успішності.

Трактують креативну компетентність як особистісне утворення, що включає в себе систему знань, умінь і навичок, ерудицію в тій чи іншій сферах і дозволяють ефективно й творчо діяти за різних ситуацій.

Підтримуючи точку зору пропонують розуміти креативну компетентність як стійку властивість особистості, що виявляється в єднанні знань, умінь, особистісних якостей і досвіду створення нового.

Креативна компетентність у цьому ракурсі постає як якість особистості, що сприяє ефективності професійної діяльності. Отже, автор робить спробу інтегрувати особистісний і діяльнісний аспекти розуміння креативності.

визначаючи креативну компетентність як інтегративну динамічну якість особистості, що проявляється в здатності знаходити оригінальні рішення відомих задач, виявляти нові проблеми й знаходити їхнє /розв’язання, використовуючи математичні методи.

Уявляють цей феномен як здатність до творчої діяльності, конгломерат креативної, комунікативної, організаторської компетенцій та якостей особистості (мотивація досягнення успіху, допитливість, схильність до ризику, ініціативність), спрямованої на прийняття та створення нового продукту, генерування ідей, вирішення завдань.

Розглядають креативну компетентність як деяку сукупність, і вважає її комплексом професійних вимог (знань, умінь, навичок) до підготовки фахівця, що включає систему комунікативних умінь, здатність до творчості, уміння й навички використання фахових знань і продукування на їхній основі нових ідей.

Для майбутнього фахівця будь-якої галузі знань креативну компетентність необхідно формувати як стійку властивість особистості, що виражається в узгодженні знань, умінь, особистісних якостей і досвіду релятивного процесу створення нового.

Креативна компетентність розкриває творчий характер діяльності людини. Низка вчених убачають у креативній компетентності систему знань, умінь, навичок, здібностей і особистісних якостей, необхідних для творчості й самовдосконалення.

Близьким до цієї позиції є підхід, який у своїх роботах розглядають поняття «інноваційно-креативна компетентність». Науковці визначають її як сукупність якостей особистості (інноваційний стиль мислення, здатність творчо підходити до конструювання діяльнісного процесу залежно від конкретної ситуації; прагнення до освоєння нових методів і технологій діяльності), сукупність знань і вмінь використовувати методи розвитку креативності, заохочувати творчість і роботу уяви, стимулювати роботу розумових процесів вищого рівня.

Характеризуючи креативну компетентність, слід звертати увагу на такі її аспекти: готовність людини до творчості в умовах багатомірності сучасної культури; рівень оволодіння специфічними «мовами» різних видів творчої діяльності, які дозволяють людині дешифрувати інформацію з різних галузей і перекласти її на «мову» своєї творчості; ступінь опанування особистістю системою навичок і вмінь, від яких залежить здатність здійснити задумані ідеї.

Неординарним є підхід до визначення творчої компетентності, в якому її пропонують розглядати як деяке мірило, що визначає межі інвестицій креативних здатностей і навичок конкретної людини у конкретну сферу індивідуальної та колективної діяльності.

Підсумовуючи деякі дефініції творчої компетентності, розглянуті вище, надає інтегративне визначення цього феномена, розглядаючи її як:

• багатофакторну якість особистості;

 • систему інтелектуальних, емоційних, моральних, вольових та інших знань, умінь, навичок, особистісних якостей, досвіду особистості; комплекс творчих здібностей; уміння на принципово новому рівні генерувати безліч оригінальних, нестандартних і корисних ідей, адаптуватись до вирішення нових освітніх задач; теоретичну й практичну готовність особистості діяти творчо в різних навчальних, життєвих і професійних ситуаціях.

Виділяють суттєві ознаки творчої компетентності та надають розгорнуту характеристику цього поняття, визначаючи його як: інтегративне особистісне утворення, що включає в себе систему інтелектуальних, емоційних, вольових, рефлексивних і моральних якостей, надбаних узагальнених знань, умінь, навичок, ерудицію та досвід, необхідних для творчості:

• самовдосконалення;

• доповнення системи знань, прагнення до теоретичну й практичну готовність застосовувати отримані знання, переносити надбані компетентності з однієї галузі життєдіяльності в іншу, діяти творчо й ефективно в різних ситуаціях, вирішувати різнопланові задачі, виконувати діяльність на принципово новому якісному рівні;

• здатність до творчості, до прояву нестандартного мислення, оригінальних і корисних думок, що складається з сукупності компетенцій і знаходиться у складних зв’язках з іншими компетентностями, є універсальною за своїм характером і ступенем застосування, затребувана в усіх професіях.

Позиціонуючи креативну компетентність як ключову в списку загальнокультурних компетенцій випускника вишу, що забезпечує його конкурентоспроможність і затребуваність на ринку праці, розуміють її як рівень креативних здібностей і навичок, які демонструє людина.

Креативна компетентність – це «здатність здобувати і перетворювати креативні знання та компетенції, пов’язані з їхньою реалізацією у професійній і практичній діяльності, поєднання розуміння, відносин і знання, що дозволяє усвідомлювати, як різні фактори співвідносяться один з одним, оцінювати роль окремих компонентів у системі, планувати зміни в системі й конструювати нові системи».

Розглядаючи креативну компетентність у структурі компетентності фахівця стверджують, що вона відображає творчі досягнення особистості на різних етапах професійної діяльності та розуміє цей феномен як здатність до створення нових професійних продуктів і високих результатів діяльності за рахунок реалізації творчих здібностей особистості.

Характеристиками креативного продукту професійної діяльності автор визнає незвичайність, новизну, корисність прийнятих рішень, а також у цілому продуктивність професійної діяльності, що виражається в оптимальній її організації.

Здійснений аналіз наукової літератури показав, що поняття «креативна компетентність» і нині не має однозначного трактування, ученими характеризуються лише його окремі сторони.

Проведене дослідження дозволило виділити основні підходи до визначення творчої компетентності в сучасній науковій літературі:

• як система знань, умінь, навичок, здібностей і особистісних якостей, необхідних для творчості та самовдосконалення;

• як стійка властивість особистості, що виявляється в узгодженні знань, умінь, особистісних якостей і досвіду релятивного процесу створення нового;

• готовність до адаптивного використання отриманих знань і компетенцій у діяльності;

 • інтегративна якість особистості фахівця, що складається з сукупності певних компетенцій, спрямованих на творчу діяльність;

 • як інтегральна багатофакторна якість особистості, що обумовлює розвиток і саморозвиток творчих здібностей, уміння ефективно й продуктивно вирішувати професійні задачі, створювати у результаті інноваційний продукт, як здатність знаходити оригінальні рішення відомих задач, створювати нові професійні продукти, виявляти нові проблеми та знаходити їх вирішення за рахунок реалізації творчих здібностей особистості.

Беручи до уваги розглянуті підходи, зазначимо, що автори наголошують на тому, що креативна компетентність, по-перше, має універсальний характер і є необхідною в будь-якій професійній діяльності; по-друге, є особистісним утворенням (якістю, властивістю, здатністю особистості до творчості); по третє, відображає рівень творчих проявів особистості в певній сфері діяльності.

На наш погляд, креативна компетентність включає в себе мотиви, цілі, ціннісні орієнтації, знання, уміння, навички. У кожному компоненті креативність виявляється на різних рівнях діяльності.

Отже, у дослідженні за робоче приймаємо таке тлумачення поняття «креативна компетентність» – складне особистісне утворення, що охоплює сферу інтелекту, емоцій, моральних цінностей та уможливлює на принципово новому, інтегративному рівні перенесення набутих компетентностей з однієї галузі життєдіяльності в іншу з метою або досягнення принципово нового результату діяльності, або виконання діяльності на принципово новому якісному рівні.

Здійснений аналіз наукової літератури дозволив нам урахувати існуючі позиції дослідників для подальшого дослідження, спрямованого на визначення компонентно-структурного змісту феномена «творча компетентність фахівця соціономічного профілю».

**1.2. Теоретичне обґрунтування умов розвитку творчої компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю**

 Здійснений багатоаспектний аналіз проблеми формування творчої компетентності, визначення специфіки, змісту й сутнісних особливостей творчої компетентності становить достатню методолого-теоретичну базу для розробки умов підготовки до виявлення творчої компетентності студентів університетів.

Подальша стратегія й тактика нашого дослідження спиратиметься на три основні концептуальні ідеї, що лежать в основі розробки умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності у професійній діяльності й складають концепцію роботи.

Перша концептуальна ідея полягає в тому, що підготовка до виявлення творчої компетентності студентів університетів залежить від орієнтації всього навчально-виховного процесу закладу вищої освіти на розвиток креативних здібностей, а цей процес є можливим за умови створення креативного навчального середовища, що стимулює творчу діяльність студентів, і вмотивованості студентів до формування творчої компетентності.

Отже, формування відповідного освітнього середовища є рушійною силою якісного перетворення студентів університетів у процесі професійної підготовки.

Другою концептуальною ідеєю є положення про те, що основою формування творчої компетентності є розвиток креативного потенціалу особистості шляхом зняття психологічних бар’єрів творчості, оформлення потреби творчої самореалізації в майбутній професії та усвідомлення студентами наявності креативності як необхідної умови для цієї самореалізації, включення студентів до різних форм навчальної й науково дослідницької діяльності.

Із цих позицій ми розглядаємо підготовку до виявлення творчої компетентності студентів університетів як процес послідовних якісно-кількісних змін у творчому становленні особистості, сукупність систематичних дій з метою досягнення позитивного результату.

Третя концептуальна ідея пов’язана з важливою можливістю для людини, що усвідомила свою недосконалість у будь-чому, отримати підтримку від того, хто знає, як їй можна допомогти змінитися. Ця ідея полягає в тому, що впровадження спецкурсу з розвитку креативності сприятиме формуванню й удосконаленню набутих знань, умінь і навичок активного виявлення творчої компетентності в майбутній професійній діяльності студентів університетів.

Визначивши основні концептуальні ідеї дослідження, переходимо до наукової розробки й теоретичного обґрунтування умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності у професійній діяльності. Зазначимо, що вибір саме умов як засобу формування готовності до активного виявлення творчої компетентності студентів університетів обумовлений їхньою роллю в педагогічній системі – вони є тими факторами (обставинами), від яких залежить ефективність функціонування тієї системи.

Звернемось до розуміння цього поняття в педагогічній теорії та практиці. Як влучно зазначає коли одне явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого явища, воно є умовою.

Походження поняття «умова» уможливлює його трактування з декількох позицій. Перш за все, як необхідну обставину, що робить можливим здійснення, утворення будь-чого або сприяє будь-чому; по-друге, як сукупність чинників, що впливають на будь-кого, будь-що, та створюють середовище, у якому відбувається щось; певне середовище, необхідну сукупність об'єктів, що обумовлює виникнення, існування або зміну даного об'єкта, явища; по-третє, як правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності та забезпечують нормальну роботу будь-чого; вимогу, пропозицію, що висувається однією зі сторін; як взаємну домовленість про будь-що.

Похідним від поняття «умова» є термін «умова», який науковці трактують як особливості організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості студента, об’єктивно забезпечують можливість їх досягнення; суб'єктивні та об'єктивні обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості; передумови, що сприяють педагогу в досягненні мети роботи й успішному вирішенні поставлених завдань вимоги, що мають виконувати педагоги з метою забезпечення ефективності навчально виховного процесу.

Тобто, у цьому контексті термін «педагогічні» вказує на те, що ці умови пов’язані з організацією навчально-виховного процесу, із зовнішнім середовищем, де відбувається пізнавальна й навчальна діяльність студентів, спрямована на формування в них певних знань, умінь, навичок.

