

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ДОНЧЕНКО Ольга Сергіївна

УДК 378.011.3-051:373.2]:005.963.1:[159.9:[615.85:7]

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового
ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О. С. Донченко

Науковий керівник

Старинська Олена Віталіївна, кандидат психологічних наук, доцент

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Донченко О. С. Розвиток професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами арт-терапії. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» (053 – Психологія). – Бердянський державний педагогічний університет, Бердянськ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2018.

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення психологічних особливостей розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. З урахуванням чинників досліджуваної здатності, особливостей її становлення у студентів протягом навчання у вищому закладі освіти, розроблено програму розвитку професійної креативності за допомогою засобів арт-терапії, здійснено перевірку її ефективності.

На підставі теоретичного аналізу з'ясовано, що професійна креативність вихователя є суб'єктивним компонентом творчої педагогічної діяльності. Її сутність полягає у здатності до актуалізації творчих пізнавальних процесів, рефлексії, саморегуляції творчої діяльності, реалізації розумових дій та операцій у творчому розв'язанні педагогічних завдань і потребі у творчій самореалізації й емоційному задоволенні від творчої діяльності. З огляду на те, що сучасна наука розглядає креативність як інтегровану, складноорганізовану здатність, що визначається комплексом психічних чинників, визначені психологічні складові професійної креативності вихователя, що утворюють мотиваційний, когнітивний, операційний та регулятивний її компоненти. Теоретично доведено доцільність застосування арт-терапії як засобу розвитку професійної креативності майбутніх вихователів.

На підставі теоретичного аналізу наукових джерел, обґрунтовано критерії розвитку кожного компонента (творча мотивація професійної діяльності, творче розв'язання професійних завдань, творча операціоналізація професійних завдань,

регуляція творчої професійної діяльності) професійної креативності вихователів, їх показники та рівні (високий, достатній, середній, низький).

Емпірично досліджено особливості розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Виявлено, що для переважної кількості студентів притаманний середній рівень розвитку досліджуваної здатності, який проявляється у помірному прагненні до розкриття власного творчого потенціалу в майбутній професійній діяльності, відсутності емоційної насолоди від творчої діяльності, нерівномірності розвитку окремих компонентів творчого мислення (гнучкості, швидкості, оригінальності); неувважності до суб'єктів педагогічної ситуації, частково помилковій інтерпретації вербальних і невербальних ознак їх поведінки, певних прогалинах у професійних знаннях. Для майбутніх фахівців характерні суттєві порушення цілісної системи розумових дій під час розв'язання педагогічних ситуацій, одноманітність операційного репертуару. Притаманний нерівномірний рівень розвитку окремих вольових якостей, а також посередня здатність до аналізу власної творчої діяльності.

У результаті вивчення динаміки становлення професійної креативності майбутніх вихователів констатовано зростання всіх критеріїв та показників досліджуваної здатності протягом фахової підготовки у вищому закладі освіти, що має нерівномірний та асинхронний характер. Встановлено, що на момент випуску студенти спеціальності здебільшого мають рівень розвитку професійної креативності, недостатній для ефективного виконання творчої професійної діяльності.

Ґрунтуючись на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу, визначено ключові орієнтири програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: 1) усвідомлення студентами сутності та значущості творчої професійної діяльності, формування відповідального ставлення до неї; 2) стимулювання та розвиток пошуково-перетворювальної активності, творчої ініціативності; 3) активізація творчого мислення, уяви, педагогічної спостережливості; 4) оволодіння стратегіями, методами та прийомами творчої професійної діяльності; 5) формування установки на пізнання себе як креативної

особистості, прагнення до креативного професійного саморозвитку. З урахуванням представлених теоретичних положень представлено модель розвитку досліджуваної здатності засобами арт-терапії, яка наочно представляє опосередкування взаємодії викладача та студентів продуктом арт-терапевтичної діяльності, що сприяє створенню оптимальних психолого-педагогічних умов розкриття творчого потенціалу студентів, а також здійснення розвивального впливу на всі психологічні чинники професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в контексті реалізації функцій арт-терапії: пізнання дійсності, впливу на емоційно-почуттєву сферу, самопізнання та саморозвитку.

На основі моделі розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами арт-терапії розроблено й апробовано програму розвитку досліджуваної здатності, що включала комплекс заходів: упровадження до процесу фахової підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» арт-терапевтичного спецкурсу-практикуму «Професійна креативність вихователя закладу дошкільної освіти», розробку арт-терапевтичного «Альбому професійної креативізації майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти», що містить завдання для самостійного опрацювання, включення до програми виробничих практик арт-терапевтичних завдань. Центральним компонентом програми розвитку стало творче розв'язання професійних завдань засобами арт-терапії. Відповідно до поставлених завдань зміст діяльності студентів був умовно розподілений на три блоки: інформаційно-пізнавальний, розвивально-формувальний та рефлексивно-оцінювальний.

За результатами формувального експерименту отримано позитивну динаміку показників розвитку компонентів професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що засвідчило ефективність запровадження програми розвитку досліджуваної здатності в процесі професійної підготовки.

Наукова новизна роботи полягала у тому, що:

– *уперше* запропоновано поняття «професійна креативність вихователів закладів дошкільної освіти», визначено його сутність як здатність до актуалізації творчих пізнавальних процесів, рефлексії, саморегуляції творчої діяльності,

реалізації розумових дій та операцій у творчому розв'язанні педагогічних завдань і потребу у творчій самореалізації й емоційному задоволенні від творчої діяльності; обґрунтовано структурні компоненти професійної креативності вихователів закладів дошкільної освіти (мотиваційний, когнітивний, операційний, регулятивний), критерії (творча мотивація професійної діяльності, творче розв'язання професійних завдань, творча операціоналізація професійних завдань, регуляція творчої професійної діяльності), показники, рівні (високий, достатній, середній, низький), досліджено динаміку розвитку структурних компонентів професійної креативності протягом навчання в закладі вищої освіти, виявлено недостатній рівень їх сформованості; обґрунтовано, розроблено та апробовано систему розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО засобами арт-терапії під час фахової підготовки;

– *поглиблено та уточнено* зміст поняття «креативність», співвідношення понять «креативність», «творчість», «творчі здібності»; розвивальні можливості застосування засобів арт-терапії в освітньому процесі вищої школи;

– *набуло подальшого розвитку* розв'язання проблеми розвитку професійної креативності спеціалістів в процесі фахової освіти.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що структуровані й апробовані психодіагностичні методики вивчення психологічних особливостей розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, розроблена та апробована програма розвитку професійної креативності майбутніх вихователів, а також надані методичні рекомендації можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти в процесі розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, для доповнення змісту навчальних дисциплін («Педагогічна творчість», «Основи педагогічної майстерності», «Психологія дитяча», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Дитяча практична психологія», «Ознайомлення дошкільників з суспільним довкіллям», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» та ін.), для самостійної роботи

студентів над професійним та особистісним зростанням, саморозвитком, підвищення рівня професіоналізму вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: креативність, професійна креативність вихователів закладів дошкільної освіти, компоненти професійної креативності, арт-терапія, програма розвитку.

ABSTRACT

Donchenko O. S. Development of professional creativity of future educators of pre-school establishments by means of art therapy. – Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

Dissertation for the degree of a candidate of psychological sciences (doctor of philosophy) in specialty 19.00.07 «Pedagogical and age psychology» (053 - Psychology). - Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk; National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova, Kyiv, 2018.

In the dissertation research has been carried out the theoretical substantiation and empirical study of psychological peculiarities of the development of professional creativity of future educators of pre-school educational establishments. Taking into account the factors of the investigated ability, the peculiarities of its formation during the studies in the higher education institution, was developed the program of development of professional creativity with the help of means of art therapy, and its effectiveness was checked.

On the basis, of theoretical analysis it was determined that the professional creativity of the educator is a subjective component of creative pedagogical activity. Its essence consists in the ability to actualize creative cognitive processes, reflection, self-regulation of creative activity, realization of mental actions and operations in creative solving of pedagogical tasks and the need for creative self-realization and emotional satisfaction from creative activity. Given that contemporary science considers creativity as an integrated, complex organizational ability, which is determined, by a complex of psychic factors, psychological components of the professional creativity of the educator, which form the motivational, cognitive, operational and regulatory components, are

determined. Theoretically proved expediency of application of art therapy as a means of development of professional creativity of future educators.

Based on theoretical analysis of scientific sources, was substantiated the criteria for the development of each component (creative motivation of professional activity, creativesolving problem, creative professionalization of professional tasks, regulation of creative professional activity), professional creativity of educators, their indicators and levels (high, sufficient, average, low).

Empirically are explored the peculiarities of the development of professional creativity of future educators of pre-school establishments. It is revealed that for the overwhelming number of students, the average level of development of the investigated ability is manifested in the moderate desire to reveal its own creative potential in future professional activities, the lack of emotional pleasure from creative activity, the unevenness of the development of individual components of creative thinking (flexibility, speed, originality); inattention to subjects of the pedagogical situation, partially false interpretation of verbal and nonverbal features of their behavior, certain gaps in professional knowledge. For future specialists, there are significant violations of the integral system of mental activity during solving pedagogical situations, uniformity of the operative repertoire. The uneven level of development of separate volitional qualities is inherent, as well as the mediocre ability to analyze their own creative activity.

As a result, of the study of the dynamics of the formation of professional creativity of future educators, was noted the growth of all criteria and indicators of the researched ability during the professional training in a higher education institution, which has an uneven and asynchronous nature. It is established that at the moment of graduation students of a specialty mostly have a level of development of professional creativity, insufficient for effective performance of creative professional activity.

Based on the principles of subjective-activity approach, the key guidelines for the development of professional creativity of future teachers of pre-school establishments are defined: 1) awareness of the essence and significance of creative professional activities, formation of a responsible attitude towards it; 2) stimulation and development of search-transformative activity, creative initiative; 3) activation of creative thinking, imagination,

pedagogical observation; 4) mastering of strategies, methods and techniques of creative professional activity; 5) formation of the installation on the knowledge of himself as a creative person, the desire for creative professional self-development. Taking into account the presented theoretical positions, is presented the model of development of the investigated ability by means of art therapy, which clearly represents the mediation of the interaction of the teacher and the students with the product of art therapy, which promotes the creation of optimal psychological and pedagogical conditions for the disclosure of students' creative potential, as well as the development of a developmental influence on all psychological factors of professional creativity of future educators of pre-school establishments in the context of realization of functions of art therapy: cognition reality, influence on the emotional-sensory sphere, self-knowledge and self-development.

On the basis of the model of development of professional creativity of future teachers of pre-school establishments, the means of art therapy developed and tested the program of development of the investigated ability, which included a set of measures: introduction to the process of professional training of students specialty «Preschool education» art-therapeutic special course-workshop «Professional creativity of the institution's educator pre-school education», the development of the art-therapeutic «The Professional Creation Professional of the Future Educator of the Preschool Education Institute», which contains a task for independent study, inclusion in the program of production practices of art-therapeutic tasks. The central component of the development program was the creative solution of professional tasks by means of art therapy. In accordance with the tasks set, the content of the students' activity was conditionally divided into three blocks: information-cognitive, developmental-forming and reflexive-evaluation.

According to the results of the molding experiment, the positive dynamics of indicators of development of components of professional creativity of future educators of pre-school establishments has been received, which proved the effectiveness of the implementation of the program of development of the investigated ability in the process of vocational training.

The scientific novelty of the work was that:

– *at first* it was proposed the concept of «professional creativity of preschool education institutions», its essence as an ability to actualize creative cognitive processes, reflection, self-regulation of creative activity, realization of mental actions and operations in the creative decision of pedagogical tasks and is defined the need for creative self-realization and emotional satisfaction from creative activity; the structural components of professional creativity of educators of pre-school education institution (motivational, cognitive, operational, regulative), criteria (creative motivation of professional activity, creativesolving problem, creative professionalization of professional tasks, regulation of creative professional activity), indicators, levels (high, sufficient, medium, low), the dynamics of development of structural components of professional creativity during the study at a higher education institution was investigated, insufficient level of their formation was revealed; substantiated, developed and tested system of development of professional creativity of future educators of pre-school educational institution by means of art therapy during professional training;

– *it was depth and clarity* of the content of the concept of «creativity», the ratio of concepts «creativity», «art», «creative abilities»; developing possibilities of application of means of art therapy in the educational process of higher education;

– *it was further development* of the solution of the problem of development of professional creativity of specialists in the process of vocational education.

The practical significance of the study is that structured and proven psychodiagnostic techniques for studying the psychological peculiarities of the development of professional creativity of future educators of pre-school establishments, developed and tested the program of development of professional creativity of future educators, as well as the provided methodological recommendations can be used by teachers of higher education institutions in the process of development the professional creativity of future educators of pre-school establishments, to supplement the content on («Pedagogical Creativity», «Fundamentals of Pedagogical Excellence», «Psychology of Children», «Age Psychology», «Pedagogical Psychology», «Children's Practical Psychology», «Introduction to Preschoolers with the Public Environment», «Theory and Methods for the Formation of Elementary Mathematical representations for children of

preschool age», etc.), for independent work of students on professional and personal growth, self-development, and raising the level of professionalism of preschool education institutions.

Key words: creativity, professional creativity of teachers of pre-school establishments, components of professional creativity, art therapy, development program.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у вітчизняних періодичних фахових виданнях:

1. Донченко О. С. Креативність як умова успішної професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти / О. С. Донченко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – № 1 (46). – С. 129–135.

2. Донченко О. С. Поняття креативності в психологічних дослідженнях / О. С. Донченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон, 2015. – Вип. 2. – Том 2. – С. 121–126.

3. Донченко О. С. Психологічні складові професійної креативності вихователя закладу дошкільної освіти / О. С. Донченко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2017. – № 1 (11) – С. 23–29.

4. Донченко О. С. Арт-терапія як засіб розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки / О. С. Донченко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» / Ред. кол. : І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Л. В. Засекіна та ін. – Острого : Вид. Національного університету «Острозька академія», 2017. – Вип. 5. – С. 29–39.

5. Донченко О. С. Арт-терапія як засіб розвитку емоційної креативної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти / О.С. Донченко // Вісник Одеського національного університету. Серія «Психологія». – Одеса, 2017. – Вип. 3 (45). – Том 22. – С. 22-30.

Статті у зарубіжних виданнях та збірниках, включених до міжнародних наукометричних баз:

6. Донченко О. С. Психологічні особливості прояву професійної креативності майбутнього вихователя ДНЗ / О. С. Донченко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – Вип. 37. – С. 76–86.

7. Донченко О. С. Модель розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами арт-терапії в освітньому процесі педагогічного вузу / О. С. Донченко // Молодий вчений : наук. журнал – Херсон : Гельветика, 2017. – Т. 48. – №. 8. – С. 161–165.

8. Донченко О. С. Концептуальні засади розробки комплексної програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти / О. С. Донченко // Психологія і особистість : наук. журн. / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка. – Київ-Полтава : [б. в.], 2017. – № 2 (12). – С. 250–260.

Статті в інших наукових виданнях та матеріали наукових конференцій:

9. Донченко О. С. Креативність в контексті педагогічної творчості вихователя закладу дошкільної освіти / О. С. Донченко // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 3. – Рівне : РДГУ, 2014 – С. 56–59.

10. Донченко О. С. Формування креативної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти / О. С. Донченко // Дошкільна освіта : від традицій до інновацій : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції

для студентів, аспірантів та молодих науковців (м. Суми, 24–25 березня 2015 року). – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – С. 70–73.

11. Донченко О. С. Психолого-педагогічні умови розвитку педагогічної креативності вихователя ДНЗ / О. С. Донченко // Збірник наукових робіт міжнародної науково-практичної конференції (м. Бердянськ, 30–31 березня 2015 року). – Бердянськ : ГО «Південно-східна українська асоціація практичних психологів та арт-терапевтів», 2015. – С. 57–61.

12. Донченко О. С. Основні підходи до розуміння креативності в контексті фахової підготовки майбутнього вихователя ДНЗ / О. С. Донченко // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Луцьк, 25–26 червня 2015 року) / За заг. ред. проф. Р. М. Пріми – Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2015. – С. 44–47.

13. Донченко О. С. Креативність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти як фактор готовності до роботи у полікультурному середовищі / О. С. Донченко // Багатоманітність культур як педагогічна проблема : зб. наук. статей / Бердянський державний педагогічний університет ; укладач О. І. Гуренко. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. – С. 41–45.

14. Донченко О. С. Теоретичний огляд та аналіз умов, методів, засобів розвитку креативності / О. С. Донченко // Україно-польські педагогічні студії : актуальні проблеми педагогічної теорії та практики : зб. наук. статей / Бердянський державний педагогічний університет. – Бердянськ : БДПУ, 2015. – С. 178–183.

15. Донченко О. С. Розвиток креативності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти засобами арт-терапії / О. С. Донченко // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 25 листопада 2015 року) / Уклад. Н. В. Гузій, В. І. Саюк. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 101–103.

16. Донченко О. С. Креативність як передумова готовності до імпровізації та інновації в педагогічній діяльності / О. С. Донченко // Матеріали XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки

і освіти в умовах глобалізації»: зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – Вип. 11. – С. 214–216.

17. Донченко О. С. Креативність вихователя закладу дошкільної освіти як умова творчого розвитку дошкільника / О. С. Донченко // Актуальні прикладні та практичні проблеми психолого-педагогічної науки : зб. наук. робіт Міжнародної науково-практичної конференції (м. Бердянськ, 13–14 лютого 2016 року). – Бердянськ : ГО «Південно-східна українська асоціація практичних психологів та арт-терапевтів», 2016. – С. 65–69.

18. Донченко О. С. Творче розв'язання педагогічних задач як реалізація професійної креативності вихователя закладу дошкільної освіти / О. С. Донченко // International Scientific-Conference Actual questions and problems of development of social sciences : Conference Proceedings, June 28–30, 2016. – Kielce : Holy Cross University. – P. 143–146.

19. Донченко О. С. Освітнє середовище як фактор розвитку педагогічної креативності / О. С. Донченко // Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки : зб. наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 18–19 листопада 2016 року). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 51–54.

20. Донченко О. С. Застосування засобів арт-терапії в освітньому просторі / О. С. Донченко // Освіта і суспільство : Міжнар. зб. наук. праць. – Бердянський державний педагогічний університет, 2016. – С. 348–354.

21. Донченко О. С. Професійна креативність вихователя закладу дошкільної освіти в контексті творчої педагогічної діяльності // Стратегії підготовки фахівця ВНЗ до роботи з дітьми в сучасному освітньому просторі : Колективна монографія / Н. Г. Пахомова, О. О. Ліннік, О. В. Ревуцька та ін. ; за ред. Г. О. Лопатіної. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2016. – С. 413–434.

22. Донченко О. С. Засоби арт-терапії в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до творчої професійної діяльності / О. С. Донченко // Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку : матеріали I

Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Бердянськ, 20–21 квітня 2017 року) : зб. тез. – Бердянськ : БДПУ, 2017. – Ч. 1. – С. 201–202.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ, СИМВОЛІВ, ОДИНИЦЬ, СКОРОЧЕНЬ І
ТЕРМІНІВ

ЗДО – заклад дошкільної освіти

КГ – контрольна група

ЕГ – експериментальна група

ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
1.1. Теоретичний аналіз сутності креативності та особливості її розвитку.....	24
1.2. Професійна креативність вихователів закладів дошкільної освіти та її структура в контексті творчої педагогічної діяльності.....	40
1.3. Арт-терапія як засіб розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	57
Висновки до першого розділу.....	67
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
2.1. Методика емпіричного дослідження професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.....	70
2.2. Психологічні особливості розвитку складових професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	83
2.3. Динаміка становлення професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки	112
Висновки до другого розділу.....	128
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ	
3.1 Теоретичне обґрунтування програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами арт-терапії.....	131
3.2 Змістові та процесуальні аспекти програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	141
3.3. Аналіз ефективності програми розвитку професійної креативності	

	17
майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.....	154
3.4. Методичні рекомендації для викладачів педагогічних закладів вищої освіти щодо розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.....	168
Висновки до третього розділу.....	181
ВИСНОВКИ.....	185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	189
ДОДАТКИ.....	217

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі реформування українського суспільства підвищення якості освіти та її вихід на міжнародний рівень стає одним із першочергових завдань. Це зумовлює зростання вимог до майбутніх педагогічних кадрів. Усезростаючого значення набуває проблема формування креативних освітян, які зможуть гнучко адаптуватись й творчо трансформувати педагогічну діяльність відповідно до нових стандартів, ефективно та інноваційно розв'язувати професійні завдання. У цьому контексті особливе значення має розвиток професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО), адже саме дошкільний вік є визначальним для успішної соціалізації особистості, її фізичного, інтелектуального, духовного, культурного розвитку.

Актуальність поставленої проблеми підтверджується кількістю та багатоплановістю наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів. Психологічні особливості професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців вивчалися І. Булах, Л. Долинською, Н. Дятленко, І. Зязюном, В. Кузьменко, Т. Лисянською, О. Помиткіним, В. Чернобровкіним, Н. Шевченко та ін., що дозволило визначити період здобуття вищої освіти сприятливим для розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Психологічна сутність і структура креативності різнобічно розглядається в працях Т. Баришевої, Д. Богоявленської, Н. Вишнякової, О. Вознюка, Дж. Гілфорда, М. Гнатка, В. Дружиніна, Ю. Жигалова, О. Морозова, С. Тейлора, П. Торренса та ін. Науковцями досліджувались особливості креативності фахівців різних професій: педагогів (В. Боксогорн, Н. Малій, Л. Петришин, В. Фадєєв), психологів (О. Лобода, Н. Макаренко, Н. Пов'якель, Т. Розова, Н. Скулиш), економістів (Л. Мацепура), менеджерів (Н. Добровольська, О. Харцій), юристів (О. Баняс), інженерів (Н. Рубан), військових (Н. Черноусенко), спортсменів (Е. Басенко). Психолого-педагогічні умови розвитку креативності в процесі професійної підготовки в педагогічному закладі вищої освіти розглядалися Т. Баришевою, Ю. Варлаковою, І. Гриненком, О. Дунаєвою, В. Луніною, Л. Пузеп та ін. Проблема

професійно-особистісного розвитку вихователів ЗДО досліджувалась у таких аспектах: розвиток ціннісно-сислової сфери (С. Зонтова), пізнавальної самостійності (В. Бенера), спостережливості (Н. Цибуляк).

Проте в науковій літературі відсутні фундаментальні доробки щодо розвитку професійної креативності вихователів ЗДО, тоді як вивчення означеної проблеми сприятиме розробці науково обґрунтованих, ефективних програм формування досліджуваної здатності в процесі фахової підготовки.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатнє теоретичне та практичне вивчення зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Розвиток професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами арт-терапії»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження проведено відповідно до плану наукових робіт кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 2 від 27.09.2011 р.). Тему дисертації затверджено вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 4 від 27.11.2014 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 23.12.2014 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному та емпіричному дослідженні психологічних особливостей розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, обґрунтуванні, розробці та апробації програми її розвитку.

В основу нашого дослідження покладено *припущення*: у звичайних умовах фахової підготовки професійна креативність майбутніх вихователів ЗДО розвивається недостатньо, а оптимізація досліджуваної здатності можлива завдяки здійсненню цілеспрямованого впливу на її структурні компоненти шляхом активного соціально-психологічного навчання.

Реалізація мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.
2. Виявити психологічні особливості розвитку складових професійної

креативності майбутніх вихователів ЗДО.

3. Дослідити динаміку становлення професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО в процесі фахової підготовки.

4. Теоретично обґрунтувати, розробити та апробувати програму розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО засобами арт-терапії.

Об'єкт дослідження: професійна креативність майбутніх вихователів ЗДО.

Предмет дослідження: розвиток професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО засобами арт-терапії.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали концептуальні положення психології творчості та креативності (І. Біла, Н. Вишнякова, Дж. Гілфорд, В. Моляко, О. Морозов, В. Рибалка, С. Рубінштейн, В. Роменець, П. Торренс та ін.); інтегративний підхід до вивчення креативності (Т. Барішева, Д. Богоявленська, В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, Я. Пономарьов та ін.); суб'єктно-діяльнісний підхід (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Брушлінський та ін.); дослідження механізмів розвитку креативності (Г. Альтшуллер, Т. Бьюзен, І. Воронюк, І. Калошина, А. Осборн, Л. Пузеп та ін.); дослідження застосування арт-терапії в освітньому процесі (Т. Зінкевич-Євстігнєєва, І. Зязюн, Л. Лебедева, Л. Подкоритова, К. Роджерс, Н. Сергєєва та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження:** *теоретичні:* аналіз, класифікація, систематизація, порівняння й узагальнення теоретичних та емпіричних даних з проблеми дослідження; *емпіричні:* аналіз документів, опитування, тестування, метод проблемних педагогічних ситуацій; констатувальний та формувальний експерименти, *методи статистично-математичної обробки даних:* описової статистики, стандартизації показників (z-перетворення оцінок), t-критерій Ст'юдента. Розрахунки були проведені за допомогою пакету статистичних програм SPSS Statistics 17.0 і Microsoft Office Excel 2010.

На різних етапах дослідження було використано такі діагностичні *методики:* для визначення сформованості прагнення студентів до творчої самореалізації – опитувальник «Діагностика самоактуалізації особистості» (авт. А. Лазукін, в адапт.

Н. Каліна), для діагностики сформованості емоційної креативної спрямованості – тест «Емоційна спрямованість» (авт. Б. Додонов), для вивчення рівня обізнаності студентів щодо психологічної сутності професійної креативності вихователів ЗДО, методів творчого розв'язання професійних завдань – анкета «Креативність у професійній діяльності вихователя ЗДО», для виявлення розуміння вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації – тест «Соціальний інтелект» (субтести «Групи експресії», «Вербальна експресія (авт. Дж. Гілфорд та М. Саллівен)), для дослідження показників оригінальності, гнучкості та швидкості мислення – тест «Креативність» (авт. П. Торренс, в адапт. О. Тунік), для діагностики продуктивності творчої уяви – тест «Дослідження творчої уяви» (авт. Т. Пашукова), для визначення сформованості системи послідовних дій творчого розв'язання професійних завдань і різноманіття та доцільності застосовуваних для цього операцій – метод проблемних педагогічних ситуацій; для діагностики здатності виявляти вольові зусилля на шляху подолання бар'єрів творчої професійної діяльності – опитувальник «Вольові якості особистості» (авт. М. Чумаков), для дослідження схильності до самоаналізу творчої діяльності – опитувальник «Визначення індивідуальної міри рефлексивності» (авт. А. Карпов, В. Пономарьова).

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося впродовж 2014 – 2017 років на базі Бердянського державного педагогічного університету, Глухівського національного педагогічного університету, Маріупольського державного університету. Учасниками констатувального експерименту були 308 студентів II-го, III-го і IV-го років навчання напряму підготовки «Дошкільна освіта» та 13 викладачів.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження:

– *уперше* запропоновано поняття «професійна креативність вихователів ЗДО», визначено його сутність як здатність до актуалізації творчих пізнавальних процесів, рефлексії, саморегуляції творчої діяльності, реалізації розумових дій та операцій у творчому розв'язанні педагогічних завдань і потребу у творчій самореалізації й емоційному задоволенні від творчої діяльності; обґрунтовано структурні

компоненти професійної креативності вихователів ЗДО (мотиваційний, когнітивний, операційний, регулятивний), критерії (творча мотивація професійної діяльності, творче розв'язання професійних завдань, творча операціоналізація професійних завдань, регуляція творчої професійної діяльності), показники, рівні (високий, достатній, середній, низький), досліджено динаміку розвитку структурних компонентів професійної креативності протягом навчання в закладі вищої освіти, виявлено недостатній рівень їх сформованості; обґрунтовано, розроблено та апробовано систему розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО засобами арт-терапії під час фахової підготовки;

– *поглиблено та уточнено* зміст поняття «креативність», співвідношення понять «креативність», «творчість», «творчі здібності»; розвивальні можливості застосування засобів арт-терапії в освітньому процесі вищої школи;

– *набуло подальшого розвитку* розв'язання проблеми розвитку професійної креативності спеціалістів в процесі фахової освіти.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що структуровані й апробовані психодіагностичні методики вивчення особливостей розвитку структурних компонентів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, розроблена й апробована програма розвитку досліджуваної здатності, а також надані методичні рекомендації можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти в процесі розвитку професійної креативності студентів для доповнення змісту навчальних дисциплін («Педагогічна творчість», «Основи педагогічної майстерності», «Психологія дитяча», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Дитяча практична психологія», «Ознайомлення дошкільників з суспільним довкіллям», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» та ін.), для самостійної роботи студентів над професійним та особистісним саморозвитком, підвищення рівня професіоналізму вихователів ЗДО.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження доповідалися та отримали схвалення на 7 Міжнародних і 4 всеукраїнських науково-практичних конференціях; звітних науково-практичних

конференціях викладачів та аспірантів Бердянського державного педагогічного університету (2014 – 2017 рр.); засіданнях кафедри прикладної психології та логопедії та кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету (2014 – 2017 рр.).

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-08/279 від 02.03.2018), Глухівського національного педагогічного університету (довідка № 296 від 29.01.2018), Маріупольського державного університету (довідка № 01.24/131 від 16.02.2018).

Публікації. Основні теоретичні положення й результати дослідження відображено в 22 одноосібних публікаціях, з яких: 5 статей у вітчизняних фахових виданнях, 3 статті в збірниках, включених до міжнародних наукометричних баз, 4 – в інших наукових журналах і збірниках, 10 – у матеріалах конференцій.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (308 найменування, із них 48 іноземною мовою), 6 додатків. Загальний обсяг роботи 261 сторінка (з них 185 основного тексту). У тексті міститься 12 таблиць і 14 рисунків на 25 сторінках.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У першому розділі висвітлено стан досліджуваної проблеми; визначено теоретичні підходи до розуміння поняття «креативність» у психології та її особливості. Розкрито сутність, визначено структуру професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Теоретично обґрунтована доцільність застосування арт-терапії як засобу розвитку креативності майбутніх вихователів ЗДО.

1.1. Теоретичний аналіз сутності креативності та особливості її розвитку

Кількість наукових трактувань поняття «креативність» на сьогодні важко визначити. Наявність безлічі позицій, часто суперечливих, потребує визначення власної серед інших. Чітке окреслення авторського розуміння сутності поняття «креативність» є необхідним для подальшого дослідження цього психологічного феномену. Оскільки в наукових доробках термін «креативність» часто ототожнюється із поняттями «творчість» та «творчі здібності», вважаємо першочерговим завданням визначити взаємозв'язок та відмінності між ними.

Означимо співвідношення між дефініціями «креативність» та «творчість». Проблема відсутності диференціації у вживанні понять пов'язана із двома основними причинами. По-перше, із лексичною плутаниною, спричиненою походженням терміну «креативність». Слова «креативність», «креатив» привнесені в українську мову в 80-90х рр. ХХ ст. від «creativity», «creative», що у різних тлумачних словниках англійської мови трактуються як «здатність до творчості» або «творчий». Спочатку вони вживалися в бізнес-співтоваристві, поступово переходячи в повсякденний побут та наукові тексти. У перекладі «креативність» звучить як «творчоскість». Через немилозвучність терміну в українській мові закріпилася

калька з англійської. Друга причина того, що вони часто використовуються як синонімічні – їх знаходження в одному проблемному полі, а через те – тісний змістовий зв'язок. Спираючись на дослідження Т. Баришевої [15], Н. Вишнякової [40], О. Вознюка [42], М. Гнатка [53], В. Дружиніна [67], Ю. Жигалова [15], О. Морозова [163] та інших, розрізняємо ці поняття наступним чином: термін «творчість» має процесуально-результативне наповнення, а «креативність» – суб'єктивно-зумовлююче. Тобто креативність позначає здатність особистості, її потенціал, що робить творчу діяльність можливою, а творчість, в свою чергу, позначає діяльність, що призводить до створення нового, тобто реалізовану креативність.

Креативність реалізується в творчості, а також формується та розвивається в ній, залежить від умов та особливостей протікання творчого процесу. Творчість є складною, багатоетапною діяльністю, результативність якої залежить від внутрішнього потенціалу, здатності суб'єкта, що її здійснює, тобто від його креативності.

Сутнісна відмінність термінів «творчість» та «креативність» найбільш яскраво проявляється під час застосування прикметників «творчий» та «креативний». Варто зазначити, що в повсякденному вживанні вони майже не різняться (поняття «творча особистість» та «креативна особистість» часто мають ідентичне значення). Однією з розповсюджених тенденцій є диференціювання їх за сферами реалізації. Наприклад, «творчими» є художники, музиканти, поети тощо, а «креативними» є представники прикладних сфер: підприємці, науковці. Вважаємо такий розподіл необґрунтованим та звертаємось до поглядів науковців. Так, у дослідженнях С. Сисоєвої знаходимо наступне твердження: креативна особистість – це особистість, яка має внутрішні умови, які забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовні дослідницьку діяльність; творчою називають креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх чинників набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності [219]. На думку М. Зіновкіної, креативна особистість – особистість, яка здатна і готова до

суб'єктивної та об'єктивної творчості як процесу і результату, а творча особистість – особистість, успішно реалізована в об'єктивній творчості як процесі і така, що має об'єктивні творчі результати [82]. Аналогічну думку висловлюють Т. Баришева та Ю. Жигалов [15]. Отже, на думку науковців, поняття «креативний» та «творчий» співвідносяться як «потенційний» та «реалізований». Таким чином вважаємо, що, відносно діяльності та результату варто застосовувати терміни «творчість» та «творчий(а)», стосовно особистості як суб'єкта творчості – «креативність», «креативний(а)».

Важливим завданням у визначенні сутності креативності є диференціація понять «креативність» і «творчі здібності», тому зупинимось детальніше на цьому питанні. Починаючи з XVII ст. виникали філософські суперечки щодо джерел творчого генія, поступово формувались уявлення про креативність як особливу форму геніальності, що визначається генетичними чинниками. Зокрема Дж. Гілфорд, засновник психологічної теорії креативності, визначав її як природний творчий потенціал, зумовлений генетично [281]. Тому вважаємо за необхідне розглянути психофізіологічні передумови розвитку креативності.

На основі аналізу досліджень М. Бодунова [28], М. Даймонда [273], О. Глазунова [87], Е. Голубевої [54], С. Ізюмової [85], Є. Ільїна [87], А. Крупнова [115], С. Мартіндейл [291], В. Небиліцина [167], Я. Стреляу [228], В. Суздаєвої [229], Р. Янга [307] та ін., серед психофізіологічних чинників, що детермінують креативність, можна виділити: будову мозку, тип вищої нервової діяльності, темпераментальні характеристики, домінування правопівкульної асиметрії мозкової саморегуляції.

Розглянемо вплив цих чинників більш детально. Відносно будови мозку креативної людини дослідники визначали такі особливості: потовщені передні скроневі частки, зменшене мозолисте тіло [307], підвищена кількість «гліальних клітин» (допоміжні клітини, що прискорюють проходження нервових імпульсів і «ремонтують» пошкоджені нейрони) [273].

Зв'язок між типом вищої нервової діяльності та креативністю представлений у дослідженнях Я. Стреляу та В. Суздаєвої [228; 229]. Вчені зазначили, що рухливість

та лабільність нервових процесів центральної нервової системи сприяють ефективній асоціативній розумовій діяльності. В свою чергу, Є. Ільїн та О. Глазунов визначили, що високий рівень креативності пов'язаний з наступними показниками: слабка нервова система, рухливість збудження та гальмування, низький рівень креативності – з сильною нервовою системою, інертністю збудження та гальмування [87]. Схожу думку висловила С. Ізюмова зазначаючи, що особи зі слабкою нервовою системою здатні відтворювати більшу кількість смислових одиниць тексту та їх зв'язків, тобто більш повно охоплювати зміст тексту, що пов'язано з високим рівнем вербальної креативності [85]. Натомість, емпіричні дослідження В. Небиліцина довели, що індивіди з сильною нервовою системою більш схильні до творчої діяльності, оскільки набувають здатності протистояти подразникам, утримувати увагу, що є невід'ємним атрибутом креативності [167].

Важливим фізіологічним чинником креативності, на думку Т. Баришевої [15], Ю. Жигалова [15], С. Ізюмової [85] та ін., є мозкова асиметрія. Розподіл функцій між півкулями активно досліджується і на сьогодні прийнято вважати, що ліва півкуля відповідає за формування дискретної, лінійної моделі світу, кодованої знаками та поняттями, пов'язаними між собою причинно-наслідковими зв'язками; права – за формування безперервної моделі, в якій провідну роль відіграють складні образи реальних об'єктів, тісно пов'язані між собою емоційними відносинами. Тому традиційними є погляди на креативність як функціональний привілей правої півкулі головного мозку. У той же час, дослідження Е. Голубевої довели, що невербальна креативність пов'язана з домінуванням функції правої півкулі головного мозку (першою сигнальною системою), натомість, вербальні здібності індивідів обумовлені превалюванням лівопівкулевих функцій (другою сигнальною системою) [54].

Таким чином, дослідження фізіологічних передумов креативності представлені широким колом суперечливих поглядів. Той факт, що за наявності схожих фізіологічних та нейропсихічних особливостей суб'єкти демонструють різні рівні креативності, доводить, на наш погляд, наступне: біологічна схильність не має визначального значення у розвитку креативності індивіда.

Тенденція розгляду креативності як комплексу особливостей індивіда, властивих кожній особистості та спричинених переважно соціальними чинниками, підтверджується доробками Т. Баришевої [14], Н. Вишнякової [40], О. Куцевол [128], О. Солдатової [224] та ін. Так, зокрема, особливості суспільства, що сприяє формуванню креативності громадян, зазначали Т. Баришева (інтенсивна соціальна динаміка, плюралізм, свобода, демократія) [14], С. Арієті (доступність засобів культури та освіти, різноманітність культурних груп і течій, прагнення громадян отримати визнання суспільства, соціальна рівність, інтелектуальна толерантність, можливість взаємодії та співпраці творчих особистостей, наявність системи нагород і заохочень творчості) [262] та ін. Вплив сімейного оточення на розвиток креативності дитини вивчали В. Дружинін (великий спектр допустимих поведінкових проявів) [67], О. Солдатова (високий освітній рівень батьків, підкріплення креативної поведінки дітей, надання прикладу творчої поведінки для наслідування) [224], О. Яковлєва (забезпечення психологічної безпеки, відсутність зовнішніх оцінок і критики, відсутність стресів) [258] та ін. Серед освітніх чинників розвитку креативності дослідники вирізняють: проблемність навчання [151; 237; 240; 258; 276], орієнтацію на «зону найближчого розвитку» [116], застосування евристичних прийомів [111], розширення кола дисциплін, безпосередньо пов'язаних із творчістю [111; 240], наявність позитивного зворотного зв'язку та мотивації діяльності [116] та ін. Значні можливостей розвитку здатності до творчої діяльності шляхом цілеспрямованого впливу та створення відповідних умов доводять дослідження І. Білої [24], М. Бриль [32], А. Глинського [52], А. Горальського [57], Н. Гоцуляк [59], А. Грецова [60], Н. Кічук [100], В. Лісовської [136], Н. Пов'якель [184], О. Подгузової [186], Л. Пузеп [203], О. Яковлєвої [258] та ін.

Отже, аналіз психофізіологічних передумов та соціальних чинників креативності дозволяє зробити наступні висновки: креативність більшою чи меншою мірою властива всім людям та детермінована переважно соціальними чинниками. Зважаючи на це, творчі здібності можна визначити як високий рівень розвитку креативності, що значно вирізняє людину за даною ознакою серед інших

та характеризується створенням суспільно цінних творчих продуктів. Так, за аналогією, наприклад, інтелект наявний у всіх здорових людей, але про інтелектуальні здібності ми можемо говорити лише за умови надзвичайних досягнень в інтелектуальній сфері.

Диференціювавши поняття «креативність» від споріднених категорій «творчість» та «творчі здібності», розглянемо провідні вітчизняні та зарубіжні концепції цього феномену, що дозволять проаналізувати сучасний стан проблеми та тенденції її розвитку. У психолого-педагогічній літературі представлено два основних підходи до вивчення та розуміння креативності: *когнітивний (пізнавальний) та особистісний*.

У рамках першого підходу вивчення креативності відбувається в тісному зв'язку з дослідженням інтелекту та пізнавальних процесів (перш за все, творчого мислення). Так, одним із найперших визначати креативність як функцію інтелекту почав Ж. Піаже. Дослідник ототожнював креативність з поняттям інтелектуальної творчості та пояснював механізм її дії процесами рефлексивної абстракції [182]. Найбільша ж кількість досліджень пов'язана з поясненням феномену креативності через поняття «дивергентність», яке започаткував Дж. Гілфорд. Факт відсутності зв'язку між результатами тестів інтелекту та успішністю розв'язання проблемних ситуацій став причиною необхідності відділення Дж. Гілфордом дивергентного мислення, що пов'язане з народженням багатьох рішень на основі однозначних даних. Таке мислення допускає існування кількох правильних відповідей на одне і те ж питання (на відміну від конвергентного мислення, яке ототожнювалось з інтелектом, що вимірювався тестами IQ). Креативність за Дж. Гілфордом – це процес дивергентного мислення. [281].

Попри значущість теорії Дж. Гілфорда, деякі її моменти в подальшому уточнюються багатьма вченими. Так, С. Медник зазначає, що поділ на конвергентну й дивергентну частини представляє творчий процес неадекватно. Дивергентне мислення характеризується тим, що пошук відбувається в різних напрямках семантичного простору, відштовхуючись від змісту проблеми. Конвергентне мислення також виконує важливу функцію, оскільки пов'язує всі ці елементи та

знаходить єдину вірну композицію цих елементів. Креативне мислення утворюється, у свою чергу, у результаті нових комбінацій асоціацій між ідеями. Чим більш віддаленими є ідеї, між якими виникають асоціації, тим більш креативним вважається мислення – за умови, що ці асоціації відповідають вимогам завдання і характеризуються корисністю [292].

В дослідженнях Д. Богоявленської підкреслюється, що «креативне мислення» та «дивергентне мислення» – поняття не тотожні. Дослідниця зазначає, що дивергентне мислення продукує диференційовані та слабо пов'язані між собою ідеї, при цьому більша частина (або навіть всі) ідей можуть бути банальними [25].

В свою чергу, Т. Барішева та Ю. Жигалов надають дивергентності більш широкого значення, зазначаючи, що вона – креативна якість всіх когнітивних процесів, що беруть участь у творчості [15].