 Розуміючи умови як обставини, що забезпечують досягнення мети, акцентують увагу на тому, що саме завдяки дотриманню педагогічних умов і їхньої відповідності психолого-педагогічним критеріям оптимальності освітній процес набуває високої результативності.

Визначаючи умови як чинники, що впливають на процес досягнення мети, вітчизняні науковці поділяють їх на зовнішні (позитивні відносини викладача і студента; об’єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) і внутрішні (індивідуальні властивості студентів – стан здоров’я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо).

Отже, умови можуть бути визначені як особливості організації освітнього процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості в певному освітньому просторі. При обґрунтуванні педагогічних умов необхідно враховувати чинні вимоги до освітнього процесу й освітнього середовища закладу вищої освіти, що випливають із наведеного вище теоретичного аналізу та вивчення наявного стану підготовки у сучасному закладі освіти.

Умови мають укладатись у загальну концепцію підготовки фахівців – майбутніх інженерів, відображену в нормативній документації та працях науковців; узгоджуватись із організаційними умовами підготовки фахівців у закладах вищої освіти, відповідати всім компонентам освітнього процесу: меті, завданням, принципам, змісту, формам і методам тощо; сприяти досягненню результату професійної підготовки, збагачуючи всі складові фахової підготовки майбутніх інженерів – формування професійних знань, умінь і навичок, професійного досвіду, розвиток особистісно-професійних характеристик, професійної суб’єктності тощо.

У процесі розробки педагогічних умов необхідно враховувати й узгоджувати суспільні вимоги до майбутніх фахівців та індивідуальні потреби студентів у галузі професійної освіти, сприяти розвитку особистості майбутнього фахівця.

Умови підготовки студентів технічних університетів до виявлення творчої компетентності в дослідженні будемо розглядати як взаємопов’язану сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, специфічних взаємопов’язаних факторів (мети, змісту, форм і методів діяльності, ситуацій тощо), необхідних для здійснення системного впливу на особистість студента з метою забезпечення високої результативності процесу підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності у професійній діяльності.

Обґрунтування окреслених педагогічних умов потребує означення методологічних підходів, які складають стратегію дослідницької діяльності й детермінують тактику подальших практичних дій.

В основу формування готовності до активного виявлення творчої компетентності студентами університетів було покладено такі методологічні підходи: системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, середовищний.

Системний підхід лежить в основі всіх системних досліджень як спосіб наукового пізнання та осмислення філософських категорій «системи», «елемента», «структури», «частки», «цілого» та ін. у педагогічному руслі й дозволяє скласти цілісне, інтегроване уявлення про досліджуваний об’єкт – матеріальний або ідеальний.

Метою системного підходу є дослідження закономірностей і механізмів утворення складного об’єкта з певних компонентів. Він передбачає вивчення явищ у їхній цілісності, неподільності й комплексності; певний взаємозв’язок і взаємодію різних форм роботи, орієнтованих на досягнення поставленої мети.

Використання системного підходу в обґрунтуванні різних аспектів процесу підготовки студентів технічних університетів до активного виявлення творчої компетентності забезпечує його дослідження як багатокомпонентного поняття, що складається з взаємопов’язаних елементів.

Він спрямований на варіативну побудову й корекцію діяльності, пошук оптимальних поєднань педагогічних засобів, форм і методів формування творчої компетентності.

Вибір системного підходу зумовлений також цільовими характеристиками дослідження, оскільки вагомим показником когнітивного компонента творчої компетентності є системне мислення, що виявляється в умінні розглядати об’єкти та явища навколишнього світу як систему, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, інтегрувати й організовувати інформацію, знаходити протиріччя тощо.

Підґрунтям особистісно-діяльнісного підходу є розуміння особистості як суб’єкта діяльності, яка формується в діяльності й у спілкуванні з іншими людьми.

Підкреслюючи діалектичну єдність особистісного й діяльнісного підходів, зазначають, що обидва ці аспекти утворюють нерозривну, єдину інтеграцію, спрямовану на саморух, самозростання й у кінцевому результаті на самореалізацію своїх можливостей особистості.

Особистісний аспект цього підходу передбачає максимальне врахування у навчальному процесі індивідуально-психологічних особливостей суб’єкта навчання й потребує ставлення до особистості як до продукту суспільно історичного розвитку, визнання її унікальності, інтелектуальної та моральної свободи, створення умов для вільного розвитку професійного та творчого потенціалу кожного з учасників освітнього простору з метою самоорганізації, самовиховання, саморегуляції поведінки й саморозвитку взагалі.

Діяльнісний аспект спрямований на активність суб’єкта в пізнанні, праці, спілкуванні, своєму особистісному розвитку. У цій площині діяльність особистості розглядається як механізм, що дозволяє інтеріоризувати суспільні цінності в особистісні новоутворення.

Сутнісними ознаками особистісно-діяльнісного підходу є суб’єкт-суб’єктне гуманне співробітництво учасників навчально виховного процесу; діагностично-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність студентів, їхній розвиток і саморозвиток; проєктування викладачем (а пізніше й студентами) індивідуальних досягнень у всіх видах діяльності; урахування в змісті, методиках діапазону особистісних потреб і можливостей людини в здобутті якісної освіти.

Компетентнісний підхід у теорії та практиці вищої школи відграє провідну роль у визначенні як змісту, так й операціонального складника професійної підготовки майбутніх фахівців.

Цей підхід акцентує увагу на результатах освіти, причому як результат освіти розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях.

За умов компетентнісного підходу організація навчально-виховного процесу покликана задовольнити потреби суспільства в освічених кваліфікованих компетентних фахівцях, які вступають у самостійне життя підготовленими, здатними самостійно вирішувати проблеми та брати на себе відповідальність за власні рішення.

Компетентнісний підхід передбачає максимальне наближення мети та змісту професійної освіти до ситуацій професійної діяльності. Із цих позицій формування творчої компетентності студентів університетів має відбуватись у ситуаціях, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, у межах практико орієнтованих форм і методів навчання.

При цьому слід прагнути до створення не тільки університетського, а й відкритого професійного креативного середовища, у якому креативність є можливою не лише задля виявлення, а й для визнання, і для заохочення.

Середовищний підхід до розв’язання освітніх проблем сьогодні позиціонується як наслідок зміни сталої, традиційної «знаннєвої» парадигми й переходу до гуманістичної, особистісно-орієнтованої та розглядається в сучасній науці як теорія й технологія безпосереднього управління (через середовище) процесами виховання й розвитку особистості учня чи студента, як система дій суб’єкта управління, спрямованих на перетворення середовища в засіб проектування й діагностики результату навчання та виховання.

Середовищний підхід в інструментальному плані представляє систему дій суб’єкта з середовищем, що спрямовані на перетворення їх на засіб діагностики, проектування та продукування виховного результату.

При «середовищній» організації навчання включаються механізми внутрішньої активності студента у взаємодії з усіма компонентами середовища, тому чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний та активний саморозвиток.

Основні ідеї, положення наведених методологічних позицій покладено в основу розробки педагогічних умов підготовки до виявлення творчої компетентності студентів технічних університетів.

Зважаючи на предмет нашого дослідження, необхідно визначити принципи формування творчої компетентності студентів університетів.

Таким принципами є:

• принцип свідомості, що враховує розуміння студентами мети навчання, свідоме сприймання, засвоєння ними знань і застосування їх на практиці;

• принцип активності та самостійності, що розглядає знання як результат самостійної розумової праці особистості; при цьому студент має бути суб’єктом творчої пізнавальної діяльності й чітко усвідомлювати мету навчання (наприклад, формування власної креативної компетентності), уміти планувати й організовувати свою діяльність, здійснювати її самоаналіз і самоконтроль, усвідомлювати відповідальність за результати власної навчально-пізнавальної діяльності та використання набутих знань у майбутній професійній діяльності;

 • принцип системності й наступності знань, що зумовлений логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності, відбувається відповідно до вікових закономірностей розвитку особистості й передбачає послідовність навчання: від простого до складного, тобто рух і розвиток знань за висхідною кривою; розгляд процесу формування в цілісному вигляді з багаторівневими типами зв’язків у ньому;

• принцип науковості та доступності, що спрямований на якісне розуміння й засвоєння студентами досягнень сучасної науки, відображає об’єктивні, достовірні, науково обґрунтовані факти, закони, теорії для забезпечення професійної спрямованості навчання студентів у закладі вищої освіти, заснований на психологічних механізмах наслідування, ідентифікації, учіння й інструментування, актуалізації наявних можливостей, ресурсів всередині середовищем;

• та позауніверситетським соціально-науковим принцип зв’язку теорії з практикою, що ґрунтується на впевненості студента в необхідності засвоюваних знань; тому теоретичний матеріал, що пропонується викладачем, має бути практично закріплений і мати тісний зв’язок з майбутньої професійною діяльністю студента;

• принцип професійної спрямованості, що передбачає врахування особливостей виявлення творчої компетентності в майбутній професійній діяльності студента при виборі викладачем змісту, методів, засобів і форм навчання;

• принцип варіативності, що полягає у визнанні індивідуальних цілей, урахування їхніх індивідуальних особливостей; диференціація змісту, форм, засобів, методів, прийомів, технологій формування творчої компетентності;

• принцип міжпредметної інтеграції, що сприяє поглибленню взаємозв’язків між навчальними дисциплінами, пошуку єдиної об’єднуючої основи та має відбуватися на принципах адресності, гнучкості, креативності, керуючись якими, викладачі можуть посилювати зв’язки між дисциплінами, цілеспрямовано використовуючи міждисциплінарні навчально-пізнавальні або компетентнісно-орієнтовані завдання, спрямовані на підготовку студентів до виявлення креативної компетентності;

 • принцип оптимальності, що ґрунтується на використанні сучасних методів, технологій, прийомів навчання, доцільне й оптимальне застосування яких сприятиме формуванню творчої компетентності студентів університетів.

Отже, результати теоретичного дослідження проблеми дозволив визначити умови підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності у професійній діяльності:

1. Створення креативного освітнього середовища як підґрунтя для виявлення творчої компетентності.

2. Розвиток креативного потенціалу особистості.

3.Упровадження програми формування творчої компетентності «Тренінг креативності».

**РОЗДІЛ 2**

**Експериментальне дослідження психологічних особливостей розвитку творчої компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю**

**2.1. Організація експериментальної роботи**

Із метою перевірки обґрунтованих у дослідженні умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності в майбутній професійній діяльності нами було організовано експеримент, що проходив у природних умовах навчально виховного процесу університету.

Експеримент включав традиційні для дослідження етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

Констатувальний етап експерименту проводився в межах наступних етапів:

• перший етап (теоретичний) передбачав визначення критеріїв, показників і рівнів готовності студентів університетів до виявлення творчої компетентності в майбутній професійній діяльності;

• другий етап (практичний) – відбір діагностичного інструментарію й виявлення рівнів готовності студентів університетів до виявлення творчої компетентності;

• третій етап (аналітичний) полягав у обробці, аналізі й інтерпретації одержаних результатів.

Зважаючи на мету дослідження, були визначені наступні завдання констатувального етапу експерименту:

1. Вивчити стан досліджуваної проблеми підготовки до виявлення творчої компетентності студентів університетів у майбутній професійній діяльності;

2. Визначити критерії та показники сформованості в студентів готовності до виявлення творчої компетентності у процесі професійної підготовки в університеті, виявити існуючий рівень творчої компетентності студентів.

Для перевірки висунутого в дослідженні припущення необхідно було визначитись з експериментальною базою дослідження.

Згідно з логікою дослідження, на першому етапі констатувального експерименту з метою з’ясування стану проблеми формування в студентів університетів готовності до виявлення творчої компетентності в майбутній професійній діяльності, визначення ставлення викладачів і студентів до креативності та сутнісних характеристик цього поняття було проведено анкетування, у якому взяли участь викладачі і студенти, що навчаються на 1-3 курсах.

Анкетування розпочалось із виявлення ставлення студентів до цієї проблеми й розуміння її значущості для освітнього процесу та майбутньої професійної діяльності, визначення ступеня інформованості респондентів щодо суті ключових понять.

Дані, отримані в результаті обробки анкет, дозволили зробити певні висновки. Лише 22,4 % опитаних вважають, що креативність властива кожній людині та її можна розвивати.

38,1 % респондентів відзначили генетичну природу креативності, у зв'язку з чим далеко не всім людям із народження властива здатність до креативності. 23,1 % пояснили наявність або відсутність креативності соціально-побутовими умовами, у яких формується й розвивається особистість. 15,4 % опитаних зізнались, що взагалі ніколи не замислювалися над цією проблемою.

Водночас, переважна більшість респондентів (79,4% студентів) усвідомлює значимість розвитку креативності та вважає її запорукою успішної кар'єри в будь-якій сфері діяльності. 13,4 % опитаних вважають, що креативність як здатність особистості необхідна тільки людям творчих професій. 7,06 % взагалі не відносять креативність до розряду професійно значущих якостей.

Результати анкетування про інформованість респондентів щодо суті ключового поняття «креативність» свідчать, що студенти неоднаково визначають це поняття. На питання «Що саме ви розумієте під поняттям «креативність особистості?» тільки 8,1 % опитаних не змогли дати будь-яку відповідь.

 Решта 93% розкривають це поняття, але згадують при цьому лише окремі його аспекти, що свідчить про нерозуміння ними суті досліджуваного явища. Так, 41,1 % студенти ототожнюють поняття «креативність» і «творчі здібності». Але креативність правильніше визначити не стільки як деяку творчу здатність або сукупність таких, а як здатність до творчості, а це поняття хоча й дуже близькі, але не ідентичні.

13,0 % розуміють «креативність» як «нестандартність, неординарність мислення, здатність мислити творчо». Серед решти визначень відзначимо «здатність створювати щось нове» (7,0% студентів), «здатність творчо підходити до вирішення проблем» (6,2% студентів), «добре розвинена фантазія, багата уява» (5,1% студентів), «уміння виділятись із сірої маси, натовпу» (4,3% студентів), «здатність бачити світ інакше» (1,9% студентів), «сміливість, незалежність поглядів» (1,7% студентів), «уміння бачити незвичайне в повсякденному» (1,1% студентів) тощо.

Найбільш правильне тлумачення поняття дали 10,2 % респондентів, охарактеризувавши його як «здатність до творчості». Серед основних умов реалізації своїх креативних здібностей 38,3% респондентів висувають на перше місце «сприятливу психологічну обстановку на заняттях», 23,9% – «усвідомлення значущості для самих студентів», далі йдуть «використання викладачами спеціальних розвивальних вправ і тренінгів» (18,4% студентів), «креативність викладача» (9,9% студентів), «бажання справити враження на оточуючих» (6,9% студентів), «перспективу успішного складання заліку/іспиту» (2,4% студентів).

Відповідаючи на запитання «Чи приділяють увагу викладачі розвитку у вас креативних якостей?», 60,2% респондентів вказали на відсутність уваги з боку викладачів щодо цього аспекту їхньої професійної підготовки та 39,6% надали позитивну відповідь.

Отже, результати анкетування виявили недостатню інформованість у переважної більшості респондентів щодо сутності креативності й можливостей її розвитку.

Але відзначимо, що більшість опитуваних усвідомлюють цінність прояву креативних якостей у майбутній професійній діяльності. Викладачам було запропоновано висловити свою думку щодо питання «Чи вважаєте Ви за необхідне формувати креативну компетентність у процесі професійної підготовки в технічному університеті?».

Відповідь на це питання засвідчила, що більшість викладачів вважають за необхідне приділяти особливу увагу формуванню в майбутніх інженерів творчої компетентності – 82 респонденти (88 %), 11 викладачів (12 %) дали негативну відповідь на це питання.

Аналіз показав, що 77,4 % опитаних висловили впевненість у тому, що високий рівень сформованості творчої компетентності в студентів технічних університетів позитивно впливатиме на результати навчання й можливості її активного виявлення в майбутній професійній діяльності.

Частина респондентів (17,2 % викладачів) вважають, що основним чинником успішності результатів навчання в першу чергу є висока мотивація студентів. 5,4 % (5 викладачів) віднесли креативність до другорядних якостей, що не суттєво впливають на успішність навчання й майбутню професійну діяльність студентів.

На запитання «Чи створені, на Ваш погляд, у вашому університеті педагогічні умови формування творчої компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів?» більшість респондентів надала негативну відповідь – 61 викладач (65,5 %). 34,5 % респондентів (32 викладачі) вважають, що в університеті наявні необхідні умови формування креативної компетентності.

 Важливими для нас стали відповіді викладачів на запитання «Чи відчуваєте Ви потребу покращити знання щодо підготовки майбутніх інженерів до виявлення креативної компетентності?»: позитивні відповіді дали (83,8 %) респондентів, але частина респондентів – 15 викладачів (16,1 %) зазначили, що не відчувають потреби покращення знань щодо формування в студентів креативної компетентності.

 Відповідаючи на запитання «Визначте шляхом самооцінки рівень вашої педагогічної майстерності щодо формування в майбутніх інженерів креативної компетентності», викладачі надали такі відповіді: як високий рівень педагогічної майстерності щодо формування творчої компетентності, оцінили 17 (18,4 %) викладачів, середній – 55 (59,1 %) викладачів, решта – 21 (22,5 %) визначила власний рівень педагогічної майстерності щодо формування творчої компетентності як низький.

На питання «Які зміни слід внести в навчання в технічному університеті з метою підготовки фахівців, готових до виявлення творчої компетентності в майбутній професійній діяльності?» викладачі запропонували такі варіанти відповідей: «включення в навчальну програму спеціальних курсів, факультативів, тренінгів із розвитку креативності» (38,7% викладачів), «застосування творчих завдань, ділових ігор і «круглих столів» у процесі навчання (26,8% викладачів), «проведення спеціальних консультацій із викладачами з метою підвищення їхньої компетентності в цій сфері» (18,2% викладачів), «проведення різних конкурсів, олімпіад» (10,7% викладачів), «творчі роботи з відповідних тем» (5,4 % викладачів) та ін.

Переважна більшість викладачів (79,5 % респондентів) вважають за необхідне спрямування навчального процесу на формування творчої компетентності студентів.

Об’єктивні причини, що заважають розвитку креативності та формуванню творчої компетентності на заняттях викладачі називають обмежений обсяг навчального часу (40,8 % опитуваних), слабку мотивацію в навчанні (35,4 % респондентів), інертність самих студентів (13,9 % викладачів), недостатню поінформованість щодо можливостей застосування творчого підходу в процесі викладання своєї навчальної дисципліни (9,9% респондентів) тощо.

На відкрите питання щодо ставлення до прояву креативності студентами в навчальному процесі більшість викладачів (74,1 %) відповіли, що, безумовно, підтримують прояв креативності під час виконання самостійної роботи, підготовки наукових робіт (реферати, курсові та ін.), однак лише 25,9% підтримали необхідність креативного підходу студентів до практичних занять, мотивуючи це необхідністю, перш за все, виконувати в повному обсязі заплановані для практичного заняття завдання й побоюванням того, що прояви креативності можуть суттєво порушити запланований хід заняття чи відволікати інших студентів від розуміння та вивчення матеріалу.

Проведене анкетування засвідчило, що більшість викладачів технічного університету достатньою мірою обізнані щодо суті поняття «креативна компетентність», упевнені в необхідності приділяти особливу увагу підготовці до виявлення творчої компетентності у професійній діяльності, але вважають, що в їхньому університеті відсутні необхідні для цього умови.

Важливо також відзначити, що викладачі здебільшого визначають власний рівень педагогічної майстерності щодо формування творчої компетентності як середній і виказують потребу покращити знання щодо формування творчої компетентності.

Студентам і викладачам також було запропоновано проранжувати фактори, що, на їхню думку, найбільше впливають на виявлення креативності в навчанні та діяльності людини. На 1-2 місця більшість студентів поставили творчі здібності й творче середовище. На 3 і 4 місці відповідно опинились творча мотивація та рівень інтелекту вище за середній. На 5 місце студенти поставили соціокультурні особливості, на 6 – вікові особливості.

Найменші бали за ранжуванням отримали такі фактори, як досвід, час, емоційні переживання та інтуїція. Викладачі на 1, 2 та 3 місця теж поставили творчі здібності, творче середовище, творчу мотивацію. На 4 и 5 місця, на відміну від студентів, вони встановили інтуїцію, рівень інтелекту вище за середній. На 6-8 місця викладачі поставили досвід, вікові й соціокультурні особливості.

Найменші бали за ранжуванням викладачів отримали такі фактори, як емоційні переживання та час. Також студентам і викладачам було запропоновано вказати, які, на їхню думку, існують бар’єри креативності в навчальній діяльності студентів.

Серед перешкод, що стримують розвиток креативності, студенти назвали (за зменшенням кількості відповідей) «відсутність моделей креативної поведінки, що можуть стати об’єктом наслідування», «орієнтацію викладачів тільки на один варіант виконання завдання», «побоювання критики з боку викладачів, одногрупників», «побоювання бути визнаним нерозумним чи виявитися смішним в очах одногрупників», «побоювання помилки», «невпевненість у власних силах», «занижену самооцінку», «брак часу», «обмежені можливості для набуття нових навичок творчої роботи», «незнання форм і методів пошуку творчих рішень проблеми», «перфекціонізм», «конформізм», «недостатній розвиток креативних якостей».

Викладачі найчастіше бар’єром розвитку й виявлення креативності в студентів визначали «незнання форм і методів пошуку творчих рішень різних проблем», «особистісну вузькість мислення», «побоювання помилки, критики з боку викладачів, одногрупників, бути названим нерозумним і смішним у своїх судженнях», «невміння регулювати власну діяльність», «конформізм».

Значно менша кількість викладачів вказала на наступні бар’єри прояву креативності: «вороже ставлення в академічній групі до індивідуального прояву креативності», «перфекціонізм», «відсутність моделей креативної поведінки, що можуть стати об’єктом наслідування», «обмежені можливості для набуття нових навичок творчої роботи», «орієнтація викладачів на один варіант виконання завдання».

Отримані результати щодо дослідження ставлення викладачів і студентів до креативності та розуміння сутнісних характеристик цього поняття й факторів, що сприяють чи стримують його розвиток використовуватимуться в процесі подальшої експериментальної роботи.

Таким чином, вважаємо, що результати проведеного пілотажного дослідження дають підстави стверджувати, що проблема підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності у професійній діяльності є дуже актуальною для викладачів і студентів сучасного закладу вищої освіти, а тому потребує свого вирішення, оскільки, з одного боку, студенти виявили поверхневі та обмежені знання щодо суті поняття «творча компетентність», пасивність у виявленні особистої позиції щодо застосування креативного підходу в майбутній професійній діяльності, низький рівень розвитку креативності тощо, з іншого – викладачі відчувають потребу в покращенні знань щодо методів і засобів формування творчої компетентності, підвищенні рівня педагогічної майстерності підготовки студентів до виявлення креативності в майбутній професійній діяльності.

На основі отриманих даних ми зробили висновок про необхідність упровадження в навчальний процес умов підготовки до виявлення творчої компетентності студентів університетів.

Вирішуючи друге з визначених завдань, під час проведення дослідження нами були визначені критерії й показники сформованості творчої компетентності студентів університетів.