Таким чином, аналіз поглядів науковців на поняття «дивергентне мислення» дає змогу стверджувати, що воно не вичерпує сутності креативності, хоча й складає її значущий компонент. Тому заслуговують на увагу підходи, у яких інші пізнавальні процеси виступають ядром креативності. Так, особливості сприймання як основу креативності визначають Ф. Баррон [267], В. Каменська [93], А. Кроплей [271], О. Лук [138], Д. Маккінон [289], Г. Мельникова [93] та ін. Пріоритетну роль пам'яті у творенні нового зазначають А. Грушка [280], К. Дудорова [71], Д. Колесов [103], Е. Нечко [280], Є. Соколов [103] та ін. Провідне значення уваги в творчому процесі доводять Л. Виготський [44], Л. Єрмолаєва-Томіна [77], Ц. Короленко [109], С. Рубінштейн [211], Г. Фролова [109] та ін.

В рамках когнітивного підходу важливим завданням постає визначення співвідношення та зв'язку креативності з інтелектом особистості. Аналізуючи підходи вітчизняних і зарубіжних авторів щодо цієї проблеми, В. Дружинін, виділяє три основні позиції [67].

Перша, представниками якої виступають Г. Айзенк [2], М. Едварс [274], Р. Марч [290] та ін., полягає у відсутності розділення цих функцій. Зокрема, В. Дружинін характеризує цю позицію як «редукцію креативності до інтелекту». У цьому випадку йдеться не про те, що це єдина здатність, а про те, що творчість –

похідна інтелекту. Відтак за умови наявності високого інтелекту можливі високі творчі здібності, а при низькому – прояви творчості ускладнені.

Другий підхід будується на твердженні, що між інтелектом і креативністю існують порогові відносини. Найбільш розробленою моделлю цієї позиції виступає концепція «інтелектуального порогу» П. Торренса [304]. При низьких і середніх значеннях IQ інтелект і креативність виступають як інтегрований чинник, тобто люди з низьким інтелектом мають низьку креативність, люди із середнім інтелектом – середню креативність. І тільки при IQ понад 120 інтелект і креативність стають незалежними чинниками, отже ймовірні інтелектуали з ледве помітними творчими здібностями й інтелектуали з високим рівнем креативності. Представниками цього напрямку є також Ф. Баррон [263], Д. Маккіннон [289], А. Кроплей [270] та ін.

Представниками третього підходу є М. Волах [306], Н. Коган [306], Т. Любарт [302], А. Сен [299], Р. Стренберг [302], які визнають, що інтелект і креативність є незалежними здібностями. Так, М. Воллах показав, що інтелектуальні тести досить мало пов'язані з креативними досягненнями і зовсім не пов'язані при високих показниках. [306]. О. Григоренко виявила, що кількість гіпотез, які продукує індивід при вирішенні комплексного розумового завдання, корелює із креативністю за Е. Торренсом, а правильність розв'язання – з рівнем загального інтелекту за Д. Векслером, причому на ранніх стадіях розв'язання завдань у випробовуваних актуалізується дивергентне мислення, а на пізніх – конвергентне, що, в свою чергу, свідчить про взаємозв'язок креативності та інтелекту на рівні цілісного пізнавального процесу [61].

Окремо можна виділити позицію вітчизняних дослідників [33, 151, 212], у працях яких інтелект та креативність традиційно розглядались як єдиний комплекс. Основна причина цього полягає в тому, що вивчення інтелектуальних здібностей здійснювалось переважно за допомогою методу проблемних ситуацій (на відміну від західного тестування).

Вирішуючи цю проблему, В. Дружинін розробляє нову структуру психометричного інтелекту – модель «діапазону», в якій інтелект обмежує верхній рівень досягнень у будь-якій діяльності, але не детермінує його результат, зі

зростанням рівня загального інтелекту зростає і діапазон. Тобто високий інтелект є необхідною умовою для творчих досягнень, але чи досягне людина своєї творчої межі, залежить від її мотивації та компетентності [66].

Отже, в рамках когнітивного (пізнавального) підходу креативність розглядається як здатність до творчості, що полягає у нестандартному вирішенні проблем та зумовлена особливостями мислення, сприймання, пам'яті, уяви, а також залежна від рівня інтелекту. З огляду на суперечливість та неоднозначність багатьох представлених фактів, вважаємо, що пояснення креативності лише когнітивними особливостями представляє досліджуваний феномен неповно та обмежено. Тому вважаємо за необхідне проаналізувати інші підходи до нього.

У рамках особистісного підходу до розуміння сутності креативності Ф. Баррон [264], А. Маслоу [149], Р. Мей [165], Р. Пономарьова-Семенова [191], К. Роджерс [297], Н. Роджерс [207], О. Яковлева [258] та ін. розглядають її як ціннісно-особистісне утворення. Центральним поняттями цього напрямку є «креативна особистість».

Так, характеристику креативної особистості знаходимо у А. Маслоу. На його думку, креативну особистість зміни не лякають, а надихають, вона здатна до імпровізації, впевнена, мужня, духовно сильна, адаптивна у несподіваній, незнайомій ситуації. Креативність може проявлятися у всьому, що робить людина: в її сприйнятті, установках, поведінці. Творчість – не адаптація до світу, а його перетворення. Причиною творчості є дезадаптація людини, її непристосованість до навколишнього природного й соціального світу [149].

Ключовим чинником креативності Ф. Баррон вважав глибинну мотивацію, або «космологічний мотив», який проявляється як «бажання створити свій власний, особистісно визначений всесвіт сенсу». Він стверджував, що творчість притаманна кожній людині, вона наповнює всі види активності в повсякденному особистому житті [264; 265]. В теорії А. Адлера творчість виступає засобом компенсації комплексу неповноцінності [1]. На противагу цій позиції Р. Мей зазначав, що процес творчості необхідно розглядати не як результат «хвороби», а як ознаку повного емоційного здоров'я, як прояв самореалізації «нормальних» людей.

Сутністю творчості є процес «викликання до існування», «зустріч глибоко свідомої людини з її світом» [165]. Креативність як запоруку сходження особистості до «ідеального Я», спосіб її саморозкриття розглядає Р. Ассаджіолі [12]. Через категорію «сенс» як ставлення людини до світу, усвідомлення свого місця в ньому визначає креативність Р. Пономарьова-Семенова [191]. О. Яковлева розглядає креативність як реалізацію індивідуальності, проявом якої виступають зміст і модальність емоційних станів. Принцип розвитку креативності полягає у трансформації інтелектуальної проблеми в емоційну, а отже значущим для креативності стає не завдання, що виконується, а емоційне ставлення до нього та співвідношення з загальним ставленням [258].

Дослідження сукупності особистісних якостей, що характеризує творчих людей представлені в дослідженнях Т. Любарта [140], К. Мушіра [140], К. Патела [176], М. Чиксентмихаї [272] та ін. Психологи помітили, що видатним діячам мистецтва, науки притаманні певні повторювані риси особистості. Так, Т. Любарт і К. Мушір називають шість рис, які за даними емпіричних досліджень утворюють значущі зв'язки з креативністю: наполегливість, толерантність до невизначеності, відкритість новому досвіду, індивідуалізм, схильність до ризику, психотизм [140]. В свою чергу, М. Чиксентмихаї зазначив, що для креативної особистості характерна наявність взаємовиключних особливостей: суворість і наївність; грайливість і дисципліна; відповідальність і безвідповідальність; скромність і гордість тощо [272].

Отже, особистісний підхід здебільшого заснований на поглядах, для яких характерним є оптимістичний контекстуальний погляд на людство та природу творчості. Сама сутність людини, на думку дослідників цього спрямування, рухає її в напрямку творчості. Творчість розглядається в контексті всієї життєдіяльності людини як спосіб життя, а не лише як розв'язання конкретних завдань. Крім того, для представників цього напрямку центральним моментом є вивчення особистісних особливостей «творчих людей», в результаті чого створюється їх узагальнений особистісний портрет.

Яскраво вираженою тенденцією сучасного етапу досліджень проблеми креативності є визнання її інтегрованим утворенням, що складається з

взаємопов'язаних когнітивно-інтелектуальних та особистісно-індивідуальних компонентів. Зокрема, такий погляд на сутність креативності висловлює Д. Богоявленська, зазначаючи, що вона складається з таких підсистем: когнітивна (розумові здібності, регуляторні процеси, інтелектуальна активність, когнітивний стиль), особистісна (мотив досягнень, рівень домагань, спрямованість особистості), психофізіологічні корелянти інтелектуальної активності [25]. К. Урбаном розроблено шестикомпонентну модель креативності, складові елементи якої відносяться до двох груп – когнітивних та особистісних. Серед когнітивних дослідник вирізняє дивергентне мислення та дивергентні дії, загальні знання та розумову базу, базу спеціальних знань і специфічних умінь; серед особистісних – зосередженість і захопленість завданням, мотивацію відкритість і толерантність до невизначеності [238]. У дослідженні І. Львової знаходимо чотири групи якостей креативного суб'єкта, які складають творчий потенціал особистості: світоглядні якості (активна життєва позиція, оптимізм, гармонійність, гуманність тощо), ціннісні якості (доброзичливість, тактовність, щирість, працьовитість тощо), інтелектуальні якості (далекоглядність, допитливість, спостережливість, почуття гумору, гнучкість розуму тощо), вольові якості (цілеспрямованість, наполегливість, сміливість тощо) [141].

На нашу думку, трактування креативності як інтегративного утворення представляє цінність тому, що певною мірою пояснює та об'єднує суперечливі погляди представників когнітивного та особистісного підходів. Зважаючи на це, вважаємо таке розуміння креативності відправною точкою подальшого дослідження.

Наступним важливим завданням, що закономірно витікає із розуміння креативності як інтегрованого феномену, є визначення її чинників.

Одним із провідних чинників креативності, на думку А. Адлера [1], Д. Богоявленської [25], О. Васюкової [37], В. Дружиніна [67], А. Маслоу [149], О. Матюшкіна [152], В. Моляка [81], Я. Пономарьова [189] та ін. є мотивація. Вона розуміється як рушійна сила, що спонукає людину до творчості, зумовлює її спрямованість та активність. В психолого-педагогічних дослідженнях представлені різні мотиви творчої активності: інтерес (К. Ізард [84]), мотив самоактуалізації,

саморозвитку (А. Маслоу [149], К. Роджерс [297]); потреба у новизні (С. Меднік [292]); сублимація енергії лібідо (З. Фрейд [243]), автономний творчий комплекс (К. Юнг [256]), інтелектуальна творча ініціатива (Д. Богоявленська [25]), «творча позиція (позиція творця)» (Т. Баришева [14]). Важливо зауважити, що творча діяльність може бути полімотивованою, тобто спричиненою декількома мотивами. Припускаємо, що зміст мотивів конкретизується залежно від виду діяльності особистості (трудова, навчання, гра та ін.).

У тісному зв'язку з мотиваційними чинниками перебувають емоційні. Актуальність проблеми взаємозв'язків емоцій та творчості підкреслена у дослідженнях Л. Виготського [44] (закон спільного емоційного знаку та емоційної реальності уяви), Л. Єрмолаєвої-Томиної [77] (емоційна лабільність та інверсивність емоційних процесів), Т. Любарта [140] (емоція як мотиваційна (творчість виявляється засобом, що дозволяє висловити афективний досвід і емоційні особливості суб'єкта), контекстуальна (емоція є чинником, що сприяє введенню суб'єкта в певний стан) та функціональна (емоція активує певні поняття) змінна), А. Маслоу [149] («пікові» переживання), В. Моляка [159] (забарвленість творчої діяльності), К. Урбана [238] (захопленість завданням) та ін.

Таким чином, емоції є важливим чинником креативності, що пронизує всю її структуру. На нашу думку, у творчому процесі вони виконують дві провідні функції: мотиваційну, оскільки яскраво забарвлена діяльність спонукає людину до активності навіть за умови відсутності інших мотивів (діяльність «для задоволення») та оптимізуючу, пов'язану із підвищенням продуктивності когнітивної сфери.

Когнітивні чинники креативності включають в себе пізнавальні процеси, що задіяні під час пошуку та творчого розв'язання проблем і зумовлюють здатність до творчої діяльності.

Сукупність таких особливостей мислення як оригінальність, гнучкість, швидкість традиційно визначається рядом дослідників (О. Антонова [9], Дж. Гілфорд [281], Л. Єрмолаєва-Томина [77], В. Козленко [102], П. Торренс [305], О. Туник [236], М. Холодна [249] та ін.) як творче (продуктивне, креативне)

мислення, що являє собою операційну складову креативності. Розвинене творче мислення дає змогу бачити об'єкт творчого перетворення під незвичним кутом, доцільно змінювати його відповідно до нових умов, потреб, продукувати низку різноманітних, нестандартних ідей.

Особливості сприймання як важливу складову креативності виділяють, П. Просецький [200] (цілісність сприймання), В. Каменська, І. Мельникова [93] (спостережливість як здатність до диференційованого та точного сприймання), О. Лук [138] («свіжість погляду», зіркість в пошуку проблеми), Ф. Барон [267], А. Кропфей [271], А. Коестлер [284], Г. Луттон [288], Д. МакКінон [289] («комплексність, «синтетичність» як здатність бачити частковий збіг ознак предметів), Дж. Гетзелс, П. Джексон [279], К. Роджерс [297] (спонтанність сприймання, відсутність фіксованої установки, константності, тобто здатність сприймати самостійно і неупереджено), Е. Сіннот [301], П. Торренс [304] (перевага складних, асиметричних об'єктів; в самому сприйманні таким чином готується матеріал для майбутньої роботи мислення, сприймання має первинні ознаки креативності). Здатність сприймати об'єкти комплексно, синтетично, неупереджено, помічати головне, істотне, вміння бачити потенційне відіграє провідну роль під час постановки проблеми та пошуку додаткової інформації про досліджуваний предмет чи явище.

Ядром творчості Л. Виготський [44], Н. Дяченко [75], Л. Єрмолаєва-Томіна [77], В. Козленко [102], Я. Пономарьов [188], Л. Рубінштейн [211] вважають уяву, перш за все продуктивну (з її допомогою дійсність свідомо конструюється, а не просто механічно копіюється чи відтворюється) та активну (користуючись нею, людина за власним бажанням, зусиллям волі викликає в себе відповідні образи, тобто може керувати творчим процесом). Уяву як діяльність, спрямовану на створення нового образу, визначає Л. Виготський. Дослідник зауважує, що в її процесі використовуються різноманітні дії (аналіз, абстрагування, синтез) та операції (комбінування, акцентування, типізація, схематизація, інверсія та ін.) [44]. Роль уяви в творчому процесі, на думку С. Рубінштейна, полягає в тому, що вона перевтілює образний, наочний зміст будь-якої проблеми і тим самим сприяє її успішному

вирішенню [211]. Наведені визначення характеризують уяву як процес, що виконує основну функцію креативності (створення нового), але при цьому перебуває у тісному зв'язку з мисленням, пам'яттю та визначається ними.

Отже, названі пізнавальні процеси тісно взаємопов'язані та взаємодетерміновані в процесі творчого мислення. На сьогоднішній день дослідники не мають достатнього арсеналу засобів, щоб диференціювати ці процеси, визначити їх домінанту.

Окрім пізнавальних психічних процесів важливу роль в творчому процесі відіграє обізнаність особистості в тій галузі, в рамках якої здійснюється діяльність. Цю думку підтверджують дослідження Т. Амабайл [261], Т. Баришевої [15], Ю. Жигалова [15], В. Моляка [157], Ю. Кулюткіна [122], О. Левченка [132], Т. Любарта [140], М. Холодної [249] та ін.

Так, В. Моляко вважає, що психологічно найбільш важливим моментом в процесі перевірки гіпотези є момент суб'єктивної впевненості в її правильності, яка опосередковується знаннями, вмінням інтерпретувати вихідні дані [157]. На думку Т. Любарта, знання дозволяють орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, не «винаходити» повторно те, що вже винайдено, сприяють розумінню окремих аспектів завдання та зосереджувати мислення на її нових сторонах [140]. Кореляцію креативності з академічною успішністю (зв'язок між гнучкістю мислення та рівнем освіти) доводять Ю. Кулюткін та Г. Сухобська. Дослідники підкреслюють, що освіта та розумове виховання знижують стереотипність мислення [122]. Отже, обізнаність особистості в сфері, до якої належить проблема, має важливе значення у створенні творчого продукту. Вона забезпечує визначення необхідності пошуку нових шляхів розв'язання певних завдань, вільне опрацювання вихідних даних, впевненість у доцільності знайденого рішення. Якість творчого процесу визначається надійністю, міцністю, систематизованістю знань, їх усвідомлюваністю суб'єктом. Крім того, провідного значення набуває обізнаність особистості щодо сутності творчої діяльності, її етапів, особливостей, способів творчого розв'язання проблем.

Необхідною умовою успішного виконання будь-якої діяльності є сформованість вольових якостей особистості. Оскільки творчість визначається проблемністю, яка в свою чергу завжди включає в себе низку труднощів та бар'єрів, то воля визнається одним з основних компонентів креативності. Під час творчого процесу особистість має долати властиві внутрішні бар'єри: силу звички, інерцію мислення, пасивність, лінощі, вузький практицизм, вплив авторитетів, страх перед невдачею, неприйняття, боязнь критики або, навпаки, занадто високу самокритичність.

Вольові якості як чинники креативності представляють у своїх дослідженнях В. Моляко [158] (наполегливість, цілеспрямованість, системність в роботі, рішучість), І. Львова [141] (цілеспрямованість, наполегливість, сміливість, вміння доводити розпочату справу до кінця, здатність до самоствердження, витримка, мужність і стійкість (здатність переносити життєві поразки та негаразди), неабияка енергійність, впевненість у собі), О. Попель [192] (саморегуляція та самоконтроль, самостійність, здатність до вольової напруги, спрямованість індивіда на досягнення кінцевої мети творчої діяльності, вимогливість до результатів власної творчості), О. Антонова [9] (наполегливість щодо виконання завдань, прагнення до змагань, впевненість у своїх силах і здібностях, незалежність мислення і поведінки), С. Сисоєва [219] (сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, самостійність, наполегливість, ентузіазм), Л. Пузеп [203] («креативно-вольовий акт» – мобілізація вольових зусиль, подоланням можливих внутрішніх перешкод на шляху реалізації креативних здібностей). Отже, вольові якості супроводжують усі етапи творчого процесу (під час прийняття рішення досліджувати незвідане, знаходження додаткової інформації у спеціальній області, утримання проблеми в центрі уваги протягом тривалого часу, хоча і з різною інтенсивністю, концентрація під час аналізу, оцінки рішення, розробки продукту творчості, здатності адекватно сприйняти критику тощо), виконують компенсаторну функцію у разі недостатньої сформованості інших компонентів.

Дослідники Д. Богоявленська [25], О. Матюшкін [150] та ін. приділяють значну

увагу впливу рефлексивності та адекватності самооцінки на актуалізацію креативності: низька самооцінка призводить до надмірної критичності та в результаті гальмує можливості особистості, висока – не дає стимулів для подальшого розвитку. Тому, на думку О. Алфєєвої [7], Т. Баришевої [14] та ін. важливого значення набуває позитивна Я-концепція особистості, що характеризується самоповагою, прийняттям себе, відчуттям власної значущості тощо та визначає здатність до ризику та самостійності.

Таким чином, кожен із зазначених психологічних чинників креативності має функціональне значення в забезпеченні прагнення та здатності до творчої діяльності. Важливо зауважити, що наведена будова креативності як інтегрованого психічного утворення є дещо умовною. Це пов'язано із взаємною детермінованістю та тісним зв'язком окремих психологічних чинників, що зумовлюють креативність. Крім того припускаємо, що залежно від виду творчої діяльності будова креативності може змінюватись на набувати специфічних ознак.

Отже, в результаті теоретичного аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень проблеми креативності, можна зробити певні узагальнення, що визначають нашу позицію щодо даного феномену. «Креативність» є самостійним поняттям, що не зводиться до категорій «творчість» та «творчі здібності». Погляди науковців на сутність креативності не є однозначними. Відповідно до провідного чинника креативності нами було виокремлено когнітивний (пізнавальний) та особистісний підходи до розуміння сутності досліджуваного феномену. Провідним на сьогодні вважаємо розуміння креативності як інтегрованого утворення, що зумовлюється впливом комплексу психологічних чинників. Незважаючи на велику кількість різнопланових досліджень, одностайності щодо структури психічних детермінант креативності серед науковців немає. Вважаємо, що на креативність як інтегрований феномен впливають мотиваційні, емоційні, когнітивні, вольові та ін. чинники, кожен з яких має визначальне значення у забезпеченні прагнення та здатності особистості до творчої діяльності.

Відповідно до представлених позицій, креативність визначаємо як інтегровану, складноорганізовану здатність особистості до творчості, що проявляється у

прагненні та можливості висувати проблеми та самостійно знаходити нестандартні, доцільні та ефективні способи розв'язання різноманітних завдань. Вважаємо, що властива всім людям, хоча ступінь її вираженості може суттєво відрізнятись. Вона керована та піддається розвитку, її можна актуалізувати та тренувати.

1.2. Професійна креативність вихователів закладів дошкільної освіти та її структура в контексті творчої педагогічної діяльності

Дослідження креативності в рамках професійної діяльності має у своїй основі диференціальний підхід, який визначає, що цей феномен не є унітарною здатністю, а характеризується специфічністю щодо певного виду діяльності [77; 87; 138; 140] завдяки складу психічних детермінант [140; 278; 302].

Підтвердженням думки про те, що креативність специфічна щодо видів діяльності є велика кількість її досліджень у контексті діяльності спеціалістів різних професій: економістів (Л. Мацепура), соціальних педагогів (В. Боксогорн, Л. Петришин), менеджерів (Н. Добровольська, О. Харцій), юристів (О. Баняс), інженерів (Н. Рубан), психологів (Н. Макаренко, Н. Пов'якель, Т. Розова, Н. Скулиш), військових (Н. Черноусенко), спортсменів (Е. Басенко) тощо.

Саме ж поняття «професійна креативність» зустрічаємо в працях Н. Гоцуляк [59], О. Подгузової [185], М. Кашапова, Т. Кисельової, Т. Огородової [113], А. Фурмана [246], С. Шандрука [246]. Наприклад, А. Фурман та С. Шандрук визначають професійну креативність як невід'ємну складову професійної діяльності, що трактується як здатність трансформувати фахівцями засвоєний досвід навчально-професійної діяльності, у ході якого майбутній фахівець здатний відтворити й творчо реформувати продукт праці, стаючи активним суб'єктом [246].

Водночас, незважаючи на інтенсивні різнопланові дослідження, проблема формування креативності майбутніх вихователів ЗДО науковцями розглянута не була.

Погоджуючись із думкою Л. Горбаневої [58] про те, що професійна креативність має своєрідну психологічну структуру, яка залежить від змісту

професійної діяльності, вважаємо, що розкриття сутності та змісту поняття «професійна креативність вихователів ЗДО» неможливе без визначення особливостей творчої професійної діяльності вихователя. Зважаючи на це, ставимо перед собою завдання виявити названі особливості та визначити місце досліджуваного феномену у структурі творчої професійної діяльності вихователя ЗДО.

В основу аналізу особливостей творчої професійної діяльності вихователя ЗДО покладемо структуру педагогічної діяльності, яка включає мотиви, мету, предмет, засоби, продукт та результат. Розглянемо ці елементи детальніше.

У визначенні провідного мотиву творчої професійної діяльності вихователя ЗДО, погоджуємось з думкою Н. Кухарева та В. Решетька, які зазначають, що ним є незадоволеність особистості отриманим результатом у співвідношенні як з потенційними можливостями дітей, так і з власними можливостями та морально-психологічними установками. Дисонанс між отримуваним результатом та можливостями людини спонукає її до творчості [126].

Кінцевою метою та результатом педагогічної творчої діяльності за твердженням О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, С. Сисоєвої є позитивна динаміка формування творчої особистості дитини та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності самого педагога, що виявляється як професійна й особистісна самореалізація на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів професіонального зростання й побудови програми самовдосконалення [67; 70; 121; 122]. Продуктом педагогічної творчої діяльності, таким чином, виступає індивідуальний творчий досвід вихователя та дитини.

Ці твердження означають, що педагогічна творчість є творчістю як об'єктивною, так і суб'єктивною. Суб'єктивна творчість розуміється як свідома активна діяльність людини, спрямована на перетворення самого себе. Це створення чогось нового у самому собі, доповнення новим свого власного досвіду [195, с. 185]. А отже, вихователь виступає одночасно і суб'єктом творення, і його об'єктом.

Мета творчої професійної діяльності вихователя ЗДО, на думку Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, С. Сисоєвої, В. Чернобровкіна реалізується шляхом розв'язання різноманітних педагогічних завдань [70; 121; 122; 250]. Вони, у свою чергу, утворюють цілісну систему, до якої належать:

– *ситуативні* (у залежності від непередбачуваної ситуації педагог комбінує, обирає, реконструює способи та форми впливу, змісту інформації);

– *тактичні* (вносить інноваційні зміни у методику викладання, у систему взаємодії (навіть якщо інноваційні вдосконалення не здійснені самим педагогом, але вони нові в діяльності конкретного вихователя);

– *стратегічні* (створює образ результату, відбір, комбінування, корекцію, реконструювання процесу, що призводить до кінцевого результату (формування гармонійної особистості) завдання. [122; 126].

В основі кожного педагогічного завдання лежить педагогічна ситуація – неузгодженість або протиріччя між уявленнями вихователя про мету й оптимальне протікання педагогічної діяльності та реальними умовами його взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, що перешкоджають досягненню очікуваних результатів [250, с 14]. Ці протиріччя враховуються вихователем у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості. Але, на думку І. Зязюна, ситуація не завжди переходить до розряду педагогічного завдання [178]. Це відбувається у випадку, коли вихователь помічає ситуацію, яка виникла та ставить перед собою мету її розв'язати. Тільки в цьому разі виникають необхідні для завдання компоненти: вимога (мета), умови (відоме) та шукане (невідоме) [56]. Названий перехід відбувається шляхом усвідомлення та аналізу вихователем якостей і відносин суб'єктів виховання, виявленні можливих причин ситуації, місця виникнення, її учасників тощо [75]. Уміння чутливо сприймати та правильно інтерпретувати педагогічну ситуацію, «бачити» в ній можливу проблему, обґрунтовано формулювати кожне завдання визначає успішність досягнення кінцевого результату творчої професійної діяльності.

На думку Л. Мільто, у педагогічній діяльності будь-яке завдання є проблемним, а ступінь проблемності обумовлена об'єктивною складністю педагогічної ситуації

(глибокий, заплутаний конфлікт, педагогічно занедбані діти, гострі суперечки у відносинах між ними та ін.) та рівнем професійного розвитку вчителя (сформованістю якостей, професійних знань, педагогічних умінь і навичок, педагогічного досвіду) [156].

Для розуміння сутності процесу творчого розв'язання професійних завдань вихователями ЗДО важливо визначити його етапи. В основу виокремлення етапів нами покладено дослідження Л. Князевої [101], яка вирізняє етапи творчого розв'язання професійних завдань, а також дослідження В. Чернобровкіна [250], який описує процесуальні ланки розв'язання проблемної педагогічної ситуації на діяльнісному (рефлексованому, керованому, усвідомленому) рівні активності педагога.

Отже, серед етапів творчого розв'язання професійних завдань вихователями ЗДО виділяємо:

1. Мотиваційний етап (характеризується сприйняттям ситуації як проблемної, виникненням потреби в аналізі педагогічної ситуації, творчому її розв'язанні, самовдосконаленні власних творчих здібностей);

2. Орієнтаційний етап (на основі усвідомлення та аналізу педагогічної ситуації формулюється професійне завдання, відбувається аналіз вихідних даних, прояснення умов завдання, їх причин, побудова гіпотези, оцінка власних сил щодо можливості його розв'язання, актуалізація знань та досвіду щодо поставленого завдання, усвідомлення необхідності знаходження нового шляху його розв'язання);

3. Виконавчий етап (відбувається операційно розгорнутий процес творчого розв'язання професійного завдання, який полягає у продукуванні творчих ідей щодо дій, спрямованих на приведення педагогічної ситуації у стан, що відповідає уявленням вихователя ЗДО про оптимальний перебіг процесу педагогічної діяльності);

4. Контрольно-оцінний етап (самоаналіз отриманого результату – творчого розв'язання професійного завдання).

Творче розв'язання педагогічних завдань як проміжний результат творчої професійної діяльності вихователів ЗДО характеризується низкою критеріїв, які ми

визначаємо на основі досліджень Н. Гузій [171], А. Маркової [148], С. Сисоєвої [171], І. Харламова [247] та ін.

Провідним критерієм творчого розв'язання професійного завдання є нестандартність (Ф. Гоноболін [55], Н. Гузій [171], А. Маркова [148], С. Сисоєва [171], І. Харламов [247], Н. Яковлева [259]), що включає такі показники як новизна та оригінальність. Новизна розуміється як продукування нових (таких, що не існували раніше у подібній формі, виходять за межі відомого в педагогічній науці та практиці) способів навчально-виховної діяльності та їх модернізація [247]. При цьому показником новизни може бути як об'єктивний, так і суб'єктивний зміст розв'язання завдання.

Аналіз досліджень В. Кан-Каліка [94], Н. Кухарєва [126], В. Решетько [126], С. Сисоєвої [219] дозволив виділити такі основні типи розв'язання професійних завдань, залежно від суб'єктивності/об'єктивності новизни: педагогічну імпровізацію та інновацію.

Імпровізація полягає в ефективному застосуванні набутого досвіду в нових умовах, в удосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань; в умінні бачити «поле варіантів» розв'язання однієї проблеми; в умінні трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення в конкретні педагогічні дії тощо. Інновація ж передбачає відкриття, виявлення раніше не пізнаних закономірностей теорій навчання і виховання, розробку високоефективних методик, що сприяє розв'язанню проблем сучасної освіти, прогнозуванню тенденцій її розвитку [232].

Критерій оригінальності розкриваємо через синонімічний ряд – своєрідність, самостійність, індивідуальність, природність, «справжність» (не підробка), автентичність. Тобто, у творчій професійній діяльності проявляється неповторна особистість вихователя, його життєвий та професійний досвід, реалізується прагнення до самореалізації. Оригінальність унеможливорює копіювання чужого педагогічного творчого досвіду, визначає, що він завжди здобувається індивідуально.

Важливими критеріями творчого розв'язання педагогічних завдань є доцільність та ефективність (Н. Гузій [179], І. Дмитрик [255], Б. Красовський [255], М. Кухарєв [126], М. Поташник [194], В. Решетько [126], Р. Скульський [220], П. Шевченко [255], Н. Яковлева [259]). Доцільність як відповідність діяльності вихователя освітнім завданням, висувається супротив прожекторства та псевдооригінальності. Прожекторство розуміється як нереалістичність, нездійсненність. Воно виростає на ґрунті порушення наукових закономірностей і принципів навчання та виховання. Псевдооригінальність виявляється у наявності прагнення бути несхожим у своїй роботі на інших як самоцілі, йому властиві штучність, навмисне ускладнення [194]. Ефективність розуміється як оптимальні витрати ресурсів (фізичних, матеріальних, духовних, інтелектуальних) педагогів та дітей для досягнення максимальних результатів.

У визначенні предмета творчої професійної діяльності вихователів спираємось на дослідження С. Максименка та Т. Щербан. Учені, розглядаючи специфічні особливості професії педагога, зазначають, що її предметом є діяльність вихованців, яку він має організувати і регулювати відповідно до завдань навчання, виховання та розвитку, підпорядкованих, у свою чергу, загальній меті – формуванню духовного світу дитини [145]. Саме в організації діяльності дітей реалізується творче розв'язання професійних завдань. Особливістю предмета творчої професійної діяльності вихователів є велика різноманітність видів діяльності, що організовуються: ігрова, навчально-пізнавальна, трудова, художня, комунікативно-мовленнєва, рухова [199]. Якісна організація названих видів діяльності, особливо з огляду на те, що вони здійснюються щодня, а також часто за ініціативою дитини, вимагає від вихователя вміння ефективно планувати, варіювати та коригувати власну діяльність.

Важливо зазначити, що окреслена різноманітність видів діяльності не вичерпує особливостей предмету творчої професійної діяльності вихователів ЗДО. Специфічними є умови, в яких вони організовуються. Розкриємо їх детальніше. Основна складність, яка, на думку З. Крижановської, постає перед педагогом ЗДО сьогодні – організація індивідуально-спрямованого, особистісно-орієнтованого

навчання та виховання в умовах роботи з великим колективом дітей [114]. Кожна сучасна дитина потребує концентрації усіх зусиль педагога, і за умови, коли їх у навчальній групі 20–35 при нормі 15, здійснювати якісне навчання надзвичайно важко. І все ж, у багатьох працях педагогічного спрямування автори наголошують на важливості превалювання індивідуальних форм навчальної роботи та диференціації навчального змісту.

У даному контексті В. Кузьменко зазначає необхідність здійснення внутрішньогрупової індивідуалізації та внутрішньогрупової диференціації [118]. Здійснення індивідуалізації в навчальному процесі ЗДО потребує постійної роботи педагогів у напрямку підвищення професійної майстерності та творчого підходу до виконання професійних обов'язків, оскільки підготовка до таких видів занять зростає як якісно, так і кількісно.

Специфічними є умови, у яких відбувається організація вихователем діяльності дітей: безперервність, систематичність [79], відкритість, публічність [79; 186] жорстка регламентованість у часі (вихователь не може чекати, поки його «осяє», від нього зазвичай вимагається негайний аналіз і негайна дія [69; 79; 186; 203; 209; 219], вплив багатьох важкопередбачуваних чинників [219], залежність від методичного, технічного оснащення навчально-виховного процесу [203], регламентованість педагогічною наукою та вимогами суспільства, позитивним досвідом педагогічної культури [69; 124].

Під час організації різноманітних видів діяльності вихователю необхідно враховувати особливості особистості дошкільника, для якої характерні специфічні вікові особливості: індивідуальність, активність, постійний розвиток, вибірковість до сприйняття педагогічного впливу.

Так, Г. Беленька зазначає, що дошкільне дитинство суттєво відрізняється від усіх наступних вікових періодів життя людини низкою характерних особливостей. По-перше, відносною свободою: діяльність, якою займається дитина, здебільшого обирається за її бажанням, вона емоційно насичена, дає простір для уяви та творчості. Це означає, що реальний педагогічний вплив вихователя менш запланований та регламентований, що підвищує необхідність імпровізації. По-друге,

акселерацією інтелектуального розвитку сучасних дошкільників. Це явище дослідники пояснюють перебуванням дітей в інформаційно-насиченому просторі суспільства і характеризується широкою за обсягом емпіричною поінформованістю сучасних дошкільників у всіх сферах життя. У зв'язку з цим висувається важлива вимога до вихователів: вони мають виступати передусім не носіями енциклопедичної інформації для дітей, а партнерами з її обробки, трансформації та інтеріоризації дітьми [183]. Педагог дошкільної освітньої установи виступає для дитини координатором, коментатором, опонентом і своєрідним фільтром усіх виховних впливів [114].

Наступною специфічною особливістю дошкільного віку є низький рівень довільності пізнавальних процесів, не сформованість волевих якостей, що компенсується за рахунок природної дитячої допитливості. Це означає, що в основі успішного навчання, а також підтримання дисципліни в групі лежить інтерес дітей. Організація цікавої діяльності, враховуючи безпосередність та низький самоконтроль дошкільників, у свою чергу потребує від педагога чималих творчих зусиль.

Центральним компонентом творчої професійної діяльності вихователів ЗДО є її суб'єкт – креативна особистість вихователя [47; 100; 133; 136; 137; 179; 232]. За твердженням В. Загвязинського, вона виступає одночасно й «інструментом» творчості, її засобом [79]. Креативну особистість вихователя визначаємо, спираючись на визначення О. Дубасенюк та В. Лісовської як носія внутрішніх передумов, що забезпечують творче розв'язання педагогічних завдань або, зважаючи на розуміння креативності як внутрішньої передумови, потенційної готовності до продуктивно-перетворюючої праці, як носія професійної креативності [70; 136].

Отже, в результаті аналізу специфіки творчої професійної діяльності вихователів ЗДО, визначаємо наступні положення:

1. Творча професійна діяльність вихователів ЗДО спричинюється внутрішньою мотивацією. Її результат має двосторонній характер (формування креативності вихованця та самого вихователя). Означені особливості, на нашу думку, підвищують

значення самодетермінації, самоконтролю та самооцінки творчої професійної діяльності вихователем.

2. Мета творчої професійної діяльності вихователів ЗДО реалізується через систему стратегічних, тактичних та ситуативних педагогічних завдань. Їх розв'язання передбачає проходження низки етапів: мотиваційного, орієнтаційного, виконавчого, контрольного-оцінного. З огляду на це вважаємо, що для досягнення творчого результату професійної діяльності, вихователь повинен мати внутрішні передумови, а також уміння та навички для якісного здійснення кожного з названих етапів.

3. Критеріями оцінки творчого розв'язання педагогічних завдань, окрім нестандартності, виступають доцільність та ефективність. Це означає, що творча професійна діяльність вихователів ЗДО є регламентованою завданнями, принципами виховання та навчання, вимогами програми, передбачає володіння методичним інструментарієм, а отже зумовлюється сформованою педагогічною компетентністю.

4. Творче розв'язання педагогічних завдань реалізується шляхом залучення дитини дошкільного віку до різноманітних видів діяльності. Вважаємо, що це розширює простір для творчого пошуку, збагачує операційний бік творчої професійної діяльності вихователів ЗДО.

5. Вікові особливості розвитку сучасної дитини дошкільного віку, а також організація індивідуально-спрямованого, особистісно-орієнтованого освітнього процесу викликають необхідність постійної імпровізації у професійній діяльності вихователя. Це зумовлює необхідність здатності педагога до систематичного, швидкого прийняття творчих рішень.

Із врахуванням означених особливостей творчої професійної діяльності вихователів ЗДО, а також на основі результатів теоретичного аналізу феномену креативності, нами запропоновано поняття *«професійна креативність вихователів ЗДО»*, під яким розуміємо здатність до актуалізації творчих пізнавальних процесів, рефлексії, саморегуляції творчої діяльності, реалізації розумових дій та операцій у творчому розв'язанні педагогічних завдань і потребу у творчій самореалізації й емоційному задоволенні від творчої діяльності.

В основу визначення власного розуміння структури професійної креативності вихователів ЗДО покладено її розуміння як суб'єктивної передумови до творчої професійної діяльності. Відповідно до етапів останньої (мотиваційного, орієнтаційного, виконавчого та контрольного-оцінного) виокремлюємо *мотиваційний, когнітивний, операційний та регулятивний* компоненти досліджуваної здатності. Місце професійної креативності вихователів ЗДО у творчій педагогічній діяльності наочно презентоване на рис 1.1.

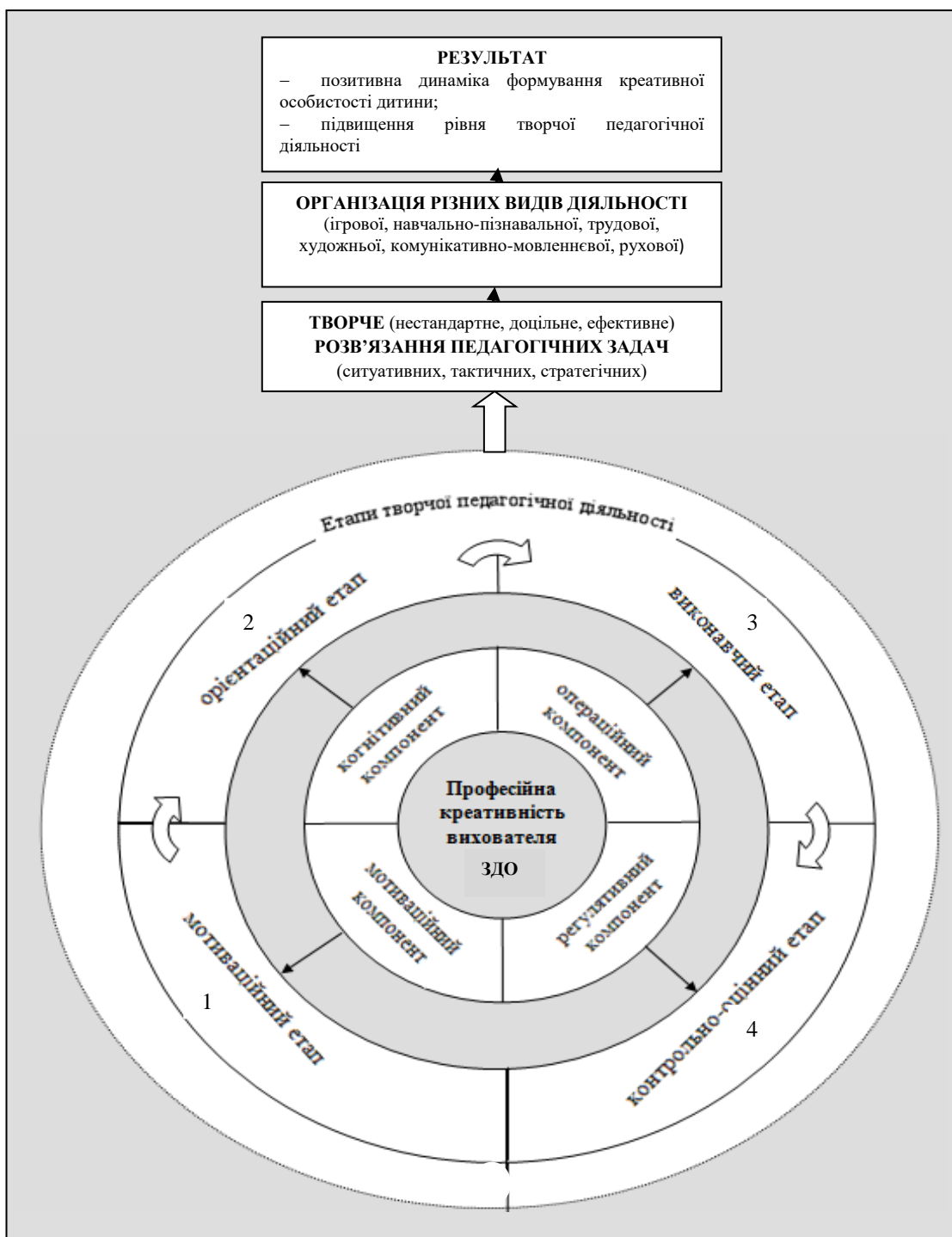


Рис. 1.2. Професійна креативність вихователя ЗДО в структурі творчої педагогічної діяльності

Як видно з рис. 1.1., професійна креативність вихователів ЗДО складається з мотиваційного, когнітивного, операційного, регулятивного компонентів та є центральним, суб'єктивним елементом творчої педагогічної діяльності. Названі компоненти забезпечують проходження етапів творчої педагогічної діяльності, спрямованої на нестандартне, доцільне, ефективне розв'язання педагогічних завдань різних типів. Творче розв'язання педагогічних завдань реалізується через організацію вихователями ЗДО різноманітних видів діяльності, що призводить до позитивної динаміки формування креативної особистості дитини та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності.