У дослідженні критерії та їхні показники є мірою оцінки особистісного й професійного становлення майбутнього фахівця. Водночас ступінь виявлення, якісна визначеність критерію виражається в конкретних показниках, які студенти технічного університету спроможні проявити у процесі навчально пізнавальної діяльності.

Враховуючи думку науковців-фахівців із питань якості освіти та кваліметрії, приймаємо за основу визначення поняття «критерій» як властивості й ознаки об’єкта, що практично визначають зміст і перебіг навчально-пізнавальної діяльності студентів і безпосередньо встановлюють її результативність.

До критеріїв оцінки рівня готовності студентів до виявлення творчої компетентності доцільно поставити такі вимоги: критерії повинні бути адекватні тим явищам, які вони характеризують; чітко відображати природу, динаміку вимірювання вираженої критерієм властивості; вони повинні відповідати дидактичній меті, характеризувати зв’язок між нею та результатами навчання; виражатися в педагогічних поняттях, що піддаються кількісному аналізу; мають забезпечити відносну простоту вимірювань, легкість розрахунків, доступність і зручність у використанні; уможливлювати оцінювання не лише обсягу, але й якості знань і вмінь, не тільки формальні результати навчання, а й творчої роботи студентів.

Показниками визначаємо кількісні та якісні характеристики сформованості того чи іншого критерію, кожної властивості, ознаки об’єкта, що досліджується, тобто «міру сформованості того чи іншого критерію».

 Розуміння критеріїв і показників у такому ракурсі дає змогу позиціонувати їхню систему як ідеальну модель сформованості готовності до виявлення творчої компетентності, з якою порівнюються дані, отримані в ході емпіричного дослідження.

Аналіз психолого-педагогічних праць із досліджуваного питання дозволив установити, що за основні критерії, які характеризують креативну компетентність, виступають: позитивна творча мотивація; творча ініціатива; творче мислення; інтелектуальна активність, швидкість, гнучкість та оригінальність мислення; критичність розуму; відкритість досвіду, розвинута здатність до творчого розв’язання проблемних завдань; винахідливість, кмітливість; здатність ставити й виконувати нестандартні завдання; здатність до аналізу, синтезу й комбінування; здатність до переносу досвіду, передбачення; асоціативність, уява, відчуття новизни; уміння долати стереотипи; узагальнювати, розширювати категорії, уникати стандартів; самобутність і впевненість у собі; самостійність у прийнятті рішень; схильність до ризику та прагнення свободи тощо.

Ядром формування готовності виступає позитивне ставлення студентів до певного виду діяльності, стійкі мотиви діяльності, наявність професійно-значущих якостей особистості, засвоєння певної сукупності знань, оволодіння необхідними уміннями та ефективне застосування їх на практиці.

Із зазначених вище позицій структуру готовності студентів університетів до виявлення творчої компетентності, на наш погляд, можна представити як сукупність мотиваційного, особистісного та когнітивно-праксіологічного критеріїв, що корелює з визначеною компонентною структурою творчої компетентності студентів університетів, когнітивним, представленою діяльнісно-конативним, мотиваційно-аксіологічним, особистісно-рефлексивним компонентами.

Сформованість зазначених критеріїв визначає готовність майбутніх фахівців до виявлення творчої компетентності у професійній діяльності.

**2.2. Узагальнення результатів констатувального етапу дослідження**

Спираючись на обґрунтовані теоретичні позиції, здійснено опис експериментальної роботи щодо реалізації на практиці умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності у професійній діяльності.

Реалізація формувального етапу експериментальної роботи – це проєкція моделі творчої компетентності студентів університетів.

 Експериментальну роботу з формування творчої компетентності студентів університетів було організовано з урахуванням реалізації змісту цільового, змістовного, технологічного й аналітико-результативного блоків розробленої моделі та теоретично обґрунтованих умов:

• створення креативного освітнього середовища як підґрунтя для виявлення творчої компетентності майбутніх фахівців;

• розвиток креативного потенціалу особистості;

• упровадження програми формування творчої компетентності «Тренінг креативності».

Упровадження розроблених умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності у професійній діяльності здійснювали в ході формувального етапу експерименту, завданнями якого було:

• формування інтересу до проблеми дослідження, ціннісних орієнтацій, спрямованих на позитивне ставлення до формування та розвитку творчих здібностей і потреби у виявленні творчої компетентності у професійній діяльності, здатності мотивувати себе на набуття необхідних для виявлення креативності знань, умінь і навичок у процесі професійної підготовки – мотиваційно-аксіологічний компонент;

• оволодіння студентами системою знань щодо сутності, принципів, особливостей здійснення креативної діяльності, знання технологій саморозвитку та рефлексії; методів і технологій виявлення творчої компетентності – когнітивний компонент;

 • формування в студентів університетів здатності до творчого вирішення професійних завдань, використання способів і прийомів креативної поведінки; поведінкових і комунікативних навичок, умінь ефективно виявляти креативність у різноманітних стандартних і нестандартних професійних ситуаціях – діяльнісно-конативний компонент;

• розвиток таких особистісно та професійно значущих для виявлення творчої компетентності якостей, як відповідальність, комунікативність, оптимізм, емоційна залученість до творчої дії; рефлексивних умінь, здатності здійснювати самоконтроль, самоаналіз і саморегуляцію власної креативної діяльності, умінь самоорганізації та самореалізації – особистісно-рефлексивний компонент.

Упровадження розроблених умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності у професійній діяльності в практику роботи вищих навчальних закладів відбувалось у ході формувального етапу експерименту.

В експериментальній групі вводився незалежний фактор, тобто запропонована нами система щодо реалізації комплексу умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності у професійній діяльності.

У контрольній групі такий фактор не вводився. Формування творчої компетентності у процесі професійної підготовки в університеті припускає гармонійне поєднання аудиторної, самостійної та позааудиторної роботи студентів.

Дослідженням передбачено використання таких форм навчання: лекційна, семінарська, практична, самостійна, взаємонавчання (групове, колективне, мікрогрупове (діади, трійки, квадри), індивідуальне.

Вагомі позитивні результати навчання, що позначатимуться на рівні сформованості творчої компетентності, можуть бути досягнуті завдяки спільним зусиллям викладачів природничих, гуманітарних і фахових дисциплін.

У навчальній діяльності виділені умови реалізовувались у формі ділових ігор, ситуаційних завдань, тренінгів і креативних технік, таких як «6 капелюхів мислення», метод мозкової атаки, застосування ментальних карт і кластерів у вирішенні проблемних ситуацій, технології розвитку творчості тощо.

Основною характеристикою цих технік є наявність проблеми, яку необхідно вирішувати, усі вони ґрунтуються на актуалізації наукових знань і життєвого досвіду студентів і передбачають вирішення ними професійних завдань із використанням креативних методик.

 У позанавчальній діяльності здійснювався комплексний розвиток креативної особистості студента й активізація його мотиваційної, пізнавальної, комунікативної, емоційно-ціннісної та рефлексивної сфер за рахунок підготовки й проведення різних майстер-класів, участі в таких заходах як «День відкритих дверей», «Студентська весна», «Дебют першокурсника», «Краща академічна група», олімпіадах, конкурсах тощо.

У професійно-орієнтованій науково-дослідницькій діяльності відбувалась актуалізація творчого потенціалу у вигляді курсових проєктів, статей і доповідей на наукових конференціях, що сприяють формуванню мотивації до творчої діяльності та професійній креативності.

У контрольній групі заняття велись за традиційною системою, тобто на лекційному занятті студентам давався матеріал у готовому вигляді без елементів проблемності, семінарські заняття носили традиційний репродуктивний характер, тобто студенти відтворювали почуте на лекції, використовуючи додатковий матеріал із рекомендованої літератури.

Семінарські заняття зводились до засвоєння стандартів чужого досвіду, а не до актуалізації власного досвіду студентів, у зв'язку з тим, що стосунки між викладачем і студентами були суб'єкт-об'єктними, думка педагога й авторів навчальних посібників була єдино правильною, більшість завдань також носило репродуктивний характер.

Упровадження першої умови – створення креативного освітнього середовища як підґрунтя для виявлення творчої компетентності – спиралось на обґрунтовану теоретичну основу та здійснювалось шляхом забезпечення в навчально-виховному процесі сприятливих для формування творчої компетентності особистості умов.

Метою впровадження цієї умови було формування, перш за все, мотиваційно-аксіологічного компонента творчої компетентності, шляхом спрямування їхньої активності на розвиток творчих здібностей, формування ціннісних орієнтацій, мотивацію до самореалізації в професії, що відбувалось за умов сприяння організації та розширення змісту навчально-виховного процесу в університеті, створенню міцної мотиваційної основи розвитку та прояву креативності студентів.

Напрямами реалізації першої умови обрали, по-перше, формування позитивної мотивації до розвитку й виявлення творчої компетентності; по друге, створення доброзичливої творчої атмосфери, що стимулює особистість до виявлення креативності, та базується на вираженні поваги до особистості, заснованій на визнанні її здібностей, точок зору, індивідуальних цінностей кожного індивіда; по-третє, інтеграцію ідей, засновану на спільному пошуку суб’єктами середовища шляхів творчого вирішення проблеми, організацію спільних зусиль, що означає установку на залучення всіх членів групи до створення креативного продукту на рівні інтелектуальної, емоційної й дослідницької діяльності, та стимулює почуття персональної відповідальності кожного суб'єкта діяльності.

Необхідність розвитку творчої мотивації вважаємо важливішою умовою створення підтримуючого креативного освітнього середовища.

Найефективнішими шляхами його організації вбачаємо створення креативного клімату, спрямованого на виклик у студентів стану психофізіологічної когерентності (узгодженості) завдяки усуненню психологічних бар’єрів, що заважають прояву креативності, й організацію в навчальному процесі ситуації успіху.

Іншими шляхами визначимо інтенсифікацію творчої діяльності суб’єктів навчального процесу, стимулювання самостійної наукової роботи; оптимальне використання елементів проблемного навчання як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, стимулювання творчих здібностей студентів на основі нових інформаційних технологій; диференціацію навчання та індивідуальний підхід; об’єктивність оцінювання; «суб’єкт-суб’єктні» відносини між суб’єктами навчання; організацію вивчення основ творчої діяльності на інтуїтивно-практичному рівні.

Отже, механізм формування креативного освітнього середовища як провідної умови формування творчої компетентності студентів університетів включає забезпечення особистісного простору для креативно-творчої діяльності студентів; формування в них мотивації до прояву креативності в діяльності; формування уявлень про сутність креативності й креативної діяльності, техніки креативності; забезпечення взаємозв’язку теоретичних уявлень щодо креативності з набутими уміннями й навичками; усунення бар’єрів прояву креативності; підтримання високого рівня проблемності й творчості в навчальному процесі; забезпечення студентам можливості прийняття багатоваріантних креативних рішень; включення студентів до різних форм навчальної, навчально дослідницької діяльності, що сприяє формуванню творчої компетентності; рефлексію щодо особистісних якостей і креативних умінь та навичок як передумови успішності майбутньої професійної діяльності; організацію самостійного навчання з визначенням індивідуальної траєкторії професійного становлення.

Зупинимось докладніше на методиці впровадження першої умови. Зважаючи на розроблені фахівцями методичні рекомендації з формування креативного освітнього середовища й розвитку креативності у процесі експериментальної роботи визначили необхідність викладачам проявляти повагу до особистості студента, коректно вести дискусії; забезпечувати вільну атмосферу на заняттях, стимулювати їхню внутрішню свободу, розкутість; підтримувати усвідомлення студентами значущості творчої діяльності, чутливість до протиріч; не допускати формування конформного мислення, зміцнювати впевненість у своїх силах; проявляти лояльність в оцінці ідей, уміння слухати своє «Я» і виявляти повагу до думки інших; заохочувати високу самостійність навчальної діяльності, стимулювати студентів до вибору цілей, завдань і засобів їхнього вирішення; підтримувати в студентів перевагу власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань; стимулювати мотивацію прагнення до успіху й нейтралізувати мотивацію уникнення невдач, заохочувати студентів до виправданого ризику в знаходженні власних шляхів вирішення питань; розвивати самоорганізацію, цілепокладання, цілеспрямованість, самореалізацію, самовдосконалення, рефлексію в студентів; ініціювати в них інтуїтивні дії, направляючи їх на подальший логічний аналіз висунутої ідеї; розвивати уяву й фантазію; спиратися на позитивні емоції; створювати на заняттях ситуації, що вимагають прийняття творчих рішень; використовувати завдання відкритого типу, що передбачають пошук низки можливих правильних рішень (навіть фантастичних); забезпечувати домінування розвиваючих можливостей навчального матеріалу над його інформаційною насиченістю.

 Із метою активізації емоційної сфери студентів, викликання в них подиву, захоплення через використання ефекту новизни, несподіваності, був використаний метод комунікативної атаки як метод швидкого включення, мобілізації, зацікавлення аудиторії в процесі навчання.

Дієвим прийомом досягнення цього ефекту виявилось також максимальне акцентування суперечностей: як реальних, так і уявних або навіть спеціально організованих викладачем з метою спонукання студентів до активної розумової діяльності.

Цей метод використовувався, наприклад, на перших заняттях із тем, пов’язаних із творчістю й креативністю в процесі викладання дисциплін «Психологія» (цікаві запитання до аудиторії, наведення прикладів ефективності використання креативності в діяльності особистості), «Українська мова (за професійним спрямуванням)» (наведення й обговорення українських прислів’їв і приказок про творчість і креативність), «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» (перегляд анімаційного ролика англійською мовою «Креативність у діяльності», переклад тексту ролика, переказ побаченого, бесіда англійською мовою про роль креативності в житті).

Як приклад наведемо ситуації-роздуми, що засовувались викладачами на заняттях із «Психології» для стимулювання студентів до роздумів щодо ролі творчості й креативності в житті людини: «Творчість – це просто поєднання різних речей. Коли ви питаєте творчих людей, як вони створили щось, ті можуть відчувати себе винуватими, адже для них це було просто. Це тому, що вони здатні поєднати свій досвід і можливості та створити нову річ» (С. Джобс). «Прогрес рухає креативність і винахідливість окремих людей. Історію світу вершять лідери, а не послідовники» (Г. Адамс). «Креативність – це означає взяти вже відомі елементи та з'єднати їх унікальним чином» (Т. Роббінс). «Секрет усіх великих творців – це цікавість до життя в усіх її проявах» (Л. Барнетт). «Не бійтесь досконалості, вам її не досягнути. Тим більше, що в досконалості немає нічого хорошого» (С. Далі). «Ми повинні розуміти, що будь-яка річ у нашому світі може стати чимось ще. Мінливість – єдина константа реальності» (Б. Мунарі). «Креативність – це винахід, експериментування, зростання, прийняття ризиків, порушення правил, здійснення помилок і веселощі» (Р. Бренсон). «Ви не можете витратити креативність. Чим більше ви її використовуєте, тим більше у вас її стає» (М. Анджелоу). «Ви бачите різні речі й говорите: «Чому?». Я ж вигадую речі, яких не існувало й говорю: «Чому ні?» (Б. Шоу).

Застосування в навчальному процесі методу доведення й переконання сприяло активізації вольових зусиль студентів через пояснення їм необхідності засвоєння навчального матеріалу для виявлення творчості й креативності в житті та професійній діяльності. Викладачами на заняттях із «Психології» в процесі вивчення відповідних тем були використані такі прийоми: посилання на позитивні наслідки володіння інформацією про креативність чи негативні – у разі відсутності такої; індукція (розмірковування разом зі студентами від конкретних прикладів виявлення творчої компетентності до узагальнення її ролі) та дедукція (від узагальнення до конкретних прикладів); посилання на незаперечні факти, на авторитети й авторитетні джерела; використання аналогій і порівнянь; підкреслення актуальності й практичності набутих знань із виявлення креативності (можливість на практиці перевірити свої знання, легке їхнє впровадження; використання їх як засобу розв’язання особистих проблем; як складової професійної компетентності; аспекту успішної кар’єри тощо); виявлення суперечностей у критичних зауваженнях аудиторії; застосування прийомів «так, але…» (прийняття думки аудиторії з подальшим поверненням до думки викладача) і «бумеранга» (відповідь запитанням на запитання, аргументом на аргумент).

Наступним кроком на шляху включення студентів у діяльність щодо формування творчої компетентності стало використання на заняттях відповідних ситуаційних практико-орієнтованих завдань. Ситуаційні завдання з практики можуть бути різними, але неодмінно повинні знаходитись в області професійного самовизначення, бути значущими й цікавими для студентів.

Ситуаційні практико-орієнтовані завдання сприяють зануренню студентів у професійну діяльність, дозволяють відчути себе в ролі суб'єкта інженерної діяльності. Як свідчить досвід упровадження, такі ситуаційні практико-орієнтовані завдання більшість студентів сприймає з ентузіазмом, що пов'язано, перш за все, з темами завдань, взятими із реальної діяльності.

Актуалізація нової, професійно значущої інформації сприяє формуванню позитивної мотивації до виявлення креативності, наближає студента до професійних умов і стимулює бажання не просто досягти конструктивних результатів, а й проявити свої знання та творчі здібності, оригінальність і швидкість мислення.

У процесі реалізації першої умови методом сугестії викладачами були задіяні такі прийоми, як періодичне повторення однієї думки; висування вимог до бажаної емоційної реакції студентів (вважаю, ви погодитесь зі мною, що…); інтонаційне підкреслення важливих моментів виступу; автоматичне включення до певної роботи, динамічність викладу матеріалу, коли не дається часу на обмірковування їхньої необхідності.

Прикладом формування креативного середовища та мотивації та потреби до виявлення креативності слугує завдання, запропоноване студентам на занятті з дисципліни «Іноземна мова»: перекласти з англійської мови висловлювання відомих людей щодо розуміння сутності категорії «життя». Наприклад, «Життя – це самоствердження» (Х. Гадамер). «Життя – це чудова пригода, гідна того, щоб заради вдач терпіти невдачі» (Р. Олдінгтон). «Життя – це те, що трапляється з нами, поки ми будуємо плани на майбутнє» (Т. Ла Манс). «Життя – це трагедія, коли бачиш її крупним планом, і комедія, коли дивишся на неї здалека». (Ч. Чаплін). «Життя – це те, що ми найбільше цінуємо й найменш бережемо». (Жан де Лабрюйер). «Жити – значить діяти» (А. Франс). Потім студентам необхідно було придумати власне визначення поняття «життя» («Life is …»), склавши твердження, що найкраще відповідає їхньому відношенню до життя, та аргументовано довести, чому вони так вважають. Ось деякі креативні підходи, продемонстровані студентами при виконанні цього завдання: «Життя – це гра, ризикни, зіграй у неї. Життя – це загадка, яку потрібно розгадати. Життя – це можливості, якими ми можемо скористатись. Життя – це дарунок, який потрібно берегти. Життя – це любов, насолоджуйся нею. Життя – це пісня, проспівай її. Життя – це зліти й падіння, які потрібно пережити. Життя – це блаженство, його потрібно розсмакувати. Життя – це постійний виклик. Життя – це пригода. Життя – це життя, борись за нього».

Формуванню в студентів стійкого інтересу до здійснення креативної діяльності сприяло використання в навчальному процесі задач, що вимагають пошуку кількох способів вирішення завдання та логічних міркувань.

**РОЗДІЛ 3**

**Психологічні засади розвитКУ творчої компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю**

**3.1. Впровадження умов розвитку творчої компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю**

Багатоплановість досліджуваної проблеми потребує не лише ґрунтовної теоретичної бази, але й використання відповідного практичного інструментарію. Визначені в теоретичній частині дослідження змістовні й структурні характеристики компонентів творчої компетентності, їхні критеріальні ознаки вказали шляхи побудови педагогічного експерименту.

Задля підтвердження висунутої гіпотези наукового дослідження щодо ефективності умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності в професійній діяльності було проведено експеримент, який є головним методом збору інформації, власне комплекс методів дослідження, що забезпечує науково об’єктивну й доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези.

Експериментально-дослідна робота передбачала застосування такої сукупності методів такою сукупністю методів: вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної та нормативно-правової літератури, передового педагогічного досвіду, документів, результатів діяльності студентів, викладачів; анкетування, спостереження, опитування, бесіди, дослідну роботу; методи аналізу, синтезу, абстрагування, моделювання, самоаналізу, експертної оцінки, педагогічного експерименту, кількісного та якісного аналізу оцінок і самооцінок; методи математичної статистики.

Уважаємо за доцільне зазначити, що організація та розробка методів експериментального дослідження, відбір методів обробки отриманих даних здійснювались із урахуванням наукових праць з методології та методики педагогічних досліджень та основ використання методів математичної статистики.

Зазначимо, що експеримент проводився в природних умовах, не порушуючи логіки й ходу навчального процесу. Під час експерименту встановлювались правомірність, дієвість та ефективність умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності в професійній діяльності.

Експеримент охоплював наступні етапи наукового пошуку. На першому – констатувальному – етапі експерименту вивчено та проаналізовано стан проблеми підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності, сформульовано гіпотезу, мету й завдання; здійснено аналіз програмно-нормативних документів, освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалаврів визначено необхідність творчої компетентності в структурі їхньої професійної діяльності; теоретично обґрунтовано умови підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності в професійній діяльності; установлено кількісний та якісний склад учасників експерименту; визначено критерії та показники успішності підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності.

На формувальному етапі було здійснено дослідно експериментальну перевірку гіпотези, реалізовано обґрунтовані умови підготовки студентів університетів до виявлення креативної компетентності в професійній діяльності; проведено аналіз проміжних результатів контрольних зрізів і корегування експериментальних методик, надано консультації викладачам природничих, гуманітарних і технічних дисциплін щодо впровадження умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності.

На третьому – контрольному – етапі здійснено моніторинг результатів реалізації умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності в професійній діяльності, якісний і кількісний аналіз результатів за допомогою методів математичної статистики, формулювання загальних висновків дослідження.

Зазвичай у практиці досліджень експериментальна й контрольна групи навчаються паралельно. Після завершення експерименту здійснюється порівняльно-зіставний аналіз отриманих результатів.

Інший шлях організації експериментальної роботи у вищих навчальних закладах передбачає, що експериментальна група в процесі навчання йде за контрольною.

За справедливим твердженням науковців це дає змогу не порушувати природного ходу експерименту, оскільки він передбачає читання лекційних курсів у потоках, поділяти які на контрольну й експериментальну групи не є можливим.

Окрім того, через це істотно зменшився б кількісний склад обох груп, що могло позначитись на достовірності отриманих результатів. Ми зіткнулись із тим, що загальна кількість студентів у потоці становить до 60 осіб (дві групи), тому було вирішено на факультеті, обраному для експерименту, вважати контрольною групою весь курс, на якому навчання студентів проводилося за традиційною, раніше прийнятою системою без інновацій, а експериментальною групою – курс, що йде за ним, наступний за роком навчання, але з уведенням запропонованих нами інновацій.