Обґрунтуємо доцільність й достатність конструктів кожного з названих компонентів.

Мотиваційний компонент визначає прагнення вихователів ЗДО до виокремлення проблемних ситуацій, творчого їх розв'язання та розвитку власної професійної креативності. Серед мотивів педагогічної творчої діяльності дослідники виокремлюють такі: необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес [219], прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах педагогічної праці [194; 219], креативно-ціннісні орієнтації [180], інтерес особистості до творчих знахідок, потреба в удосконаленні педагогічної дійсності, схильність до новацій у педагогічній роботі [179], мотивація успіху [95], прагнення до винаходів, творчості, інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації, бажання підвищувати професійну компетентність [11], прагнення до нового [73], педагогічна захопленість [79; 219], позитивний емоційний стан [62], здатність глибоко занурюватись у привабливу діяльність, почуття задоволення від збагачення досвіду педагогічної діяльності і водночас – творчого невдоволення рівнем досягнень, як умова подальшого зростання професійної компетентності [11].

Узагальнюючи та конкретизуючи погляди науковців, виокремлюємо такі конструкти мотиваційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО: *прагнення до творчої самореалізації та емоційну креативну спрямованість*.

Прагнення до творчої самореалізації проявляється у незадоволеності вихователя ЗДО отриманим результатом у співвідношенні з творчими власними можливостями та морально-психологічними установками. Це зумовлює необхідність усвідомлення майбутнім фахівцем важливості розвитку власної креативності для професійного становлення, пізнання та самооцінки студентом власних творчих можливостей, прагнення випробувати та застосовувати їх у професійній діяльності.

Креативну емоційну спрямованість, спираючись на дослідження Б. Додонова [65], визначаємо як потребу особистості у творчих переживаннях та прагнення до ситуацій, що їх викликають. Креативну емоційну спрямованість складають еготичні та евристичні емоції [14, 65, 217]. Еготичні емоції (глоричні) розуміються як прагнення збереження відповідної «величини» власної особистості, почуття своєї значущості, цінності, гордості, честі; евристичні емоції (гностичні) означають потребу отримувати нову інформацію та досягати «когнітивної гармонії», суть якої полягає в пошуку нового, невідомого звичного, зрозумілого («втеча від здивування», «радість відкриття істини»).

Когнітивний компонент зумовлює здатність вихователів ЗДО помічати проблемну ситуацію, формулювати на її основі педагогічне завдання, знаходити нестандартні способи її розв'язання.

Серед когнітивних чинників педагогічної творчої діяльності дослідники виокремлюють: ерудованість [79; 172], сформованість творчого мислення (гнучкість, швидкість, оригінальність) [11; 73; 79; 180; 194; 219; 270], інтелектуальну активність [25], допитливість [100], уяву, фантазію [11; 79; 179; 194; 219], проблемне бачення ситуації, перцептивність [11; 73; 94; 95; 194; 219], педагогічну спостережливість [179], фахову підготовленість [62; 73; 94; 172; 179], усвідомлення сутності, значення і завдань власної педагогічної діяльності, її мети [94], усвідомлення творчості в професійній праці [100; 179], знання теорії педагогічної креативності, специфічні знання, уміння та навички, пов'язані з креативністю, креативна компетентність [62; 180; 73].

На основі аналізу та узагальнення представлених поглядів науковців, виокремлюємо такі конструкти когнітивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО: *обізнаність щодо сутності професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, шляхів її розвитку, знання способів творчого розв'язання професійних завдань; рівень навчальних досягнень, розуміння вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації, оригінальність, гнучкість, швидкість мислення; продуктивність творчої уяви;*

З огляду на те, що творчість є свідомою та цілеспрямованою діяльністю, важливими умовами прояву професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО є: обізнаність студентів щодо психологічної сутності процесу педагогічної творчості та його етапів; значення професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО в контексті професіоналізму. Це забезпечує вмотивованість студентів до здійснення творчої професійної діяльності, прагнення до розвитку власної креативності, усвідомленість та керованість цих процесів, розуміння можливих перешкод, готовність до них. Уявлення про методи та способи творчого розв'язання педагогічних завдань розширює коло вибору майбутніми вихователями інструментарію творчого пошуку, сприяє розумінню його доцільності, ефективності в конкретній ситуації.

Оскільки педагогічна діяльність вихователів регулюється науковими психолого-педагогічними принципами, що спрямовують та організують дії педагога, а також критеріями, у співвідношенні з якими він оцінює результативність своїх дій (педагог оволодіває ними в процесі теоретичної та практичної підготовки) [122], важливого значення для створення ефективного продукту творчості набуває *рівень фахової підготовки майбутнього педагога*. Знання дозволяють орієнтуватися в ситуації та не винаходити те, що вже існує, сприяють розумінню окремих аспектів завдання та зосередженню на його нових сторонах [140], набувати впевненості в правильності власної гіпотези [157].

Оскільки матеріалом педагогічного мислення є ситуації соціальної взаємодії, точніше, їх образи, або описи (частіш за все виникають у системах зв'язків типу «діти-діти», «дорослі-діти», «педагоги-діти») [202], ми вважаємо, що саме *розуміння*

вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації забезпечить «бачення» вихователем проблемної педагогічної ситуації, її аналіз та правильну інтерпретацію, проектування результатів розв'язання педагогічного завдання. Педагогічна спостережливість передбачає здатність виділяти з контексту вербальну та невербальну експресію поведінки суб'єктів, розпізнавати загальні якості в потоці експресивної чи ситуативної інформації про поведінку, розуміти відносини, логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях, розуміти залежність значення схожої поведінки від різних ситуаційних контекстів, здатність передбачати наслідки поведінки на основі наявної інформації [154].

Ключовим пізнавальним процесом, що забезпечує функціонування креативності, виступає *творче мислення*, що характеризується такими особливостями, як оригінальність, гнучкість, швидкість [11; 77; 102; 236; 249; 281; 295; 304].

Гнучкість мислення описується як здатність до переосмислення функцій об'єкта, використання його в новій якості (Дж. Гілфорд [51]), доцільне варіювання способів дії, легкість перебудови вже наявних знань і переходу від однієї дії до іншої (Н. Менчинська [153]), зміна інтерпретації властивостей об'єкта з якісним перетворенням об'єкта в ситуації рішення розумової задачі (О. Єрмакова [76]), Тобто, гнучкість мислення означає здатність відмовитись від звичних для особистості дій, виділити незвичайні й нові властивості (взаємодії) між об'єктами. Гнучкість мислення залежить від закріплених у минулому досвіді прийомів і способів діяльності.

Швидкість (динамічність, легкість, продуктивність) мислення – це здатність оперативно розібратися в складній ситуації, швидко обдумати правильне рішення і прийняти його. Зокрема С. Парнес визначає її як «здатність генерувати багато ідей у відповідь на один стимул» [294]. Від швидкості розуму слід відрізняти квалітивність розуму, що характеризується поверховістю, нездатністю розглянути проблему в усій її складності. Швидкість мислення залежить від обсягу знань, міри сформованості

мисленневих навичок, досвіду у відповідній діяльності та рухливості нервових процесів.

Оригінальність мислення (самостійність, незвичайність, фантастичність) – це здатність продукувати рідкісні ідеї, відмінні від загальноприйнятих стандартів. У параметричному підході оригінальність визначається через відхилення від стереотипу. З практичної точки зору ідея вважається оригінальною, якщо подібної немає серед уже відомих людям, що працюють у визначеній галузі.

Творча уява в контексті процесу творчої професійної діяльності вихователя ЗДО виконує такі функції: створення розумового образу реальної педагогічної ситуації, який дозволяє здійснювати творче перетворення певних її елементів та створювати нові цілісні образи дійсності, на основі яких і відбувається перетворення педагогічної реальності, моделювання кінцевого результату творчої діяльності завдяки використанню різноманітних операцій (комбінування, акцентування, типізація, схематизація, інверсія та ін.).

Операційний компонент. Оскільки професійна креативність вихователів ЗДО є психічним феноменом, що забезпечує можливість професійної творчої діяльності як процесу, тому вона передбачає *сформованість певних дій та операцій*, що призводять до творчого розв'язання конкретного професійного завдання. На основі етапів творчого процесу, а також особливостей творчої професійної діяльності вихователя ЗДО, вважаємо, що майбутні фахівці повинні оволодіти наступними вміннями:

1) визначати в процесі професійної діяльності проблемні ситуації (зауважувати невідповідність між реальним та ідеальним станом суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, усвідомлювати нестачу знань та досвіду для їх розв'язання, потребу в отриманні додаткової інформації);

2) виокремлювати на основі проблемної ситуації професійне завдання (або професійні завдання), формулювати їх у вигляді запитань, чітко визначати мету (той стан суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, якого необхідно досягти), аналізувати відомі умови (виокремлювати учасників ситуації, їх поведінку, якості, стани, відносини, мотиви, виявляти з огляду на це можливі причини ситуації та ін.),

окреслювати невідоме (те, що необхідно дізнатися для розв'язання ситуації);

3) пропонувати низку нестандартних, доцільних та ефективних варіантів розв'язання завдань (наприклад, здійснення особистого впливу або організацію та мобілізацію активності інших учасників ситуації, використання комунікативних засобів чи впливу через певні види діяльності [250] тощо), застосовуючи для цього різноманітні, адекватні умовам способи, зокрема, евристичні методи;

4) критично оцінювати запропоновані ідеї, співвідносити їх із набутими професійними знаннями (психологічними, педагогічними, методичними), доводити їх ефективність, розробляти шляхи подальшого практичного впровадження.

Регулятивний компонент забезпечує здатність вихователів ЗДО контролювати та оцінювати власну творчу діяльність.

На думку дослідників, регуляцію творчої педагогічної діяльності забезпечують: сміливість [95; 179; 219], готовність до розумного ризику в професійній діяльності, толерантність до невизначеності [11; 73; 95; 219], самостійність [11; 180; 95; 219], цілеспрямованість, наполегливість, ентузіазм [219], ініціативність [179], здатність до самоаналізу, рефлексивність (узагальнення щодо власного досвіду), усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі, усвідомлення власної творчої індивідуальності [79; 94; 95], самокритичність, часте невдоволення собою та системою, у якій працює [270].

Оскільки педагогічна творчість є лише відносно вільною (систематична, регламентована у часі, повинна приносити лише позитивні результати, опосередкована вимогами суспільства та педагогічної науки), а також у зв'язку зі складністю самого творчого процесу, під час якого особистості доводиться долати певні бар'єри (віддаленість у часі результатів педагогічної творчості [138], ригідність поглядів та установок [214], лінощі, страх перед невдачею, боязнь критики, занадто високу самокритичність [138], розбіжність потреби творення з можливостями особистості [44]), визначального значення в регуляції творчою діяльністю набуває розвиненість *вольових якостей* особистості. На нашу думку, вольові якості також виконують компенсаторну функцію щодо інших компонентів креативності (зокрема, мотивації) у випадку їх малорозвиненості.

Так, наполегливість дозволяє особистості систематично проявляти силу волі з реалізації довготривалої мотиваційної установки, досягати віддаленої в часі мети, не зважаючи на труднощі, що виникають. Рішучість визначає здатність приймати рішення в значущій ситуації за мінімальний час. Самостійність забезпечує бажання та здатність здійснювати діяльність без сторонньої допомоги, що важливо з огляду на те, що часто педагог навіть молодосвідчений, не має змоги звернутися по допомогу в ситуації безпосередньої взаємодії, що вимагає реакції «тут і зараз». Ініціативність набуває особливого значення у створенні педагогічної інновації, оскільки розуміється як соціальна сміливість, відсутність страху взяти на себе відповідальність за передбачувану дію, здатність до дій, що започаткували новий рух, зміну форми діяльності. Відповідальність визначає якість результату творчості, доцільність та коректність обраних засобів, оскільки реалізується в різних формах самоконтролю над діяльністю з позиції прийнятих норм та правил [86].

Важливу регулятивну роль у структурі креативності відіграє здатність особистості до рефлексії, яка виконує відносно творчого процесу дві основні функції: саморегуляцію розумової діяльності (за допомогою виділення функцій «Я-виконавець» та «Я-контролер» [123]) та забезпечення можливості до творчого саморозвитку (оцінювання власних креативних якостей (реальний образ «Я») та бажаного рівня розвитку креативності (ідеальний образ «Я») [147]).

Отже, на основі вищевикладеного можна зробити висновок, що професійна креативність майбутніх вихователів ЗДО є суб'єктивною передумовою та інтегрованою здатністю до майбутньої творчої професійної діяльності, яку трактуємо наступним чином: «здатність до актуалізації творчих пізнавальних процесів, рефлексії, саморегуляції творчої діяльності, реалізації розумових дій й операцій у творчому розв'язанні педагогічних завдань та потреби у творчій самореалізації й емоційному задоволенні від творчої діяльності». До структури професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО входять мотиваційний, когнітивний, операційний та регулятивний компоненти, достатній рівень розвитку яких забезпечує спроможність вихователів ЗДО до професійної творчості як

цілеспрямованої та усвідомленої діяльності, і, як наслідок, сприяє формуванню педагогічного професіоналізму.

1.3. Арт-терапія як засіб розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Головним завданням дослідників, що вивчають проблему професійної креативності, є вивчення шляхів її розвитку. Аналізуючи наукові тенденції, Я. Пономарьов [189] виділяє два можливі напрямки його розв'язання. Перший напрямок учений пов'язує із можливістю управління творчістю завдяки алгоритмізації творчої діяльності, розробкою «технічних прийомів», використання яких призводить до відкриття нового. Зокрема, найбільш застосовуваними є евристичні методи що, за твердженням Ю. Кулюткіна [125], є процедурами, які приводять до вірогідних розв'язань або висновків з певним ступенем вірогідності, але не завжди, на відміну від алгоритмів, гарантують успіх.

Другий напрямок пропонує непрямий шлях розвитку креативності, сутність якого зводиться до створення умов, що сприяють творчості. Аналіз та узагальнення наукових доробків О. Акімової [3], В. Дружиніна [66], В. Моляка [81], Т. Баришевої [15], В. Боксогорн [29], М. Бриль [32], Н. Гоцуляк [59], О. Дунаєвої [73], Т. Каракатсаніс [95], О. Куцевол [128], О. Морозова [163], Т. Остафійчук [172], Е. Помиткіна [209], С. Шандрука [253], та ін. дозволяє визначити особливості сприятливого для розвитку креативності освітнього середовища:

1) встановлення сприятливих взаємин викладача та студента, що передбачає врахування особистісних властивостей студентів, створення позиції «рівності» у взаєминах викладач-студент, організацію співтворчості та діалогічності суб'єктів освітнього процесу;

2) постановка перед студентами педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості включає проблематизацію змісту освіти, моделювання виробничих ситуацій з настановою на прояв креативного підходу до них, моделювання ситуацій невизначеності, ретроспективне вибудовування

паралелей між змістом занять та життєвим досвідом учасників, забезпечення активно-творчого типу засвоєння знань;

3) емоційна насиченість освітнього процесу передбачає позитивний зворотній зв'язок та ігровий характер взаємодії викладача та студентів.

Реалізація зазначених умов у процесі фахової підготовки забезпечується здебільшого шляхом введення додаткових навчальних дисциплін, безпосередньо спрямованих на розкриття творчого потенціалу студентів (Н. Макаренко [143], В. Фадєєв [239] та ін.) та застосуванням психотренінгових програм (А. Воронін [43], М. Лазарєв [179] та ін.). Розвиток креативності в рамках названих форм здійснюється через використання різноманітних методів та засобів: евристичних методів, ділових ігор, групових дискусій, психогімнастичних вправ, засобів ІКТ та ін.

Значна кількість сучасних досліджень (М. Кисельової [99], І. Зязюна [83], Л. Лебедєвої [129], О. Отич [173], Н. Пов'якель [184], Л. Подкоритової [187] Н. Сергєєвої [216] та ін.) демонструє підвищений інтерес до застосування арт-терапії в освітньому процесі. Це викликано, по-перше, необхідністю запровадження в освітній процес технологій, що сприяють реалізації гуманістичної спрямованості педагогічного впливу, а по-друге – багатофункціональністю, екологічністю та ефективністю застосування засобів арт-терапії для низки навчальних, розвивальних і виховних завдань. З огляду на це, арт-терапія в Україні перебуває в стадії становлення та швидкого розповсюдження.

Застосування арт-терапії як засобу розвитку творчого потенціалу студентів мистецьких закладів вищої освіти (У. Дутчак [74]), майбутніх психологів (Н. Пов'якель [184]), дає можливість передбачити ефективність її застосування з метою розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.

Ідея впровадження арт-терапії для розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО вимагає, перш за все, визначення власної позиції щодо суперечливих питань, зокрема:

1) доцільності застосування самого поняття «арт-терапія» з огляду на неоднозначне сприйняття науковцями складових частин терміну;

2) можливості використання арт-терапії в освітньому процесі вищого закладу освіти.

Отже, зупинимось на питанні доцільності застосування поняття «арт-терапія». Суперечки у науковому світі ведуться здебільшого стосовно змістовного наповнення окремих складових частин терміну.

Неоднозначність трактування складової «арт» зумовлено тим, що в перекладі з англійської «art» воно означає одночасно і мистецтво загалом, і зображувальне мистецтво зокрема. Відповідно до цього, рядом науковців, зокрема Л. Лебедевою, арт-терапія передбачає лише зображувальну діяльність [129], що, на нашу думку, значно обмежує можливості методу. Тому ми дотримуємось думки М. Кисельової, Т. Колошиної та вважаємо, що арт-терапія включає в себе наступні види: терапію зображувальним мистецтвом, бібліотерапію (в тому числі і казкотерапію), музикотерапію, драмотерапію, танцювальну терапію, фототерапію [99; 104].

Друга складова терміну «арт-терапія» піддається критиці через медичне, психотерапевтичне забарвлення, оскільки «терапія» трактується як «лікування внутрішніх хвороб лікарськими засобами або фізичними методами (без хірургічного втручання); сукупність таких методів лікування» [221]. Зокрема, подібне розуміння арт-терапії транслюється О. Копитіним: «арт-терапія – це сукупність психологічних методів впливу, здійснюваних у контексті образотворчої діяльності клієнта та психотерапевтичних відносин, які використовуються для лікування, психокорекції, психопрофілактики, реабілітації та тренінгу осіб з різними фізичними вадами, емоційними та психічними розладами, а також представників груп ризику» [107]. Ми дотримуємось думки, що термін «терапія» трактується не лише в буквальному значенні – лікування (від лат. *therapia*), а й в сенсі «догляд, турбота». Підтвердження цьому знаходимо у дослідженнях М. Кисельової [99], Л. Лебедевої [129] та ін. Науковці доводять, що «арт-терапія» у сучасній інтерпретації розуміється як турбота про емоційне самопочуття та психологічне здоров'я особистості, групи, колективу; метод розвитку свідомих та несвідомих сторін психіки особистості засобами художньої діяльності.

Загалом, вважаємо традицію використання терміну «терапія» історично обумовленою. Поняття «арт-терапія» було запропоновано у 1938 році А. Хіллом. Він застосовував метод для лікування хворих на туберкульоз у санаторіях. Пізніше арт-терапія набула значного поширення та популярності в США, де використовувалась у роботі з дітьми, вивезеними з концтаборів під час Другої світової війни. Отже, вважаємо, що застосування терміну «арт-терапія» є науково обґрунтованим та доцільним в рамках нашого дослідження.

Друге суперечливе питання полягає у визначенні можливості застосування арт-терапії в освітньому процесі. Для розв'язання цієї проблеми звертаємось до дослідження Л. Лебедевої. Дослідниця виділяє три самостійних напрями арт-терапії: 1) педагогічний (призначений для розвивальної, виховної, корекційної роботи з учасниками освітнього процесу з метою гармонізації процесів індивідуального та соціального становлення особистості); 2) психотерапевтичний (медичний) застосовується в роботі з інвалідами, тяжко хворими; 3) соціальний (терапія зайнятстю) передбачає роботу в центрах зайнятості, у притулках, дитячих будинках, таборах біженців, місцях позбавлення волі [129]. Відповідно до виділених напрямків арт-терапія є гармонізуючим, лікувальним чи відволікаючим чинником.

У рамках нашого дослідження ми дотримуємось педагогічного напрямку арт-терапії, який має неклінічну спрямованість і розрахований на потенційно здорову особистість. На перший план у педагогічному напрямку виходять завдання розвитку, виховання та соціалізації.

Розглядаючи арт-терапію як новий напрямок у сучасній педагогічній практиці, І. Зязюн визначає її наступним чином: «динамічна система взаємодії між учнем (дитиною, студентом, дорослим), продуктом його художньої творчої діяльності і педагогом (арт-терапевтом) у так званому «фасилітуючому» арт-терапевтичному просторі з метою реалізації найважливіших функцій освіти: психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвивальної, виховної, психопрофілактичної, реабілітаційної тощо» [83, с. 17].

Педагогічному напрямку арт-терапії притаманна цілеспрямованість: педагог застосовує її з певною конкретною метою (наприклад, розвинути професійну

креативність студента), відповідно і зміст діяльності задається педагогом (на відміну від терапевтичного процесу, у якому спеціаліст орієнтується на індивідуальний запит особистості). Завданнями застосування засобів мистецтва при цьому є: 1) прояснення навчально-виховного змісту, 2) оптимізація умов педагогічного впливу, 3) прихована діагностика ціннісних відношень, установок, мотивів, якості розуміння навчального матеріалу [216]. Отже, застосування арт-терапії в освітньому процесі є перспективним напрямом гуманізації та підвищення ефективності освіти.

З огляду на вищезазначене, обґрунтуємо доцільність застосування засобів арт-терапії з метою розвитку професійної креативності.

Опосередкування взаємодії викладача та студентів арт-терапевтичним продуктом створює оптимальні психолого-педагогічні умови для розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО: сприяє діалогізації в освітньому процесі, забезпечує позицію «рівності», емоційну причетність до проблематики студентів, активно-творчий тип навчання, надає йому ігрового характеру, забезпечує позитивний зворотній зв'язок, призводить до живого, конструктивного, комфортного та безпечного союзу викладача та студента. Крім цього, доцільність застосування арт-терапії як засобу розвитку професійної креативності зумовлюється актуалізацією всього спектру її психологічних чинників. Обґрунтуємо цю думку.

Аналіз досліджень щодо психологічного впливу арт-терапії (Л. Виготський [45], Т. Колошина [104], І. Зязюн [83], Л. Подкоритова [187], Л. Лебедева [129]) дозволяє виокремити три основні функціональні напрями, в рамках яких передбачаємо розвиток професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО як інтегрованого, багатокомпонентного утворення: 1) арт-терапія як засіб пізнання дійсності; 2) як засіб впливу на емоційно-почуттєву сферу, 3) як засіб самопізнання та саморозвитку.

Арт-терапія як засіб пізнання дійсності. Фундатором дослідження психологічного впливу мистецтва на особистість став Л. Виготський. В роботі «Психологія мистецтва» науковець трактував його, перш за все, як особливий вид мислення. Сприймання творів мистецтва порівнюється дослідником із науковим

пізнанням. Будь-який художній твір може застосовуватися у якості присудка до нових, непізнаних явищ та ідей, аперцептувати їх подібно до того, як образ в слові допомагає аперцептувати нове значення. Те, що ми не в змозі зрозуміти прямим шляхом, ми можемо зрозуміти шляхом опосередкованим. Кожен художній твір має зовнішню форму (наприклад, мармурова статуя), внутрішню форму – образ (жінка із мечем), та значення – ідею, зміст (правосуддя). Відповідно до цього, заслуга художника полягає не в тому мінімумі змісту, про який він думав під час створення, а в гнучкості образу, в силі внутрішньої форми створювати найрізноманітніший зміст. Сам твір не може бути відповідальним за ті думки, які можуть виникнути на його основі. Крім того, осмислити можна все, навіть справжню нісенітницю: людина схильна привносити зміст навіть у випадкове та беззмістовне нагромадження форм [45]. Із думкою Л. Виготського погоджується Т. Колошина. На думку дослідниці, здатність передавати людський досвід є головною властивістю мистецтва. Воно не претендує на правоту, об'єктивність, істинність, а забезпечує споглядачу можливість самому робити висновки, визначати своє ставлення [104]. Таким чином, арт-терапія може виступати засобом пізнання дійсності, що диктується здебільшого не митцем, який вкладає певне значення у форму, а суб'єктом, який цей твір сприймає та знаходить певний його індивідуальний зміст. Суб'єктивна інтерпретація творчого продукту актуалізує несвідомий досвід особистості.

Опрацювання несвідомого досвіду майбутнього вихователя ЗДО, пошук «побічних» продуктів розв'язання проблеми досягається шляхом розв'язання професійного завдання за допомогою засобів арт-терапії, що складається з такої послідовності дій:

1. Суб'єкт символічно виражає сутність проблеми, над якою працює, тобто умовно позначає її у вигляді якогось предмета, поняття або явища. Створення символу, на думку І. Чернухи, є опредметненням змісту психічного, тобто образним вираженням внутрішнього світу суб'єкта. Дослідниця зазначає, що «опредметнення пережитого досвіду суб'єктом за допомогою образних форм дає змогу пізнавати індивідуальну неповторність семантики творчості суб'єкта» [251 с. 52]. Символ може репрезентуватися різноманітними способами: образними (візуалізовано-

експресивні – малюнок, колаж, маска, скульптура, лялька, візуалізація); вербальними (казка, історія, міф); поведінковими (театральні прийоми, пластико-драматичні, психодраматичні) [226; 227]. Символічне вираження сутності проблеми може здійснюватись в активній (суб'єкт сам створює арт-терапевтичний продукт) чи пасивній (суб'єкт споживає твори арт-терапевтичні продукти, створені іншими людьми) формі.

2. Суб'єкт вербалізує арт-терапевтичний продукт: описує його властивості, якості, характеристики, взаємозв'язки, усвідомлює аналогії, що існують між змістом зображених образів та поставленим професійним завданням. За твердженням І. Чернухи, проведення операцій над значенням символів, пізнання їх сутності складає процес розпредметнення. [251]. Як правило, це відбувається шляхом ампліфікації латентних значень символу. Екстерналізований зміст аналізується, у результаті чого суб'єкт присвоює укладену в структурі символу інформацію та продукує широкий спектр гіпотез та інтерпретацій [226].

3. Суб'єкт символічно реконструює арт-терапевтичний продукт із врахуванням нової інформації щодо проблеми. Це передбачає розв'язання проблеми через її переструктурування та реінтеграцію самої особистості на основі самопізнання. Першочергове значення в цьому процесі відіграє рефлексія, оскільки саме вона дозволяє студенту самодистанціюватись, подивитись збоку на проблему та на себе, звернутися до наявного досвіду, власного ставлення до проблеми, визначити передумови, мотиви, причини подій, її результативні параметри, допущені помилки, пізнати власні стратегії розв'язання проблемних ситуацій, усвідомити їх стереотипність. Тобто, за виразом Л. Подкоритової, «охопити одночасно полюс суб'єкта і полюс об'єкта» [187]. Це призводить до творчого розв'язання поставленої педагогічної проблеми.

Отже, розуміння арт-терапії як засобу пізнання дійсності дозволяє зробити певні висновки. Застосування засобів арт-терапії в процесі розвитку професійної креативності передбачає розширення уявлень студентів про професійне завдання шляхом усвідомлення інформації, яка до цього перебувала в неусвідомлюваному стані. Усвідомлення досягається шляхом виконання наступної послідовності дій:

опредметнення змісту проблеми, розпредметнення створених символів, символічного реконструювання арт-терапевтичного продукту із врахуванням нової інформації щодо проблеми. Такий процес одночасно здійснює вплив на пізнавальну сферу студента, оскільки активізує уяву, творче мислення, уважність до незначних на перший погляд деталей, розвиває здатність до рефлексії, а також складає ланцюжок дій та операцій, що призводять до творчого розв'язання педагогічної проблеми.

Арт-терапія як засіб впливу на емоційно-почуттєву сферу. Здатність арт-терапії впливати на емоції та почуття особистості розкриваються в дослідженнях Л. Виготського [45], І. Зязюна [83], Л. Подкоритової [187] та ін. Так, Л. Виготський пояснює цей вплив за допомогою механізму катарсису. Науковець вважає, що емоції, які викликає форма художнього твору та його зміст, завжди знаходяться в антагонізмі. Кінцевим етапом зіткнення протилежних емоцій є їх взаємознищення, яке призводить до розряду нервової енергії. Ця енергія виражається шляхом підсиленої діяльності уяви. Сприйняття твору мистецтва потребує творчості, тому що недостатньо просто пережити те почуття, яке володіло автором, недостатньо розібратися в структурі самого мистецтва – необхідно ще творчо подолати своє власне почуття, знайти його катарсис, і тільки тоді дія мистецтва буде повною [45].

За допомогою поняття «фасцинація» пояснює здатність арт-терапії впливати на емоції та почуття І. Зязюн. Фасцинація означає «здатність демонстраційного комунікативного сигналу чи навіть природного явища (захід чи схід сонця, чудернацькі форми скель т.п.) приковувати увагу, викликати підвищений інтерес, здивування, радість, захоплення, екстаз, симпатію, зачарування, шок, сполох, переляк, обминаючи чи відключаючи будь-яке логіко-вербальне пояснення, інтелектуальну аргументацію, а тим більше критику» [223, с. 50]. Дослідник зазначає, що фасцинаційний вплив в педагогічній діяльності має значний ефект на свідомість, підсвідомість, поведінку студентів через їх емоційно-почуттєву сферу [83].

Аналізуючи психологічний вплив арт-терапії, Л. Подкоритова описує механізм емоційної децентрації, який дозволяє вийти за межі емоційної «скутості» та

«звуження поля орієнтування», розширити та поглибити емоційний репертуар, сприяє кращому розумінню переживань інших. Виникнення нових емоцій та почуттів сприяє виникненню й нових уявлень та навпаки, що в цілому сприяє розширенню досвіду. Значущим дослідниця вважає також механізм присвоєння соціально-нормативних особистісних смислів, який спрямований на подолання почуття самотності та допомагає набутти взаєморозуміння у спілкуванні. Цей механізм актуалізується під час групової арт-терапевтичної роботи. Розуміння того, що переживання особистості не є унікальним, що інші здатні переживати такі самі почуття, або хоча б розуміти їх, сприяє подоланню творчих бар'єрів, зокрема страху, сором'язливості та невпевненості [187].

Вважаємо, що завдяки механізмам відсторонення та проекції знижується самокритичність особистості. Ідея чи переживання сприймаються як такі, що нав'язуються продуктом творчої діяльності, відокремлені від особистості. Це підвищує продуктивність творчої діяльності, оскільки усвідомлення розмежування «ролі» (маски) учасника арт-терапевтичного процесу, і зовнішньої людини («себе самого») дозволяє нівелювати внутрішню та зовнішню цензуру, що розглядається як свідоме чи несвідоме придушення нетрадиційних, незвичайних думок.

Варто зазначити, що застосування, наприклад, евристичних методів характеризується у своїй більшості відсутністю стимулу, необхідністю пропонувати ідеї без опори на допоміжні засоби. Арт-терапія дозволяє обійти цей недолік: наявність арт-терапевтичного продукту значно активізує творчу діяльність, оскільки актуалізує досвід, підсвідомість. У результаті процес стає легшим та викликає здебільшого позитивні емоції. Вважаємо це суттєвим моментом, оскільки вже класичним стало визнання творчості процесом важким («муки творчості»).

Описана здатність арт-терапії впливати на емоційно-почуттєву сферу особистості має безперечну цінність, оскільки:

– по-перше, емоційна креативна спрямованість включається до складу професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, отже застосування арт-терапії як засобу розв'язання професійних завдань сприятиме виникненню прагнення до творчості через виникнення емоційної насолоди від процесу;

– по-друге, єдність афективного та пізнавального впливу, характерна для мистецтва, доводить можливість активізувати та підсилювати діяльність уяви та творчого мислення;

– по-третє, арт-терапія дозволяє реалізувати психолого-педагогічну умову розвитку професійної креативності – підвищення емоційної насиченості освітнього процесу.

Арт-терапія як засіб самопізнання та саморозвитку. Будь-який арт-терапевтичний продукт містить діагностичну інформацію про свого творця. Ця особливість заснована на психологічному механізмі проєкції: суб'єкт відображає в продукті творчості свої неусвідомлювані або приховувані потреби, комплекси, витіснення, переживання, мотиви, особливості соціальних обставин розвитку, сімейної ситуації, емоційне і фізичне самопочуття. Все це впливає на побудову художнього образу, композицію, використання простору, кольору, символіки, характер рухів. Взаємодіючи з художніми матеріалами, студенти відкривають індивідуальність та унікальність власного внутрішнього світу.

Їхні переживання виражаються безпосередньо, не пройшовши «цензуру» свідомості, найчастіше «одкровення» образотворчого твору не усвідомлюються або свідомо приховуються автором на вербальному рівні. Відбиваючись в творчій продукції, вони легко доступні для сприйняття й аналізу, можуть бути розкодовані. Інтерпретувати зміст арт-терапевтичного продукту означає наблизитись розуміння внутрішнього світу особистості. Адекватне уявлення про себе дозволяє формувати Я-ідеальне, тобто уявлення про себе як такого, яким можна стати в результаті реалізації своїх можливостей, в тому числі і професійних, визначати шляхи такого саморозвитку, докладати зусилля для відповідності очікуваним результатам [129].

Але для правильного розуміння змісту творчих продуктів, а також реалізації функції самопізнання, варто пам'ятати, що, на відміну від проєктивних графічних методів, інтерпретація в арт-терапії завжди супроводжується зворотнім вербальним зв'язком. Ці процеси передбачають також рефлексію самого творця, усвідомлення ним змістів свого внутрішнього світу. Інтроективне сприйняття вважається більш інформативним, ніж зовнішні ознаки закінченого твору. Замість незалежної

інтерпретації формальних ознак викладач спирається на систему значень і асоціацій самого автора, використовує різноманітні мовні стратегії, відстежує особливості його міміки, рухів, емоційних реакцій. Це досягається наступними прийомами: дати змогу студенту розповісти про твір так, як він бажає; стимулювати коментування тих чи інших частин арт-терапевтичного продукту, прояснити їх значення, описати певні форми, предмети або персонажів (для уникнення передчасних припущень щодо змісту роботи); стимулювати описати роботу від першої особи, бажано для кожного з елементів продукту, побудувати діалоги між окремими частинами роботи; фіксувати особливості інтонації, положення тіла, вираз обличчя; допомагати студенту усвідомити зв'язок між власними висловлюваннями про творчу роботу і його життєвою ситуацією, обережно ставлячи питання про те, що і як з реального життя може відображати створений ним образотворчий продукт [129].

Таким чином, арт-терапія як засіб самопізнання та саморозвитку студента сприяє розвитку його здатності до рефлексії; створенню уявлення про себе як майбутнього професіонала; пізнанню власних особливостей, можливостей, цінностей, цілей, ставлень; усвідомленню перешкод на шляху до розвитку власної професійної креативності. Крім того, ця функція арт-терапії дозволяє викладачеві пізнати студента, що є запорукою встановлення продуктивних відносин, здійснення індивідуального підходу, розкриття творчого потенціалу, створення сприятливих умов професійного зростання.

Отже, теоретичний аналіз доцільності застосування арт-терапії як засобу розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО дозволяє констатувати наступне: 1) арт-терапія забезпечує алгоритмізацію творчої професійної діяльності завдяки опредметненню, розпредметненню та символічному реконструюванню сутності професійного завдання; 2) сприяє створенню психолого-педагогічних умов розвитку професійної креативності завдяки опосередкуванню взаємодії викладача та студентів продуктом арт-терапевтичної діяльності; 3) здійснює комплексний вплив на професійну креативність як інтегроване, багатокomпонентне утворення завдяки поліфункціональності арт-терапії, її спроможності виступати засобом пізнання дійсності, впливу на емоційно-

почуттєву сферу, професійного креативного самопізнання та саморозвитку. З огляду на це, вважаємо арт-терапію доцільним та перспективним засобом розвитку досліджуваної здатності.

Висновки до розділу 1

З метою визначення теоретичних підходів до вивчення проблеми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО нами було здійснено ґрунтовний аналіз та узагальнення досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників. Результати проведеного теоретичного дослідження проблеми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО дозволяють сформулювати низку положень, що характеризують авторську позицію щодо цього феномену.

Виявлено, що креативність є інтегрованою, складноорганізованою здатністю особистості до творчості, яка проявляється у прагненні та можливості висувати проблеми та самостійно знаходити нестандартні, доцільні та ефективні способи розв'язання різноманітних завдань. Погляди науковців на сутність креативності не є одноставними: відповідно до провідного чинника креативності виділено когнітивний та особистісний підходи до розуміння сутності досліджуваного феномену. Ми схильні трактувати креативність як утворення, що залежить від комплексу психологічних чинників. Вважаємо, що креативність як інтегроване утворення зумовлюють мотиваційні, емоційні, когнітивні, вольові чинники, кожен з яких має визначальне значення у забезпеченні прагнення та здатності до творчої діяльності.

Доведено, що креативність притаманна всім людям, хоча має суттєві індивідуальні відмінності залежно від ступеню розвитку. Маючи психофізіологічні передумови, вона детермінована переважно соціальними чинниками. Організація оптимальних умов створює значні можливості для розвитку здатності до творчої діяльності. Креативність не є унітарною здатністю, а характеризується специфічністю щодо певного виду професійної діяльності завдяки складу психічних детермінант. Це дає змогу говорити про поняття «професійна креативність».

Відповідно до авторської позиції, професійна креативність вихователів ЗДО є суб'єктивною передумовою майбутньої творчої професійної діяльності, що трактується як здатність до актуалізації творчих пізнавальних процесів, рефлексії, саморегуляції творчої діяльності, реалізації розумових дій та операцій у творчому розв'язанні педагогічних завдань і потреба у творчій самореалізації й емоційному задоволенні від творчої діяльності.

Структуру досліджуваного утворення складають такі компоненти та конструкти: *мотиваційний* (потреба у творчій самореалізації, емоційна креативна спрямованість), *когнітивний* (оригінальність, гнучкість, швидкість мислення; розуміння вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації; продуктивність творчої уяви; обізнаність щодо сутності професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, шляхів її розвитку, знання способів творчого розв'язання професійних завдань; рівень навчальних досягнень), *операційний* (сформованість системи послідовних дій творчого розв'язання професійних завдань; різноманіття та доцільність застосовуваних операцій творчого розв'язання професійних завдань), *регулятивний* (вольові якості; схильність до аналізу власної творчої діяльності, виявлення причин та наслідків власних дій). Достатній рівень розвитку означених компонентів забезпечує спроможність майбутнього вихователя ЗДО до професійної творчості як цілеспрямованої та усвідомленої діяльності, і, як наслідок, сприяє формуванню педагогічного професіоналізму.

Теоретично обґрунтована доцільність застосування арт-терапії як засобу розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Доведено, що арт-терапія алгоритмізує творчу професійну діяльність завдяки опредметненню, розпредметненню та символічному реконструюванню сутності професійного завдання. Поліфункціональність арт-терапії забезпечує можливість впливу на досліджувану здатність як інтегративний, складний за структурою психічний феномен. Опосередкування взаємодії викладача та студентів продуктом арт-терапевтичної діяльності сприяє створенню оптимальних психолого-педагогічних умов розкриття творчого потенціалу студентів.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У другому розділі викладено загальну стратегію емпіричного дослідження, обґрунтовано добір діагностичного інструментарію та вибірки досліджуваних. Здійснено якісний і кількісний аналіз результатів вивчення особливостей розвитку складових та рівнів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Проаналізовано специфіку становлення професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО у процесі фахової підготовки у вищому закладі освіти.

2.1. Методика емпіричного дослідження професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

На основі аналізу та систематизації теоретичних здобутків, а також визначеної власної позиції стосовно проблеми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, викладеної у першому розділі, нами було організоване емпіричне вивчення досліджуваного утворення. Перші два етапи дослідження (підготовчий та констатувальний), що описані у цьому розділі, мали на меті вивчення психологічних особливостей розвитку складових та рівнів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, а також специфіку її становлення протягом фахової підготовки студентів.

У межах підготовчого етапу експерименту було обґрунтовано критерії розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, визначено склад експериментальної групи, здійснено вибір комплексу валідних та надійних методик. Було здійснено пілотажне дослідження з метою апробації розробленого

методичного апарату, яке дозволило скоригувати організацію та проведення констатувального експерименту.

Емпіричне вивчення розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО здійснено в руслі суб'єктно-діяльнісного підходу (К. Абульханова-Славська, В. Брушлинський, С. Рубінштейн), в основу якого покладено визнання здатності особистості бути ініціатором та першопричиною власних взаємин зі світом, бути творцем свого життя, створювати умови свого розвитку. З огляду на це, майбутній вихователь ЗДО визнається суб'єктом творчої професійної діяльності, тобто здійснює її з власної ініціативи, усвідомлено, цілеспрямовано, контрольовано та несе відповідальність за якість результатів. Назване положення передбачає необхідність сформованості у студентів стійкого та усвідомленого прагнення до творчої професійної діяльності, креативного самопізнання та саморозвитку, розуміння значущості професійної креативності для реалізації освітніх завдань, здатності актуалізувати пізнавальну сферу в ході творчого розв'язання професійних завдань, уміння цілеспрямовано, послідовно здійснювати творчу професійну діяльність.