В експерименті брали участь викладачі та студенти 1-3 курсів. У процесі формування контрольної та експериментальної груп спиралися на такі провідні положення:

• кількість студентів контрольної групи (КГ) має дорівнювати кількості студентів експериментальної групи (ЕГ);

• студенти експериментальної та контрольної груп мають бути приблизно одного віку, що дає змогу говорити про приблизно однаковий життєвий досвід, рівень знань та інші психофізіологічні характеристики;

• показники контрольованих параметрів на початок формувального етапу в студентів експериментальної та контрольної груп повинні відрізнятись несуттєво.

Програмою експерименту передбачалось, що контрольна група працюватиме за традиційною технологією професійної підготовки, а експериментальна – згідно з розробленими умовами підготовки студентів технічних університетів до виявлення творчої компетентності в професійній діяльності.

Доведення правильності висунутого припущення передбачало здійснення порівняння результатів констатувального й контрольного етапів експерименту, під час якого здійснювалась реалізація умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності в професійній діяльності.

Для виявлення результативності проведеної експериментальної роботи досліджувалась динаміка змін як в окремих складниках кожного критерію творчої компетентності, так і в рівнях її сформованості в студентів в цілому.

В експериментальній групі ЕГ кількість осіб, які виявляють високий рівень творчої мотивації, збільшилась на 11,5 %, а кількість студентів із низьким рівнем зменшилась на 26,2 %.

Водночас у контрольній групі таких значних змін не сталось: кількість студентів з високим рівнем творчої мотивації збільшилась на 0,9 %, а з низьким – зменшилась на 2,5 %.

Аналіз динаміки сформованості творчого ставлення до професії майбутніх інженерів за мотиваційним критерієм визначив такі зміни, що відбулись після впровадження п умов: кількість студентів у ЕГ з високим рівнем збільшилась на 9,8 %, а кількість студентів, які виявили низький рівень – зменшилась на 24,6 %.

У КГ відсоток високого рівня сформованості творчого ставлення до професії в студентів збільшився на1,7 %, а відсоток студентів, що мають низький рівень зменшився на 3,4 %, що є суттєво меншим за відповідний показник у групі ЕГ.

Позитивні зрушення, що відбулись у ході експериментального дослідження у мотиваційному критерії, стали результатом упровадження в навчальний процес першої умови – створення креативного середовища як підґрунтя для виявлення творчої компетентності. Зокрема, суттєво вплинуло на розвиток творчої мотивації та творчого ставлення до професії забезпечення в навчально виховному процесі сприятливих для формування творчої компетентності особистості умов шляхом спрямування студентів на активність у прояві креативності, доведення значущості творчої компетентності в професійній діяльності й життєвій самореалізації, формування необхідних мотивів за допомогою поєднання традиційних та інноваційних технологій, методів і форм як, наприклад, метод комунікативної атаки, метод доведення й переконання, метод сугестії (навіювання), використання на заняттях відповідних ситуаційних практико-орієнтовані завдань, технології веб-квесту, техніки зворотного зв’язку тощо.

Під час проведення експериментальної роботи подальша діагностика стану сформованості творчої компетентності студентів університетів відбувалася за особистісним критерієм. Динаміка змін, які відбулись в особистісному критерії виявила, що кількість студентів ЕГ, які мають високий рівень розвитку творчого потенціалу, підвищилась на 9,0 %, а кількість студентів цієї ж групи, рівень розвитку творчого потенціалу яких залишився на низькому рівні, зменшилась на 19,7 %, у той час як у студентів КГ динаміка високого й низького рівнів розвитку творчого потенціалу стала відповідно 1,7 % і 4,2 %.

Аналіз динаміки сформованості рефлективності за особистісним критерієм показав, що після впровадження умов кількість студентів експериментальної групи, які виявили високий рівень розвитку рефлексії, збільшилась на 9,8 % , а кількість тих, що виявили низький рівень – зменшилась на 22,1 %.

Зазначимо, що водночас відсоток високого рівня сформованості рефлективності в студентів контрольної групи збільшився несуттєво (2,5 %), а кількість студентів із низьким рівнем зменшилася на 6,7 %, що значно менше того ж показника в групі ЕГ.

У ході експериментального дослідження встановлено, що позитивні зрушення в особистісному критерії сформованості творчої компетентності обумовлюються впровадженням у навчально-виховний процес підготовки студентів університету двох умов.

По-перше, це розвиток творчого потенціалу особистості, спрямований на розвиток ініціативи, психічних можливостей, здібностей, особистісної енергії та продуктивних механізмів самоактуалізації, формування творчих ресурсів особистості, її здатності до нестандартного, самостійного, оптимального розв’язання задач, розвиток критичного мислення, таких інтелектуальних здібностей, як здатність спостерігати, порівнювати, аналізувати, комбінувати, імпровізувати, узагальнювати, систематизувати, робити висновки, усунення бар’єрів і стимулювання розвитку креативності та відбувався в процесі проведення навчальних і ділових ігор, використання технології розвитку технічної творчості, кейс-методу, евристичної бесіди, методу гірлянд і вільних асоціацій, методу синектики, мозкового штурму, а також за рахунок спрямування студентів до науково-пошукової роботи, організації їхньої самостійної роботи й позааудиторної діяльності.

По-друге, це впровадження тренінгу формування творчої компетентності «Тренінг креативності», що передбачало використання в навчальному процесі тренінгових вправ, спрямованих на самопізнання, здійснення рефлексії власного «Я», розвиток у студентів інтелектуальних якостей: швидкості, гнучкості й оригінальності мислення, уяви, уміння знаходити несподівані асоціації тощо; усвідомлення й подолання бар'єрів для прояву й розвитку творчої компетентності, засвоєння технологій розвитку креативного потенціалу.

**3.2. Узагальнення результатів формувального етапу дослідження**

Розроблено систему оцінки сформованості творчої компетентності студентів університетів у вигляді критеріїв – мотиваційного, особистісно, когнітивно-праксіологічного, показників її визначення.

 Відповідно до виділених критеріїв, визначено рівні їх сформованості (високий, середній, низький), розкрито їхнє змістовне наповнення.

З’ясовано стан проблеми сформованості творчої компетентності студентів університетів.

Проаналізовано дані щодо сформованості уявлень викладачів і студентів про сутність поняття «творча компетентність», значущість цього феномена для професійної діяльності інженера та фактори, що сприяють чи стримують його розвиток.

На підставі аналізу результатів проведеного опитування зроблено висновок, що більшість викладачів достатньою мірою обізнані щодо суті поняття «творча компетентність», упевнені в необхідності приділяти особливу увагу підготовці фахівців до виявлення творчої компетентності в професійній діяльності, але вважають, що в їхньому університеті відсутні необхідні для цього педагогічні умови й виказують потребу покращити знання щодо формування в майбутніх інженерів творчої компетентності.

Студенти виявили поверхові й обмежені знання щодо суті поняття «креативна компетентність», низький рівень розвитку креативності, але водночас здебільшого усвідомлення вагомості застосування креативного підходу в майбутній професійній діяльності.

Проведена діагностика реального рівня сформованості творчої компетентності студентів експериментальної та контрольної груп продемонструвала наявний у них недостатній рівень означеної сформованості.

Отримані дані підтвердили необхідність наукового обґрунтування умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності в професійній діяльності.

Опис процесу впровадження теоретично обґрунтованих умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності в професійній діяльності в практику ЗВО та аналіз результатів цього впровадження дозволяє зробити такі висновки.

У процесі впровадження першої умови – створення креативного освітнього середовища як підґрунтя для виявлення творчої компетентності майбутніх фахівців – активно поєднувались традиційні й інноваційні технології (лекція-дискусія, лекція-консультація, техніка зворотного зв’язку, аналіз конкретних ситуацій, методи комунікативної атаки, доведення й переконання, ситуаційні практико орієнтовані завдання, веб-квест, рішення задач, орієнтованих на пошук кількох способів вирішення та логічні міркування тощо), що сприяють формуванню творчої компетентності, самостійна робота студентів.

Упровадження вказаної умови здійснювалось шляхом забезпечення особистісного простору для креативно-творчої діяльності студентів; формування в них позитивної мотивації до розвитку й виявлення творчої компетентності; створення творчої атмосфери, що стимулює особистість до виявлення креативності, поваги до особистості, визнанні здібностей, точок зору, індивідуальних цінностей кожного індивіда; інтеграції ідей, заснованої на спільному пошуку суб’єктами середовища шляхів творчого вирішення проблеми, організації спільних зусиль, установки на залучення всіх членів групи до створення креативного продукту на рівні інтелектуальної, емоційної та дослідницької діяльності; забезпечення взаємозв’язку теоретичних уявлень щодо креативності з набутими уміннями й навичками; усунення бар’єрів прояву креативності; підтримання високого рівня проблемності та творчості в навчальному процесі; забезпечення студентам можливості прийняття багатоваріантних креативних рішень; упровадження різноманітних форм і методів проведення занять, що імітують особливості майбутньої професійної діяльності, пов’язаної з виявленням творчої компетентності; використання активних форм навчання, проблемного навчання, дидактичних ігор; спеціально організованої індивідуальної роботи; застосування групових форм організації навчального процесу як стимулу активності для всіх студентів; аргументованості та прозорості системи оцінювання знань студентів; організації самостійного навчання з визначенням індивідуальної траєкторії професійного становлення; заохочення студентів до самооцінки знань, використання в навчальному процесі таких прийомів, як підтримка доброзичливої атмосфери на заняттях, спонукання до виявлення позитивних емоцій до навчання, створення ситуації успіху тощо.

Доведено, що реалізація першої умови виявилась генеруючим чинником для здійснення двох інших умов і позитивно вплинула на сформованість компонента творчої компетентності.

 Реалізація другої умови – розвиток креативного потенціалу особистості в процесі навчання в університеті – передбачала впровадження в навчальний процес технології розвитку творчості.

Основними формами організації занять за цією технологією є вирішення проблемних завдань і ситуацій, проведення досліджень, постановка експериментів, захист проєктів.

Були задіяні також такі методи проблемного навчання, як «мозковий штурм», метод моделювання, метод фокальних об'єктів, кейс-метод, евристична бесіда, метод ментальних карт, метод гірлянд і вільних асоціацій, ділові ігри тощо.

Розвиток креативного потенціалу реалізовувався також за рахунок включення учасників освітнього процесу в рефлексивно-інноваційні технології навчання, спрямовані на максимальне розкриття творчих можливостей майбутнього фахівця; залучення студентів до творчої, креативної діяльності на заняттях із різних дисциплін та організації самостійної роботи, що спонукало студентів до рефлексивної діяльності: аналізу й самоаналізу відповідей на практичних і семінарських заняттях, диспутах, дебатах, вирішенню проблемних завдань, участь у тренінгах тощо.

Результативними методами й засобами, що сприяли подоланню бар’єрів психологічного захисту, розкриттю інтелектуальних можливостей, підтримці творчої спрямованості, виявилась проєктна діяльність студентів, участь у наукових конференціях, написання рефератів, виконання дослідницьких завдань.

У дослідженні обґрунтовано, що впровадження другої умови виявилось визначальним для формування когнітивного й особистісно рефлексивного компонентів творчої компетентності майбутніх фахівців.

Здійснення третьої умови – упровадження тренінгу з формування творчої компетентності «Тренінг креативності» – було спрямоване на сприяння формуванню й удосконаленню набутих умінь і навичок творчої компетентності майбутніх фахівців, усвідомлення студентами своїх професійно-особистісних можливостей; розвиток дивергентного (творчого, багатоваріантного) мислення; важливих для успішної навчальної та професійної діяльності рефлексивних здібностей.

Реалізація цієї умови передбачала впровадження низки методів активного навчання, а саме: різноманітні методи тренінгового навчання, ігрові методи (ділові, рольові, організаційно-діяльнісні ігри), діалогічно-дискусійні (бесіди, групові дискусії), кейси, навчальні квести, адаптовані до майбутньої професійної діяльності, відеоаналіз та ін.