На основі визначеного провідного методичного підходу до вивчення досліджуваного утворення, аналізу вже відомих у науці його базисних критеріїв, а також з урахуванням специфіки творчої професійної діяльності майбутніх вихователів ЗДО було здійснено виокремлення критеріїв розвитку компонентів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Критерієм розвитку мотиваційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО визначено творчу мотивацію професійної діяльності (Т. Баришева [14], Л. Виготський [44], Т. Любарт [140], А. Маслоу [149], В. Моляко [159], К. Роджерс [297]), тобто прагнення майбутнього фахівця зрозуміти складну професійну проблему, бажання віднайти новий спосіб її розв'язання. Критерієм розвитку когнітивного компонента визнано творче розв'язання професійних завдань (Дж. Гілфорд [281], Я. Пономарьов [188], П. Торренс [305], М. Холодна [249], В. Каменська [93], О. Лук [138], І. Мельникова [93]), тобто здатність майбутнього вихователя ЗДО продукувати нестандартні, доцільні та ефективні розв'язання

професійних завдань. Розвиток операційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО оцінюється за критерієм «творча операціоналізація професійних завдань» (С. Болес [269], В. Дружинін [67], Я. Пономарьов [189]), який передбачає сформованість у студентів системи послідовних дій творчого розв'язання професійних завдань, а також різноманіття та доцільність застосовуваних для цього операцій. Критерієм розвитку регулятивного компонента визначено регуляцію творчої професійної діяльності, що виявляється у докладанні вольових зусиль до розв'язання професійних завдань, а також схильності до аналізу власної діяльності, виявлення причин та наслідків власних дій (Д. Богоявленська [25], В. Моляко [158], І. Львова [141]).

Констатувальний етап дослідження проводився на базі Бердянського державного педагогічного університету, Глухівського національного педагогічного університету, Маріупольського державного університету. Вибірку склали 308 студентів II-IV-го курсів напряму підготовки 012 «Дошкільна освіта» (II-й рік навчання – 117 студентів, III-й рік навчання – 98 студентів, IV-й рік – 93 студентів). Охоплення емпіричним дослідженням студентів трьох курсів (II-го, III-го та IV-го) пов'язано із необхідністю визначення динаміки розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО протягом фахового навчання. Студенти I-го року навчання були виключені із дослідження через закономірне протікання адаптаційного періоду, яке могло вплинути на результати експерименту.

Відсутність єдиного методичного інструментарію дослідження особливостей розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО зумовила необхідність застосування низки методів, зокрема аналізу документів, опитування, тестування, методів математичної статистики. Важливо відзначити, що психологічні особливості розвитку складових та рівнів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО вивчалася нами за допомогою методик, валідність яких перевірялася якісними та кількісними показниками, отриманих з репрезентативної вибірки досліджуваних, а надійність – повторним проведенням методик та співставленням отриманих результатів.

Відбір діагностичних методик здійснювались у відповідності до виокремлених

критеріїв, представлених у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Компоненти, критерії та методики діагностування особливостей розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО

Компоненти	Критерії	Психодіагностичний інструментарій
Мотиваційний	творча мотивація професійної діяльності	– опитувальник самоактуалізації особистості (А. Лазукін, в адаптації Н. Каліна); – тест «Емоційна спрямованість» (Б. Додонов);
Когнітивний	творче розв'язання професійних завдань	– авторська двоблокова анкета «Креативність у професійній діяльності вихователя ЗДО»; – аналіз результатів підсумкової атестації студентів; – тест Дж. Гілфорда та М. Саллівена «Соціальний інтелект» (субтести «Групи експресії», «Вербальна експресія»); – тест Торренса (адаптація О. Тунік); – тест «Дослідження творчої уяви».
Операційний	творча операціоналізація професійних завдань	метод проблемних педагогічних ситуацій;
Регулятивний	регуляція творчої професійної діяльності	– опитувальник «Вольові якості особистості» (М. Чумаков); – опитувальник «Визначення індивідуальної міри рефлексивності» (А. Карпов, В. Пономарьова).

Як видно з табл. 2.1., комплекс визначених методик дає можливість всебічно дослідити особливості розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО і може бути використаний у констатувальному експерименті.

Опишемо застосовувані методи більш детально. Критерієм розвиненості мотиваційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО є творча мотивація професійної діяльності, яка визначається сформованістю прагнення зрозуміти складну педагогічну проблему та бажання віднайти новий спосіб її розв'язання. Зважаючи на дослідження О. Антонової [11], Т. Баришевої [14], Л. Виготського [44], І. Гриненка [62], В. Загвязинського [79], Н. Кухарева [126], В. Решетька [126], С. Сисоевої [219] та ін., вважаємо, що названі мотиви проявляються за умови сформованості прагнення до творчої самореалізації та креативної емоційної спрямованості.

Прагнення до творчої самореалізації виражається у потребі студента до найповнішого розкриття власного творчого потенціалу, усвідомленні творчості як змістоутворюючої цінності, бажанні здійснювати творчу педагогічну діяльність, незважаючи на певні несприятливі умови (брак часу, досвіду, відсутність підтримки адміністрації, велику кількість дітей у групі тощо), відсутність щоденного контролю та зовнішніх стимулів. Креативна емоційна спрямованість розглядається нами як отримання насолоди від процесу та результатів власної творчості, прагнення до ситуацій, що її спричиняють. Проявляється вона у тому, що найбільш приємним для досліджуваного є переживання глоричних (пов'язані з потребою в самоствердженні, задоволенні від успіху в діяльності) та гностичних (пов'язані з потребою в «когнітивній» гармонії, задоволення від розв'язання складної, проблемної ситуації, подолання суперечностей у власних судженнях, радість відкриття істини) емоцій. Прагнення до переживання названих емоцій зумовлює вмотивованість вихователя до творчої педагогічної діяльності.

Мотиваційний методичний блок експериментального дослідження психологічних особливостей розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО включав у себе наступні діагностичні методики: опитувальник самоактуалізації особистості (А. Лазукін, в адаптації Н. Каліна) [241] та тест

«Емоційна спрямованість» (Б. Додонов) [64]. Розглянемо ці методики більш детально.

Опитувальник самоактуалізації особистості був використаний для діагностики прагнення досліджуваних до творчої самореалізації. Опитувальник складається зі 100 пунктів, кожен з яких включає два судження ціннісного чи поведінкового характеру. Досліджуваному необхідно було з двох варіантів твердження обрати той, що більшою мірою відповідає його уявленням. Серед десяти параметрів самоактуалізації нами оцінювався 5-й – «креативність (прагнення до творчості)».

За допомогою тесту «Емоційна спрямованість» було оцінено креативну емоційну спрямованість. Процедура тесту передбачала ранжування студентами запропонованого переліку десяти емоцій (альтруїстичних, комунікативних, глоричних та ін.) від найбільш до найменш приємної. За даним тестом нами оцінювався середній рейтинговий номер глоричних та гностичних емоцій.

Критеріями сформованості *когнітивного* компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО є творче розв'язання професійних завдань. Воно передбачає уявлення про сутність професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, шляхи її розвитку, знання способів творчого розв'язання професійних завдань, рівень навчальних досягнень; розуміння вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації; успішне виконання завдань на оригінальність, гнучкість, швидкість мислення; продуктивність творчої уяви.

Так, оригінальність мислення проявляється у здатності продукувати ідеї, відмінні від загальноприйнятих стандартів, швидкість – генерувати багато ідей у відповідь на один стимул, гнучкість – використовувати різні стратегії при розв'язанні проблем, уміння розглядати інформацію з різних кутів. Розуміння вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації проявляється у здатності майбутнього фахівця виділяти суттєві ознаки вербальної та невербальної експресії поведінки в загальному потоці інформації, правильно її інтерпретувати, на основі цього розуміти сенс поведінки учасників педагогічного процесу, їх стан, наміри, відносини. Творча уява проявляється у здатності до

створення нових, різноманітних розумових образів педагогічної дійсності. Обізнаність щодо сутності професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, шляхів її розвитку, знання способів творчого розв'язання професійних завдань проявляється у здатності дати наукові, повні та аргументовані відповіді на запитання стосовно психологічної сутності творчості та креативності, зокрема педагогічної, її особливостей у професійній діяльності вихователя, евристичних методів, технології їх використання.

Сформованість професійної компетентності у найбільш загальному розумінні означає підготовленість до здійснення реальної професійної діяльності, що включає в себе змістовий (системні знання) та процесуальний (уміння, навички, досвід) компоненти, поєднанні з розвитком особистісних якостей, яка дозволяє успішно вирішувати поставлені завдання в професійній діяльності. Зважаючи на неоднозначність проблеми професійної педагогічної компетентності у сучасній науці, а також з огляду на те, що вона може бути сформована лише у випускників вузу (тобто досліджуваних IV-го курсу) (а як правило, повноцінно формується вже під час професійної діяльності, вважаємо за доцільне використовувати в рамках нашого дослідження показник «рівень навчальних досягнень», який виступає передумовою педагогічної компетентності та означає ступінь збігу реальних і запланованих результатів навчальної діяльності та знаходить відображення в бальній оцінці.

Когнітивний методичний блок експериментального дослідження психологічних особливостей прояву професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО реалізувався за допомогою таких методик: тест П. Торренса (адаптація О. Тунік) [236], тест Дж. Гілфорда та М. Саллівена «Соціальний інтелект» (субтести «Групи експресії», «Вербальна експресія») [154], тест «Дослідження творчої уяви» [177], авторська двоблокова анкета «Креативність у професійній діяльності вихователя ЗДО», аналіз результатів підсумкової атестації студентів.

Обізнаність щодо сутності професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, шляхів її розвитку, знання способів творчого розв'язання професійних завдань

досліджувалась за допомогою авторської двоблокової анкети «Креативність у професійній діяльності вихователя ЗДО» (див. додаток А).

Перший блок анкети був спрямований на оцінку показника «знання психологічної сутності творчості та креативності, зокрема педагогічної, її особливостей у професійній діяльності вихователя, умов, що сприяють її розвитку» та включав в себе питання: «Яке значення має креативність у професійній діяльності вихователя ЗДО?», «Дайте визначення поняттю «творча діяльність», «У чому полягає особливість педагогічної творчості вихователя ЗДО?», «Що, на Вашу думку, є результатом педагогічної творчості вихователя ЗДО?», «У чому полягає відмінність педагогічної творчості та креативності?», «Які психічні особливості визначають креативність вихователя ЗДО?».

Другий блок визначав рівень уявлень про евристичні методи, технологію їх використання та включав в себе питання: «Які Ви знаєте методи творчого розв'язання професійних завдань?», «Опишіть технологію застосування евристичних методів», «Які способи стимулювання власної творчої активності Ви зазвичай використовуєте? Для розв'язання яких завдань? (Наведіть приклади)».

Оцінювались відповіді досліджуваних за рівнем науковості, повноти та аргументованості.

Вважаємо можливим оцінювання рівня навчальних досягнень досліджуваних шляхом знаходження середнього балу результатів підсумкових атестацій.

Тест Дж. Гілфорда та М. Саллівена «Соціальний інтелект» був використаний з метою оцінки сприйнятливості досліджуваних до вербальних та невербальних показників поведінки довколишніх. Субтест «Групи експресії» передбачав виконання 15 завдань. Кожне завдання вимагало до трьох картинок із зображенням поз, жестів, міміки дібрати четверту, що відображає той самий стан, обравши при цьому з трьох запропонованих варіантів. У субтесті «Вербальна експресія» досліджуваному пропонувалось 12 завдань, які передбачали наступне: до написаної зліва фрази підібрати серед написаних справа трьох ситуацій спілкування лише одну таку, що набуває іншого змісту. Виконання цих завдань також обмежувались часом (7 та 5 хвилин відповідно).

Тест П. Торренса, що складається з вербальної та образної батареї, був використаний для оцінки оригінальності, швидкості та гнучкості мислення. Вербальна батарея тесту включає в себе сім субтестів: «Запитання» (вимагає придумати якнайбільше запитань про те, що відбувається на запропонованому малюнку), «Причини» (якнайбільше причин того, що відбувається на запропонованому малюнку), «Наслідки» (якнайбільше наслідків того, що відбувається на запропонованому малюнку), «Удосконалення предмета» (якнайбільше способів покращення іграшкового слона), «Незвичайне використання» (якнайбільше способів незвичайного використання коробок з картону), «Незвичайні запитання» (якнайбільше запитань про коробки з картону), «Неймовірна ситуація» (якнайбільше наслідків намальованої неймовірної ситуації). З образної батареї нами був використаний один субтест – «Незавершені фігури», який передбачав створення якнайбільшої кількості оригінальних зображень на основі заданих незавершених фігур. Завдання виконувались письмово, виконання кожного із субтестів обмежувалось часом у 5 або 10 хвилин.

Оцінка особливостей творчої уяви здійснювалась за допомогою тесту «Дослідження творчої уяви» (Т. Пашукова). Виконання тесту передбачало складання за 10 хвилин якомога більшої кількості речень, що включали в себе запропонований набір з трьох слів.

Критерієм розвитку *операційного* компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО є творча операціоналізація професійних завдань, що передбачає сформованість системи послідовних дій творчого розв'язання педагогічних завдань та різноманіття та доцільність застосовуваних для цього операцій.

Сформованість системи розумових дій та операцій творчого розв'язання педагогічних завдань оцінювалась за допомогою методу проблемних педагогічних ситуацій. Студентам пропонувалось знайти творче розв'язання трьох авторських педагогічних ситуацій та детально описати його хід:

Ситуація № 1: «Оксану батьки приводять у групу після сніданку, тож дівчинка постійно пропускає ранкові індивідуальні заняття, ігри та зарядку. Коли педагог

зауважила, що потрібно дотримуватися режиму дня дитячого садка, батьки наголосили, що мають право приводити свою дитину тоді, коли їм це зручно».

Ситуація № 2: «Сашка батьки записали на підготовчі до школи заняття, тож хлопчик нерегулярно відвідує дитячий садок. Вихователь спробував переконати батьків у важливості відвідування ЗДО, але мама хлопчика впевнена, що заняття у школі важливіші».

Ситуація № 3: «П'ятирічна Оленка, заколисуючи ляльку, підштовхує її, роздратовано промовляючи:

– А ну засинай! Зараз же закрій очі!

Вихователь, помітивши це, говорить:

– Так до дітей мами не звертаються. Краще приголуб її, заспівай пісеньку, вона і засне.

Але дівчинка не слухає її, заперечує:

– А мама завжди так робить, коли маленька сестричка довго не засинає».

Оцінювались відповіді за такими параметрами: по-перше, наявність системи всіх зазначених розумових дій та їх правильна послідовність, по-друге, різноманітність та доцільність операцій розв'язання педагогічної ситуації. Ми передбачили, що для творчого розв'язання поставлених проблем, студенти можуть використовувати широке коло операцій, зокрема операцій творчої уяви (аглутинація, гіперболізація, загострення, схематизація, типізація тощо); операцій мислення (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення); евристичних методів (розгляд ситуації з точки зору відомої (сторонньої) людини, ДІЛ: думки інших людей, «Шість капелюхів мислення» Е. Боно, використання метафор і аналогій, ПМЦ: плюс, мінус, цікаво тощо); здійснення дій різного змісту та напряму (демократичні, ліберальні чи авторитарні акти; здійснення особистого впливу чи організація активності інших учасників ситуації; використання комунікативних засобів або вплив через певні види діяльності тощо).

Критерієм *регулятивного* компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО є регуляція творчої професійної діяльності, що проявляється у виявленні вольових зусиль на шляху подолання труднощів та схильності до аналізу

власної діяльності, виявлення причин та наслідків власних дій.

Виявлення вольових зусиль на шляху подолання труднощів проявляється у здатності майбутніх вихователів ЗДО ініціювати та доводити розв'язання професійних завдань до отримання позитивного результату, незважаючи на можливі бар'єри, приймати рішення за мінімальний час, розв'язувати завдання без сторонньої допомоги, брати відповідальність за результати власної діяльності, контролювати її з огляду на прийняті норми та правила.

Схильність до аналізу власної діяльності, виявлення причин та наслідків дій проявляється у відсутності поспіху та квапливості під час розв'язання професійних завдань, мисленнєвому плануванні майбутньої діяльності, її етапів, можливих бар'єрів та способів їх подолання, у ретельному продумуванні її в деталях, обмірковуванні причин власних помилок та успіхів, здатності поставити себе на місце іншого учасника педагогічного процесу, в усвідомленні своїх можливостей, переваг та недоліків у здійсненні професійної діяльності.

Регулятивний методичний блок включив в себе наступні діагностичні методики: опитувальник «Вольові якості особистості» (М. Чумаков) [252], методика визначення індивідуальної міри рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова) [96].

Опитувальник «Вольові якості особистості» дозволив оцінити рівень сформованості дев'яти вольових якостей досліджуваних: відповідальності, ініціативності, рішучості, самостійності, витримки, наполегливості, енергійності, уважності, цілеспрямованості. Для цього студентам необхідно було відповісти «так» чи «ні» на 78 запропонованих тверджень.

Методика визначення індивідуальної міри рефлексивності передбачала оцінку досліджуваним 27 тверджень за семибальною шкалою у залежності зі ступенем згоди з ними: від 1 балу – «абсолютно правильно» до 7 балів – «абсолютно неправильно». Опитувальник мав на меті виявлення індивідуальної міри рефлексивності та включав чотири чинники: «ретроспективна рефлексія діяльності», «рефлексія сьогоденної діяльності», «рефлексія майбутньої діяльності», а також «рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми».

На основі узагальнення розглянутих засад проблеми професійної креативності

майбутніх вихователів ЗДО, нормативних показників розвитку досліджуваних психічних конструктів, нами теоретично визначено рівні її розвитку: високий, достатній, середній та низький, а також описано їх якісні показники. Загальну характеристику рівнів розвитку досліджуваного утворення презентовано в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні та якісні показники розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО

Рівні	Якісні показники розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО
Високий	<p>Майбутні вихователі ЗДО мають яскраво виражене прагнення творчо самореалізуватися в обраній професії. Процес та результат творчої діяльності викликає у них сильні позитивні емоції, зокрема інтерес та захоплення. Творче мислення студентів характеризується високим рівнем розвитку оригінальності, гнучкості, швидкості. Вони спостережливі, чутливі до вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації, правильно їх інтерпретують. Демонструють високі результати навчальної діяльності та глибокі, ґрунтовні наукові уявлення про сутність професійної творчості та креативності вихователів ЗДО. У майбутніх фахівців чітко сформована система розумових дій творчого розв'язання професійних завдань, багатий операційний репертуар. Високо розвинені вольові якості та рефлексивні вміння, що дозволяють аналізувати, контролювати та регулювати творчу професійну діяльність.</p>
Достатній	<p>Студенти проявляють прагнення творчо самореалізуватись в обраній професії, творча діяльність викликає у них емоційне задоволення. Розвиток творчого мислення майбутніх фахівців відповідає віковій нормі. Вони здебільшого уважні до вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації, правильно їх інтерпретують. Майбутні вихователі демонструють доволі високі навчальні досягнення, мають адекватні наукові уявлення про сутність професійної творчості та креативності вихователів ЗДО.</p>

Продовження табл. 2.2.

Достатній	У них здебільшого сформовані розумові дії творчого розв'язання професійних завдань, притаманне певне різноманіття способів їх виконання. Студенти спроможні виявляти вольові зусилля в процесі творчої професійної діяльності, аналізувати її, визначати причини власних успіхів та помилок.
Середній	Майбутні вихователі ЗДО помірно прагнуть до розкриття власного творчого потенціалу, що потребує додаткових спонукань до прояву професійної креативності. Студенти демонструють байдуже ставлення до творчого процесу. Творче мислення характеризується нерівномірністю розвитку окремих компонентів: гнучкості, швидкості, оригінальності. Характерною є певна неуважність до суб'єктів педагогічної ситуації, частково помилкова інтерпретація вербальних і невербальних ознак їх поведінки. У майбутніх фахівців є певні прогалини в професійних знаннях. Вони мають несистематизовані, неповні, але частково науково обґрунтовані уявлення щодо психологічної сутності професійної творчості та креативності. Характерні суттєві порушення цілісної системи розумових дій під час розв'язання професійних завдань, одноманітність операційного репертуару. Притаманний нерівномірний рівень розвитку окремих вольових якостей, а також посередня здатність до аналізу власної творчої діяльності.
Низький	Студенти не проявляють прагнення до творчої самореалізації у професійній діяльності. Творчий процес викликає у них негативні емоційні переживання, зокрема роздратування, страх. Майбутні фахівці мають такі особливості мислення як ригідність, стереотипність, повільність. Вони неуважні до вербальних і невербальних ознак поведінки учасників освітнього процесу, здебільшого поверхово та помилково їх інтерпретують. Для них є характерним низький рівень академічної успішності. Демонструють обмежене, неадекватне уявлення про сутність та значення творчої діяльності, креативності. Майбутні вихователі ЗДО розв'язують творчі професійні завдання хаотично, непослідовно, поверхово, одноманітно. Мають труднощі у докладанні вольових зусиль до творчого розв'язання професійних завдань та нездатні до аналізу власної творчої діяльності

Отже, нами розглянуто методичні засади емпіричного вивчення професійної креативності студентів. На основі суб'єктно-діяльнісного підходу до вивчення досліджуваного утворення, аналізу та узагальнення науково-теоретичного розуміння сутності та структури професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО було обґрунтовано критерії (творча мотивація професійної діяльності, творче розв'язання професійних завдань, творча операціоналізація професійних завдань, регуляція творчої професійної діяльності) професійної креативності. Відповідно до них відібрано валідний та надійний психодіагностичний інструментарій, що дозволяє досягти достовірності, цілісності та різнобічності вивчення досліджуваного утворення. З огляду на теоретичні засади проблеми розвитку професійної креативності, а також нормативні показники розвитку досліджуваних психічних конструктів визначено рівні (високий, достатній, середній та низький) та показники досліджуваної здатності.

2.2. Психологічні особливості розвитку складових професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

На основі визначених у попередньому параграфі критеріїв і показників психологічних особливостей розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО нами була проведена діагностика її складових та рівнів, інтерпретація та аналіз одержаних емпіричних даних. У цьому підрозділі схарактеризовано кількісні та якісні результати емпіричного дослідження.

Узагальнені кількісні результати дослідження особливостей розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО представлені в додатку Б. Для повного та різнобічного розуміння значення отриманих результатів спинимось на кожному діагностованому компоненті.

Мотиваційний компонент професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО визначався за критерієм «творча мотивація професійної діяльності». Оскільки для дослідження критерію було дві психодіагностичні методики, виникла необхідність переведення одержаних за ним результатів в єдину систему

оцінювання шляхом стандартизації показників (див. дод. В). Кількісні результати дослідження особливостей розвитку мотиваційного компонента подано на рис. 2.1.

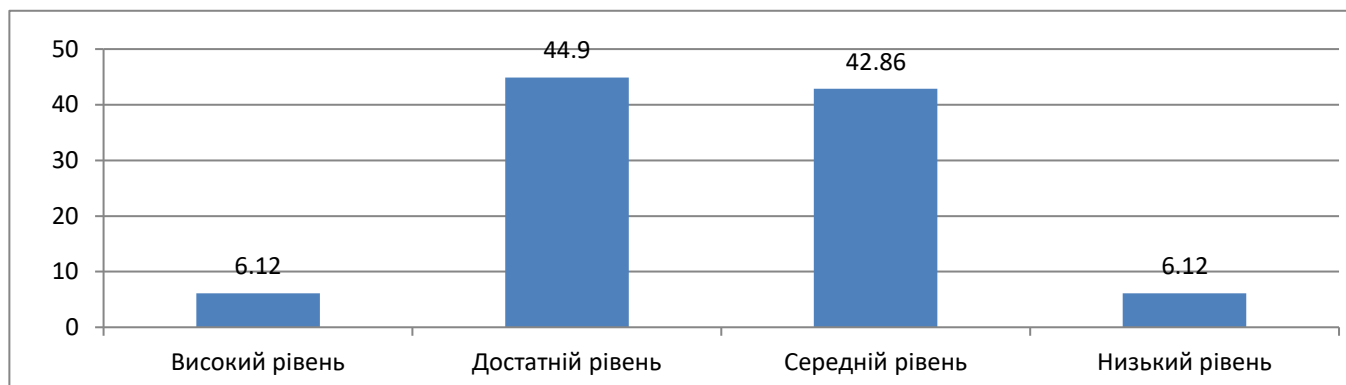


Рис. 2.1. Кількісні показники (%) розвитку мотиваційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.

Як видно з рис. 2.1., переважна кількість майбутніх вихователів ЗДО мають достатній та середній рівень творчої мотивації професійної діяльності. Отримані результати дозволяють констатувати, що для переважної кількості досліджуваних характерним є помірне прагнення до розкриття власного творчого потенціалу: вони усвідомлюють творчість як цінність, але не вважають за необхідне реалізовувати її у професійній діяльності; задоволення від процесу та результату творчості не є для них одним із найбільш бажаних і приємних емоційних переживань. Названі особливості дають змогу передбачити, що без додаткових спонукань прояв творчої педагогічної діяльності буде мати вибіркового, ситуативного та несистемного характеру.

Для більш глибокого розуміння особливостей творчої мотивації професійної діяльності студентів здійснимо кількісний та якісний аналіз окремих конструктів мотиваційного компонента.

Отримані результати показали, що високий рівень прагнення до творчої самореалізації властивий 11,69 % досліджуваним. Зміст їх відповідей продемонстрував яскраво виражене прагнення до досконалого виконання професійних обов'язків, пошуку складних, цікавих завдань та докладання максимальних зусиль до їх розв'язання, зацікавлення нововведеннями в освітній

галузі. Такі студенти зазначають, що відчувають невдоволення собою у разі, якщо результат їх діяльності виявляється звичайним, стандартним; оригінальне та ефективне здійснення діяльності є необхідною умовою відчуття ними внутрішньої гармонії. Майбутні вихователі ЗДО зауважують, що для людини є природнім прагнення до нового та до самовдосконалення, вбачають мету свого життя у створенні чогось значущого.

Достатній рівень прагнення до творчої самореалізації сформований у 38,31 % здобувачів вищої освіти. Зміст їх відповідей продемонстрував схильність до прийняття нестандартних рішень та знаходження принципово нових розв'язань завдань у складних ситуаціях. Вони відзначали прагнення до розвитку своїх здібностей та підвищення рівня власної креативності, готовність докладати до цього зусилля. Ці студенти зауважували, що творчий зміст праці є для них винагородою, оскільки приносить задоволення. Відповіді досліджуваних цього рівня показали, що вони схильні зберігати віру в себе у разі не здатності впоратись із складним завданням, виконувати творчо професійні обов'язки, не очікуючи оцінки та винагороди та всупереч браку часу.

Середній рівень прагнення до творчої самореалізації продемонстрували 43,18 % студентів. Такі досліджувані відзначили значущу роль творчості у своєму житті поряд із неготовністю реалізувати її у професійній діяльності. Вони вважають, що праця повинна приносити, перш за все, матеріальне винагородження та користь суспільству, а не задоволення від творчої самореалізації.

Низький рівень прагнення до творчої самореалізації властивий 6,82 % студентів. Вони зазначили, що їм важко приймати ризиковані рішення, тому в складних ситуаціях воліють діяти знайомими способами; що робота, яка високо не оплачується (навіть творча), не може приносити задоволення, тому творчістю займаються люди, що мають багато вільного часу.

Отже, результати показали, що відсоток майбутніх вихователів ЗДО із сформованим внутрішнім стандартом якості власної творчої діяльності, зорієнтованих на актуалізацію творчого потенціалу, досить невисокий, а значить і

прояв професійної креативності для більшості студентів потребує додаткових (часто зовнішніх) мотивів.

Аналіз результатів дослідження емоційної спрямованості показав, що найбільш приємним для більшості досліджуваних є переживання комунікативних (36,69 %), альтруїстичних (14,94 %) та гедоністичних (11,69 %) емоцій. Показово, що глоричні та гностичні емоції, які складають креативну емоційну спрямованість, займають одну з найнижчих рейтингових позицій серед запропонованих. Так, глоричні емоції як найприємніші для себе визначили 4,87 % досліджуваних, для більшості з них вони посідали четверту та п'яту позицію з десяти. Гностичні емоції як найприємніші не визначив для себе жоден досліджуваний, вони зайняли здебільшого восьму, дев'яту та десятю позицію в загальному рейтингу.

На основі вищезазначеного ми виявили, що високий рівень креативної емоційної спрямованості мають лише 1,95 % досліджуваних. Зміст відповідей показав, що найприємнішими для цих студентів є переживання почуття гордості за власні досягнення, підвищення цінності власної особистості у разі досконалого виконання творчої діяльності, почуття здивування, подиву від проблемних ситуацій педагогічної реальності та ясності думки від їх розв'язання, радості відкриття істини. Прагнення до переживання названих почуттів мотивує майбутніх фахівців до пошуку та розв'язання суперечностей у власних судженнях, приведення їх в систему, до проникнення у сутність явищ. Емоційна захопленість творчою діяльністю обумовлює прагнення до творчості не лише за умови відсутності зовнішніх мотивів, а навіть у разі наявності суттєвих перешкод.

Достатній рівень креативної спрямованості продемонстрували 26,62 % студентів. Рейтинговий номер глоричних та гностичних емоцій у них становить від 3 до 5,5; це означає, що розв'язання складних проблем є для досліджуваних приємним, вони відчують насолоду від знаходження рішення завдань, які спочатку здавалися нерозв'язними. У разі нездатності досягти позитивного результату вони переживають почуття враженого самолюбства.

Середній рівень креативної емоційної спрямованості продемонстрували 65,26% майбутніх вихователів, рейтинговий номер глоричних та гностичних емоцій від

становить від 6 до 8,5. Ці студенти не відчують радості та захоплення від творчого процесу, а отже за можливості прагнуть розв'язувати професійні завдання звичними способами.

Низький рівень мають 6,17 % досліджуваних. Їх відповіді показали, що виникнення у професійній діяльності проблемних, складних ситуацій викликає негативні переживання, тому вони прагнуть уникати творчої діяльності за умови відсутності додаткових мотивів.

Розглянемо результати дослідження особливостей розвитку **когнітивного компонента** професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, який визначався за критерієм «творче розв'язання професійних завдань».

Кількісні результати дослідження особливостей розвитку когнітивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО презентовані на рис. 2.2.

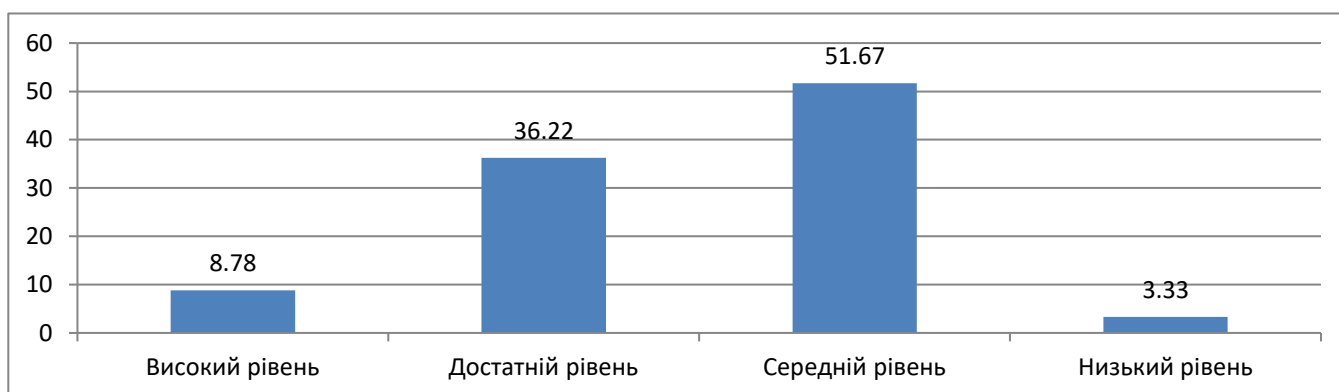


Рис. 2.2. Кількісні показники (%) розвитку когнітивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.

Як видно з рис. 2.2., переважна кількість студентів продемонструвала середній та достатній рівень розвитку когнітивного компонента професійної креативності, що характеризує їх як здебільшого посередньо здатних до творчого розв'язання професійних завдань. Варто зазначити, що перебування результатів дослідження когнітивного компонента в рамках достатнього та середнього рівнів досягається у значній мірі за рахунок компенсації окремих параметрів (низькі показники розвитку певних компонентів компенсуються високим рівнем розвитку інших). Так, лише у

5% досліджуваних розвиток окремих показників був рівномірним (достатній за всіма показниками), у 16,56 % він коливався в межах двох рівнів (високого та достатнього, достатнього та середнього або середнього та низького), у 58,44 % – в межах трьох рівнів (від низького до достатнього, та від середнього до високого), у 20,13 % досліджуваних рівень розвитку показників мав значне коливання (від низького за одними показниками до високого за іншими).

Отже, результати дослідження когнітивного компонента професійної креативності вихователів ЗДО свідчить про те, що значна кількість респондентів мають рівень розвитку оригінальності, гнучкості, швидкості мислення, розуміння вербальних і невербальних показників поведінки суб'єктів педагогічних ситуацій, продуктивності творчої уяви, а також рівень навчальних досягнень, який може забезпечити здатність до творчої професійної діяльності. Діагностований характер уявлень досліджуваних про психологічну сутність творчості та професійну креативності вихователя дозволяє зазначити певний потенціал творчого розв'язання професійних проблем разом із можливістю виникнення значних ускладнень.

Розглянемо особливості розвитку окремих конструктів когнітивного компонента.

За допомогою двоблокової анкети «Креативність у професійній діяльності вихователя ЗДО» досліджувалась обізнаність щодо сутності професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, шляхів її розвитку (перший блок анкети), знання способів творчого розв'язання професійних завдань (другий блок анкети).

Схарактеризуємо більш детально кількісні та якісні результати анкетування за першим блоком. Так, на перше запитання «Яке значення має креативність у професійній діяльності вихователя ЗДО?» передбачалась відповідь, що включала в себе: 1) визнання креативності як необхідної передумови педагогічного професіоналізму, ефективності діяльності у зв'язку із творчим характером педагогічної праці; 2) як необхідного засобу формування творчої особистості дитини; 3) як виклик часу, що спричинюється реформуванням системи дошкільної освіти. Відповідь, що включала в себе всі названі компоненти та характеризувалась належною обґрунтованістю, оцінювалася у 4 бали. Зазначення хоча б двох із

названих компонентів оцінювалось у 3 бали. У 2 бали оцінювалась відповідь, що включала один із названих компонентів. Відповідь, що не включила в себе жоден із названих компонентів, а також відсутність відповіді оцінювалась в 1 бал.

У результаті дослідження виявлено, що лише 8,44 % досліджуваних отримали 3 бали у відповідь на це запитання, 71,75 % – 2 бали, 20,13 % – 1 бал. При цьому значення креативності в контексті ефективності педагогічної діяльності та професіоналізму вихователя зазначило 52,92 % студентів. Характерними для цієї категорії відповідей були наступні: «Креативність визначає професійність, результативність, ефективність роботи вихователя» (респондент М. К., 19 р.), «Від рівня розвитку креативності вихователя залежить вміння подати матеріал, скласти конспект заняття, здійснити індивідуально-диференційний підхід» (респондент Г. П., 20 р.) тощо. У контексті розвитку творчої особистості дитини значення професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО обґрунтувало 26,62 % досліджуваних («Креативність вихователя дає дитині стимул до творчої діяльності, спрямовує на розвиток її творчого потенціалу» (респондент А. Ф., 22 р.), «Вона є джерелом розвитку творчих здібностей дітей» (респондент Т. К., 19 р.)). Лише 11,69 % студентів зазначили, що значення креативності обумовлено реформаційними процесами в системі освіти («Вихователь повинен вміти знаходити ефективні рішення в контексті стрімких реформ» (респондент О. С., 22 р.), «Креативність необхідна для створення та запровадження інноваційних методик» (респондент Є. Л., 21 р.)). Досить значна кількість респондентів (26,62 %) обмежуються розумінням значення професійної креативності для зацікавлення, формування інтересу до навчання дітей, їх розваги («Вихователь завжди повинен придумувати щось нове, цікаве, щоб зацікавити дітей» (респондент Д. К., 18 р.), «Без креативного підходу робота вихователя буде нудною» (респондент А. Р., 19 р.)). Здебільшого такі відповіді характерні для студентів II-го (68,18 %) та III-го (21,75 %) курсів.

Відповідь на питання «Дайте визначення поняттю «творча діяльність» передбачала зазначення найсуттєвіших її компонентів, зокрема особливостей її результату – створення нових (нестандартних), оригінальних продуктів, яких раніше

не було, а також перетворення та удосконалення самого себе. У такому аспекті поняття розкрили 31,82 % студентів. Зокрема, вони визначали творчу діяльність як «нестандартний підхід до організації роботи, нестандартне рішення якоїсь проблеми» (респондент А. К., 21 р.), «створення, винайдення чогось нового, раніше невідомого» (респондент О. Ф., 20 р.), «діяльність, продукти якої характеризуються інноваційністю» (респондент Л. Ц., 22 р.). Значна кількість студентів (10,06 %) розуміє творчу діяльність як художню працю: «Творча діяльність – це ліплення з дітьми, аплікація» (респондент Г. Л., 18 р.), «Створення виробів та поробок» (респондент Г. М., 19 р.); 4,87 % досліджуваних – як мистецтво: «Творчість – це образотворче мистецтво, театралізована діяльність, музика» (респондент Н. А., 19 р.). Провідною ознакою творчої діяльності 11,69 % студентів назвали отримання задоволення від її процесу або результату («Це та діяльність, що приносить задоволення тобі та навколишнім» (респондент К. З., 20 р.)). За допомогою поняття «індивідуальність» розкрили сутність творчої діяльності 3,25 % студентів («Це та діяльність, в якій людина може проявити своє бачення світу, предмету, об'єкта чи явища» (респондент Д. Л., 22 р.), «У творчій діяльності людина виявляє себе та свою індивідуальність у вигляді продуктів своєї діяльності» (респондент Т. С., 21 р.)). На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що значна частина досліджуваних має досить вузьке та обмежене уявлення про творчу діяльність та не здатна виявити її суттєві ознаки.

Повна відповідь на питання «У чому полягає особливість педагогічної творчості вихователя ЗДО?» передбачала зазначення особливостей її об'єкта (дитини), мети, умов реалізації (через організацію різноманітних видів діяльності), засобів тощо. Найбільша кількість студентів (23,38 %) зазначила, що своєрідність педагогічної творчості вихователя ЗДО обумовлена її об'єктом («Творчість педагога необхідна через те, що дитячий контингент характеризується непередбачуваністю, безпосередністю» (респондент С. Л., 20 р.), «Особливістю педагогічної творчості є вплив на дітей» (респондент У. Б., 21 р.) тощо). Відповіді 11,69 % досліджуваних визначають особливості педагогічної творчості через її проміжні результати («Створення нових методик навчання та виховання дітей» (респондент Н. М., 19 р.),

«Написання оригінальних конспектів занять» (респондент Т. Ч., 21 р.), «Придумування нових ігор» (респондент Ю. Д., 18 р.), «Створення розвивального середовища в групі» (респондент Ю. К., 20 р.) тощо). Приблизно така ж кількість студентів (10,06 %) називають визначальною особливістю педагогічної творчості її соціальну значущість. Отже, уявлення студентів про особливості творчої діяльності вихователя ЗДО є досить однобічним, заснованим, здебільшого, на практичному досвіді.

Наступне запитання «У чому полягає відмінність педагогічної творчості та креативності?» виявилось для студентів одним з найскладніших. Глибоко та ґрунтовно пояснити відмінність понять вдалось лише 6,82 % досліджуваних – вони зазначили, що творчість є діяльністю, результатом якої виступає новий, нестандартний або оригінальний продукт, а креативність – внутрішньою передумовою цієї діяльності, її суб'єктивною складовою («Педагогічна творчість – створення чогось нового, неординарного, а креативність є складовою творчості. Творчість – процес створення. Креативність – психічні особливості, готовність до створення нового» (респондент Р. С., 22 р.)). Частково достовірну відповідь дали 3,25 % студентів. Вони визначили, що педагогічна креативність є складовою частиною творчості («Творчість включає в себе професійну креативність» (респондент Ю. Ч., 19 р.)), але не змогли обґрунтувати свою відповідь, пояснити взаємозв'язок понять. Серед неправильних варіантів відповідей на запитання найбільш розповсюдженим було розуміння педагогічної творчості в теоретичному аспекті, а креативності – у практичному («Педагогічна творчість – це створення теорії, а креативність – це застосування теорії на практиці» (респондент В. Л., 19 р.), «Можливо, педагогічна творчість – відкриття нового, удосконалення теоретичного, а креативність – це використання тієї ж теорії у діяльності» (респондент Т. С., 20 р.)).

Найвищим балом (4) оцінювалась відповідь на запитання «Які психічні особливості визначають креативність вихователя ЗДО?», що включала в себе всі чотири компоненти професійної креативності, виокремленні нами у теоретичній частині. Настільки різнобічно схарактеризувати креативність не вдалось жодному

досліджуваному. Більшість студентів зазначали лише 2-3 психічні компоненти, серед них: увага (38,31 %), мислення (31,81 %), увага (29,87 %), пам'ять (20,13 %), вольові якості (18,18 %), фантазія (16,55 %), спостережливість (4,87 %), позитивне ставлення до себе (3,25 %), творче мислення (1,62 %), кмітливість (1,62 %), інтуїція (1,62 %), мотиви (1,62 %), емоційність (1,62 %). Отже, найбільш описаним виявився когнітивний компонент професійної креативності, але при цьому жоден студент не включив до його складу професійну компетентність вихователя. Значна кількість досліджуваних зазначили складові регулятивного компонента, але обмежили його лише вольовими якостями. Майже не розкритим виявився мотиваційний компонент професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Повністю відсутнім є описання операційного компонента.

Отже, кількісний та якісний аналіз першого блоку анкети показав, що знання більшості студентів щодо психологічної сутності педагогічної творчості та креативності знаходяться на низькому та середньому рівні сформованості, характеризуються ненауковістю, поверховістю, відсутністю системності, засновані здебільшого на практичному досвіді. Найбільш наукововідповідні, ґрунтовні відповіді надали студенти старших курсів, що, на нашу думку, пов'язано з вивченням ними дисципліни «Педагогічна творчість».

Другий блок анкети розроблений для оцінки рівня сформованості уявлень про евристичні методи, технологію їх використання. Схарактеризуємо більш детально кількісні та якісні результати анкетування за другим блоком.

Більшість студентів мали труднощі під час відповіді на запитання «Які Ви знаєте методи творчого розв'язання завдань?». Вони давали відповіді, які мало співвідносились із запитанням («Любов до тієї діяльності, якою займається людина» (респондент Ю. Ч., 19 р.)), характеризувались відсутністю конкретики («Вправи» (респондент А. Ш., 18 р.), «Тренінги» (респондент Ю. З., 19 р.)) або не давали відповіді взагалі. Лише 3,25 % студентів змогли назвати евристичні методи (метод мозкового штурму та фокальних об'єктів).