З’ясовано, що реалізація в навчальному процесі третьої умови активізує формування діяльнісно-конативного й суттєво впливає на ефективність реалізації особистісно-рефлексивного компонента творчої компетентності студентів університетів.

Подано опис формувального етапу експерименту, який передбачав дослідно-експериментальну перевірку й реалізацію в навчально-виховний процес університету умов підготовки студентів до виявлення творчої компетентності в професійній діяльності.

На підставі зіставлення отриманих результатів, їхнього кількісного та якісного аналізу виявлено, що реалізація умов підготовки студентів університетів до виявлення творчої компетентності в професійній діяльності призвела до суттєвих статистично значущих змін у рівні сформованості творчої компетентності студентів експериментальної групи.

Пояснення щодо зрушень, які відбулись у стані сформованості мотиваційного критерію творчої компетентності майбутніх фахівців, знаходимо в застосуванні умови створення креативного середовища як підґрунтя для виявлення творчої компетентності майбутніх фахівців, а саме в активізації впровадження форм і засобів професійної діяльності, метою яких був розвиток творчої мотивації та творчого ставлення до професії, шляхом спрямування студентів на активність у діяльності, доведення значущості творчої компетентності в професійній діяльності та життєвій самореалізації майбутніх фахівців, формування необхідних мотивів за допомогою поєднання традиційних та інноваційних технологій.

Позитивні зрушення, що відбулись у ході експериментального дослідження в особистісному критерії сформованості творчої компетентності обумовлюються впровадженням у навчально-виховний процес підготовки студентів університету двох умов.

По-перше, це розвиток творчого потенціалу особистості, що був спрямований на розвиток ініціативи, психічних можливостей, здібностей, особистісної енергії та продуктивних механізмів самоактуалізації, формування творчих ресурсів особистості, її здатності до нестандартного, самостійного, оптимального вирішення задач, розвиток критичного мислення, таких інтелектуальних здібностей, як здатність спостерігати, порівнювати, аналізувати, комбінувати, імпровізувати, узагальнювати, систематизувати, робити висновки, усунення бар’єрів і стимулювання розвитку креативності, та відбувався в процесі проведення різнопланових лекцій, навчальних і рольових ігор, методу «мозкового штурму», методу евристичних питань, методу «шести капелюшків», методу конструювання правил, методу кейсів, а також за рахунок організації самостійної роботи студентів і спрямування їх до науково-пошукової роботи.

По-друге, це впровадження тренінгу з формування творчої компетентності «Тренінг креативності», що передбачало використання тренінгових вправ, спрямованих на самопізнання, здійснення рефлексії власного «Я», розвиток у студентів інтелектуальних якостей: швидкості, гнучкості та оригінальності мислення, уяви, уміння знаходити несподівані асоціації тощо; усвідомлення й подолання бар'єрів для прояву та розвитку творчої компетентності, засвоєння технологій розвитку креативного потенціалу; формування особистісних якостей, притаманних креативному фахівцю.

У ході експериментального дослідження встановлено, що позитивна динаміка в когнітивно-праксіологічному критерії сформованості творчої компетентності в студентів ЕГ обумовлюється впровадженням у навчально-виховний процес професійної підготовки майбутніх фахівців в університеті, перш за все, третьої ї умови – упровадження тренінгу формування творчої компетентності «Тренінг креативності», головною метою якого був розвиток дивергентного й асоціативного мислення, формування навичок і вмінь управління творчим процесом; розвиток умінь здійснювати власну творчу професійну діяльність; забезпечення реалізації знань, отриманих студентами завдяки оновленню змісту навчальних програм дисциплін, у типових ситуаціях виявлення креативності в професійній діяльності.

«Тренінг креативності» складався з комплексу різноманітних вправ, що сприяли формуванню особистісних якостей і поведінкових навичок, необхідних для виявлення креативної компетентності: ініціативності, винахідливості, гнучкості й критичності розуму, інтуїції, упевненості в собі, натхнення, емоційного підйому в творчих ситуаціях, прогнозування результатів своєї діяльності, навичок самоконтролю, аналізу особистої креативної діяльності тощо.

По-друге, це розвиток креативного потенціалу особистості, що реалізовувався через оновлення змісту знань у пізнавальному, розвивальному, виховному та навчальному аспектах з метою оволодіння студентами поняттями, категоріями, технологіями виявлення творчої компетентності, шляхом набуття студентами інформації, що озброює їх у питаннях вибору засобів виявлення творчої компетентності, програмування дій з її реалізації, умінь використання на практиці її методів і технологій, способів і прийомів креативної поведінки в професійній діяльності.

Для досягнення цієї мети викладачами проводились міні-лекції проблемного характеру, застосовувались метод проєктів, технології веб-квесту, що вимагали прояву когнітивної активності студентів, пропонувались проблемно-творчі завдання, які потребували набуття поглиблених знань про особливості виявлення творчої компетентності в процесі професійної діяльності.

Статистична значущість отриманих результатів була підтверджена шляхом використання критерію Фішера для незалежних вибірок. Узагальнення отриманих результатів дозволило констатувати, що мету роботи досягнуто, а вирішені завдання та підтверджена гіпотеза дали змогу сформулювати загальні висновки.

 Зауважимо, що для виконання огляду літератури щодо використання метафоричних асоціативних карт (МАК) у психокорекційній роботі важливо детально розгледіти різні наукові джерела, які досліджують їх ефективність, методологію застосування та специфіку роботи з ними.

 Метафоричні асоціативні карти (МАК) є проективним інструментом, який використовується для дослідження внутрішнього світу людини за допомогою символічних зображень та метафор. Вони стимулюють підсвідомість, активізують особистісні асоціації та емоційні реакції, що робить їх цінними у психокорекційній роботі. Дослідники відзначають, що МАК допомагає клієнтам легше виражати складні переживання, тим самим сприяючи побудові довірчих відносин із терапевтом.

 МАК допомагають клієнтам розкрити сховані емоції та краще зрозуміти свою реакцію. Це стає особливо корисним у роботі з дітьми, для яких вербалізація емоцій може бути складною. Завдяки метафоричному змісту карт діти можуть працювати із важкими темами непрямо, що знижує опір і тривожність під час терапевтичного процесу. МАК можуть використовуватися з іншими віковими категоріями та в різних терапевтичних підходах, включаючи арт-терапію, когнітивно-повідінкову терапію, гештальт-терапію.

 МАК розглядаються як спосіб вираження внутрішнього стану дитини через символи та малюнки. Такий підхід є ефективним для розвитку креативності, зниження тривожності та допомоги дітям у відпрацюванні конфліктних ситуацій. МАК також використовують в ігрових терапевтичних форматах, де діти розігрують картинку, представлену на картках, що дозволяє терапевту бачити, як дитина справляється з проблемами та моделями поведінки певки. У деяких випадках МАК допомагає змінити уявлення дитини про певну ситуацію, активізуючи пошук нових рішень та позитивних інтерпретацій.

 МАК мають суб'єктивний характер, що ускладнює їх стандартизацію та інтерпретацію. Результати можуть залежати від особистого досвіду і готовності дитини до контакту. Діти можуть асоціювати картинки з абсолютно повними значеннями, що потребує роботи психолога для уточнення сенсу. Для дуже маленьких дітей (до 3-4 років) МАК може бути важко зрозумілим, що обмежує їх використання в роботі з цією віковою групою.

 Для визначення специфіки психокорекційної роботи з дітьми, які мають різні форми освітніх особливих потреб (ООП), необхідно вивчити особливості їхнього когнітивного, емоційно-вольового та соціального розвитку. Це дозволяє ефективніше адаптувати поняття з метафоричними асоціативними картами (МАК) для кожної категорії дітей.

 *Дітям з легкими або середніми інтелектуальними порушеннями* можуть бути корисні МАК із простими, конкретними образами та чіткими інструкціями. Робота має фокусуватися на конкретизації понять та на розвиткові асоціативного мислення.

 *Розлади аутистичного спектра (РАС)*: У дітей з РАС часто спостерігаються труднощі в розумінні абстрактних понять і емоційної виразності, тому образи мають бути зрозумілими і чітко структурованими. Важливо акцентувати увагу на розвитку емоційної сфери, розпізнаванні емоцій та соціальної взаємодії через карти.

 МАК може допомогти дітям вербалізувати свої страхи та тривоги через образи, які дозволяють працювати над розумінням і зменшенням тривожності. Робота з МАК у цих випадках повинна бути обережною, з акцентом на саморегуляцію та розвиток емпатії, а також на пізнання наслідків своїх дій.

 МАК стають цінним візуальним інструментом для роботи з дітьми, які мають труднощі у мовленнєвій комунікації. Через образи діти можуть навчатися виражати думки і почуття, що ускладнюють розвиток словникового запасу та розуміння символіки. МАК допомагають у розвитку соціальних навичок, зокрема, через розгляд та обговорення ситуацій, представлених на картках. Це дозволяє дітям навчатися комунікації та співпереживанню.

 Практична робота показує, що МАК сприяють розвитку здатності дитини розпізнавати та називати власні емоції. Завдяки метафоричним образам діти можуть ідентифікувати свої відчуття, що знижує рівень емоційного напруження та рівень саморефлексії.

 Поняття з МАК допомагають дітям освоювати самоконтроль техніки. Використання карток у психологічних вправах дозволяє дітям знайти нові способи реагування на стресову ситуацію, що особливо важливо для дітей з тривожними розладами чи імпульсивною поведінкою. Завдяки картам, які відображають іншу ситуацію, діти не можуть уявити себе на місці інших людей і краще розуміти почуття потреби оточуючих, що сприяє розвитку емпатії.

 МАК дозволяє моделювати різні соціальні ситуації, з якими діти стикаються у повсюдному житті (спілкування з однолітками, вирішення конфліктів тощо). Діти вчаться будувати позитивні стосунки, вирішувати відправки мирним шляхом і формувати ефективні моделі поведінки.

 МАК можуть використовуватися для роботи над самоприйняттям і розвитком впевненості у собі, особливо у дітей з низькою самооцінкою, яка може бути наслідком їхніх труднощів у навчанні чи комунікації. Завдяки карткам вони мають можливість відтворювати позитивні прояви про себе та свої можливості. Робота з МАК у групах сприяння розвитку командної роботи, толерантності та навичок спілкування, що допомагають дітям з ООП краще інтегруватися в соціальне середовище і відчувати себе частиною спільноти.

 Поняття з МАК сприяють розвитку навичок активного слухання та зворотного зв'язку, що є необхідним для ефективного спілкування. Наприклад, діти вчаться реагувати на думки та емоції інших, обговорювати свої асоціації до картки і слухати асоціації однолітків.

 Для вимірювання впливу МАК на емоційний, соціальний і комунікативний розвиток дітей з ООП доцільно використовувати анкетування, опитування, тести, а також спостереження за поведінкою дітей до і після серії занять. Також можливий підхід із застосуванням таблиць і графіків для демонстрації змін.

 Аналіз результатів роботи за допомогою початкових і кінцевих показників дозволяє оцінити прогрес дітей. Наприклад, зміни у здатності дитини до розпізнавання емоцій, у рівні тривожності чи соціальної адаптації можна зафіксувати як позитивну динаміку використання МАК.

 На основі проведеного дослідження будуть розроблені рекомендації для психологів, які займаються корекційною роботою з дітьми з ООП. Рекомендації включатимуть техніки використання МАК, а також методичні поради щодо проведення занять.