Відповідаючи на запитання «Опишіть технологію застосування евристичних методів», більшість студентів зазначали подібне: «Спочатку треба продумати план

роботи та що мені для цього потрібно. Потім вирішувати ці завдання, користуючись різними джерелами інформації» (респондент О. І., 21 р.), «Я шукаю літературу, яка пов'язана з певною темою та намагаюсь виокремити з неї найсуттєвіші ознаки» (респондент Ю. В., 22 р.). Відповідаючи на друге запитання, 9,74 % студентів зазначили назви евристичних методів (що на 6,27% більше, ніж під час відповіді на перше запитання). Серед них були названі: мозковий штурм, метод контрольних питань, синектика, метод каталогу. При цьому студенти змогли цілком правильно описати алгоритм їх використання.

Відповідаючи на запитання «Які способи стимулювання власної творчої активності Ви зазвичай використовуєте? Для розв'язання яких завдань? (Наведіть приклади)», більшість студентів дала такі відповіді: «користуюсь Інтернетом» (51,62 %), «спеціальною літературою» (23,37 %), «прошу поради у більш досвідченого спеціаліста (іншої людини)» (20,13 %). Серед кола завдань, до яких досліджувані застосовують творчий підхід вони назвали: підготовку до свят («придумування подарунків» (респондент І. Ч., 19 р.), «написання привітань» (респондент Ю. С., 20 р.)) – 16,56 %; розв'язання завдань, пов'язаних із хобі («написання пісень» (респондент О. Г., 18 р.), «продумування хореографії» (респондент Н. П., 22 р.)) – 13,31 %; завдання, пов'язані із навчальною діяльністю («підготовка проектів» (респондент К. Р., 19 р.), «виконання творчих начальних завдань» (респондент Н. К., 21 р.)) – 13,31 %; розв'язання професійних завдань під час проходження практики («придумування розваг для дітей» (респондент І. Ш., 21 р.), «написання конспектів занять» (респондент Т. Б., 22 р.)) – 9,42 %. Це означає, що досліджувані воліють використовувати для розв'язання творчих завдань досвід інших людей, шукати вже готові способи, а також переважно проявляти творчу активність у видах діяльності, не пов'язаних з професійною.

Отже, аналіз результатів анкетування за другим блоком показав, що більшість студентів не має уявлення про способи творчого розв'язання завдань, алгоритм їх застосування, здебільшого використовують репродуктивні засоби.

Продуктивність творчої уяви визначається багатством досвіду та знань

особистості, тому тісно пов'язана із наступним показником – рівнем навчальних досягнень, високі результати за яким показало 11,69 % студентів. Значні досягнення у навчальній діяльності зумовлюють використання широкого кола наукових здобутків як інформаційної основи для розв'язання творчих завдань, що значно збагачує можливість до висування оригінальних та високоефективних ідей, детальної їх розробки та втілення в практичну діяльність. Такі студенти мають навички розв'язання різноманітних типів професійних завдань, а отже витрачають для цього менше ресурсів, що забезпечує ефективність професійної діяльності.

Достатній рівень навчальних досягнень продемонстрували 35,06 % досліджуваних. Такі результати визначають відповідність творчої діяльності вихователя меті, завданням виховання, навчання, розвитку дитини, дотримання наукових закономірностей і принципів, забезпечують реалістичність та здійсненність запропонованих ідей.

Середній рівень розвитку конструкта характерний для 35,06 % майбутніх вихователів. Такі студенти здатні через певні прогалини у знаннях сприймати стандартні педагогічні ситуації як проблемні, через що вони витрачають додаткові зусилля для їх розв'язання, а отже воно не є ефективним. Також ці особливості формують невпевненість фахівця у правильності власних рішень.

Низький рівень академічної успішності діагностовано у 18,19 % студентів. Через значні прогалини у знаннях будь-яка ситуація сприймається ними як проблемна, її розв'язання вимагає значних зусиль, малоімовірним є ефективне та доцільне розв'язання професійних завдань.

Одержані діагностичні дані за показником «розуміння вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації» дозволяють констатувати доволі значний рівень їх розвитку. Так, 13,31 % досліджуваних продемонстрували високий рівень розвитку розуміння вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації. Ці студенти надають великого значення невербальному спілкуванню, звертають багато уваги на невербальні реакції учасників комунікації та правильно їх інтерпретують. Вони володіють високою чутливістю до характеру та відтінків людських взаємин. Це допомагає їм

швидко і правильно розуміти те, що люди говорять один одному (мовну експресію) у контексті певної ситуації, конкретних взаємовідносин. Така чутливість значно посилює здатність розуміти їх. Ці особливості, на нашу думку, дозволяють вихователю ефективно вирізняти серед потоку інформації проблемні педагогічні ситуації, аналізувати їх, адекватно інтерпретувати та формулювати на їх основі професійні завдання, успішно їх розв'язувати.

Достатній рівень сприйнятливості до вербальних та невербальних показників поведінки довколишніх мають 56,82 % майбутніх вихователів ЗДО. Вони характеризуються здатністю здебільшого правильно оцінювати стан, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами (мімікою, позою, жестами), а також мовленнєвою експресією та на основі цього розуміти сутність педагогічних ситуацій, їх причини, можливі наслідки, організовувати доцільну взаємодію із учасниками педагогічного процесу.

Середній рівень розвитку за названим показником характерний для 28,25 % студентів. Їх відповіді продемонстрували здатність до розуміння станів, відносин, логіки ситуації взаємодії людей, сенсу їх поведінки, залежно від різних ситуацій контексту. Але при цьому ці досліджувані припускались певних помилок, на виконання завдань вони витрачали доволі велику кількість часу. На нашу думку, зазначені особливості мають негативний вплив на прояв професійної креативності, оскільки утруднюють вирішення педагогічних проблемних ситуацій та їх об'єктивну оцінку, що може призводити до педагогічної неуважності, не правильної постановки професійних завдань тощо.

Низький рівень розвитку сприйнятливості до вербальних та невербальних показників поведінки діагностовано у 1,62 % досліджуваних. Ці студенти продемонстрували нездатність до правильної інтерпретації вербальних і невербальних показників експресії, допускали велику кількість помилок у процесі розпізнавання змісту спілкування людей, невербальних реакцій, що його супроводжують, невірно інтерпретували їх вербальні повідомлення. Названі особливості значно ускладнюють прояв професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, оскільки зумовлюють неадекватне розуміння експресії людей,

через що унеможлиблюють самостійне вирішення проблемних ситуацій та об'єктивне формулювання професійних завдань.

Дослідження творчого мислення передбачало діагностику вербальної та невербальної його складових, які оцінювались окремо. Високий рівень розвитку вербального творчого мислення продемонстрували 3,25 %. Це свідчить про здатність студентів-майбутніх фахівців дошкільної освіти до генерування великої кількості усвідомлених ідей (високі бали за показником вербальної швидкості), застосування багатьох стратегій для розв'язання проблем (високі бали за показником вербальної гнучкості) та незвичайних, унікальних, високооригінальних розв'язань професійних завдань (високі бали за показником вербальної оригінальності). Такі особливості позитивно впливають на прояв професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, оскільки призводять до спроможності легко створювати новий, оригінальний та ефективний педагогічний словесний продукт, тобто засіб впливу та взаємодії, опосередкований мовленням (запитання, зауваження, коментарі тощо).

Достатній рівень розвитку вербального творчого мислення проявило 26,62 % майбутніх вихователів. Показники вербальної швидкості, гнучкості та оригінальності сформовані у них рівномірно на рівні вікової норми. Це характеризує студентів як здатних пропонувати декілька різноманітних варіантів ідей щодо розв'язання професійних завдань, підходити до проблеми з різних сторін, висувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, стандартних.

Середній рівень розвитку вербального творчого мислення встановлено у 36,69 % майбутніх фахівців. Характерною для цих досліджуваних стала нерівномірність щодо прояву показників оригінальності та швидкості. Так, 33,33% студентів продемонстрували привалювання показника швидкості, що проявлялось у відносно великій кількості відповідей, які при цьому відзначались стандартністю та одноманітністю, подекуди навіть невідповідністю поставленим умовам. Переважання параметру оригінальності визначено у 28,57 % досліджуваних. Їх відповіді характеризуються незвичайністю, нестандартністю, продуманістю, але при цьому невеликою кількістю. У 37,99 % здобувачів вищої освіти показники

швидкості, оригінальності та гнучкості представлені більш-менш рівномірно. Такі особливості, на нашу думку, ускладнюють прояв вербальної креативності в ситуаціях професійної діяльності, оскільки негативно впливають на якісні (превалювання швидкості) та кількісні (превалювання оригінальності) показники словесного продукту.

Низький рівень розвитку вербального творчого мислення констатовано у 33,44% студентів. Аналіз відповідей цієї категорії майбутніх вихователів ЗДО показав, що вони схильні до продукування невеликої кількості стандартних, одноманітних ідей щодо розв'язання проблемних ситуацій. Ці особливості унеможливають прояв вербальної креативності, призводять до низької якості креативного словесного продукту.

Опишемо результати дослідження образного творчого мислення. Високий рівень розвитку за цим показником продемонстрували 23,38 % студентів. Для них характерним є створення великої кількості оригінальних малюнків, доповнення їх значною кількістю деталей, які мають змістовне наповнення. Оскільки образне мислення передбачає оперування образами, що являють собою відображення реальності у формі цілісної невербальної структури, то воно включає в себе відтворення різноманітних характеристик об'єктів, що спростовуються та нівелюються під час концентрації у вербальному логізованому понятті. Образи легше піддаються змінам, можуть наочно показувати різні сторони проблем, з ними легше маніпулювати. Це означає, що високий рівень розвитку образного творчого мислення свідчить про здатність досліджуваних легко переводити перцептивні структури проблемної ситуації в систему семантичних ознак, що утворюють певні значення, за рахунок чого досягаються значні можливості для моделювання, відтворення різноманітних характеристик об'єктів та встановлення їх незвичних поєднань. У професійній діяльності це виявляється у здатності оперувати широким колом інформації щодо проблемної педагогічної ситуації, враховувати велику кількість характеристик конкретних об'єктів, що входять до складу педагогічного завдання, їх індивідуальність та неповторність, і, як наслідок, пропонувати ефективні та оригінальні ідеї щодо розв'язання завдань.

Достатній рівень образного творчого мислення сформований у 41,56% досліджуваних. Для цих студентів характерним є створення значної кількості доволі оригінальних малюнків, доповнення їх суттєвими деталями. Це означає їх здатність цілісно сприймати об'єкти, вільно оперувати ними (доповнювати, комбінувати тощо), враховуючі специфічні характеристики та особливості.

Середній рівень розвитку цього показника діагностовано у 30,19 % майбутніх вихователів ЗДО. У цих студентів спостерігаємо дві провідні стратегії розв'язання завдання: по-перше, створення великої кількості доволі оригінальних малюнків без прагнення до їх детального розроблення; по-друге, створення малооригінальних малюнків з доповненням їх великою кількістю деталей. Відповідно, у професійній діяльності це може проявлятися у нездатності помічати характерні, специфічні особливості об'єктів, схильності до усереднення та узагальнення, і, як наслідку, втрати індивідуального підходу до розв'язання кожного професійного завдання; нездатності повноцінно оперувати виявленими особливостями, оригінально їх поєднувати, комбінувати.

Низький рівень розвитку образного творчого мислення показали 4,87 % студентів. Для них характерним стало ускладнення продукування оригінальних образів: створення стандартних ідей (подекуди великої їх кількості), відсутність прагнення до їх деталізації та розробки. Такі особливості дають змогу передбачити, що сприймання студентами об'єктів педагогічної дійсності є поверховим. Відсутність здатності уявляти сутність проблеми в деталях призводить до шаблонного та однотипного розв'язання завдань, схожих на перший погляд.

Варто зазначити, що на якість створення креативних продуктів негативно вплинув чинник обмеженості в часі. Цей факт констатувався значною кількістю досліджуваних після закінчення діагностики. Додаткові бесіди показали, що студенти продовжили розмірковувати над поставленими завданнями поза дослідженням і змогли знайти більш оригінальні їх розв'язання. Але зважаючи на те, що творча професійна діяльність вихователя ЗДО, як правило, вимагає швидкості та негайного прийняття рішень, вважаємо за необхідне обмежувати час виконання завдань тесту.

Вербальне та образне творче мислення займає важливу роль у структурі професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Вербальне творче мислення є матеріалом педагогічного мислення є ситуації соціальної взаємодії, а більшість впливів у професійній діяльності вихователя ЗДО здійснюється на вербальному рівні. Образне творче мислення передбачає об'єктивізацію проблемної ситуації та оперування образами об'єктів, що її складають, без виконання реальних практичних дій з ними, а також створення «розумового проекту» розв'язання певної проблеми для оцінки його ефективності, доцільності, адекватності. Зважаючи на це, визначаємо, що невисокі результати сформованості названого показника характеризують отримані дані як несприятливі, оскільки можуть виступати причиною стереотипного, одноманітного, низькоефективного розв'язання професійних завдань.

Проаналізуємо результати діагностики за наступним конструктом – «успішне виконання завдань на продуктивність творчої уяви». Високий рівень розвитку показали 11,69 % студентів-майбутніх вихователів. Вони запропонували велику кількість оригінальних, різноманітних за змістом речень, що характеризує їх як здатних легко створювати образи нових об'єктів, ситуацій або пропонувати незвичну модифікацію тих, що вже існують. Вважаємо, що так особливості уяви сприяють легкому створенню нових комбінацій елементів педагогічної дійсності та створенню оригінальних продуктів: форм, методів, засобів виховання, навчання та розвитку, що забезпечує нестандартне, ефективне розв'язання професійних завдань.

У 48,37 % досліджуваних діагностовано достатній рівень розвитку творчої уяви. Ці студенти проявили здатність використовувати слова у незвичних поєднаннях, пропонувати речення, що мають різноманітне змістове наповнення, при цьому у повній мірі дотримуючись умов завдання. Успішне виконання тесту характеризує їх як здатних до самостійного створення образів нових об'єктів, або ж до їх оригінальної модифікації в умовах, що обмежують та регулюють процес уяви. Такі особливості, безперечно, сприяють нестандартному та оригінальному та доцільному вирішенню професійних завдань.

Середній рівень розвитку творчої уяви діагностовано у 31,82 %

досліджуваних. Їх відповіді свідчать про схильність до створення здебільшого стандартних речень (часто – у великій кількості), що відповідають умовам тестування. При цьому студенти даної категорії здатні до створення оригінальних, дотепних речень, але їх кількість значно менша порівняно із кількістю стандартних. Такі особливості дають змогу передбачити, що пріоритетним для майбутніх фахівців стане, насамперед, адекватність розв’язання професійних завдань, а не його нестандартність та оригінальність.

Студенти із низьким рівнем розвитку цього конструкту (8,12 %) продемонстрували нездатність до створення оригінальних речень, їх відповіді характеризувались стандартністю, звичайністю комбінацій слів, шаблонністю, частими повторами, подекуди невідповідністю умовам завдання. Такі особливості творчої уяви унеможливають нестандартне, оригінальне розв’язання професійних завдань.

Опишемо результати прояву **операційного компонента** професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, який визначався за критерієм «творча операціоналізація професійних завдань».

Кількісні результати дослідження особливостей розвитку операційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО представлені на рис. 2.3.

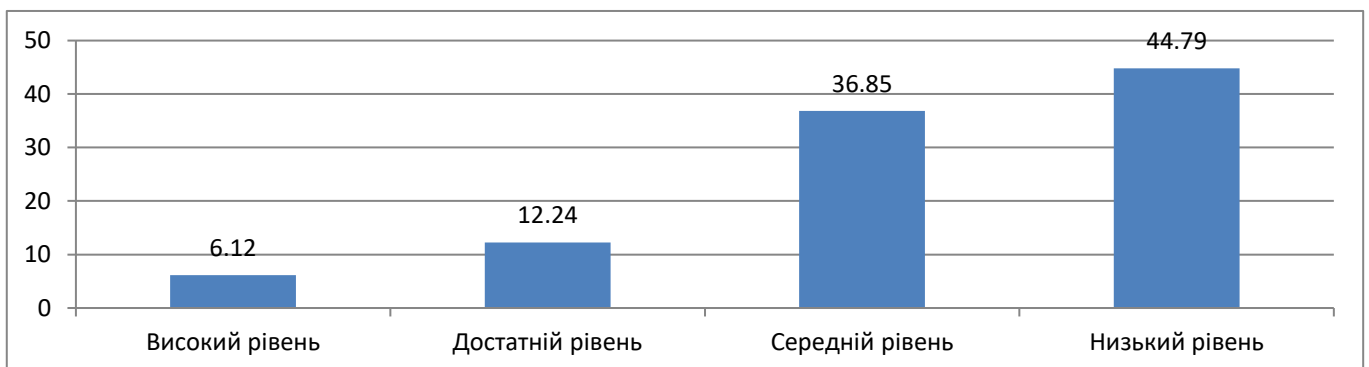


Рис. 2.3. Кількісні показники (%) розвитку операційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО

Як видно з рис. 2.3., переважна кількість майбутніх фахівців мають середній та низький рівень розвитку операційного компонента професійної креативності. Вважаємо, що діагностовано особливості значно знижуватимуть результативність творчої професійної діяльності вихователя ЗДО, оскільки виконання системи розумових дій та багатство операцій організовує творчий процес, робить його контрольованим, усвідомленим, продуктивним, сприяє висуванню значної кількості ефективних творчих ідей.

Для досліджуваних з високим рівнем сформованості творчої операціоналізації професійних завдань (1,3 % студентів) характерним був опис таких структурних елементів творчої професійної діяльності: виокремлення на основі описаної проблемної ситуації професійного завдання, що формулювалась у вигляді запитань (часто декількох варіантів), висування творчих ідей за допомогою використання евристичних методів (у залежності від поставленого завдання), обґрунтування ефективності та наукової відповідності отриманого результату шляхом співвіднесення з метою та вихідними умовами, можливістю практичного впровадження та реалізації навчальних, розвивальних і виховних завдань. Крім того, вони проявили здатність оперувати максимальною кількістю інформації, наведеної в описі проблем. Студенти продемонстрували здатність використовувати різні способи формулювання завдання та його розв'язання як в межах однієї ситуації, так і для всіх трьох ситуацій. Зокрема, вони застосовували евристичні методи, варіювали здійснення особистого впливу та організацію активності інших учасників ситуації, пропонували використовувати вербальні засоби взаємодії із суб'єктами ситуації та вплив на них шляхом організації певних видів діяльності тощо. Наведемо приклад розв'язання ситуації №1 студенткою із високим рівнем сформованості вміння: «По-перше, необхідно з'ясувати, який результат ми маємо отримати. Залежно від цього може бути декілька варіантів завдань: «Як переконати батьків приводити дитину вчасно?», «Яким чином реалізувати завдання видів діяльності, які дівчинка пропускає, в інший час?», «Чи можуть реалізувати ці завдання батьки самостійно вдома?». Більш доцільною вважаю перше завдання. Для того, щоб розглянути його з різних боків, можна використати метод «Думки інших людей»,

тобто поставити себе на місце всіх учасників ситуації. Так, батьки скоріше за все працюють з дев'ятої години ранку, оскільки приводять дитину під час сніданку. Їм не зручно приводити її раніше, вони вважають, що донька не пропускає нічого важливого. Дівчинка може бути ображеною через те, що вона пропускає певні події, у яких беруть участь інші діти. Вихователь не хоче псувати стосунки з батьками Оксани, але вважає необхідними ранкові види діяльності. Зважаючи на це, вважаю, що доцільним буде організація бесіди або сюжетно-рольової гри на тему «Ранок у дитячому садочку» з наступним відображенням цього на малюнках. Таким чином, у дівчинки та інших дітей підвищиться інтерес до ранкових видів діяльності. Демонстрація малюнка та розповідь Оксани батькам буде інформувати батьків про них, мотивувати приводити дочку раніше. Оскільки інформація надходитиме від дитини, а не вихователя, то стосунки погіршуватись не будуть. Крім того, під час організації цих видів діяльності можна реалізувати низку виховних, навчальних і розвивальних завдань» (респондент О. Ш., 21 р.).

Досліджувані з достатнім рівнем творчої операціоналізації професійних завдань (10,71 % студентів) продемонстрували під час опису наявність усіх етапів процесу у необхідній послідовності: постановка педагогічної завдання, висування творчих ідей, вибір найбільш доцільних, оцінка результату. Майбутні фахівці використовували доцільні до змісту завдання операції, які здебільшого повторювались в ході розв'язання трьох завдань. Описи були досить детальними, включали оперування власним педагогічним досвідом. Наведемо приклад розв'язання ситуації №1 студенткою із достатнім рівнем сформованості вміння: «Мені необхідно переконати батьків у необхідності вчасно приводити дівчинку до садка. Оскільки я молодий педагог, то батьки можуть не сприйняти серйозно мої переконання. Я б звернулась по допомогу до досвідчених колег. Можливо можна було б організувати мозковий штурм, де кожний поділився своїм досвідом та ідеями. Я думаю, що найбільш доцільно в такій ситуації застосувати опосередковані методи впливу, наприклад, розповісти на батьківських зборах про важливість ранкової гімнастики та індивідуальних занять, оскільки це є неконфліктним способом» (респондент А. С., 20 р.).

Середній рівень сформованості названого компонента діагностовано у 43,18 % студентів. Вони продемонстрували певні порушення цілісної системи розумових дій під час розв'язання педагогічних ситуацій (виключення певних елементів). Крім того, використовуваний ними операційний репертуар був досить одноманітним стосовно трьох ситуацій, майже не варіювався у залежності від поставленої проблеми. Наведемо приклад розв'язання ситуації № 1 студенткою із середнім рівнем розвитку операційного компонента: «Я думаю, що в цій ситуації з метою привернути увагу батьків варто залучити керівника з фізичної культури для консультації. Або запросити батьків на спортивне свято. Це буде їх мотивувати» (респондент Г. С., 20 р.).

Значна кількість досліджуваних мають низький рівень творчої операціоналізації професійних завдань – 44,81 % студентів. Це проявляється в описі процесу розв'язання ситуації, що характеризується хаотичністю (студенти не виділяють окремі етапи розв'язання, порушують їх послідовність, часто зазначають лише результат діяльності), поверховістю та квапливістю (надають перевагу першій ідеї, що виникла, не намагаються знайти додаткові варіанти). Приклад розв'язання ситуації №1 студенткою із низьким рівнем сформованості уміння: «Треба звернутися по допомогу до адміністрації, щоб точно встановили час прийому до садка» (респондент Л. М., 19 р.).

Регулятивний компонент. Схарактеризуємо кількісні та якісні результати емпіричного дослідження критерію «регуляція творчої професійної діяльності». Кількісні результати дослідження особливостей розвитку операційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО представлені на рис. 2.4.

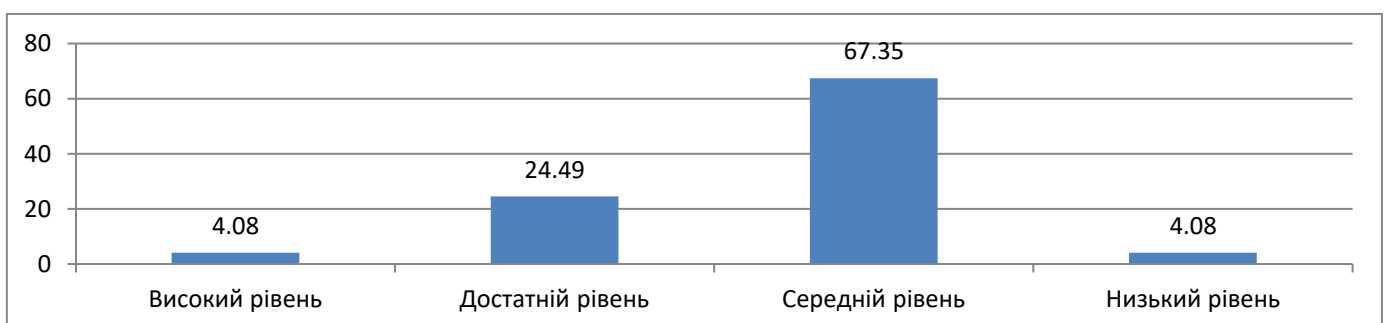


Рис. 2.4. Кількісні показники (%) розвитку регулятивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО

Як видно з рис. 2.4. для переважної кількості досліджуваних притаманний середній рівень розвитку регулятивного компонента. Отримані результати свідчать про те, що більшість студентів не здатні до ґрунтовного аналізу власної творчої професійної діяльності, що призводить до імпульсивного, незваженого прийняття рішень. Вони не схильні проявляти ініціативність, самостійність, рішучість, відповідальність та інші вольові якості в процесі творчого пошуку.

Охарактеризуємо особливості розвитку окремих конструктів регулятивного компонента.

Високий рівень розвиненості вольових якостей продемонстрували 4,88 % майбутніх фахівців. Вони зазначили, що для них характерно виступати з ініціативою, брати на себе лідерські обов'язки, йти проти думки більшості у разі впевненості у власній правоті, ризикувати. Такі студенти цілеспрямовані, чітко уявляють свої цілі, складають плани з їх реалізації, упевнені у собі, легко переносять навантаження, завзяті та енергійні.

Достатній рівень діагностовано у 43,18 % майбутніх вихователів. Вони здатні до систематичного прояву сили волі для реалізації мети, навіть суттєво віддаленої в часі, до самостійного прийняття рішення в значущій ситуації за мінімальний час, можуть утримувати увагу на певній діяльності за умови відсутності інтересу, сумлінно виконують свої навчальні та професійні обов'язки, готові взяти на себе відповідальність за отриманий результат творчої діяльності.

Середній рівень за результатами діагностики виявлено у переважної кількості студентів – 46,75 %. Характерною для них стала нерівномірність розвитку окремих вольових якостей, що мала широке коло індивідуальних варіацій. Наприклад, достатні показники за шкалою відповідальності, витримки та цілеспрямованості поряд із низькими показниками ініціативності та рішучості або навпаки. Такі особливості, безперечно, мають негативний вплив на прояв професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, оскільки кожна з досліджуваних вольових якостей виконує певну функцію у творчому процесі. Так, наприклад, недостатньо розвинена відповідальність стоятиме на перешкоді створення доцільних,

науковідповідних творчих ідей, недостатньо розвинена ініціативність – їх втіленню, тощо.

Низький рівень розвитку вольових якостей продемонстрували 5,19 % досліджуваних. У своїх відповідях вони зазначали, що мають значні труднощі у вольовій сфері та здебільшого виявляють безвідповідальність, пасивність, нерішучість, нестриманість, відсутність цілеспрямованості. Оскільки творча діяльність завжди передбачає наявність певних перешкод, необхідність ризику, вважаємо, що зазначені особливості унеможливають прояв професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.

Охарактеризуємо результати дослідження за показником «схильність до аналізу власної діяльності, виявлення причин та наслідків власних дій».

Високі результати діагностики здатності до рефлексії у 1,62 % студентів свідчать про те, що вони у значній мірі схильні до аналізу власної діяльності та вчинків інших людей, ретельного її обмірковування у найменших дрібницях, детального планування, до виявлення причин і всіх можливих наслідків власних дій. Такі особливості сприяють самовдосконаленню майбутніх фахівців, постійному зростанню продуктивності їх творчої діяльності за рахунок можливості враховувати переваги та недоліки під час набуття нового досвіду.

Достатній рівень діагностовано у 29,87 % досліджуваних. Ці студенти зазначили, що вони завжди планують власну діяльність, часто продумують декілька її варіантів, аналізують наслідки власних дій та коригують хід процесу у разі необхідності, перш ніж втілити рішення, воліють його обдумати та зважити. Названі особливості сприяють досягненню якісного креативного продукту завдяки поетапному контролю творчого процесу, співвідношенню результатів із встановленими до них суспільними вимогами, зміненню відповідно до цього своїх дій, визнанню власної провідної ролі у забезпеченні творчої педагогічної діяльності.

Середній рівень розвитку названого конструкту продемонстрували 60,06 % студентів. Здебільшого вони аналізують власну діяльність у значущих для себе сферах життя, тому подекуди схильні до необдуманих та імпульсивних дій. Це в певній мірі утруднює прояв їхньої професійної креативності, оскільки контроль

творчої професійної діяльності опосередковується вмотивованістю студента до творчості, значущістю професійної діяльності, наявністю зовнішнього контролю тощо.

Низький рівень розвитку рефлексивності продемонстрували 8,45 % досліджуваних. Їх відповіді показали, що аналіз власної діяльності, її наслідків і причин є для них нехарактерним. Здебільшого рішення такі студенти приймають імпульсивно, швидко, без роздумів. Це призводить до низького рівня усвідомленості творчої професійної діяльності вихователями ЗДО, її необхідності в певних ситуаціях, значно знижує якість креативного продукту. Такі особливості спричинюють труднощі у спілкуванні з іншими суб'єктами педагогічної діяльності через неможливість вірно їх розуміти та передбачати реакцію на певні дії. Крім того, відсутність аналізу власних успіхів і помилок унеможливорює професійний творчий розвиток фахівця.

Порівняльний аналіз кількісних показників розвитку структурних компонентів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО зображено на рис 2.5.

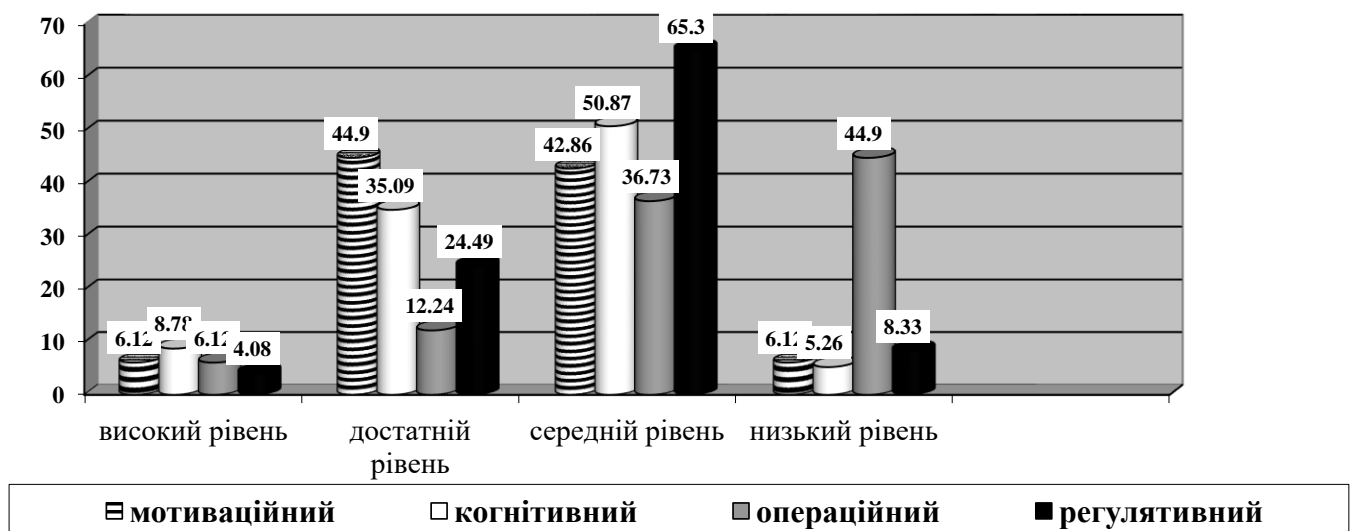


Рис. 2.5. Порівняльний аналіз кількісних показників (%) розвитку структурних компонентів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО

Як видно з рис. 2.5., рівень розвитку структурних компонентів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО не є рівномірним. Кількісні показники дозволяють ранжувати їх наступним чином: найвищі показники розвитку

досліджувані проявили щодо когнітивного компонента (2,39), на другій позиції – показники мотиваційного компонента (2,37), на третій – регулятивного (2,32), порівняно низькі показники розвитку досліджувані проявили щодо операційного компонента (1,82).

Вважаємо, що виявлена закономірність може бути обумовлена превалюванням теоретичної фахової підготовки, у ході якої здебільшого актуалізуються пізнавальні процеси, формується усвідомлення необхідності творчого підходу до виконання професійних обов'язків. Організація ж практичного здійснення студентами творчої діяльності в умовах вищого навчального закладу має здебільшого не систематичний, вибірковий характер. З огляду на те, що операційна складова креативності, а також здатність до регуляції процесу творчості закладається та розвивається лише в умовах його безпосереднього здійснення, отримані результати є цілком передбачуваними.

Для одержання статистично достовірних даних щодо особливостей розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО виникла необхідність визначення стандартних показників рівнів її розвитку. Тому одержані результати за наведеними психодіагностичними методиками було переведено в єдину систему оцінювання за допомогою чотирьохрівневої шкали нормативів. Спершу ми визначили стандартні показники для кожного з досліджуваних критеріїв (мотиваційного, когнітивного, операційного, регулятивного). Для кожного досліджуваного критерію ми одержали по 4 стандартні показники, відповідно до чотирьох рівнів: високого, достатнього, середнього та низького. Обчисливши їх середні значення по кожному рівню, ми визначили межі рівнів розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Розподіл рівнів розвитку професійної креативності майбутніх вихователів
ЗДО**

Рівень	Високий	Достатній	Середній	Низький
Межі рівнів	від $\bar{x}+1,5\sigma$ до X_{\max}	від \bar{x} до $\bar{x}+1,5\sigma$	від $\bar{x}-1,5\sigma$ до \bar{x}	від 0 до $\bar{x}-1,5\sigma$

Продовження табл. 2.3.

Стандартні показники	3,13-4	2,51-3,12	0,89-2,5	0-0,88
----------------------	--------	-----------	----------	--------

Отримані в результаті обчислення кількісні результати розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО презентовано на рис. 2.6.

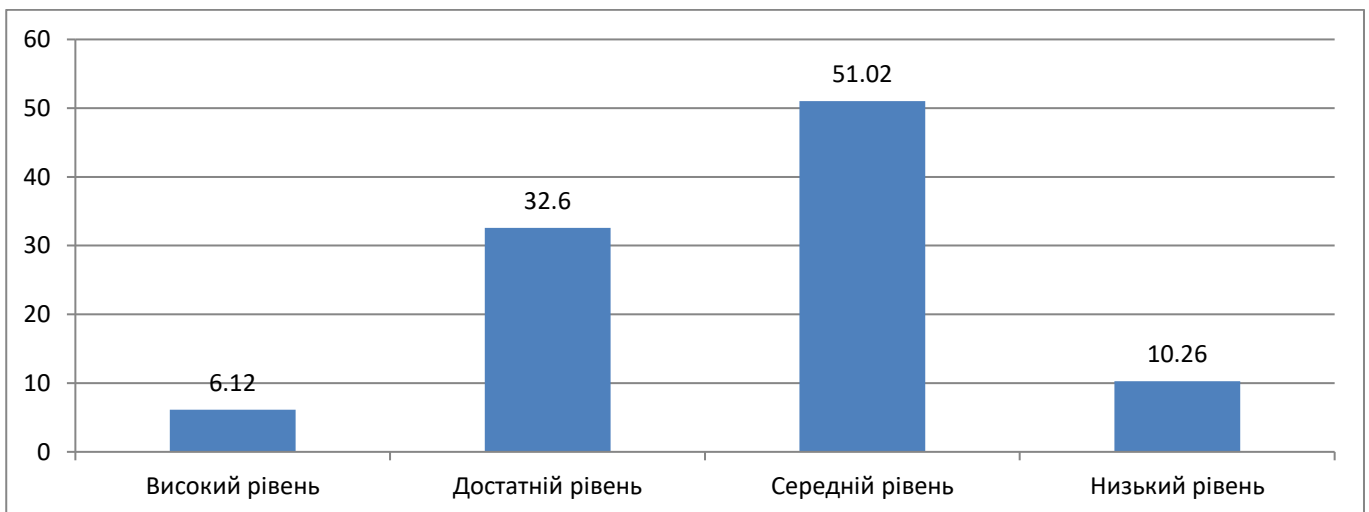


Рис. 2.6. Кількісні показники (%) розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО

Одержані емпіричні дані дозволили розширити параметричний опис рівнів розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, описаний у попередньому параграфі, та розкрити особливості розвитку досліджуваного утворення у студентів.

Так, високий рівень розвитку професійної креативності продемонструвало лише 6,12 % майбутніх вихователів ЗДО. Вони прагнуть до творчої самореалізації в професійній діяльності та розвитку власної креативності. Для них характерна емоційна захопленість процесом пошуку та розв'язання професійних завдань. Такі студенти мають високий рівень розвитку вербального та образного творчого мислення, що зумовлює здатність до генерування значної кількості унікальних ідей. Майбутні фахівці спроможні до моделювання, відтворення різноманітних характеристик об'єктів та встановлення їх незвичних поєднань. Досліджувані

спостережливі, звертають увагу на вербальні та невербальні реакції людей та правильно їх інтерпретують. Вони мають добре розвинену творчу уяву, здатні легко створювати образи нових об'єктів, ситуацій або пропонувати незвичну модифікацію тих, що вже існують. Студенти мають значні досягнення у навчальній діяльності, навички розв'язання різноманітних типів професійних завдань. У них чітко сформована система розумових дій творчого розв'язання професійних завдань, багатий операційний репертуар їх розв'язання. Ці досліджувані цілеспрямовані ініціативні, наполегливі, здатні до ризику, відповідальні. Для них притаманним є аналіз власної діяльності, ретельність та зваженість у прийнятті рішень. Припускаємо, що вихователі ЗДО із зазначеними особливостями здатні до ефективного запровадження творчої професійної діяльності та креативного самовдосконалення.

Достатній рівень розвитку професійної креативності діагностовано у 32,6 % студентів – майбутніх вихователів. Вони продемонстрували сформованість внутрішніх мотивів творчої професійної діяльності. Це забезпечує впровадження творчої професійної діяльності за рахунок потреби у творчості у разі відсутності контролю, оцінки, винагороди. Розвиток пізнавальних процесів, задіяних у творчій діяльності, знаходиться на рівні вікової норми, а отже забезпечує можливість якісного її забезпечення. Доволі високі навчальні досягнення досліджуваних визначають доцільність висовуваних ідей щодо розв'язання професійних завдань, широту кола інформації, якою вони оперують. У таких студентів сформовані розумові дії з творчого розв'язання професійних завдань, вони застосовують різноманітні способи їх виконання. Для них характерною є здатність виявляти вольові якості, вони сумлінно виконують свої учбові та професійні обов'язки, готові взяти на себе відповідальність за отриманий результат творчої діяльності. Такі студенти схильні планувати, детально продумувати, аналізувати власну діяльність, контролювати її на кожному етапі здійснення. Вважаємо, що описані особливості забезпечуватимуть прояв професійної креативності, оскільки завдяки бажанню та розвиненій здатності сприймати та адекватно інтерпретувати вербальні та невербальні показники поведінки людей, такі студенти здатні помічати педагогічну проблему, завдяки знанню завдань навчання, виховання та розвитку дошкільників,

їх вікових особливостей – правильно формулюватимуть професійне завдання. Вони можуть висувати різноманітні оригінальні ідеї щодо розв'язання поставленого завдання за рахунок розвиненого творчого мислення, уяви, а також знання способів, що стимулюють цей процес. Завдяки знанню дошкільної психології, педагогіки, методик навчання дітей дошкільного віку, а також схильності до самоаналізу, майбутні вихователі критично оцінюватимуть, конкретизуватимуть, доопрацьовуватимуть, успішно впроваджуватимуть висунуті ідеї в педагогічний процес ЗДО, що в цілому підвищуватиме його якість та забезпечуватиме відповідність сучасним вимогам суспільства до дошкільної освіти.

Для переважної кількості досліджуваних (51,02 %) характерним є середній рівень розвитку професійної креативності. Вивчення вмотивованості цієї категорії студентів показало, що для них характерним є помірне прагнення до розкриття власного творчого потенціалу: вони усвідомлюють творчість як цінність, але не вважають за необхідне реалізувати її у професійній діяльності. Майбутні фахівці відзначили, що задоволення від процесу та результату творчості не є для них одним із найбільш бажаних і приємних емоційних переживань. Названі особливості дають змогу передбачити, що без додаткових спонукань прояв творчої професійної діяльності буде мати вибірковий, ситуативний та несистемний характер. Студенти з середнім рівнем розвитку професійної креативності проявили достатній рівень розвитку пізнавальних психічних процесів, що забезпечують можливість її прояву. Але саме для цієї категорії досліджуваних притаманна нерівномірність розвитку окремих показників. Такі особливості, на нашу думку, знижують якість процесу постановки та розв'язання проблемних професійних завдань через можливість виникнення низки ускладнень (зокрема, повільність мислення призводить до нездатності швидко розв'язувати професійні завдання, ригідність – до одноманітного, шаблонного їх розв'язання, нездатність до вірної інтерпретації вербальних та невербальних показників поведінки людей – до виникнення педагогічної неухважності тощо). Характерними для досліджуваних є певні прогалини у професійних знаннях, що призводить до необхідності витратити значні ресурси для розв'язання професійних завдань та сумнівів майбутніх фахівців у правильності власних рішень. Вони мають здебільшого несистематизовані, неповні, але частково науково обґрунтовані уявлення щодо психологічної сутності творчості

та креативності, зокрема педагогічної, її особливостей у професійній діяльності вихователя, умов, що сприяють її розвитку, продемонстрували порушення цілісної системи розумових дій під час розв'язання педагогічних ситуацій, одноманітність операційного репертуару. Відсутність ґрунтовних уявлень про психологічний механізм творчості, креативність та її роль у професійній діяльності, евристичні методи та способи їх застосування в значній мірі ускладнюють прояв професійної креативності. Нерівномірність розвитку окремих вольових якостей, а також посередня здатність до аналізу власної діяльності ускладнюють досягнення якісного креативного продукту через нездатність до повноцінного контролю творчого процесу. Припускаємо, що педагоги із зазначеними особливостями матимуть значні труднощі у запровадженні творчої професійної діяльності. Це проявлятиметься в ускладненому пошуку нестандартних, ефективних і доцільних розв'язань професійних завдань різних типів, що, як наслідок, сприятиме загальному зниженню педагогічного професіоналізму.

Низький рівень розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО відзначено у 10,2 % досліджуваних. Студенти цієї категорії невмотивовані до творчої професійної діяльності: процес і результати творчості не приносять їм задоволення, вони воліють розв'язувати завдання знайомими, перевіреними способами, схильні уникати творчої діяльності за умови відсутності зовнішніх мотивів (зокрема, матеріальних, контролю адміністрації тощо). Досліджувані із низьким рівнем розвитку професійної креативності проявили недостатній рівень розвитку пізнавальних психічних процесів: ригідність, повільність та стандартність мислення, нездатність до адекватної інтерпретації вербальних і невербальних показників експресії, репродуктивність уяви. Характерним для них є низький рівень академічної успішності. Названі особливості спричинюють нездатність до творчої професійної діяльності, унеможливають ефективне та доцільне розв'язання професійних завдань. Студенти мають досить вузьке та обмежене, а часто і неадекватне уявлення про сутність та значення творчої діяльності та креативності. Професійні завдання схильні розв'язувати хаотично, поверхово, квапливо. Характерними для них є значні труднощі у вольовій сфері та нездатність до аналізу власної діяльності призводить до безконтрольності творчого процесу, а отже до

значного зниження якості її результату. Припускаємо, що описані особливості унеможливають здійснення творчої професійної діяльності.

Результати емпіричного дослідження доводять, що особливості розвитку професійної креативності майбутніх вихователі ЗДО, продемонстровані більшістю досліджуваних, спричинюватимуть репродуктивне виконання професійних обов'язків, що обмежуватиметься відбором уже наявних способів дій, які найбільше відповідають конкретним умовам діяльності та унеможливуватимуть процес внесення коректив, удосконалення, модернізації до своєї роботи, розв'язання професійних завдань на принципово нових засадах, створення інновацій. Вважаємо, що виявлений рівень розвитку професійної креативності майбутніх вихователі ЗДО є недостатнім для забезпечення творчої професійної діяльності та не відповідає сучасним вимогам до майбутнього фахівця дошкільної освіти.

2.3. Динаміка становлення професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки у вищому закладі освіти

Досліджуючи особливості розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, ми зважаємо на той факт, що в умовах закладу вищої освіти закладається її своєрідна психологічна структура, яка залежить від змісту професійної діяльності, що й визначає сутність такого психологічного феномену як «професійна креативність». Це ставить перед нами завдання вивчення динаміки становлення показників досліджуваного утворення протягом навчання у виші.

Хоча необхідність запровадження розвивальної роботи вже доведена результатами, описаними у попередньому параграфі, проте розуміння змін, яких набувають структурні компоненти та окремі показники професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО протягом декількох років, визначення особливостей цього процесу дозволить нам глибше дослідити предмет, визначити певні причинно-наслідкові зв'язки, і як наслідок, отримати додаткову інформацію для організації ефективної розвивальної програми.

Оскільки вибірку дослідження склали студенти різних курсів (II-го, III-го та IV-го), ми отримали змогу розв'язати це завдання. Кількісні показники динаміки професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО презентовані в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Кількісні показники (%) динаміки професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО (n=308)

Компоненти та конструкти		Рівні	Курс навчання респондентів		
			II-й курс (n=117)	III-й курс (n=98)	IV-й курс (n=93)
мотиваційний	прагнення до творчої самореалізації	високий	12,82	21,43	10,75
		достатній	26,5	46,94	44,09
		середній	47,86	26,53	45,16
		низький	12,82	5,1	0
	креативна емоційна спрямованість	високий	0	5,1	5,38
		достатній	26,5	16,33	38,71
		середній	64,95	73,47	55,91
		низький	8,55	5,1	0
когнітивний	обізнаність щодо сутності професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, шляхів її розвитку, знання способів творчого розв'язання професійних завдань	високий	0	0	5,38
		достатній	4,27	10,2	22,58
		середній	64,96	73,47	64,52
		низький	30,77	16,33	7,52
	рівень навчальних досягнень	високий	8,55	10,21	17,2
		достатній	17,09	36,73	38,71
		середній	47,86	31,63	38,71
		низький	26,5	21,43	5,38
	розуміння вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації	високий	0	5,1	22,58
		достатній	30,77	41,84	66,67
		середній	64,96	53,06	10,75
		низький	4,27	0	0
	успішне виконання завдань на оригінальність, гнучкість, швидкість мислення	високий	12,82	16,33	22,58
		достатній	26,5	41,84	44,09
		середній	56,41	36,73	33,33
		низький	4,27	5,1	0
продуктивність творчої уяви		високий	4,27	7,14	16,13
		достатній	25,65	27,55	52,68

Продовження табл. 2.4.

		середній	52,99	52,04	25,81
		низький	17,09	13,26	5,38
операційний	сформованість системи послідовних дій творчого розв'язання професійних завдань; різноманіття та доцільність застосовуваних операцій творчого розв'язання професійних завдань	високий	0	0	4,3
		достатній	9,4	10,2	10,75
		середній	21,17	46,94	55,91
		низький	69,22	42,86	29,04
регулятивний	виявлення вольових зусиль на шляху подолання труднощів	високий	4,27	2,04	10,75
		достатній	26,5	36,73	50,54
		середній	60,68	56,12	38,71
		низький	8,55	5,11	0
	схильність до аналізу власної діяльності, виявлення причин та наслідків власних дій.	високий	0	0	5,38
		достатній	26,5	31,63	33,33
		середній	56,41	63,27	61,29
		низький	17,09	5,1	0

Охарактеризуємо розвиток показників *мотиваційного компонента* професійної креативності майбутніх вихователів дошкільних навчальних. Високий рівень прагнення до творчої самореалізації притаманний для 12,82 % студентів II-го курсу, 21,43 % III-го курсу та 10,75 % IV-го курсу. Це означає, що яскраво виражене прагнення до реалізації творчого потенціалу в майбутній педагогічній діяльності, притаманне для студентів із цим рівнем, дещо зменшується протягом періоду навчання у вищому закладі освіти та має найвищий ступінь прояву на III-му курсі. Показники достатнього рівня змінюються наступним чином: зростають з 26,5% на II-му курсі до 46,94% на III-му курсі та дещо знижуються до 44,09 % на IV-му курсі. Отже, кількість майбутніх фахівців, що прагнуть до творчої самореалізації, майже вдвічі зростає на межі II-III курсів та в подальшому стабілізується. Зміни у показниках середнього рівня характеризуються зменшенням з 47,86 % на II-му курсі до 26,53% на III-му курсі та зростанням до 45,16 % на IV-му курсі. Цих студентів характеризує помірне прагнення до прояву креативності в майбутній професійній діяльності. Від 12,82% (на II курсі) до 0% (на IV-му курсі) розміщені показники

низького рівня, який виявляється у відсутності прагнення творчо реалізуватися в майбутній професії.

Вивчення динаміки розвитку конструкта «прагнення до творчої самореалізації» свідчить про те, що період на межі III-IV-го курсів є кризовим та характеризується зниженням вмотивованості майбутніх вихователів ЗДО до творчої самореалізації. Для визначення можливих причин, перш за все, нами було здійснене порівняння змісту відповідей студентів III-го та IV-го курсів на запитання опитувальника самоактуалізації особистості, яка спрямована на дослідження прагнення до творчої самореалізації. В результаті ми констатували наступне: закономірним стала зміна відповідей у дихотомічних висловлюваннях «Здатність до творчості – природна здатність людини» – «Далеко не всі люди мають здатність до творчості»; «Робота, що погано оплачується, не може приносити задоволення» – «Цікавий, творчий зміст роботи є винагородою»; «У складних ситуаціях треба діяти перевіреними способами – це гарантує успіх» – «У складних ситуаціях треба знаходити принципово нові рішення»; «Мене цікавлять всі інновації в моїй професійній галузі» – «Я скептично ставлюсь до більшості нововведень в своїй професійній сфері». Характер відповідей свідчить про зневіру студентів у власних творчих можливостях. Додаткове опитування студентів показало, що основною причиною зниження рівня вмотивованості до творчої діяльності є усвідомлення складності її здійснення у реальних умовах, яке пов'язане з набуттям досвіду під час проходження виробничих практик, спрямованістю здебільшого на репродуктивну діяльність, що полягає у якісному відтворенні та закріпленні вироблених методик, рекомендацій, досвіду, вибору тих, які найбільше відповідають конкретним умовам діяльності.

Натомість показники креативної емоційної спрямованості мають прогресуючу позитивну динаміку. Так, кількість майбутніх вихователів ЗДО із високим рівнем зростає з 0 % на II-му до 5,38 % IV-го курсі. Прогресують показники достатнього рівня: від 26,5 % до 38,71 %. Це означає, що в процесі фахової освіти студенти набувають здатності отримувати емоційну насолоду від творчого розв'язання педагогічних задач. Кількість респондентів, емоційно не включених в творчий процес, що є характеристикою середнього рівня розвитку креативної емоційної

спрямованості, зменшується з 64,95 % на II курсі до 55,91 % на IV-му. Низький рівень креативної емоційної спрямованості, що проявляється у виникненні негативних переживань стосовно творчості, зокрема, роздратування, тривоги, страху, демонструють 8,55 % майбутніх фахівців II-го курсу, 5,1 % III-го курсу та 0 % IV-го курсу.

Для визначення статистичної значущості змін мотиваційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО було здійснено перевірку гіпотези про рівність середніх величин показника для студентів II-го, III-го та IV-го курсів. Попередньо знайдено середні значення та дисперсії, результати подано в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Середні значення та дисперсії показників розвитку мотиваційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО II- IV-го курсів

Курс	Середнє значення	Дисперсія
II	2,28	0,33
III	2,52	0,25
IV	2,36	0,11

Перевірка гіпотези про рівність середніх значень проведена на 5% рівні значущості. За таблицею нормативного розподілення знайдено граничну величину для $Z_{0,05}$, що дорівнює -1,645. Перевірочна статистика розраховувалась за формулою:

$$Z = \frac{(\bar{x}_i - \bar{y}_i) - (\mu_x - \mu_y)}{SE_{\bar{x}_i - \bar{y}_i}} \quad (2.5)$$

де \bar{x}_i – середнє значення першої сукупності; \bar{y}_i – середнє значення другої сукупності; μ_x – генеральна середня першої сукупності; μ_y – генеральна середня другої сукупності;

$$SE_{\bar{x}_i - \bar{y}_i} = \sqrt{\frac{\sigma_{x_i}^2}{n} + \frac{\sigma_{y_i}^2}{n}} \quad (2.6)$$

де σ – стандартне відхилення індивідуальних оцінок всіх досліджуваних вибірки; n – обсяг вибірки.

В результаті обчислень визначено наступне: на III-му курсі відбувається значуще зростання показника мотиваційного компонента професійної креативності студентів порівняно із II-м курсом ($t = -3,42$; $p \leq 0,05$). На IV-му курсі констатовано значне зниження результатів порівняно із III-м курсом ($t = -2,66$; $p \leq 0,05$). Між показниками результатів діагностики студентів II-го та IV-го курсів статистичних відмінностей у вмотивованості до творчої професійної діяльності не було зафіксовано ($t = -1,33$).

Унаочнення результатів дослідження генези мотиваційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО презентовано на рис. 2.7.

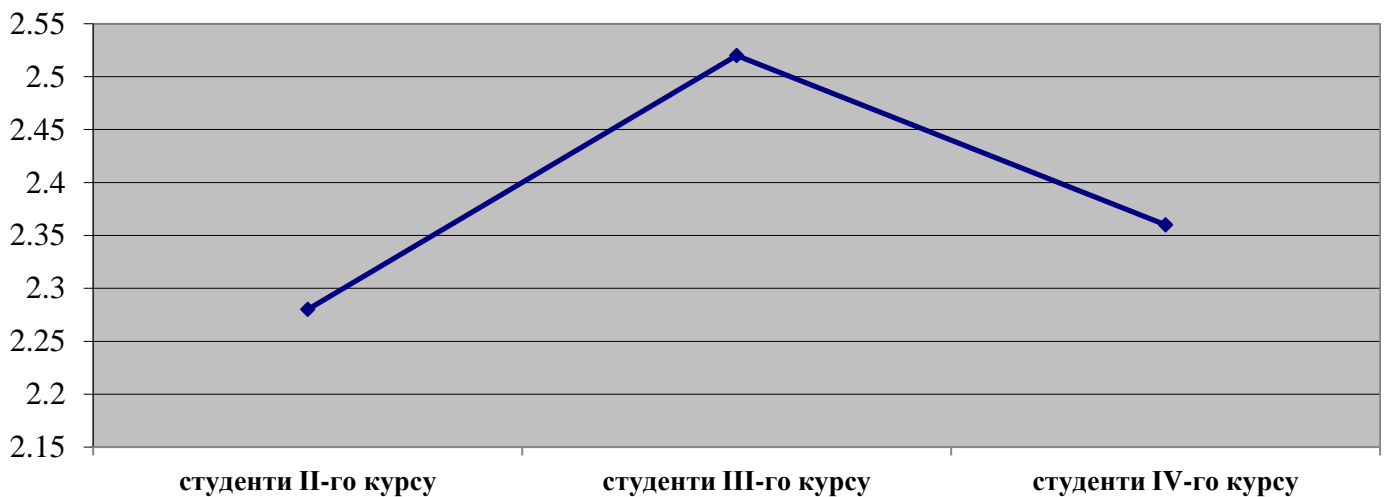


Рис. 2.7. Генеза мотиваційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО

Отже, протягом навчання у вищому закладі освіти рівень розвитку вмотивованості майбутніх вихователів ЗДО до творчої професійної діяльності не набуває статистично значущих змін. Як видно з рис 2.7., найвищих показників мотиваційний компонент професійної креативності набуває на III-му курсі. Вважаємо, що це пов'язано із усвідомленням студентами значущості прояву креативності у педагогічній діяльності для ефективного її здійснення. На момент завершення навчання названий компонент має здебільшого середній рівень розвитку, що пов'язано із формуванням у студентів реалістичних поглядів на

майбутню професійну діяльність та розумінням об'єктивної складності творчого процесу у зв'язку із набуттям педагогічного досвіду.

Проаналізуємо генезу показників *когнітивного* компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Показники високого рівня розвитку оригінальності, гнучкості та швидкості мислення рівномірно зростають: притаманні 12,82 % студентам II-го курсу, 16,33 % III-го курсу, 22,58 % IV-го курсу. Кількість студентів, що продемонстрували достатній рівень зростає від 26,5 % другокурсників до 44,09 % чотирикурсників. Це означає, що в процесі фахової підготовки майбутні фахівці набувають здатності до генерування великої кількості різноманітних оригінальних ідей. Показники середнього та низького рівня знижуються, що доводить наступне: розвиток окремих показників творчого мислення (оригінальності, швидкості, гнучкості) набуває рівномірного розвитку, знижується ригідність, повільність та стандартність мислення.

Високий рівень розуміння вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації не притаманний жодному студенту II-го курсу, проявляється у 5,1 % респондентів III-го курсу та 22,58 % IV-го курсу. Достатній рівень розвитку показника також має прогресивну динаміку: він констатований у 30,77 % студентів II-го курсу та у 66,67 % студентів IV-го курсу. Показники середнього та низького рівнів знижуються. Кількість студентів II-го курсу із середнім рівнем становить 64,96 %; III-го – 53,06 %, IV-го – 10,75 %. Неуважність до вербальних та невербальних ознак, нездатність їх правильно розуміти, що є характеристикою низького рівня, притаманна лише 4,27 % студентів II-го курсу. Отже, відбувається збільшення кількості майбутніх фахівців, що здатні правильно інтерпретувати поведінку суб'єктів освітнього процесу дошкільного закладу освіти, використовувати цю інформацію для продукування творчих розв'язань професійних завдань.

Показники продуктивності творчої уяви рівномірно зростають. Так, високий рівень констатовано у 4,27 % студентів II-го курсу, 7,14 % III-го курсу, 16,13 % IV-го курсу; достатній у 25,65 % студентів II-го курсу, 27,55 % III-го курсу, 13,26 % студентів IV-го курсу. Кількість студентів із середнім та низьким рівнем розвитку

показника знижується (середній рівень: 52,99 % респондентів II-го курсу, 55,04 % – III-го, 25,81 % – IV-го; низький рівень: 17,09 % респондентів II-го курсу, 13,26 % – III-го, 5,38 % – IV-го). Це свідчить про набуття майбутніми вихователями здатності створювати образи нових об'єктів, суб'єктів, ситуацій або модифікувати їх.

Високий рівень обізнаності щодо сутності професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, шляхів її розвитку, знання способів творчого розв'язання професійних завдань продемонстрували лише студенти IV-го курсу (5,38 %). Достатній рівень розвитку показника констатовано у 4,27 % студентів II-го курсу, 10,2 % III-го курсу, 22,58 % IV-го курсу. Середній рівень теоретичної обізнаності в проблемі творчості та креативності продемонструвало 64,98 % студентів II-го курсу, 73,47 % III-го курсу, 64,52 % IV-го курсу; низький рівень: 30,77 % студентів II-го курсу, 16,33 % III-го курсу, 7,52 % IV-го курсу. Наведені кількісні результати свідчать про те, що наукові уявлення про професійну креативність, її значення, шляхи розвитку, методи творчого пошуку в процесі фахової підготовки у студентів поступово формуються, але показники залишаються досить низькими навіть у студентів IV-го курсу.

Показники високого рівня начальних досягнень притаманні 8,55 % студентів II-го курсу, 10,21 % III-го курсу, 17,2 % IV-го курсу; достатнього – 17,09 % студентів II-го курсу, 36,73 % III-го курсу, 38,71 % IV-го курсу. Кількість майбутніх вихователів із середнім і низьким рівнем академічної успішності знижується: середнім – від 47,86 % студентів II-го курсу до 38,71 % студентів IV-го курсу; низьким – від 26,5 % студентів II-го курсу до 5,38 % студентів IV-го курсу. Отже, студенти старших курсів загалом навчаються успішніше за однокурсників. Вбачаємо низку причин виявленої закономірності, зокрема, набуття із часом студентами учбових умінь та навичок, підвищення рівня відповідальності за власну компетентність у зв'язку із проходженням виробничих практик та ін.

Обчислення статистичної значущості змін когнітивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО передбачало визначення середніх значень та дисперсій показників за кожним курсом (див. табл. 2.6)

Таблиця 2.6

Середні значення та дисперсії показників розвитку когнітивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО II- IV-го курсів

Курс	Середнє значення	Дисперсія
II	2,13	0,16
III	2,31	0,19
IV	2,58	0,25

Визначення статистичної значущості різниці середніх величин дозволило зробити певні висновки. На 5% рівні значущості прослідковується істотна різниця між середніми результатами показників когнітивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Так, на III-му курсі відбувається зростання показника порівняно із II-м курсом ($t = -3,33$; $p \leq 0,05$). Констатовано значне зростання результатів студентів IV-го курсу порівняно із студентами III-го курсу ($t = -3,85$; $p \leq 0,05$). Між показниками результатів діагностики студентів II-го та IV-го курсів виявлено значний прогрес ($t = -7,14$; $p \leq 0,05$).

Унаочнення результатів дослідження динаміки когнітивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО презентовано на рис. 2.8.

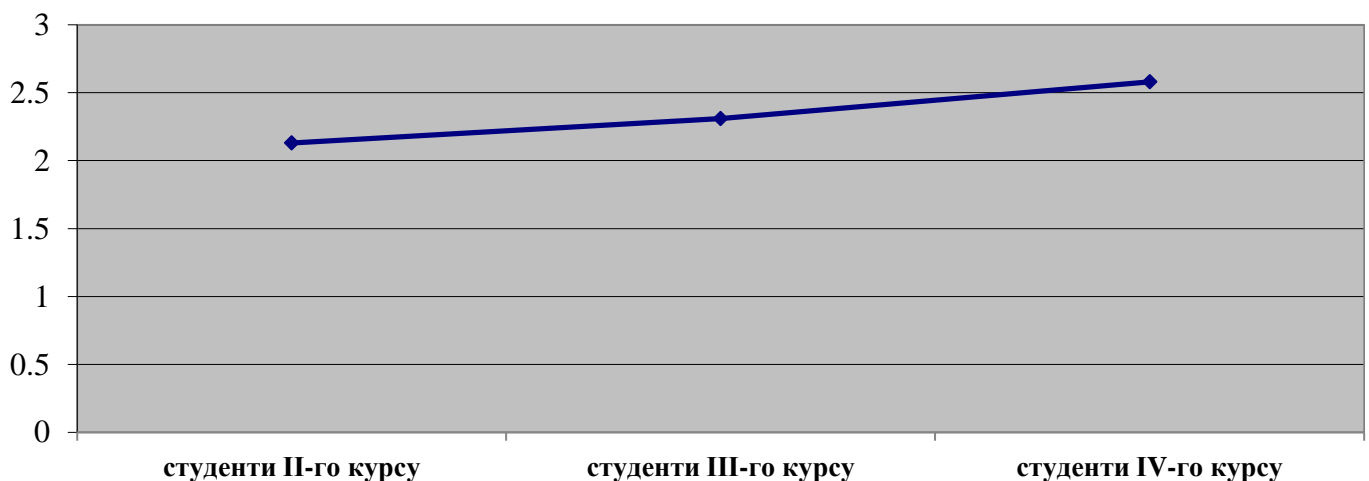


Рис. 2.8. Генеза когнітивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО

Таким чином, під час здобуття фахової освіти майбутніх вихователів ЗДО розвиток когнітивної здатності до розв'язання професійних завдань має поступовий

лінійний характер. Як видно з рис. 2.8., динаміка зростання середніх значень від III-го до IV-го курсу є дещо більш інтенсивною, ніж від II-го до III-го. Ми пов'язуємо названий факт із декількома можливими чинниками. По-перше, позитивна динаміка когнітивної складової професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО у процесі здобуття фахової освіти може визначатися реалізацією програмної компетентності «гнучкість та креативність мислення», визначеною профілем програми бакалаврату за спеціальністю «Дошкільна освіта», під час викладання навчальних дисциплін. Названа компетентність передбачає набуття студентами гнучкого мислення, готовність до творчого застосування психолого-педагогічних знань та вмінь у широкому діапазоні можливих місць роботи та у повсякденному житті. Збільшення інтенсивності динаміки показників когнітивного компонента від III-го до IV-го курсу може пояснюватися збільшенням кількості фахових дисциплін порівняно із предметами загального циклу, а також проходженням студентами виробничих практик. Це призводить до набуття ними відповідних значущих знань, умінь, навичок, якостей, усвідомленню особливостей професійної діяльності вихователів ЗДО, що сприяє формуванню своєрідної психологічної структури професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, яка залежить від змісту та особливостей професійної діяльності. Також саме на III-му та IV-му курсі студенти вивчають дисципліни, що безпосередньо спрямовані на розвиток психічних складових когнітивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, зокрема це «Педагогічна майстерність», «Педагогічна творчість», «Психологія дитячої творчості», спецкурс «Тренінг професійної спостережливості вихователя ЗДО».

Проаналізуємо генезу показників *операційного* компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Встановлено, що високий рівень сформованості системи послідовних дій та різноманіття, доцільності застосовуваних операцій творчого розв'язання професійних завдань притаманний лише студентам IV-го курсу (4,3 %). Показники достатнього рівня змінюються таким чином: у 9,4 % респондентів II-го курсу, 10,2 % III-го курсу та 10,75 % IV-го курсу. Суттєве порушення цілісної системи розумових дій та одноманітність

операційного репертуару (середній рівень) констатовано у 21,17 % студентів II-го курсу, 46,94 % III-го курсу та 55,91 % IV-го курсу. Непослідовне, хаотичне та одноманітне розв'язання професійних завдань, що є характеристикою низького рівня розвитку показника, характерне для 69,23 % студентів II-го курсу, 42,86 % III-го курсу та 29,04 % IV-го курсу.

Середні значення та дисперсії показників операційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО за кожним курсом подані в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Середні значення та дисперсії показників розвитку операційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО II- IV-го курсів

Курс	Середнє значення	Дисперсія
II	1,47	0,42
III	2,10	0,59
IV	2,27	0,85

Визначення статистичної значущості різниці середніх величин доводить, що існує значуще зростання показника операційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО на III-му курсі порівняно із II-м курсом ($t = -6,3$; $p \leq 0,05$). Зростання показника у студентів IV-го курсу порівняно із студентами III-го курсу не є значущим ($t = -1,41$; $p \leq 0,05$). Загалом, між показниками результатів діагностики студентів II-го та IV-го курсів виявлено значний прогрес ($t = -7,27$; $p \leq 0,05$).

Схематичне зображення результатів дослідження генези операційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО представлено на рис. 2.9.

Отже, протягом фахового навчання студенти оволодівають певними вміннями щодо творчого розв'язання професійних завдань. Як видно з рис. 2.9., формування операційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО інтенсивніше відбувається на етапі II-III курсів, а в подальшому стабілізується.

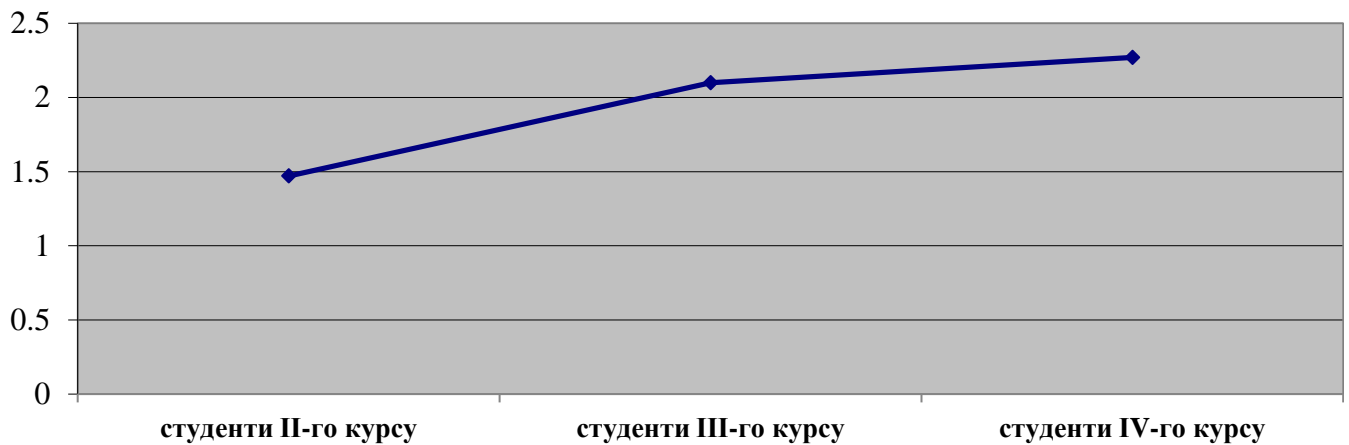


Рис. 2.9. Генеза операційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО

Отримані кількісні результати демонструють, що студенти випускного курсу у значній кількості перебувають в межах низького та середнього рівнів розвитку операційної складової (84,95 %). Це означає, що без цілеспрямованої розвивальної діяльності на момент завершення навчання названий компонент не набуває необхідного рівня для якісного здійснення творчої професійної діяльності.

Охарактеризуємо динаміку розвитку *регулятивного* компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Високий рівень виявлення вольових зусиль на шляху подолання труднощів продемонстрували 4,27 % студентів II-го курсу, 4,3 % III-го курсу та 10,75 % IV-го курсу. Спроможність виявляти вольові зусилля в творчій професійній діяльності (достатній рівень) констатовано у 26,5 % студентів II-го курсу, 36,73 % III-го курсу та 50,54 % IV-го курсу. Середній рівень розвитку показника, що характеризується нерівномірним розвитком окремих вольових якостей, притаманний відповідно 60,68 %, 53,86 %, 38,71 % студентів II-го, III-го та IV-го курсів. Значні труднощі у докладанні вольових зусиль для подолання труднощів проявили 8,55 % студентів II-го курсу, 5,11 % III-го курсу. Отримані кількісні дані свідчать про поступовий та рівномірний характер розвитку у майбутніх вихователів ЗДО здатності докладати вольові зусилля для здійснення творчої професійної діяльності.

Високо розвинені рефлексивні вміння, що виступають основою схильності до аналізу творчої діяльності, а також саморозвитку креативності характерні лише для

5,38 % студентів IV-го курсу. Достатній рівень розвитку показника констатовано у 26,5 % студентів II-го курсу, 31,63 % III-го курсу та 33,33 % IV-го курсу. Посередня здатність до самоаналізу творчої діяльності притаманна 56,41 % студентів II-го курсу, 63,27 % III-го курсу та 61,29 % IV-го курсу. Не схильними до рефлексії (низький рівень) виявились 17,09 % студентів II-го курсу та 5,1 % студентів III-го курсу. Отже, схильність до аналізу творчої діяльності, виявлення причин та наслідків власних дій у майбутніх вихователів ЗДО набуває незначних позитивних змін протягом періоду навчання у закладі вищої освіти та характеризується здебільшого посередніми показниками навіть у студентів IV-го курсу.

На основі середніх значень та дисперсій показників регулятивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО за кожним курсом (див. табл. 2.8) визначено статистичну значущість набутих змін.

Таблиця 2.8

Середні значення та дисперсії показників розвитку регулятивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО II- IV-го курсів

Курс	Середнє значення	Дисперсія
II	2,16	0,27
III	2,39	0,24
IV	2,58	0,25

Визначення статистичної значущості різниці середніх величин дозволило зробити певні висновки. На 5% рівні значущості прослідковується істотна різниця між середніми результатами показників регулятивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Так, на III-му курсі відбувається істотне зростання показника порівняно із II-м курсом ($t = -3,28$; $p \leq 0,05$). Констатовано зростання результатів студентів IV-го курсу порівняно із студентами III-го курсу ($t = -2,3$; $p \leq 0,05$). Між показниками результатів діагностики студентів II-го та IV-го курсів виявлено значний прогрес ($t = -6$; $p \leq 0,05$).

Унаочнення результатів дослідження динаміки регулятивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО презентовано на рис. 2.10.

Отже, як видно з рис 2.10., розвиток регулятивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО характеризується підвищеною інтенсивністю на II-му та III-му курсі та дещо меншою динамікою на IV-му, а загалом має рівномірний поступовий характер.

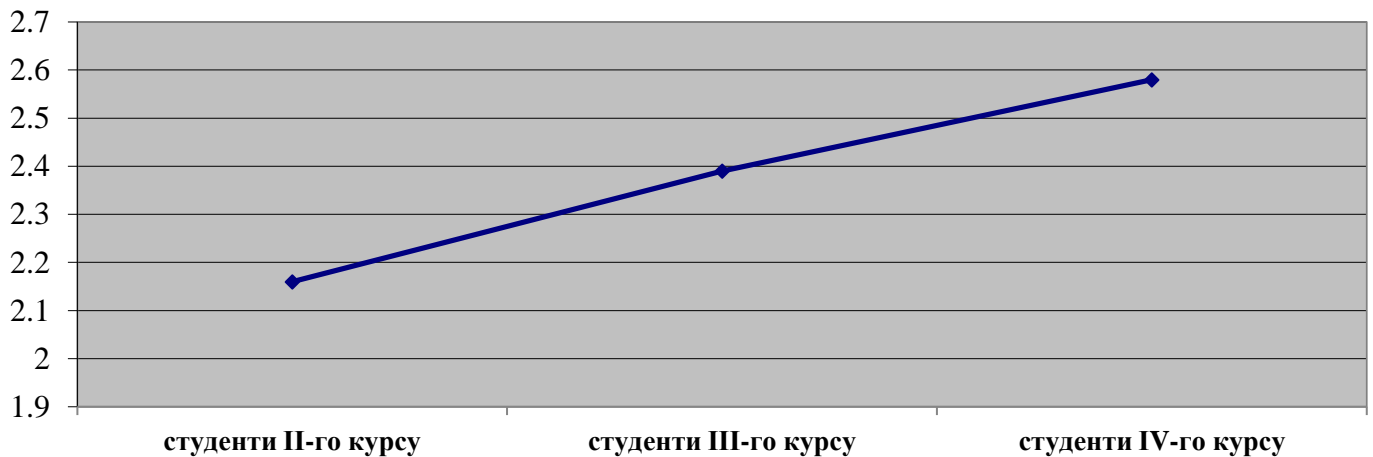


Рис. 2.10. Генеза регулятивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО

З огляду на проведений аналіз розвитку окремих складових регулятивного компонента, вважаємо, що прогресуюча динаміка обумовлена здебільшого інтенсивним розвитком волевих якостей досліджуваних. Можемо припустити, що такі зміни є характерними віковими особливостями, оскільки подолавши адаптаційний період на першому курсі, студенти інтенсивно адаптуються до самостійного та незалежного від батьків життя. Крім того, така закономірність може бути спричинена спрямованістю навчального процесу на самостійне засвоєння та здобуття студентами знань, що проявляється у зменшенні кількості аудиторних годин та відповідному збільшенні кількості завдань, винесених на самостійний розгляд.

Узагальнення одержаних результатів дає змогу зробити наступні висновки:

1. Протягом процесу фахового навчання у майбутніх вихователів ЗДО констатовано зростання всіх показників професійної креативності.
2. Розвиток окремих показників професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО має нерівномірний та асинхронний характер. Так,

стрибкоподібного характеру набуває динаміка мотиваційного компонента (інтенсивний розвиток на проміжку II-III-го курсів та значне зниження на межі III-IV-го курсів). Розвиток когнітивного компонента має поступовий лінійний характер із дещо інтенсивнішою динамікою на межі III-IV-го курсів порівняно із періодом II-III-го курсів. Операційний компонент розвивається інтенсивніше на межі II-III-го курсів та в подальшому майже не змінюється. Розвиток регулятивного компонента є рівномірним із дещо підвищеною інтенсивністю на межі II-III-го курсів.

3. Порівняння інтенсивності розвитку окремих компонентів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО дозволяє ранжувати їх наступним чином: операційний компонент ($t = -7,27$), когнітивний компонент ($t = -7,14$), регулятивний компонент ($t = -4,9$), мотиваційний компонент ($t = -1,33$).

Якісний аналіз результатів дослідження засвідчив такі зміни компонентів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО:

–*мотиваційний* компонент: у студентів протягом процесу фахового навчання зберігається помірний рівень вмотивованості до творчого розв'язання професійних завдань, що зумовлюється відсутністю зростання прагнення до розкриття власного творчого потенціалу. Разом із тим, для майбутніх вихователів ЗДО творча професійна діяльність стає більш приємною, починає викликати позитивні емоції, що пов'язуємо з появою усвідомленого ставлення до неї, та, як наслідком, підвищенням результативності;

–*когнітивний* компонент: студенти стали чіткіше усвідомлювати важливість застосування творчого підходу до виконання професійних обов'язків. Творчий процес набуває усвідомленого характеру за рахунок підвищення обізнаності щодо сутності професійної креативності та творчої професійної діяльності. Майбутні фахівці набули здатності до генерування невеликої кількості подекуди нестандартних розв'язань професійних завдань за рахунок активізації творчого мислення та уяви. Стали більш спостережливими стосовно суб'єктів педагогічних ситуацій;

–*операційний* компонент: у майбутніх вихователів ЗДО з'являється незначна пошукова активність. Вони починають дотримуватись певної послідовності дій під

час творчого розв'язання професійних завдань, застосовуючи для цього здебільшого елементарні, одноманітні способи;

–*регулятивний* компонент: студенти стали докладати певні вольові зусилля для творчого розв'язання професійних завдань, набули здатності долати незначні перешкоди на шляху до отримання позитивного результату. Здатність до самоаналізу, самооцінки та самоконтролю творчої професійної діяльності залишається майже незмінною протягом всього часу навчання у вищому закладі освіти.

4. На IV-му курсі майбутні вихователі ЗДО мають здебільшого середній рівень розвитку професійної креативності ($\bar{x} = 2,45$). Найменш розвиненими є такі показники: «прагнення до творчої самореалізації», «креативна емоційна спрямованість», «обізнаність щодо сутності професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, шляхів її розвитку, знання способів творчого розв'язання професійних завдань», «сформованість системи послідовних дій творчого розв'язання професійних завдань; різноманіття та доцільність застосовуваних операцій творчого розв'язання професійних завдань», «схильність до аналізу власної діяльності, виявлення причин та наслідків власних дій». Вважаємо за необхідне приділити особливу увагу означеним показникам під час формування професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.

Отже, здійснений нами аналіз динаміки становлення професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО протягом фахового навчання продемонстрував наявність позитивних змін. Статистично значиме зростання показників окремих компонентів доводить, що чинник навчання здійснює суттєвий вплив на середні результати тестування, що є демонстрацією закономірної динамічної залежності процесів навчання та психічного розвитку. Таким чином, саме період фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО у вищій школі, на нашу думку, закладає основу професійної креативності, що демонструє зростання всіх досліджуваних показників. Але разом з тим, на момент випуску більшість студентів спеціальності «Дошкільна освіта» мають рівень розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО не достатній для ефективного здійснення майбутньої творчої

професійної діяльності, що зумовлює необхідність впровадження цілеспрямованої програми розвитку досліджуваного феномену в процес фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

Висновки до розділу 2

З метою виявлення психологічних особливостей розвитку складових професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, а також визначення специфіки її становлення в процесі фахової підготовки у закладі вищої освіти, нами було здійснено емпіричне дослідження. В його основу покладено суб'єктно-діяльнісний підхід, а також результати аналізу провідних наукових поглядів щодо розуміння сутності, структури та критеріїв досліджуваного утворення. Відповідно до цього обґрунтовано критерії (творча мотивація професійної діяльності, творче розв'язання професійних завдань, творча операціоналізація професійних завдань, регуляція творчої професійної діяльності), відібрано валідний та надійний психодіагностичний інструментарій, визначено рівні (високий, достатній, середній та низький) та показники професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.

Результати проведеного констатувального етапу експерименту дозволяють визначити такі психологічні особливості розвитку досліджуваного утворення та специфіку її становлення протягом періоду фахової підготовки. Для переважної кількості студентів на пряму підготовки «Дошкільна освіта» притаманним є середній рівень розвитку професійної креативності, який характеризується наступним: недостатньою вмотивованістю до творчої діяльності, що спричинюється відсутністю вираженого прагнення до творчої самореалізації та емоційного задоволення від творчого процесу; нерівномірністю розвитку окремих компонентів творчого мислення: гнучкості, швидкості, оригінальності; неухважністю до суб'єктів педагогічної ситуації, частково помилковою інтерпретацією вербальних і невербальних ознак їх поведінки, певними прогалинами в професійних знаннях, відсутністю науково обґрунтованих, систематизованих уявлень щодо психологічної

сутності творчості та креативності; несформованістю необхідної послідовності дій та операцій творчого розв'язання професійних завдань; нездатністю до усвідомленої та ефективної регуляції творчого процесу. Вважаємо, що названі характеристики зумовлюватимуть такі особливості майбутньої творчої професійної діяльності: фахівці за умови відсутності додаткових мотивів не ініціюватимуть творчого розв'язання професійних завдань, задовольнятимуться посередньою результативністю професійної діяльності, ігноруватимуть не представлені яскраво проблемні ситуації, поверхово аналізуватимуть їх сутність та можливі причини, із значними ускладненнями та ресурсними витратами здійснюватимуть творчий пошук.

Виявлено нерівномірність розвитку структурних компонентів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Найвищі показники розвитку когнітивного компонента (2,39), на другій позиції – показники мотиваційного компонента (2,37), на третій – регулятивного (2,32), порівняно низькі показники розвитку операційного компонента (1,82). Це засвідчує: по-перше, відсутність цілеспрямованого та різнобічного впливу на розвиток професійної креативності, здійснюваного в процесі фахової підготовки; по-друге, необхідність організації практичного здійснення студентами творчої професійної діяльності в умовах вищого закладу освіти, оскільки лише тут формується структура професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.

У процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладається психологічна основа професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, що підтверджується зростанням всіх досліджуваних критеріїв. Виявлений під час кількісного аналізу нерівномірний та асинхронний характер змін окремих конструктів свідчить, на нашу думку, про те, що на процес розвитку структурних компонентів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО впливають окремі, не пов'язані між собою, але значущі чинники (навчально-професійна діяльність, набуття педагогічного досвіду, автономія від дорослих). Разом із тим, переважна кількість студентів на момент завершення навчання у педагогічному закладі вищої освіти мають рівень розвитку професійної креативності, який не

забезпечує якісне виконання творчої професійної діяльності. Це підтверджує думку про те, що у звичайних умовах фахової підготовки професійна креативність майбутніх вихователів ЗДО розвивається недостатньо, а тому виникає необхідність розробки цілеспрямованої програми розвитку досліджуваної здатності в освітньому процесі закладу вищої освіти

РОЗДІЛ 3.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

У третьому розділі викладено загальну мету та завдання формувального експерименту. Представлено авторську модель та програму розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО засобами арт-терапії, подано результати оцінки її ефективності. Надано рекомендації викладачам педагогічних закладів вищої освіти щодо розвитку досліджуваної здатності.

3.1. Теоретичне обґрунтування програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами арт-терапії

Аналіз результатів констатувального експерименту, представлений у попередньому розділі роботи, засвідчив недостатній рівень розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО у процесі професійної підготовки. Це зумовило необхідність проведення формувального етапу емпіричного дослідження, метою якого стала перевірка та підтвердження гіпотези про те, що оптимізація досліджуваної здатності можлива за умови цілеспрямованого впливу на її структурні компоненти шляхом впровадження програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО (або «розвивальної програми»). Для реалізації мети нами були поставлені такі завдання:

- 1) створити модель розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО;
- 2) розробити програму розвитку досліджуваної здатності;
- 3) апробувати її ефективність шляхом впровадження до процесу професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО;
- 4) розробити практичні рекомендації для викладачів закладів вищої освіти

щодо розвитку досліджуваної здатності.

Вирішення цих завдань передбачає визначення наукових засад формувального експерименту.

Підґрунтям для побудови психологічної моделі розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО став суб'єктно-діяльнісний підхід до становлення особистості фахівця (К. Абульханова-Славська, В. Брушлинський, Є. Климов, С. Рубінштейн, В. Шадріков та ін.), в рамках якого студент визнається суб'єктом творчої професійної діяльності, здатний цілеспрямовано виконувати її з власної ініціативи, здійснювати самоконтроль та саморегуляцію, нести відповідальність за якість результатів і прагнути до креативного саморозвитку.

Також в основу розробки моделі покладено положення про сензитивність періоду пізнього юнацтва для розвитку професійної креативності.

Аналіз досліджень В. Дружиніна [67], П. Торренса [304], М. Фора [242] та ін. дозволив визначити, що розвиткові креативності притаманний коливальний характер, тобто вона має стадії підйому, стабілізації і спаду. Так, В. Дружинін зазначає, що перший сензитивний період настає у віці 3-5 років. Це розвиток «первинної» креативності як загальної творчої здатності, неспеціалізованої по відношенню до певної області людської життєдіяльності. Другим сензитивним віком дослідник називає пізній юнацький, коли на основі загальної креативності в процесі включення в навчально-професійну діяльність формується спеціалізована креативність: здатність до творчості, пов'язана з певною сферою людської діяльності [67].