Діти з особливими освітніми потребами (ООП) становлять окрему категорію учнів, що потребує спеціалізованого підходу в освітньому процесі. Вони можуть мати різноманітні порушення, які впливають на їх розвиток і навчання, і ці порушення можуть бути як тимчасовими, так і хронічними. Залежно від виду порушень, ці діти часто потребують індивідуальних навчальних планів, спеціальних методик, а також підтримки з боку педагогів, психологів та інших фахівців.

Когнітивні порушення включають проблеми з мисленням, пам'яттю, увагою та здатністю до засвоєння нової інформації. Це може бути проявом різних станів, таких як інтелектуальні порушення, проблеми з пам'яттю чи концентрацією уваги. Наприклад, діти з затримкою психічного розвитку можуть мати труднощі з розумінням складних завдань, прийняттям рішень або виконанням багатокрокових інструкцій

Емоційні та поведінкові порушення можуть включати такі стани, як тривожність, депресія, агресивна поведінка чи труднощі у соціальних взаємодіях. Діти з такими порушеннями часто мають низьку самооцінку, труднощі у встановленні контактів з однолітками та можуть проявляти агресію або відмовлятися від виконання завдань

Комунікативні порушення можуть включати мовленнєві розлади, такі як заїкання, дефіцит мовленнєвого розвитку або мовні розлади, що виникають внаслідок порушень слуху або інших фізіологічних проблем. Діти з такими порушеннями можуть мати труднощі в розумінні та вираженні своїх думок, що ускладнює їх соціальну інтеграцію та навчальний процес.

Діти з розладами аутистичного спектру (РАС) є ще однією значною групою серед учнів з ООП. Ці діти мають особливості в соціальній взаємодії, комунікації та обмежене коло інтересів. Вони можуть проявляти надмірну чутливість до змін навколишнього середовища, а також труднощі в сприйнятті соціальних сигналів, що часто веде до труднощів у навчанні та адаптації в колективі.

**Психокорекційна діяльність** спрямована на допомогу дітям з особливими освітніми потребами (ООП) у подоланні труднощів, що виникають внаслідок їхніх психоемоційних, соціальних та когнітивних порушень. Психокорекційна робота включає в себе низку методів, технік та підходів, які допомагають дитині краще адаптуватися до навчального процесу, розвивати емоційну стійкість, поліпшувати комунікацію та соціальні навички, а також коригувати когнітивні порушення.

 Основні **методи психокорекції** можуть включати:

**Когнітивно-поведінкова терапія** – один із найбільш ефективних методів, спрямований на зміну негативних патернів мислення та поведінки, що можуть заважати дитині в навчанні чи соціалізації. Через цей підхід коригуються навички управління емоціями, зменшення тривожності, а також поліпшення навичок вирішення проблем.

**Психотерапевтичні та арт-терапевтичні методи** – використовуються для дітей, які мають емоційні та соціальні труднощі. Це може включати малювання, музику, ліплення, рольові ігри та інші творчі заняття, що дозволяють дитині виразити свої емоції і переживання у безпечний та конструктивний спосіб.

**Техніки емоційної підтримки** – спеціальні методи, що допомагають дітям справлятися з емоційними труднощами, такими як тривожність, депресія чи агресія. Вони включають навчання релаксації, медитації, технік глибокого дихання та управління стресом.

**Соціально-комунікативні тренінги** – спрямовані на розвиток соціальних навичок, покращення взаємодії з однолітками та дорослими. Це важливо для дітей з порушеннями аутистичного спектру або комунікативними розладами. У таких тренінгах часто застосовуються методи моделювання соціальних ситуацій, рольових ігор, а також вправи для розвитку емпатії та вміння розпізнавати соціальні сигнали.

**Нейропсихологічна корекція** – це робота, що спрямована на корекцію когнітивних порушень, таких як проблеми з увагою, пам'яттю, мовленнєвим розвитком та іншими аспектами пізнавальної діяльності. Для цього використовуються спеціальні вправи, ігри та тренінги, що сприяють розвитку мозкових функцій.

**Корекція через фізичну активність** – спеціальні фізичні вправи, рухливі ігри, йога та інші методи рухової терапії можуть допомогти дітям, що мають порушення у моторному розвитку або емоційні проблеми. Це сприяє зниженню рівня стресу, розвитку координації та самоконтролю.

**Психокорекційна діяльність** має бути адаптованою до індивідуальних потреб дитини, враховуючи її особливості розвитку та наявні порушення. Важливо, щоб цей процес був системним і послідовним, включаючи як короткострокову допомогу в конкретних ситуаціях, так і довготривалу роботу з поступовим розвитком навичок. Спільна робота психолога, педагогів та батьків є необхідною умовою для досягнення максимальних результатів і підтримки емоційного благополуччя дитини.

Метафоричні асоціативні карти (МАК) є потужним інструментом у психокорекційній діяльності, особливо для роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби (ООП). Вони дозволяють ефективно працювати з емоціями, соціальними та когнітивними труднощами, оскільки допомагають дитині виражати внутрішні переживання через символи, образи та асоціації, що є важливим для розвитку самосвідомості та соціальних навичок.

МАК складаються з карт, на яких зображені різноманітні символи, образи, малюнки або фрази. Кожна картка викликає у людини певні асоціації, що можуть бути як усвідомленими, так і підсвідомими. Під час роботи з картами дитина зазвичай вибирає картки, що найбільше резонують з її поточним емоційним станом або ситуацією. За допомогою цих карт можна визначити важливі психологічні теми, які турбують дитину, а також здійснювати корекцію емоційних і когнітивних проблем.

 Психолог або педагог може запропонувати дитині вибрати одну чи кілька карток, після чого разом з дитиною обговорюється, що саме вона бачить або відчуває при погляді на ці зображення. Це дає змогу виявити потаємні переживання, які дитина може не здатна сформулювати словами.

 Дитина створює коротку історію, виходячи з вибраних карток, що допомагає їй проаналізувати власні почуття, стосунки та емоційні переживання. Це може бути корисно для дітей з аутизмом або іншими комунікативними розладами, оскільки дає можливість висловити себе через образи, а не лише через слова.

МАК використовуються для моделювання різних життєвих ситуацій, які можуть бути важливими для розвитку соціальних навичок. Наприклад, дитина може вибрати карту, що зображує конфліктну ситуацію, і разом з психологом обговорити можливі способи вирішення проблеми.

Адаптація до потреб дітей з ООП: Оскільки діти з особливими освітніми потребами часто мають труднощі з вербалізацією своїх емоцій або переживань, МАК стають потужним інструментом для подолання комунікативних бар'єрів. Карти можуть бути адаптовані в залежності від віку, інтелектуальних та соціальних можливостей дитини.

 Ефективність використання МАК. Дослідження також зосереджене на оцінці ефективності МАК у порівнянні з іншими методами корекції. Це передбачає аналіз результатів застосування МАК у різних умовах, їх вплив на розвиток дитини, покращення комунікативних навичок, емоційної регуляції та соціальної адаптації. Зокрема, дослідження порівнюють ефективність використання МАК із традиційними методами корекції, такими як когнітивно-поведінкова терапія, арт-терапія чи соціально-психологічні тренінги.

Дослідження показують, що використання МАК допомагає дітям з аутизмом і мовленнєвими порушеннями розвивати вміння розпізнавати емоції у себе та інших, а також створювати більш гнучкі стратегії для спілкування. Такі картки дають можливість дитині побачити «погляд з боку», що сприяє розвитку емпатії та підвищенню соціальної чутливості.

МАК є ефективним інструментом для розвитку емоційної регуляції, особливо у дітей з високим рівнем тривожності, депресії або емоційної нестабільності. Завдяки вибору карток, що зображують різні емоційні стани або ситуації, дитина може не тільки візуалізувати свої почуття, але й побудувати алгоритм управління емоціями.

Цей процес є важливим для дітей з ООП, оскільки вони часто не можуть чітко сформулювати свої переживання словами або правильно ідентифікувати свої емоції. МАК дозволяють поступово навчити дітей розуміти та регулювати свої емоційні реакції, що сприяє зниженню рівня стресу та покращенню психоемоційного стану.

Порівняно з іншими методами психокорекції, такими як когнітивно-поведінкова терапія, МАК є більш доступними для дітей з обмеженими вербальними можливостями, оскільки картки забезпечують візуальне і символічне вираження емоцій, що може бути більш зрозумілим і зручним для таких дітей.

Методичні аспекти: розглядаються методичні рекомендації щодо впровадження МАК у корекційну практику, включаючи техніки проведення занять, підбір карток, та способи інтеграції МАК у навчальний процес.

Перед початком роботи з картами важливо створити спокійну та безпечну атмосферу, де дитина почуватиметься комфортно та розслаблено. Це може бути простір, без зайвих відволікаючих факторів, де дитина зможе зосередитися на роботі з картами.

 Педагог чи психолог пропонує дитині вибрати карти, що їй найбільше подобаються або відгукуються емоційно. Після вибору карт важливо обговорити з дитиною, що саме вона бачить або відчуває при погляді на картки. Це допомагає виразити внутрішні переживання і, залежно від ситуації, почати корекційну роботу.

Для розвитку соціальних навичок або емоційної регуляції можна використовувати вправи, які включають активне використання карток. Наприклад, через картки моделюються соціальні ситуації, що дає змогу дитині практикувати різні варіанти поведінки в реальних життєвих умовах.

 Важливо після виконання вправи обговорити з дитиною, як вона почувається, що змінилося після роботи з картками, а також оцінити її реакцію на різні образи та символи. Це дає змогу коригувати методи роботи, враховуючи специфіку дитини.

 Метафоричні асоціативні карти потрібні візуальні образи, які викликають у дітей асоціативні реакції, допомагаючи їм легше ідентифікувати та вербалізувати свої почуття. Основний механізм впливу МАК створюється в їх здатності активізувати глибинні психоемоційні процеси за допомогою зображення. Оскільки картинки не є конкретними чи однозначними, діти можуть інтерпретувати їх вільно, проєктуючи своє переживання та думки. Це знижує емоційні бар'єри та страхи, які можуть виникати при прямому запиті. наприклад:

 Проективність : Карти не дозволяє дітям проектувати свої емоції на зображення, що робить їх менш захищеними та дозволяє відкритіше розділити внутрішні переживання.

 Активація асоціативного мислення : Зображення на картах стимулює виникнення асоціацій, що активізує креативне мислення та дозволяє вільніше і без примусу висловлювати свої почуття, які діти іноді не можуть або боятися вербалізувати.

 Емоційна регуляція : Завдяки взаємодії з картами діти можуть краще усвідомити свої емоційні реакції та навчитися керувати ними, що є діти для емоційного розвитку.

 Успішність застосування МАК залежить від вікових особливостей дітей та типу їх особливих освітніх потреб (ООП):

 Молодший шкільний вік (6-10 років): у цій віковій групі МАК використовується для розпізнавання базових емоцій, навчання простим моделям соціальної взаємодії та розвитку мовлення. Діти цього віку часто залучаються до сюжетних карток і можуть ідентифікувати себе з образами, які сприяють розвитку самосвідомості та емпатії.

 Підлітковий вік (11-15 років): у підлітків інтерес до МАК часто пов'язаний з потребою в саморефлексії та ідентифікації. У роботі з підлітками МАК ефективні для обговорення питань особистої ідентичності, самооцінки та побудови стосунків. Їх можна використовувати для опрацювання більш складних емоційних переживань і конфліктів.

 Типи особливих потреб: діти з розладами аутистичного спектру (РАС) можуть використовувати карти як видимі підказки для розуміння емоційних реакцій інших людей, тоді як діти з затримкою психічного розвитку краще опрацьовують базові емоційні реакції та ситуацію з життям. Карти з чіткими, простими образами, корисними для розвитку асоціативного мислення у дітей з мовленнєвими порушеннями.