Описуючі розвиток креативності в онтогенезі, О. Куцевол зазначає, що інтенсивний розвиток креативності студентів детерміновано певними особливостями пізньої юності. Так, у мотиваційній сфері юнаків рисами, що сприяють розвиткові креативності, є: загальна активність, готовність включитись у різноманітні види діяльності разом з дорослими й однолітками, прагнення до самостійності, різнобічні інтереси, розширення кругозору, розвиток прагнення до вдосконалення в різних видах творчості, прагнення до самоствердження, потреба у творчій самореалізації. Пізнавальна сфера характеризується довільністю, вони

здатні до прояву цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, самостійності й ініціативності. Сприятливими для розвитку креативності є стійка й водночас гнучка самооцінка. Головним психологічним надбанням юнацького віку є формування «Я-концепції», особистісної ідентифікації, відкриття свого внутрішнього світу, що відкриває можливість глибокій рефлексії та можливості саморозвитку.

У той же час, на думку О. Куцевол, розвиток креативності гальмується такими особливостями: «розкиданістю» інтересів, невмінням доводити справу до кінця, сконцентруватись на чомусь головному в бажанні пізнати нове, недостатня сформованість самостійного мислення, надання переваги репродуктивній діяльності, різкими змінами настрою, невпевненістю у власних силах, уникненням ризику, домінуванням страху перед невдачею над прагненням до успіху, невизначеністю та незрозумілістю юнацького «Я». [128].

Отже, аналіз досліджень, що розкривають питання розвитку креативності в онтогенезі, дозволяють зробити висновок, що студентський вік є сензитивним періодом розвитку здатності до творчої професійної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Розвиток креативності в цей час відбувається в контексті професіоналізації особистості як основного новоутворення пізньої юності, зумовленої провідною діяльністю студента – навчально-професійної. У разі відсутності сприятливих психолого-педагогічних умов, створених у закладі вищої освіти, перебування в ситуаціях, що не потребують від студентів нестандартних, оригінальних рішень, креативність стає незатребуваною. Тому, безперечно, ефективний процес розвитку професійної креативності майбутніх вихователів повинен враховувати та оптимізувати вікові потенції майбутніх фахівців.

Також вважаємо надзвичайно важливим зважати під час розробки змісту програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО на психологічні механізми, що лежать в основі творчої професійної діяльності. Припускаємо, що без їх врахування процес розвитку професійної креативності відбуватиметься стихійно та поверхово. Адже лише глибоке розуміння викладачами психологічних засад творчості та креативності сприятиме впровадженню методів та

форм навчання, що призводитимуть до стійкої позитивної динаміки професійної креативності вихователів ЗДО.

Незаперечну цінність представляє аналіз психологічних механізмів творчої діяльності, здійснений І. Калошиною [92], серед яких дослідниця вирізняє наступні: пошук невідомого за допомогою механізму аналізу через синтез, асоціативного механізму, механізму взаємодії інтуїтивного та логічного. Розкриємо їх сутність.

Механізм аналізу через синтез передбачає виявлення студентами різноманітних якостей та особливостей об'єктів чи суб'єктів, що входять до складу педагогічної проблеми. Такий пошук обґрунтовується існуванням об'єктивної багатоманітності сторін одного і того ж явища, які виявляються під час розгляду його у певній системі умов. Пошук творчого розв'язання професійного завдання при цьому досягається через включення досліджуваних об'єктів та суб'єктів в нову систему зв'язків.

Асоціативний механізм пошуку невідомого передбачає встановлення взаємозв'язків між об'єктами, суб'єктами, явищами педагогічної дійсності на основі наявності в них суміжних, схожих або протилежних (контрастних) істотних в контексті поставленого завдання ознак [214].

Пошук невідомого на основі взаємодії інтуїтивного та логічного пояснюється за допомогою таких понять як «прямі» та «побічні» продукти розв'язання завдань. Процес розв'язання завдання дає як прямі продукти – такі, що заздалегідь плануються, на досягнення яких спрямована дія, так і побічні – додаткові, такі, що заздалегідь не плануються, не усвідомлюються та отримуються випадково. Дослідження Ч. Гаджиєва показали, що колективне розв'язання завдання допомагає усвідомити побічні продукти, оскільки включає учасників, що не задіяні апробацією певного варіанту, та знаходяться в сприятливих умовах для знаходження та врахування побічного продукту [49]. На думку Я. Пономарьова, логічне розв'язання завдання виникає лише на базі інтуїтивного. Логіка стимулюється потребою передати інтуїтивно знайдене розв'язання іншій людині, обґрунтувати, довести правомірність такого результату. Тому важливим етапом творчого розв'язання

педагогічної проблеми є вербалізація, яка дає змогу логічно оформити інтуїтивне розв'язання [189].

Змістове наповнення програми визначалось положенням про те, що креативність не засвоюється в результаті отримання інформації або показу дії, її неможливо розвинути інакше як включенням у творчу діяльність. З огляду на це, ми визначаємо центральним елементом процесу розвитку професійної креативності в умовах навчальної діяльності *творче розв'язання професійних завдань*, оскільки з психологічної точки зору саме завдання є механізмом, який приводить у дію внутрішню активність суб'єкта, його мотиваційно-потребову сферу, без яких розвиток креативності неможливий [202].

Творче розв'язання професійних завдань передбачає постановку перед студентами актуальної проблеми, що може виникнути у професійній діяльності вихователя ЗДО, та її розв'язання за запропонованим алгоритмом. Побудова алгоритму розв'язання засновувалась на:

1) структурі розв'язання професійного завдання, запропонованій Л. Мільто (1-й етап – постановка завдання або «виділення завдання із ситуації»; 2-й етап – прийняття педагогічних рішень і планування педагогічного процесу; 3-й етап – виконання намічених рішень і керівництво діяльністю об'єкта виховання; 4-й етап – аналіз результатів розв'язання професійного завдання, визначення нових педагогічних цілей) [156];

2) схемі творчого акту, визначеній Я. Пономарьовим (передбачає, що на початковому етапі постановки проблеми активна свідомість, на етапі її розв'язання – несвідоме, а на третьому етапі для добору та перевірки правильності рішення знову активізується свідомість) [188].

Розглянемо вироблений алгоритм детально, демонструючи місце арт-терапії в творчому розв'язанні професійного завдання.

Перший етап – *постановка завдання або виокремлення його із проблемної ситуації*. Цей етап полягає в усвідомленні виникаючих у системі якостей та відносин суб'єктів і об'єктів, що вимагають обґрунтованого педагогічного впливу.

Процес розв'язання завдання на цьому етапі можна розбити на кілька самостійних окремих завдань:

1) педагогічна діагностика (усвідомлення педагогічно значущих якостей та відносин, їх оцінка, з'ясування причин виникнення, умов і характеру розвитку вказаних якостей і відносин);

2) усвідомлення конкретної педагогічної мети (студент на основі наявної інформації уявляє суб'єкт/об'єкт педагогічної взаємодії у новій якості, буде ідеальну модель бажаного результату процесу виховання, тобто конкретну мету);

3) формулювання проблем, питань (наявність мети потребує від майбутніх вихователів ЗДО пошуку шляхів її досягнення, він аналізує обставини, з'ясовує, що у нього є для досягнення поставленої мети, а що потрібно вивчити, визначити, вирішити) [156].

На першому етапі розв'язання завдання студентам пропонується зобразити ситуацію у символічній формі (опредметнити). Це здійснюється у різноманітних формах: створенні арт-терапевтичного продукту (малюнку, колажу, розповіді, казки), його «присвоєнні» (студент обирає асоціативно-метафоричну карту, казку, легенду, прислів'я, тощо), завдання задається безпосередньо твором мистецтва (картиною, розповіддю). Вважаємо, що саме на цьому етапі відбувалось неусвідомлюване відображення студентами об'єктивної логіки ситуації. Створені (або присвоєні) арт-терапевтичні продукти містять суттєву інформацію про об'єкти та їх зв'язки, які ще не усвідомлюються учасниками (побічні продукти).

Далі відбувається процес дистанціювання, споглядання арт-терапевтичного продукту та його розпредметнення, за допомогою чого реалізується механізм творчої діяльності аналізу через синтез, що дозволяє розглянути ситуацію в нових системах зв'язків та незвичному ракурсі.

Аналіз здійснюється за допомогою наступних прийомів:

1) постановка питань, які дозволяють вербалізувати та логічно оформити інтуїтивне розв'язання ситуації. Запитання варіюються залежно від поставлених завдань, але мають приблизно наступний зміст: «Що Ви зобразили?», «Який зображений об'єкт, які характеристики йому притаманні?», «На що він схожий?».

«Чому зображений саме так?», «Чого він хоче, до чого прагне?», «Що Ви відчуваєте, дивлячись на малюнок (карту, колаж, фотографію тощо)?», «Де на цьому малюнку були б Ви?», «Чому саме там?», «Якби Ви були (елемент арт-терапевтичного продукту), то щоб бачили? Що б ти відчували? До чого б прагнули?»;

2) ампліфікація змісту опорних символів. Техніка ампліфікації розроблена К. Юнгом та передбачає роботу зі значущим матеріалом методом розширення поля його розуміння та значень. Вона має на меті створення великої кількості асоціацій до зображених об'єктів з метою їх глибшого розуміння та пізнання;

3) групове обговорення прихованого змісту зображених символів, що має на меті розширення кола інтерпретацій, можливість поглянути на проблему по-новому.

Розпредметнений зміст, що характеризується високим ступенем інформативності та усвідомленості, дозволяє розширити коло варіантів постановки професійного завдання.

Описаний процес виокремлення завдання із проблемної ситуації або її постановки регулюється принципами, що диктуються необхідністю реалізації умови встановлення сприятливих взаємин викладача та студентів, зокрема:

- безпечності самовираження, що проявляється на цьому етапі настановою на творчу діяльність наступного формату: «Не зважайте на естетичні характеристики продукту творчості», «Не замислюйтесь над правильністю висунутих ідей, дайте волю своїй фантазії», «Ваша робота не буде піддаватися оцінці та критиці» тощо; заборонаю критики висловлювань з боку викладача та інших учасників (навіть за умови, якщо думка студента суперечить їх установкам та цінностям);

- активності учасників, що досягається шляхом доброзичливого спонукання до діяльності: «Я вірю, що у Вас все вийде», «Ви точно впораєтесь із цим завданням», виявленням причин та характеру труднощів, що вникли під час діяльності, наданням допомоги студентам;

- визнання цінності кожного учасника, що досягається шляхом пошуку раціональності в ідеях та висловлюваннях кожного студента, взаємоповазі та взаємопідтримці, спонуканням до зворотнього зв'язку: «А як вважаєте Ви?»;

– відкритості та щирості учасників, яка спонукається настановою: «Важливо, щоб усі учасники заняття були відвертими та щирими», «Не варто соромитись, кожна думка є цінною та важливою», стимулюванням відвертих висловлювань прикладом викладача.

На другому етапі творчого розв'язання професійного завдання *відбувається прийняття педагогічного рішення* шляхом символічного реконструювання арт-терапевтичного продукту. Воно стимулюється низкою завдань чи запитань, наприклад, пропозицією змінити малюнок таким чином, щоб нівелювати основний конфлікт, наблизити ситуацію до її кінцевого стану, визначеного метою, написати казку, у якій деталізується шлях розв'язання проблеми. Отриманий кінцевий метафоричний варіант розв'язання переноситься безпосередньо на реальне професійне завдання.

Після остаточного прийняття педагогічного рішення відбуваються планування педагогічного процесу з його реалізації: визначається конкретний зміст педагогічного впливу, здійснюється вибір видів діяльності, методів, форм, через які він буде реалізовуватись.

Третій етап творчого розв'язання професійного завдання передбачає *реалізацію намічених рішень* і керівництво діяльністю суб'єктів освітнього процесу (повідомлення вихованцям (батькам, колегам) інформації, роз'яснення завдань, розподіл доручень, залучення до безпосередньої роботи, здійснення координації діяльності членів колективу тощо). Під час виконання завдань, що включені до програм виробничих практик, вони реалізуються безпосередньо, у рамках навчального курсу – у вигляді рольової гри.

Четвертий етап полягає в *аналізі результатів педагогічної роботи*, визначенні нового стану суб'єктів та об'єктів освітнього процесу та постановці нових педагогічних цілей. Зважаючи на значну віддаленість у часі реальних результатів педагогічного впливу, цей етап зводиться до передбачення подальших перспектив протікання ситуації, що розв'язувалась.

Вважаємо, що творче розв'язання професійних завдань різних типів засобами арт-терапії дозволить: створити сприятливі психолого-педагогічні умови для

розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО завдяки опосередкуванню взаємодії викладача та студентів; завдяки поліфункціональності арт-терапії комплексно та різнобічно впливати на розвиток всіх структурних компонентів досліджуваної здатності, сформувавши у студентів емоційно насичений, успішний досвід творчого розв'язання професійних завдань.

Грунтуючись на представлених теоретичних засадах, нами були визначені ключові орієнтири програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО:

- 1) усвідомлення студентами сутності та значущості творчої професійної діяльності, формування відповідального ставлення до неї;
- 2) стимулювання та розвиток пошуково-перетворювальної активності, творчої ініціативності;
- 3) активізація творчого мислення, уяви, педагогічної спостережливості;
- 4) оволодіння стратегіями, методами та прийомами творчої професійної діяльності;
- 5) формування установки на пізнання себе як креативної особистості, прагнення до креативного професійного саморозвитку.

Розуміння сутності професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, визначення її структурних компонентів і показників розвитку, обґрунтування доцільності застосування арт-терапії як засобу розвитку досліджуваного утворення, окреслення ключових засад формувального експерименту дозволяє представити модель розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО засобами арт-терапії (див. рис. 3.1). Запропонована модель дозволяє сприймати компоненти моделі не як незалежні та ізольовані одиниці, а як частини значимого цілого. Практична реалізація представленої моделі можлива шляхом впровадження відповідної програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.

Отже, підґрунтям для побудови психологічної моделі розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО став суб'єктно-діяльнісний підхід до становлення особистості фахівця, положення про сензитивність періоду пізнього

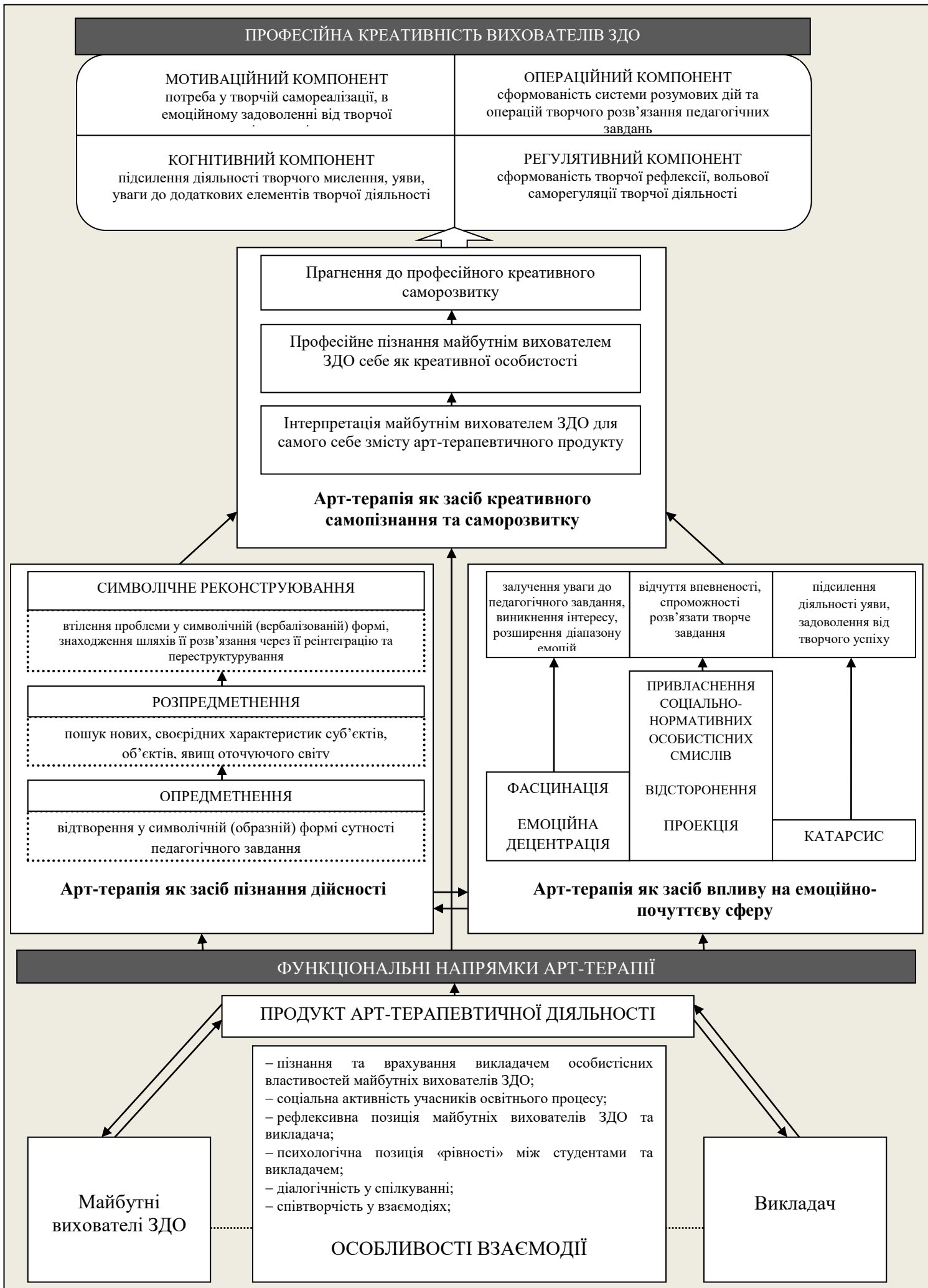


Рис. 3.1. Модель розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО засобами арт-терапії

юнацтва для розвитку професійної креативності, твердження про те, що її можливо розвинути лише шляхом включення особистості у творчу діяльність. Ключовим змістовим компонентом програми розвитку професійної креативності визначено розв'язання професійних завдань за виробленим чотирьохетапним алгоритмом.

3.2. Змістові та процесуальні аспекти програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

У відповідності до представленої у попередньому параграфі моделі розроблено та апробовано програму розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Апробація програми здійснювалась упродовж п'ятого навчального семестру, оскільки:

- 1) студенти III-го курсу набули певних фахових знань, умінь та навичок, що дозволяють здійснювати творчий підхід до розв'язання професійних завдань;
- 2) цей етап виявився кризовим у розвитку професійної креативності, що зумовлює необхідність його психологічного супроводу;
- 3) цілеспрямований розвиток досліджуваної здатності в майбутніх фахівців III-го курсу дозволить продовжувати роботу над розкриттям їх творчого потенціалу в подальшому освітньому процесі.

Експериментальна група (ЕГ) складалась із 26 студентів, контрольна (КГ) – із 26 студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта».

Зміст діяльності студентів був умовно розподілений на три блоки: *інформаційно-пізнавальний*, який спрямовано на формування системних знань про професійну креативність вихователів ЗДО та арт-терапію як засіб її розвитку, *розвивально-формувальний*, що розв'язує завдання розвитку психологічних чинників професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, а також *рефлексивно-оцінювальний*, що сприяє формуванню механізму регуляції, оцінки творчої діяльності та самодетермінації розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.

Завдання розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО

реалізувались за допомогою розробки та впровадження низки заходів:

1) арт-терапевтичного спецкурсу-практикуму «Професійна креативність вихователя ЗДО»;

2) арт-терапевтичного «Альбому професійної креативізації майбутнього вихователя ЗДО», що містить завдання для самостійного опрацювання;

3) арт-терапевтичних завдань, включених до програм виробничих практик.

Опишемо детальніше зміст заходів, що включались в програму розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.

Арт-терапевтичний спецкурс-практикум «Професійна креативність вихователя ЗДО» вводився в навчальний план студентів як дисципліна за вільним вибором та включав 12 аудиторних годин (6 годин лекцій та 6 годин практичних занять).

Арт-терапевтичний спецкурс-практикум включав в себе 6 аудиторних занять: з них 6 годин лекційних та 6 годин практичних та 33 години самостійної роботи. Тематичний план представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Тематичний план арт-терапевтичного спецкурсу-практикуму «Професійна креативність вихователя ЗДО»

№ п/п	Тема заняття	Усього годин	Аудиторні заняття		Самостійна робота
			Лекції	Практичні заняття	
Всього годин		45	6	6	33
Змістовний модуль 1. Професійна креативність вихователя ЗДО: теоретичний аспект		15	4		11
Тема 1.	Професійна креативність вихователя ЗДО та її роль у творчій педагогічній діяльності	7	2		5
Тема 2.	Чинники розвитку професійної креативності вихователя ЗДО. Креативні психотехнології	8	2		6
Змістовний модуль 2. Розвиток професійної креативності вихователя засобами арт-терапії		15	2		11
Тема 3.	Арт-терапія: основні поняття та психологічний механізм дії	7		2	5

Продовження табл. 3.2

Тема 4.	Механізм розвитку професійної креативності вихователя засобами арт-терапії	8	2		6
Змістовний модуль 3. Арт-терапія у розв'язанні професійних завдань		15		4	11
Тема 5.	Арт-терапія у розв'язанні стратегічних професійних завдань	7		2	5
Тема 6.	Арт-терапія у вирішенні тактичних та ситуативних професійних завдань	8		2	6

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни включає:

Змістовий модуль 1. Професійна креативність вихователя ЗДО: теоретичний аспект.

Тема 1.1. Професійна креативність вихователя ЗДО та її роль у творчій педагогічній діяльності.

Поняття «креативність» у сучасній психології. Диференціація понять «креативність», «творчість», «творча особистість», «творчі здібності». Провідні психологічні теорії креативності. Когнітивний (пізнавальний), психофізіологічний, особистісний та багатофакторний підходи до розуміння креативності. Поняття «професійна креативність». Педагогічна майстерність та педагогічна творчість як складові педагогічного професіоналізму. Творча професійна діяльність вихователя ЗДО, її значення. Професійна креативність вихователя ЗДО. Психічні детермінанти професійної креативності вихователя ЗДО.

Тема 1.2. Чинники розвитку професійної креативності вихователя ЗДО. Креативні психотехнології.

Соціальні чинники розвитку креативності (макро-, мезо- та мікросоціальний рівень). Психолого-педагогічні умови розвитку креативності. Бар'єри творчості: зовнішнє середовище, поведінка, здібності, переконання, особистість. Креативні психотехнології. Евристичні методи: методи проблематизації (довільний пошуку проблем, «Історії для роздумів», діаграма «Чому? Чому?»), методи продукування ідей (ДІЛ: думки інших людей, рольові ігри («Шість капелюхів мислення» Е.Боно, «Медичне колесо»), реверсування, банк ідей і проблем, мозковий штурм, створення

творчого діапазону, квіткова техніка), методи розвитку аналітичних креативних умінь (карти пам'яті, «Змії та сходи», кейс-стаді, ПМЦ: плюс, мінус, цікаво).

Змістовий модуль 2. Розвиток професійної креативності вихователя засобами арт-терапії.

Тема 2.1. Арт - терапія: основні поняття і психологічний механізм дії.

Поняття «арт-терапія». Види арт-терапії. Педагогічний напрямок арт-терапії, його особливості, мета, завдання. Основні функції арт-терапії. Арт-терапевтичний процес. Учасники арт-терапевтичного процесу. Психологічний механізм дії арт-терапії.

Тема 2.2. Механізм розвитку професійної креативності вихователя засобами арт-терапії.

Вітчизняний та зарубіжний досвід розвитку педагогічної креативності: А. Воронін (компенсаційні вправи), І. Гриненко (технологія креативного багаторівневого кодування інформації (ТКБКІ)), Н. Пов'якель (рефлексивно-творчий тренінг-практикум (РеТТ)) та ін. Психологічний механізм розвитку професійної креативності майбутнього вихователя засобами арт-терапії. Арт-терапія як засіб впливу на емоційно-почуттєву сферу. Арт-терапія як засіб самопізнання та саморозвитку. Арт-терапія як засіб пізнання дійсності.

Змістовий модуль 3. Арт-терапія у розв'язанні професійних завдань.

Тема 3.1. Арт-терапія у вирішенні стратегічних професійних завдань. Тема 3.2. Арт-терапія у вирішенні тактичних та ситуативних професійних завдань.

Етапи розв'язання професійних завдань. Виокремлення педагогічної проблемної ситуації. Поняття «педагогічна проблема», «професійне завдання». Правила творчого формулювання завдання. Створення арт-терапевтичного продукту. Опредметнення як втілення сутності професійного завдання у символічну форму. Розпредметнення як пошук нових характеристик суб'єктів, об'єктів, явищ. Символічне реконструювання як відтворення проблеми у символічній формі, знаходження шляхів її розв'язання через її переструктурування та реінтеграцію самої особистості. Аналіз доцільності, науковості, ефективності запропонованих ідей.

Опишемо детальніше зміст лекційних та практичних занять спецкурсу-практикуму. Лекції мали на меті розв'язання завдання формування у студентів уявлень про сутність, особливості, значення, умови та способи розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО; про арт-терапію як засіб розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО і розв'язання професійних завдань. Лекційні заняття проводились в інтерактивній формі та включали арт-терапевтичні завдання.

Так, наприклад, перша лекція «Професійна креативність вихователя ЗДО та її роль у творчій педагогічній діяльності» супроводжувалась завданням «Креативність в педагогічній професії», для якого була використана картина американського художника та ілюстратора Нормана Роквела «День народження вчительки». За сюжетом картини організовано дискусію: студентам пропонувалось поміркувати та відповісти на запитання: «Чи можна назвати зображеного педагога креативним? Чому?», «Що є результатом творчої діяльності педагога?», «Які варіанти подальшого розвитку подій ви можете передбачити?» та ін. Застосування засобів арт-терапії на лекціях створювало можливість для творчого пошуку, забезпечувало постійний зворотній зв'язок, стимулювало активність та інтерес студентів, а також усвідомлення, емоційне переживання навчального матеріалу.

Практичні заняття спрямовані на закріплення знань, отриманих під час лекцій, на формування у студентів системи дій та операцій творчого розв'язання професійних завдань, зокрема із застосуванням арт-терапії.

Вони проводились за наступним планом:

1. Постановка викладачем мети заняття, повідомлення його плану. Цей етап спрямований на актуалізацію знань студентів, усвідомлення значення та орієнтацію на кінцевий результат.

2. Креативна розминка. М. Кисельова [99, с. 78] називає цей етап вільною активністю перед безпосередньо творчим процесом, Н. Пурніс [204, с. 88] – введенням або розігрівом, І. Сусаніна [230, с. 20] – підготовкою. Він має на меті актуалізацію сенсорних, емоційних та свідомих переживань студента, зняття скутості, налаштування на творчу діяльність. Так, наприклад, було застосовано

метод «Каракулі», що полягав у наступному: із заплющеними очима лівою рукою студенти малюють на аркуші каракулі. Із заповненого каракулями поля аркушу обирають і записують візуальні образи, що мають відношення до світу дитинства.

3. Творче розв'язання професійного завдання. Цей етап полягає у постановці перед студентами актуальної проблеми, що може виникнути у професійній діяльності вихователя ЗДО та в керівництві її розв'язанням за алгоритмом, що мав в основі: 1) структуру розв'язання професійного завдання, запропоновану Л. Мільто (1-й етап – постановка завдання або «виділення завдання із ситуації»; 2-й етап – прийняття педагогічних рішень і планування педагогічного процесу; 3-й етап – виконання намічених рішень і керівництво діяльністю об'єкта виховання; 4-й етап – аналіз результатів розв'язання професійного завдання, визначення нових педагогічних цілей) [156]; 2) схему творчого акту, визначену Я. Пономарьовим (передбачає, що на початковому етапі постановки проблеми активна свідомість, на етапі її розв'язання – несвідоме, а на третьому етапі для добору та перевірки правильності рішення знову активізується свідомість) [188].

Наведемо приклад застосування описаного алгоритму творчого розв'язання професійного завдання. Студентам була запропонована наступна проблема: «Відповідно до змісту нормативних документів, що регулюють діяльність дошкільної освіти, особлива увага надається встановленню ефективної співпраці дошкільної установи та родини, у якій виховується дитина. Так, зокрема, закон України «Про дошкільну освіту» одним із принципів дошкільної освіти проголошує «єдність виховних впливів сім'ї та ЗДО», а одним із завдань «здійснення соціально-педагогічного патронату сім'ї». Базовий компонент дошкільної освіти зазначає, що «дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковою складовою освіти в Україні, яка гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання». Також стаття 8 Закону України «Про дошкільну освіту» визначає роль сім'ї у дошкільній освіті. Попри це, реальність показує, що розповсюдженою проблемою, з якою стикаються сучасні дошкільні установи, є низький рівень педагогічної компетентності батьків, безвідповідальність, небажання отримувати інформаційну допомогу від працівників

ЗДО. Запропонуйте варіанти встановлення ефективної співпраці між дошкільним закладом та родиною».

Для виконання завдання використовувались діагностико-корекційні психологічні картинки «Яблуко та черв'як» (автор В. Назаревич).

Етапи розв'язання професійного завдання були наступними:

А. Учасники обирали картинку, яка, на їх думку, символізує особливості, переживання, ставлення, стан батьків, із якими не складається ефективна взаємодія.

Б. Студенти відповідали на запитання: Що (кого) символізує на картинці яблуко? Що (кого) символізує черв'як? Інших героїв? Чому вони зображені саме так? Які стосунки складаються між героями картинки? Чому? Про що думає черв'як (яблуко)? Які емоції переживає? Як необхідно змінити картинку, щоб вона символізувала гармонійну взаємодію родини та ЗДО? Чому саме так?

В. Учасники створювали невелику розповідь про те, як вихідний стан героїв картинки змінюється на той варіант, який був запропонований як гармонійний.

Наведемо приклад розповіді студентки «Яблучко та гусениці», складену за діагностико-корекційною психологічною картинкою, зображеною на рис.3.2.



Рис. 3.2. Діагностико-корекційна психологічна картинка із серії «Яблуко та черв'як» (автор В. Назаревич)

«Росло собі яблучко. Зовсім молоденьке, але з деяких сторін уже досить рум'яне. Воно висіло на гілці високого та старого дерева, яке з ніжністю та турботою

наповнювало його та оберігало. І ось одного разу подув вітер – яблучко впало на землю. Миттєво до нього підповзло багато гусениць. Вони дуже довго придивлялися до яблука, обходили та намагалися знайти смачні боки, але щось їх відлякувало. І несподівано сонечко пригріло з такою силою, що воно засяяло різними яскравими фарбами. Гусениці з величезним бажанням наповзли на яблучко і стали насолоджуватися кожним його шматочком. Мораль: треба працювати над собою щодня, домагатися нових висот і досконалості, мотивуючи себе при цьому. І в кінцевому підсумку люди (батьки) будуть тягнутися до тебе, а ти до них» (респондент О. Л., 22 р.).

Г. Студенти зачитували розповіді, виокремлювали дії та способи зміни стану героїв, проводили аналогії з поставленим завданням.

У процесі розв'язання поставленої проблеми засобами арт-терапії ми спостерігали наступне: високу ступінь активності студентів, включення власного досвіду та актуальних переживань (велика кількість студентів, наприклад, зазначала однією із причин низької ефективності співпраці з батьками нестачу власного досвіду, знань, невміння завоювати авторитет, страх і невпевненість у собі), здатність побачити проблему з різних боків, поставити себе на місце інших учасників ситуації, зрозуміти їх переживання, наміри, мотиви, визначити низку причин проблеми, продукувати велику кількість ідей, здебільшого нестандартних, щодо її розв'язання.

В описаній ситуації студентка запропонувала наступне розв'язання поставленого завдання: працювати над професійним самовдосконаленням та демонструвати результати власної компетентності батькам вихованців, зокрема, запрошувати на відкриті заняття, створити куточок презентації власних досягнень (дипломів, сертифікатів, грамот, подяк). Серед інших варіантів залучення батьків до життя ЗДО, студентами були запропоновані наступні: організація конкурсу «Найактивніші батьки групи», проведення батьками занять або ігор з дітьми під керівництвом вихователя, запровадження «Дня батьківських професій», електронне листування між батьками та вихователем, створення спільних груп у соціальних мережах тощо.

Варто зазначити, що арт-терапія використовувалась на практичних заняттях і під час виконання самостійної роботи також у якості доповнення класичних евристичних методів. Наприклад, пошук способів організації підгрупового заняття в групі ЗДО здійснювався за допомогою методу мозкового штурму, який потім був доповнений застосуванням метафорично-асоціативних карт. Це значно збагатило спектр запропонованих ідей, сприяло висуванню більшої їх кількості (оскільки ідеї інтерпретувались студентами як такі, що нав'язуються арт-терапевтичним продуктом, відповіді характеризувались меншою мірою цензурованістю та доцільністю, але разом із тим – більшою мірою нестандартністю).

4. Рефлексія студентами творчої діяльності на занятті. Хоча рефлексія, як важливий психологічний механізм розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, супроводжує весь арт-терапевтичний процес, на цьому етапі він набував цілеспрямованості та чіткої вираженості. Мета цього етапу полягала в отриманні зворотнього зв'язку, оцінки студентами рівня успішності творчої діяльності, а отже, і рівня креативності, усвідомлення власної діяльності, набуття ними відповідальності за свій професійний та творчий розвиток.

Студентам пропонувалось проаналізувати свою діяльність на занятті, відповідаючи на такі запитання: «Яким я був на початку творчого процесу?», «Які стратегії розв'язання вважав ефективними?», «В чому виявлялась їх сила або слабкість?», «Які переживання були для мене характерними?», «Чи виникла якісно нова ідея розв'язання завдання?», «Що я відчув, коли побачив нові шляхи розв'язання завдання?», «Чи доводилось мені докладати вольові зусилля в процесі творчої діяльності? Наскільки успішно?». Також студенти оцінювали якість здійсненого ними творчого розв'язання професійного завдання, визначаючи, наскільки висунута ідея виявилась нестандартною, доцільною та ефективною.

Варто зазначити, що студенти здебільшого розгорнуто та об'єктивно аналізували власну діяльність, зазначали свої сильні та слабкі сторони, визначали перспективи подальшого розвитку професійної креативності. Особливу увагу вони приділяли аналізу свого емоційного стану: на початку діяльності та під час постановки професійного завдання вони рефлексували розгубленість та

невпевненість; від взаємодії з художніми матеріалами та в процесі створення арт-терапевтичного продукту переживали стан піднесення, здивування, насолоди; під час виникнення нових творчих ідей – радість, подив, захоплення, гордість. Це свідчить про те, що застосування засобів арт-терапії в процесі розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО сприяє подоланню творчих бар'єрів та сприяє розвитку креативної емоційної спрямованості студентів.

Детальна приклад реалізації завдань розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО у рамках теми представлено у додатку Д.

Арт-терапевтичний «Альбом професійної креативізації майбутнього вихователя ЗДО» (див. додаток Е) містив завдання для самостійного опрацювання та представляв собою додаток до спецкурсу-практикуму, синхронізуючись із ним як тематично, так і за змістом. Оскільки він включає короткі теоретичні відомості щодо основних питань курсу, а також детальні інструкції щодо застосування, вважаємо, що він може використовуватись незалежно від спецкурсу-практикуму.

Використання вправ, спрямованих на самостійне виконання, має значення в контексті того факту, що більшість професійних завдань розв'язуються вихователем індивідуально, без залучення сторонніх осіб, а отже, це наближає організовану навчальну діяльність до реальної роботи за фахом. Але для підвищення ефективності роботи з «Альбомом професійної креативізації майбутнього вихователя ЗДО», а також з метою контролю, нами було організовано обговорення процесу та результатів виконання завдань в рамках індивідуальних консультацій із майбутніми фахівцями.

Самостійна робота спецкурсу передбачала: ознайомлення із певними теоретичними питаннями, рефлексивний аналіз рівня власної креативності та створення перспективи її розвитку, визначення бар'єрів творчості та умов, що сприяють розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, виявлення можливостей арт-терапії в процесі її розвитку, розв'язання професійних завдань (стратегічних, тактичних та ситуативних) засобами арт-терапії: створення образу гармонічно розвиненої особистості вихованця, складання фрагментів занять та ін.

Завдання для самостійного виконання включали як методи пасивної арт-терапії (робота з оповіданнями, метафоричними асоціативними картами), так і методи активної арт-терапії: ізотерапію (створення малюнків, колажів), бібліотерапію (створення розповідей та казок). Стимульний матеріал, необхідний для виконання завдань, був запропонований студентам безпосередньо в альбомі.

Показником результативності системи підготовки фахівців дошкільної освіти є вміння випускників самостійно розв'язувати складні професійні завдання, засвоювати інноваційні технології, приймати нестандартні рішення у навчально-виховному процесі в дошкільному навчальному закладі. Для закріплення умінь творчого розв'язання завдань, набуття студентами досвіду їх реалізації в умовах професійної діяльності, оцінки своїх творчих можливостей було здійснено *включення до програми виробничої практики арт-терапевтичних завдань*, спрямованих на розвиток професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.

Запропоновані студентам завдання було об'єднано у три блоки. Перший блок представляв собою низку вправ, що полягали у творчому розв'язанні професійних завдань за допомогою арт-терапії. Цей блок був спрямований на закріплення та поглиблення набутих під час вивчення спецкурсу знань та умінь, актуалізацію розвинутих психічних процесів, сформованих мотивів, якостей в ситуації реальної професійної діяльності. Завдання є доповненим та розширеним варіантом тих, що запропоновані програмою практики. Наприклад, завдання аналізу умов, які створені в групі, на спортивному майданчику, у фізкультурному залі для оптимального розвитку рухової активності дітей пропонувалось розв'язати за допомогою фототерапевтичної вправи «Активне та пасивне»; ознайомлення з предметно-просторовим середовищем старших груп ЗДО та аналізу обладнання груп дитячого садка – за допомогою колажування на тему «Простір мого зростання»; вивчення особливостей організації та керівництва творчими іграми дошкільників, а також їх збагачення – за допомогою методу «Казковий калейдоскоп»; розроблення та проведення однієї із форм роботи з батьками рекомендувалось із залученням ізотерапевтичної вправи «Майже школярі».

Другий блок завдань був спрямований на формування вміння оцінювати свою творчу професійну діяльність. Акцентування уваги студентів на критеріях, що визначають успішність творчості, адекватне уявлення про власні можливості є запорукою постійного саморозвитку майбутнього фахівця. Завдання передбачало аналіз та оцінку своєї професійної творчої діяльності на занятті за допомогою модифікованих методик «Самооцінка творчої педагогічної діяльності педагога при підготовці до заняття» та «Самооцінка творчої педагогічної діяльності педагога на занятті» (автор – С. Сисоєва).

Оскільки в рамках спецкурсу студентам пропонувались для розв'язання вже сформовані проблемні ситуації та професійні завдання, важливим стає розвиток уміння самостійно помічати та окреслювати проблеми в освітньому процесі. На це був спрямований третій блок завдань, який полягав у створенні студентами кейсу проблемних завдань, які спостерігаються під час проходження практики та розробка арт-терапевтичного інструментарію до однієї із проблем, що може сприяти її розв'язанню. Виділення завдання із ситуації, на думку Л. Мільто, полягає в усвідомленні суб'єктом виховання виникаючих у педагогічній системі якостей і відносин об'єктів виховання, що вимагають обґрунтованого педагогічного впливу. Тому виокремлення професійних завдань студентами здійснювалось за допомогою запитань-підказок, які спрямовували пізнавальну діяльність: «Які якості та відносини учасників освітнього процесу є педагогічно значущими?», «Якими вони повинні бути (До чого варто прагнути)?», «Що є причиною їх виникнення та розвитку?», «Як можна оцінити якості та відносини учасників освітнього процесу, який Ви спостерігаєте?», «Якою є ідеальна модель бажаного результату освітнього процесу?», «Що необхідно зробити, щоб наблизитись до бажаного результату?».

Детальний опис завдань, включених до програми виробничої практики, представлений в додатку Ж.

Керівництво діяльністю студентів щодо виконання арт-терапевтичних завдань здійснювалось в ході наступних етапів:

- 1) попереднє консультування. Воно мало на меті ознайомлення зі змістом завдань та способами їх виконання, актуалізацію знань щодо проблеми професійної

креативності майбутніх вихователів ЗДО, мотивацію студентів до застосування творчого підходу під час розв'язання професійних завдань;

2) виконання завдань студентами, що супроводжувалось поточним консультуванням і контролем. Опис виконання завдань фіксувався у щоденнику практики та містив самоаналіз діяльності студента, який здійснювався за схемою, яка передбачала відповіді на такі запитання: «Чи оцінюєте Ви результат виконання завдання як успішний? Чому?», «Які труднощі та бар'єри виникали на шляху виконання завдання? Що, навпаки, сприяло успіху?», «Які позитивні зміни здійснилися завдяки результату Вашої творчої діяльності?», «Як сприймався результат творчої діяльності учасниками освітнього процесу (вихователями, дітьми, батьками)? Опишіть та проаналізуйте їх реакцію», «Які пізнавальні процеси та особистісні якості були задіяні під час виконання завдань?», «Чи достатньо вони розвинені у Вас для успішного виконання поставлених завдань?», «Що необхідно змінити для підвищення успішності Вашої професійної творчості?». Це завдання спрямоване на усвідомлення власного рівня професійної креативності, підвищення рівня рефлексивності, визначення студентом напрямів професійного самовдосконалення.

3) заключне консультування та отримання зворотного зв'язку. Під час зустрічі студенти повідомляли про успішність виконання завдань, обговорювали труднощі, вдалі моменти, знаходили їх причини, оцінювали рівень власної мотивованості щодо виконання завдань, пізнавальних можливостей, вольових зусиль, зазначали наявні прогалини у знаннях та досвіді, окреслювали вектори подальшого розвитку професійної креативності, порівнювали процес творчого розв'язання професійних завдань у навчальній та реальній професійній діяльності. Варто зазначити, що значним чинником впливу на прояв креативності під час виробничої практики, який рефлексувався студентами, була позиція педагога-наставника, який або підтримував творчі ідеї практиканта або засуджував їх.

Отже, описана програма розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО являє собою цілісну, поетапну систему роботи зі студентами, що складається із низки заходів: арт-терапевтичного спецкурсу-практикуму

«Професійна креативність вихователя ЗДО», завдань арт-терапевтичного «Альбому професійної креативізації майбутніх вихователів ЗДО», включення до програми виробничих практик арт-терапевтичних завдань. Провідним засобом розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО у рамках програми виступає арт-терапія, що шляхом включення до процесу творчого розв'язання професійних завдань, комплексно актуалізує психічні передумови творчої професійної діяльності майбутніх вихователів ЗДО та реалізує концептуальні засади цього процесу. Результати апробації арт-терапевтичної програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО представлено в наступному параграфі дисертаційної роботи.

3.3. Аналіз ефективності програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки засобами арт-терапії

Мета заключного етапу емпіричного дослідження полягала в проведенні порівняльного аналізу якісних і кількісних змін, зумовлених впровадженням запропонованих арт-терапевтичних заходів. Це дозволило нам визначити динаміку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, встановити достовірність виявлених змін для підтвердження ефективності проведеної розвивальної роботи.

У відповідності до поставленої мети ми виділили такі завдання заключного етапу дослідження:

1) провести порівняльний аналіз розвитку складових професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО в експериментальній і контрольній групах до та після формувального експерименту;

2) визначити особливості динаміки розвитку складових професійної креативності у студентів експериментальної і контрольної груп до та після формувального експерименту;

3) порівняти динаміку розвитку складових професійної креативності учасників експериментальної та контрольної груп, визначити її статистичну значущість.

Для порівняльного аналізу було створено дві групи, до складу яких увійшли студенти III-го курсу спеціальності «Дошкільна освіта»: експериментальна (26 студентів), в якій проводилися всі заходи програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, та контрольна (26 студентів), зміни в освітній програмі яких не відбувались. Зауважимо, що на початку експерименту групи не відрізнялися суттєво за своїми параметрами одна від одної, тобто можна говорити про однорідність цих вибірок.

Порівняльний аналіз розвитку складових професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО передбачав повторне їх дослідження з використанням комплексу психодіагностичного інструментарію констатувального експерименту. Крім цього, для отримання додаткової інформації, яка дозволила розширити уявлення про результати впровадження програми розвитку досліджуваної здатності, нами були проведені індивідуальні співбесіди зі студентами експериментальної групи. Зміст співбесіди був спрямований на самоаналіз здобувачами вищої освіти усвідомлюваних позитивних змін, спричинених проведеними розвивальними заходами.

Представимо порівняльну характеристику рівня розвитку окремих компонентів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.

За результатами порівняльного аналізу першого (до формувального експерименту) та другого (після формувального експерименту) зрізів *мотиваційного компонента* зафіксовано статистично значущі позитивні зміни у рівнях розвитку професійної креативності досліджуваних з ЕГ (критерій Ст'юдента дорівнює 6,1 при $p \leq 2$), у той час, як у КГ таких змін зафіксовано не було (критерій Ст'юдента дорівнює 0,9 при $p \leq 2$). Це доводить, що саме в результаті впровадження програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО студенти набули вмотивованості до творчої педагогічної діяльності.

Показово, що високий рівень сформованості мотивів творчої педагогічної діяльності до проведення формувального експерименту не був зафіксований у жодного студента. На етапі контрольного експерименту 26,92 % досліджуваних із ЕГ продемонстрували високий рівень прагнення зрозуміти складну педагогічну

проблему та бажання віднайти новий спосіб її розв'язання. В ході індивідуальної співбесіди вони відзначали, що: «Лише творче виконання професійних обов'язків може бути якісним» (респондент М. О., 20 р.), «Професія лише тоді приносить задоволення, коли намагаєшся детально та прискіпливо розібратися в складних ситуаціях, не ігноруєш їх» (респондент К. Н., 20 р.), «Процес творчості складний, але він приносить неймовірне задоволення, коли тобі все вдається» (респондент О. Н., 21 р.), «Краще взагалі не займатися педагогічною діяльністю, ніж здійснювати її за шаблоном» (респондент Т. П., 20 р.). Ці висловлювання характеризують студентів як таких, що прагнуть до якісного виконання професійних обов'язків, усвідомлюють значення творчості в цьому процесі, ставлять високі вимоги до себе та результатів своєї діяльності.

Помітні зміни відбулися в межах достатнього рівня – кількість майбутніх вихователів ЗДО, у яких він був зафіксований, збільшилась на 30,77 %. Це вказує на наявність у них стійкого інтересу та прагнення до розуміння проблемних ситуацій та їх розв'язання. Характерними для цих досліджуваних були висловлювання: «Проблемні ситуації завжди супроводжують педагогічний процес, вихователь зобов'язаний бути креативним для успіху у професії» (респондент І. П., 20 р.), «Проведені заходи дозволили усвідомити, що я здатна творчо розв'язувати складні завдання і що цей процес може приносити задоволення» (респондент М. К., 21 р.), «Раніше я шукала конспекти занять в Інтернеті чи книжках, тепер мені цікаво самій створювати їх, це приносить відчуття самоповаги» (респондент О. Ш., 20 р.).

Суттєво зменшилась кількість студентів, що мають середній рівень розвитку мотивації до творчої професійної діяльності (на 57,69 %). Це означає, що в результаті проведення розвивальної роботи переважна кількість досліджуваних, а саме 73,07%, мають рівень вмотивованості, який дозволяє їм виконувати професійну творчу діяльність за власною ініціативою, не зважаючи на наявність чи відсутність зовнішнього контролю та спонукань, виникнення певних труднощів, бар'єрів; спричинює відчуття незадоволеності результатами діяльності, якщо до неї не докладено необхідної кількості зусиль, якщо вона здійснюється на репродуктивному рівні, не виявляє та не розкриває власної індивідуальності майбутнього фахівця.

У КГ зміни характерні для достатнього рівня: кількість студентів в його рамках зросла на 7,69 %. На стільки ж зменшилась кількість досліджуваних, що продемонстрували середній рівень розвитку мотиваційного компонента професійної креативності на контрольному етапі експерименту порівняно з констатувальним. Це підтверджує, що без цілеспрямованого розвивального впливу, вмотивованість студентів до творчої професійної діяльності залишається, здебільшого, в межах середнього рівня розвитку.

З метою виявлення конструктів, які набули найбільш помітних змін під впливом апробації програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, нами здійснено порівняльний аналіз їх показників (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Порівняльний зріз розвитку конструктів мотиваційного компонента в експериментальній та контрольній групах до та після формульовального експерименту за t-критерієм Ст'юдента

Конструкти мотиваційного компонента	КГ(n=26)				ЕГ(n=26)			
	Середнє значення		t	t _{кр} при p≤0.05	Середнє значення		t	t _{кр} при p≤0.05
	до ФЕ	після ФЕ			до ФЕ	після ФЕ		
прагнення до творчої самореалізації	2,38	2,42	0,3	2	2,58	3,23	4,3	2
креативна емоційна спрямованість	2,46	2,58	0,7	2	2,19	3,12	4,9	2

Примітка: (t - значення критерію Ст'юдента; t_{кр} – рівень довірчої ймовірності)

Дані, представлені у табл. 3.2, демонструють статистично значуще зростання середнього показника прагнення до творчої самореалізації у досліджуваних ЕГ та відсутність таких змін у студентів КГ. Це означає, що саме в результаті проведення формульовального експерименту значна кількість майбутніх фахівців набула прагнення до творчого саморозвитку, найбільш повного розкриття та реалізації свого творчого потенціалу. Вважаємо, що це спричинено спрямованістю заходів програми розвитку професійної креативності на самопізнання творчих можливостей, усвідомлення

сильних та слабких сторін, ресурсів та бар'єрів, настановою на необхідність постійно розвивати власну професійну креативність. Зокрема, цьому сприяли такі завдання як створення плану розвитку власної професійної креативності, символічне зображення чинників, що сприяють розвитку професійної креативності вихователя та бар'єрів, що його гальмують, детальний самоаналіз творчої діяльності тощо.

За конструктом «креативна емоційна спрямованість» отримано такі результати: середнє значення показника у студентів ЕГ набуло статистично значущих позитивних змін. У досліджуваних КГ зростання є незначним. Це означає, що впровадження програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО спричинило значні зміни в креативній емоційній спрямованості досліджуваних. Для більшості із них характерним стало відчуття подиву та інтересу від стикання із проблемними ситуаціями, впевненості, азарту та захоплення в ході творчого процесу, радості, гордості та самоповаги від успішного розв'язання. Оскільки підвищення емоційної насиченості навчального процесу було визначено як одна із необхідних психолого-педагогічних умов розвитку професійної креативності та реалізувалось завдяки використанню можливостей арт-терапії впливати на емоційно-почуттєву сферу (завдяки механізмам фасцинації, емоційної децентрації, присвоєнню соціально-нормативних особистісних смислів, відстороненню, проєкції), вважаємо такі зміни цілком прогнозованими та передбаченими.

Наступним етапом оцінки ефективності розробленої програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО стала порівняльна характеристика загального рівня когнітивного компонента в експериментальній та контрольній групах до та після формульованого експерименту. За результатами порівняльного аналізу зафіксовано статистично значущі позитивні зміни у досліджуваних ЕГ (критерій Ст'юдента дорівнює 4,5 при $p \leq 2$), у той час, як у КГ таких змін зафіксовано не було (критерій Ст'юдента дорівнює 0,2 при $p \leq 2$). Це означає, що приріст відбувся саме в результаті впровадження програми розвитку.

Отримані результати доводять, що в результаті проведення розвивальної роботи переважна кількість досліджуваних, а саме 80,77%, має рівень розвиненості пізнавальних процесів, які входять до складу професійної креативності майбутніх

вихователів ЗДО, уявлень про психологічну сутність професійної креативності, методи творчого розв'язання професійних завдань, який дозволить на достатньому та високому рівні здійснювати пошук педагогічних завдань та творчо їх розв'язувати.

Здійснено порівняльний аналіз розвитку окремих конструктів когнітивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО до і після формувального експерименту (див. табл. 3.3)

Таблиця 3.3

Порівняльний зріз розвитку конструктів когнітивного компонента в експериментальній та контрольній групах до та після формувального експерименту за t-критерієм Ст'юдента

Конструкти когнітивного компонента	КГ(n=26)				ЕГ(n=26)			
	Середнє значення		t	t _{кр} при p≤0.05	Середнє значення		t	t _{кр} при p≤0.05
	до ФЕ	після ФЕ			до ФЕ	після ФЕ		
обізнаність щодо сутності професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, шляхів її розвитку, знання способів творчого розв'язання професійних завдань	2,33	2,35	0,1	2	2,27	3,38	8,5	2
рівень навчальних досягнень	2,65	2,77	0,5	2	2,65	2,96	1,5	2
розуміння вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації	3,08	3,15	0,4	2	2,92	3,27	2,1	2
успішне виконання завдань на оригінальність, гнучкість, швидкість мислення	2,62	2,65	0,1	2	2,6	3,04	2,4	2
продуктивність творчої уяви	2,73	2,77	0,2	2	2,42	3	2,8	2

Примітка: (t - значення критерію Ст'юдента; t_{кр} – рівень довірчої ймовірності)

Як видно з табл. 3.3, конструкт «обізнаність щодо сутності професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, шляхів її розвитку, знання способів творчого розв'язання професійних завдань» у студентів ЕГ набув найбільш значущих позитивних змін (критерій Ст'юдента дорівнює 8,5 при $p \leq 2$). У студентів контрольної груп за цим показником зміни майже не відбулись (критерій Ст'юдента дорівнює 0,1 при $p \leq 2$).

Це означає, що в ході формувального експерименту студенти ЕГ набули ґрунтовних знань щодо сутності професійної креативності, методів активізації творчої діяльності та оволоділи алгоритмом їх застосування. Здебільшого у своїх відповідях вони описували методи, які пропонувались їм на практичних заняттях чи під час виконання завдань арт-терапевтичного альбому креативізації. Вважаємо, що отримані знання сприятимуть здатності майбутніх фахівців здійснювати керівництво творчою діяльністю, саморозвитку професійної креативності, ефективного, керованому та структурованому творчому пошуку.

Хоча на розвиток наступного конструкту – «рівень навчальних досягнень» не було здійснено цілеспрямованого впливу під час програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, певні позитивні зміни відбулись, проте вони не були статистично значущими як у експериментальній (критерій Ст'юдента дорівнює 1,5 при $p \leq 2$), так і в контрольній (критерій Ст'юдента дорівнює 0,5 при $p \leq 2$) групах.

Аналізуючи відповіді студентів ЕГ під час проходження індивідуальної співбесіди, можемо передбачити, що позитивні зміни у рівні навчальних досягнень спричинені підвищенням мотивації до творчої діяльності, оскільки типовими висловлюваннями досліджуваних були наступні: «Неможливо запропонувати нову ідею розв'язання завдання, не орієнтуючись у проблемі» (респондент І. П., 20 р.), «Чим більше ти знаєш, тим більшою кількістю інформації можеш оперувати» (респондент О. Л., 20 р.), «Будь-яку ідею треба оцінювати, спираючись на знання педагогіки, психології, методик» (респондент К. П., 21 р.).

Дані, представлені в табл. 3.3, демонструють наявність у студентів ЕГ статистично значущих позитивних змін у розвитку конструкта «розуміння

вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації» (критерій Ст'юдента дорівнює 2,1 при $p \leq 2$). Варто зазначити, що під час індивідуальної співбесіди майбутні фахівці зазначали, що стали більш спостережливими до поведінкових проявів інших людей, для них стало характерним у метафоричній формі відображувати певні суттєві стани, особливості людей, вони усвідомили, що включення в умови професійного завдання ледь помітних поведінкових проявів може спричинювати розуміння причин проблемних ситуацій.

У студентів КГ позитивні зміни не є статистично значущими (критерій Ст'юдента дорівнює 0,4 при $p \leq 2$). Це дає змогу зробити висновок, що саме внаслідок впровадження програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО досліджувані ЕГ набули здатності бачити, розуміти та правильно інтерпретувати почуття, наміри людей за їх мімікою, позою, жестами, а також мовленнєвою експресією. Вважаємо, що це стало можливим завдяки включенню в програму розвитку певних завдань (наприклад, візуальне символічне зображення розіграної педагогічної ситуації із подальшим обговоренням точності відображення її сутності та причин можливих помилок у розумінні, створення кейсу проблемних педагогічних ситуацій протягом проходження виробничої практики тощо).

У показниках розвитку конструкту «оригінальність, гнучкість, швидкість вербального мислення» відбулись статистично значущі позитивні зміни (критерій Ст'юдента дорівнює 2,4 при $p \leq 2$) у студентів експериментальної групи. Важливо зауважити, що розвиток притаманний для всіх трьох властивостей творчого мислення: оригінальності, гнучкості та швидкості. Динаміка показників у досліджуваних КГ має незначне вираження (критерій Ст'юдента дорівнює 0,1 при $p \leq 2$).

Це означає, що студенти ЕГ набули в ході формувального експерименту здатності створення значної кількості незвичайних, унікальних ідей, застосування багатьох стратегій для розв'язання професійних завдань. Вважаємо, що позитивному результату сприяло визначення центральним елементом заходів програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО творчого

розв'язання професійних завдань, які сприяли активізації та розвитку творчого мислення.

Статистично значущі зміни відбулись у студентів ЕГ у показниках розвитку конструкту «продуктивність творчої уяви» (критерій Ст'юдента дорівнює 2,8 при $p \leq 2$). У досліджуваних КГ зміни не є значущими (критерій Ст'юдента дорівнює 0,2 при $p \leq 2$). Це означає, що запропоновані майбутнім фахівцям ЕГ завдання сприяли активізації діяльності творчої уяви, розвитку здатності створювати образи нових об'єктів, ситуацій, незвично комбінувати вже існуючі. Самозвіти учасників свідчать про те, що для них характерним стало уявляння педагогічних ситуацій в образній формі, що образи стали більш насиченими та деталізованими.

За результатами порівняльного аналізу першого (до формувального експерименту) та другого (після формувального експерименту) зрізів *операційного компонента* зафіксовано статистично значущі позитивні зміни у рівнях розвитку професійної креативності досліджуваних з ЕГ (критерій Ст'юдента дорівнює 4,6 при $p \leq 2$), у той час, як у КГ таких змін зафіксовано не було (критерій Ст'юдента дорівнює 0,6 при $p \leq 2$). Це доводить, що саме в результаті впровадження програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО у студентів сформувалась система розумових дій та операцій творчого розв'язання професійних завдань.

Кількість студентів експериментальної групи, що мають високий рівень сформованість системи розумових дій та операцій творчого розв'язання професійних завдань, зросла на 7,7%. Під час опису процесу розв'язання проставлених проблем ці студенти проявили вміння виокремлювати на основі описаної проблемної ситуації професійні завдання (здебільшого 2-3), формулювали їх у вигляді запитань, чітко визначати мету, яку необхідно досягти, аналізувати відомі умови. Вони продемонстрували здатність застосовувати для пошуку творчих ідей різноманітні способи, здебільшого використання арт-терапевтичних засобів, а також евристичних методів, які визначались доцільно до описаних умов. Запропоновані ідеї досліджувані критично оцінювали, доводили їх ефективність, описували шляхи можливого практичного впровадження. Під час співбесіди

студенти зазначали, що відчують впевненість під час творчої діяльності, оскільки володіють способами її активізації та керівництва.

Значним виявився приріст кількості досліджуваних ЕГ, що мають достатній рівень розвитку конструкту «сформованість системи розумових дій та операцій творчого розв'язання професійних завдань» – 53,84%. Ці студенти продемонстрували під час опису наявність усіх етапів розв'язання професійних завдань у правильній послідовності, проявили здатність застосовувати різноманітні способи симулювання творчої діяльності, обґрунтовувати доцільність власних рішень.

Кількість студентів із середнім рівнем розвитку зменшилась на 42,31%, з низьким – на 19,23%. Це означає, що переважна кількість студентів ЕГ (84,62%) має рівень сформованості розумових дій та операцій, що дозволяє їм усвідомлено, цілеспрямовано та керовано здійснювати творче розв'язання професійних завдань.

Формування системи розумових дій та операцій творчого розв'язання професійних завдань було одним із завдань програми та реалізувалось завдяки організації творчої діяльності студентів за запропонованим алгоритмом із апробуванням ними низки ефективних способів дій.

В результаті порівняльної характеристики загального рівня *регулятивного* компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО до та після формувального експерименту констатовано статистично значущі позитивні зміни у студентів ЕГ (критерій Ст'юдента дорівнює 4 при $p \leq 2$), у той час, як у КГ таких змін зафіксовано не було (критерій Ст'юдента дорівнює 0,6 при $p \leq 2$).

Отримані результати доводять, що саме в результаті формувального експерименту переважна кількість студентів ЕГ (65,38%) набули здатності здійснювати регуляцію та керівництво творчою діяльністю: ініціювати її, успішно долати можливі труднощі та бар'єри, здійснювати її аналіз, на основі якого визначати шляхи професійного самовдосконалення.

Здійснимо порівняльний аналіз розвитку окремих конструктів регулятивного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО до і після формувального експерименту (див. табл. 3.4.)

Таблиця 3.4

Порівняльний зріз розвитку конструктів регулятивного компонента в експериментальній та контрольній групах до та після формувального експерименту за t-критерієм Ст'юдента

Конструкти регулятивного компонента	КГ(n=26)				ЕГ(n=26)			
	Середнє значення		t	t _{кр} при p≤0.05	Середнє значення		t	t _{кр} при p≤0.05
	до ФЕ	після ФЕ			до ФЕ	після ФЕ		
виявлення вольових зусиль на шляху подолання труднощів	2,77	2,81	0,2	2	2,5	3	3,8	2
схильність до аналізу власної діяльності, виявлення причин та наслідків власних дій	2,42	2,58	0,9	2	2,42	3,15	4,9	2

Як видно з табл. 3.4., за показниками розвитку конструкта «виявлення вольових зусиль на шляху подолання труднощів» в ЕГ відбулись позитивні статистично значущі зміни (критерій Ст'юдента дорівнює 3,8 при $p \leq 2$). В КГ приріст значення показника є незначним (критерій Ст'юдента дорівнює 0,9 при $p \leq 2$).

Вважаємо, що позитивні зміни детерміновані включенням студентів ЕГ до творчої діяльності в рамках програми розвитку, в ході якої їм необхідно було проявляти самостійність, відповідальність, ініціативність, рішучість, витримку, наполегливість, цілеспрямованість. Особливо вольові якості актуалізувались під час завдань, включених до «Арт-терапевтичного альбому професійної креативізації майбутніх вихователів ЗДО» та до програми виробничої практики, оскільки саме ці види діяльності підлягали найменшому ступеню контролю та стимуляції з боку викладача. Такі висновки зроблено на основі аналізу індивідуальної співбесіди, в ході якої досліджувані зазначали, що: «Творча діяльність є складною та потребує докладання значних вольових зусиль» (респондент І. П., 20 р.), «На практичному занятті пропонувати творчі ідеї було легше, оскільки допомагав викладач, підказували інші учасники. Виконання самостійних завдань виявилось складнішим» (респондент О. Ш., 21 р.), «Під час практики виконувати завдання було

найскладнішим, оскільки треба було бути відповідальним за свої рішення» (респондент К. Л., 20 р.).

За конструктом «схильність до аналізу власної діяльності, виявлення причин та наслідків власних дій» в ЕГ отримано більш значущі результати (критерій Ст'юдента дорівнює 4,9 при $p \leq 2$). На кінець експерименту 92,31% досліджуваних набули схильності до планування, ретельного обмірковування творчої діяльності, її аналізу, корегування, виявлення причин та всіх можливих наслідків власних дій. Студенти ЕГ зазначали, що стали більш уважними до власних думок та дій, стали краще розуміти самих себе, свої потреби, можливості, особливості, почали усвідомлювати зв'язок між власним станом, характеристиками та результатами своєї діяльності. Розвиток таких особливостей безперечно впливає на якість творчої діяльності, оскільки майбутні вихователі визнають власну роль у забезпеченні творчої педагогічної діяльності, несуть відповідальність за її результативність, здатні до самовдосконалення.

У студентів КГ відбулись незначні зміни у показниках розвитку конструкта «схильність до аналізу власної діяльності, виявлення причин та наслідків власних дій» (критерій Ст'юдента дорівнює 0,9 при $p \leq 2$). Це доводить той факт, що значні позитивні зміни студентів ЕГ спричинені впровадженням програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Розвиток здатності до рефлексії був одним із провідних напрямків програми, що реалізувався завдяки діагностичним можливостям арт-терапії та включенням систематичної процедури самоаналізу творчої діяльності. Про це свідчать і відповіді студентів, отримані в ході проведення індивідуальної співбесіди: «Усі арт-терапевтичні продукти були відображенням моєї особистості. Ми одночасно розв'язували професійні завдання та пізнавали самих себе, один одного» (респондент К. Л., 20 р.), «Було дуже цікаво співвідносити малюнки, картини, казки товаришів з їх особистістю. Я на багатьох подивилась з іншого боку, дізналась багато про себе» (респондент Ю. Н., 21 р.), «Було непросто в кінці кожного заняття оцінювати свою діяльність, але це дозволило усвідомити, що саме мені необхідно змінювати та вдосконалювати» (респондент О. Л., 20 р.).

На рис. 3.3 наочно продемонстровані зміни, яких набули структурні компоненти професійної креативності студентів ЕГв результаті формувального експерименту.

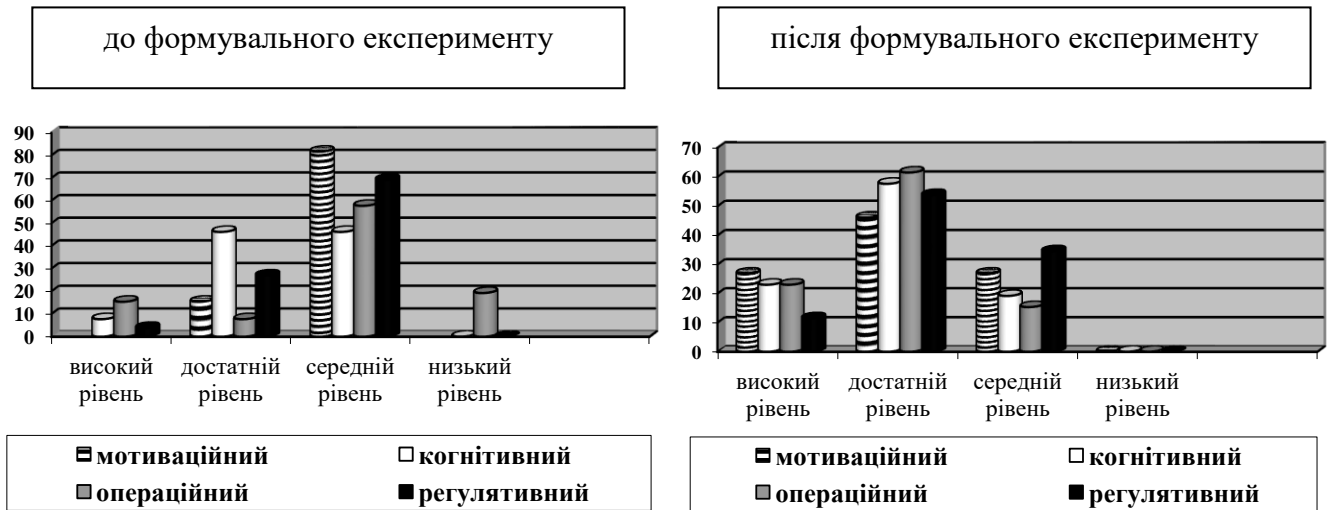


Рис. 3.3. Динаміка розвитку структурних компонентів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО студентів ЕГ

Так, нами виявлено, що за всіма критеріями відбулась позитивна динаміка. Найінтенсивнішого розвитку набули мотиваційний та операційний компонент. На кінець експерименту більшість студентів мають достатній рівень розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Як свідчать кількісні показники, презентовані на рис. 3.3., в результаті формувального експерименту значно зросла кількість студентів, що проявили високий (на 15,38 %) та достатній (на 42,31 %) рівень розвитку структурних компонентів досліджуваної здатності. Впровадження програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО зумовило зміни показників компонентів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.

Зокрема, за **мотиваційним компонентом**: студенти стали прагнути до творчої самореалізації у майбутній професійній діяльності, переживати почуття захоплення, радості, задоволення собою від творчого розв'язання професійних завдань. Почали ініціювати пошук складних, цікавих професійних завдань навіть за умови відсутності зовнішнього спонукання або настанови на неї.

За **когнітивним компонентом**: набули ґрунтовних наукових уявлень про сутність професійної творчості та креативності вихователів ЗДО, стали чіткіше розуміти її значення у виконанні педагогічної діяльності. Розвинули здатність продукувати значну кількість різноманітних, нестандартних ідей стосовно розв'язання професійних завдань, легко створювати образи нових об'єктів, ситуацій або пропонувати незвичну модифікацію тих, що вже існують. Стали більш чутливими та уважними до вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації, що зумовлює здійснення індивідуального, нешаблонного підходу до розв'язання професійних завдань.

За **операційним компонентом**: процес творчого розв'язання майбутніми вихователями ЗДО професійних завдань став усвідомленим, цілеспрямованим, керованим, послідовним. Студенти набули вміння виокремлювати на основі проблемної ситуації професійні завдання, формулювати їх у вигляді запитань, чітко визначати педагогічну мету, яку необхідно досягти, аналізувати відомі умови. Сформували здатність застосовувати для пошуку творчих ідей різноманітні способи, здебільшого використання арт-терапевтичних засобів, а також евристичних методів, які визначались доцільно до описаних умов.

За **регулятивним компонентом**: студенти набули відповідального ставлення до процесу та результату творчої професійної діяльності, стали проявляти впевненість, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність під час розв'язання професійних завдань. Розвинули здатність здійснювати детальний аналіз власної творчої професійної діяльності, об'єктивно визначати можливі причини успіхів та невдач, корегувати власну діяльність з огляду на її результативність.

Вважаємо, що в цілому названі ознаки забезпечують відповідність сучасним вимогам суспільства до майбутніх вихователів ЗДО та зумовлюють їх здатність до творчої професійної діяльності.

Отже, кількісний та якісний аналіз результативності формувального експерименту доводить, що представлена програма розвитку дозволяє комплексно розвинути та актуалізувати психічні складові професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, зокрема сформувати мотиви творчої педагогічної діяльності та її

регулятивні механізми, забезпечити вироблення системи розумових дій та операцій творчого розв'язання професійних завдань, розвинути необхідні для здійснення творчої професійної діяльності пізнавальні психічні процеси, сформувавши ґрунтовні уявлення про психологічну сутність професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, методи творчого розв'язання професійних завдань, арт-терапію як засіб розвитку креативності. Відсутність значущої динаміки досліджуваної здатності у студентів КГ дає підстави стверджувати, що апробована програма розвитку є доцільною та результативною.

Зокрема це підтверджує ефективність застосування арт-терапії як засобу розвитку професійної креативності, оскільки саме завдяки її функціональним особливостям та здатності реалізувати психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців, став можливий комплексний розвиток професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО як інтегративного психічного феномену.

3.3. Методичні рекомендації для викладачів педагогічних закладів вищої освіти щодо розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

В умовах докорінної реформації освітянської діяльності відзначається перехід професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО на якісно новий ступінь розвитку. Зокрема, одним із провідних завдань є формування у майбутніх фахівців здатності високоефективно та творчо виконувати професійну діяльність.

Виходячи з розуміння особистості студента як центральної ланки та основної цінності освітнього простору вищого закладу освіти, підкреслюємо, що розвиток професійної креативності має органічно входити в освітній процес, в якій кожний з елементів (форми, методи, засоби, умови, зміст) працює на кінцевий результат – формування фахівця, здатного до творчого виконання професійної діяльності. Розвиток професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО в системі фахової підготовки не може відбуватись в інформаційно-репродуктивній системі навчання. Тому реалізація освітніх завдань вищого закладу освіти під час фахової підготовки

повинна базуватись на провідних наукових підходах до професійно-педагогічної підготовки: інтегративному, компетентнісному, особистісно-орієнтованому, культурологічному та суб'єктному.

Ключова ідея інтегративного підходу до професійного розвитку особистості вихователів ЗДО в загальному розумінні полягає у взаємному потенціюванні, підсиленні особистісних і професійних особливостей майбутніх фахівців. Новітньою ідеєю в контексті цього підходу постає так зване «осердечення» системи фахової підготовки, що розуміється як відмова від націленості на «озброєння» знаннями на користь «запалювання духовного вогню» у знаннях про людину і світ. Особистісно-професійне становлення та зростання майбутніх вихователів ЗДО повинне супроводжуватись збагаченням їх світогляду, уточненням ставлення до різних сторін життя, до людей, самого себе, своєї професійної діяльності, усвідомлення цілей і засобів, необхідних для їх конструктивного досягнення [42], [90], [196], [68], [48], [48], [48].

Сутність компетентнісного підходу характеризується спрямованістю на розвиток професійної компетентності, яка зумовлює спроможність майбутніх вихователів ЗДО відповідати новим запитам системи освіти, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання професійних проблем, пошуку свого «Я» у професії. У контексті проблеми розвитку професійної креативності компетентнісний підхід передбачає формування у студентів-майбутніх вихователів досвіду творчого розв'язання професійних завдань, характерних для освітнього процесу ЗДО, розвиток здатності та готовності до результативної самостійної творчої діяльності [183], [18], [22], [68]. З огляду на це, професійне становлення майбутніх вихователів повинне відбуватися в умовах, що моделюють майбутню творчу працю, коли студент стає перед необхідністю творчого розв'язання професійних завдань. У рамках цього підходу формується фахівець, спроможний будувати свою професійну діяльність у відповідності з власним творчим, проектно-конструктивним і духовно-моральним досвідом, а не інструкцій, педагогічних рецептів, жорстких методичних рекомендацій.

В основу особистісно-орієнтованого підходу покладено визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розкриття як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктним досвідом. Суттєвими ознаками особистісно-орієнтованого навчання в процесі розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО є звернення до досвіду життєдіяльності студентів, стимулювання активних дій щодо засвоєння знань, аналізу виконання завдань, звернення до інтуїції кожного студента, стимулювання тих, хто висловлює оригінальні ідеї й гіпотези [20], [34], [34], [68].

Культурологічний підхід передбачає оволодіння майбутнім педагогом загальною та професійно-педагогічною культурою, активне освоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій для реалізації в своїй практиці культуротворчих функцій освіти. Він зобов'язує до формування педагогічної культури, що розуміється як складна соціальна характеристика особистості вихователя, показник рівня його духовного, морального розвитку, фонд особистісних цінностей. З огляду на це, процес розвитку професійної креативності повинен включати в себе діагностику ціннісних установок особистості, трансляцію найкращих взірців творчої педагогічної діяльності, формування потреби у створенні нового порядку із збереженням та збагаченням історично набутого педагогічного досвіду [16], [89], [166].

Суб'єктний підхід до розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО передбачає формування суб'єктності. Особистість як суб'єкт діяльності набуває таких якостей як активність, самостійність, ініціативність, відповідальність, здатність до саморегуляції, рефлексивність. Названий підхід реалізується завдяки організації систематичного самоаналізу майбутніми вихователями власної творчої діяльності: спроможності до неї, мотивів, способів здійснення, результативності тощо, плануванням процесу творчого саморозвитку та його рефлексуванням.

Отже, зміст сучасних підходів професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до творчої професійної діяльності передбачає набуття ними досвіду творчої професійної діяльності під час навчання у вищому закладі освіти, орієнтує на творчу самореалізацію у професії, на усвідомлене, відповідальне

ставлення до результатів педагогічної праці, розкриття інтелектуального та особистісного потенціалу кожного студента.

Важливого значення для розвитку професійної креативності набуває створення оптимальних психолого-педагогічних умов у закладі вищої освіти. Вдосконалення процесу професійної підготовки для розвитку означеної здатності відбувається за умови:

1. Встановлення сприятливих взаємин викладача та студентів. Розвиток професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО передбачає створення специфічної атмосфери освітнього процесу. На противагу традиційному навчанню, яке характеризується встановленням дистанції між викладачем та студентами, домінуючою позицією викладача та здебільшого пасивною роллю студентів, сприятливими для розвитку професійної креативності є співтворчість, діалогічність та позиція «рівності».

Співтворчість передбачає спільне зі студентами творче розв'язання професійних завдань. Воно передбачає, що викладач нарівні зі студентами є виконавцем поставленого завдання. Він включається в освітній процес як повноцінний учасник, а не лише керівник, організатор чи контролер. Це дозволяє збагатити досвід студентів щодо способів творчого розв'язання завдань, отримати креативний взірць, зняти творчі бар'єри.

Провідними принципами діалогічності є повага до студента, визнання його унікальності. Це проявляється у розумінні та прийнятті точки зору майбутніх фахівців стосовно певних обговорюваних питань, готовності надати пораду та допомогу, залученні здобувачів вищої освіти до планування освітньої діяльності, стимулюванні висловлювання власних вражень, пропозицій щодо проведення навчальних занять, самостійного визначення шляхів, способів виконання запропонованих викладачем завдань, оцінки власних успіхів, результатів діяльності за певними критеріями.

Сприятливі взаємини викладача та студента передбачають також врахування особистісних особливостей студентів. Це досягається вивченням викладачем

неповторної індивідуальності майбутніх фахівців (в ході уважного спостереження за ними в ході навчальних занять, позанавчальної діяльності, бесід).

Відповідно до зазначеного запропоновані наступні принципи організації співпраці викладача та студентів під час творчого розв'язання професійних завдань:

1) організація діалогу. Головне в організації діалогу – обмін ідеями без спроб переконати співрозмовника. Реалізується цей принцип через три провідні правила: «Не критикувати», «Не перебивати», «Слухати уважно»;

2) принцип колегіальності. Всі учасники повинні визнавати інших рівноправними колегами без визнання певних привілеїв.

3) відмова від засудження. Принцип передбачає заборону будь-яких засуджень на етапі генералізації творчих ідей. Для цього доцільно використати такий прийом: кожного разу, коли учасник, засуджуючи чиясь ідею, говорить «Так, але...», запропонувати йому сказати: «Так, і...» та продовжити з того місця, на якому зупинився попередній мовець. Така проста заміна негативної реакції на позитивно відчутно змінить налаштування групи.

4) визнання цінності кожної висловленої ідеї. Хоча якість висловлених учасниками ідей буде характеризуватися різною мірою оригінальності, доцільності, ефективності, необхідно дати позитивну оцінку роботи всіх учасників. Для цього, наприклад, у кінці роботи над творчим розв'язанням професійного завдання, можна запропонувати скласти три списки: 1) ідеї, корисні вже зараз; 2) зони подальшого дослідження; 3) нові підходи до проблеми.

Для стимулювання співтворчості під час групової роботи над творчим розв'язанням професійних завдань доцільно застосовувати такі методи:

1. *Брейнрайтинг*. Цей метод передбачає наступний алгоритм дій:

- завдання записується або озвучується викладачем;
- учасники отримують картки, на яких вони записують ідею стосовно розв'язання поставленого завдання;
- після заповнення картки студенти передають її сусіду справа;
- учасники розглядають передані їм картки з ідеями як стимули, з огляду на які вони продукують нову ідею, записуючи її на наступній картці;

- 20-30 хвилин триває процес передачі карток та продукування нових ідей;
- картки з ідеями кріпляться на стіну, прибираються ті, що повторюються;
- учасники обирають ідеї, що сподобались найбільше та відмічають їх умовними позначками.

2. *«Галерея»*. Для виконання методу для кожного учасника розвішуються по одному аркушу паперу на стінах аудиторії. Впродовж 10-15 хвилин студенти записують ідеї стосовно розв'язання поставленого завдання. Протягом наступних 15 хвилин вони мають змогу вивчати ідеї інших учасників та робити для себе замітки. Використовуючи чужі ідеї для стимулювання, майбутні фахівці повертаються до своїх аркушів та доповнюють, удосконалюють власні творчі наробки. Після розгляду всіх ідей відбувається їх оцінювання.

Інший варіант методу передбачає внесення елементів арт-терапії. Учасники не записують ідеї, а зображують їх з допомогою образів. Такий варіант значно підсилює стимулювальний ефект робіт інших учасників.

3. *«Блокноти»*. Цей метод передбачає довгострокове опрацювання певного завдання невеликою кількістю учасників. Кожний студент отримує блокнот з інформацією про поставлене завдання. Протягом тижня він має право працювати над завданням, занотовуючи або замальовуючи ідеї стосовно його розв'язання. Через тиждень відбувається обмін блокнотами. Через чотири тижні учасники спільно вивчають матеріали та оцінюють отримані результати.

4. *Кластеризація*. Цей метод передбачає наступний алгоритм дій:

- викладач формулює спільне для всіх учасників завдання;
- студенти записують по вісім ідей на окремих картках;
- викладач збирає картки та перемішує їх, роздає учасникам по три картки;
- студенти ранжують отримані картки, оцінюючи оригінальність, доцільність, ефективність запропонованих ідей;
- учасники об'єднуються у підгрупи по три особи та творчо презентує свої ідеї іншим: у вигляді плакату, логотипу, лозунгу, пісні тощо.

2. Постановки перед студентами педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості. Провідним методом розвитку

професійної креативності у майбутніх вихователів ЗДО є моделювання проблемних виробничих ситуацій з настановою на прояв креативного підходу до них. Неспроможність розв'язати їх у межах наявних знань призводить до необхідності пошуку невідомих раніше способів розв'язання.

Визначальною характеристикою проблемних ситуацій є невизначеність, що передбачає відсутність єдиного правильного розв'язання завдання, відомого алгоритму дій, повних та вірних вихідних даних. Це наближує майбутнього фахівця до умов реального професійного повсякдення, в якому він, як правило, діє в ситуаціях, де відомі факти неповні, часто недостовірні, викликають сумніви. Під час творчого розв'язання важливою є не правильність елементів інформації, а те, наскільки корисним буде їх поєднання, чи дозволить воно побачити проблему в новому, незвичайному ракурсі, роздивитися можливі способи її розв'язання. Ідеї оцінюються не лише з позиції правильності чи неправильності, а з позиції функціональності, застосовуваності в конкретних умовах. Особливістю творчого розв'язання завдання є «розширення обсягу незнання» на початкових етапах роботи. У традиційному розв'язанні чим далі фахівець просувається у роботі над задачею, тим більш визначеною вона для нього стає. При творчому – починає бачити більше варіантів її розв'язання, рухається відразу кількома шляхами («мережевий пошук»), а отже і ступінь невизначеності зростає. Навіть якщо деякі напрямки пошуку виявляються помилковими, це не означає невдачу в пошуку, навпаки, бажання постійно бути правим, страх перед помилками – це серйозні бар'єри творчого пошуку. Зважаючи на це, викладачеві необхідно оцінювати не лише кінцевий результат творчої діяльності студента, але й шлях його досягнення. Важливо стимулювати та заохочувати знаходження декількох можливих варіантів розв'язання поставленого професійного завдання, навіть за умови, якщо вони виявились не продуктивними.

Настанова на прояв креативного підходу може реалізуватися шляхом застосування низки прийомів:

а) сформулювати завдання у вигляді питання «Якими способами я можу..?»;

б) конкретизувати завдання завдяки запитанням «Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?», «Чому?», «Як?»;

в) зробити завдання більш глобальним чи вузьким (визначити необхідну міру абстрагування можна шляхом задавання питання «Чому?» 4-5 разів);

г) змінити ключові слова завдання на синоніми чи антоніми;

д) поставити завдання від лица інших учасників педагогічного процесу (дитини, батьків, адміністрації);

є) побудувати «діаграму Ісікави» («риб'ячу кістку»). Щоб скласти діаграму для проблеми, треба записати її в «голові» риби, визначити ребра – основні категорії причин існування проблеми та згрупувати більш дрібні причини довкола цих ребер. Потім стосовно кожної дрібної причини задати питання «Чому це відбувається?». Записати відповіді на кожне з поставлених питань;

е) замінити окремі слова чи порядок слів професійного завдання.

Зокрема, рекомендуємо включати до змісту навчальних дисциплін модулі або окремі завдання, спрямовані на розвиток творчого потенціалу студентів. Це доцільно в рамках таких дисциплін: «Дошкільна педагогіка», «Педагогічна творчість», «Основи педагогічної майстерності», «Психологія дитяча», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Дитяча практична психологія», «Ознайомлення дошкільників з суспільним довкіллям» «Навчання грамоти в дошкільному навчальному закладі», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» та ін.

Але важливо не лише ставити перед студентами завдання, що вимагають творчого розв'язання, але ознайомлювати їх зі способами нестандартного розв'язання. Традиційні методи навчання студентів передбачають домінування перцептивно-мнемічних способів засвоєння знань і переважно спрямовуються на формування загальнотеоретичної та методичної компетентності. Це, здебільшого, дозволяє майбутнім фахівцям вільно орієнтуватися в розмаїтті форм, методів, прийомів і засобів педагогічної роботи, але не забезпечує розвиток професійної креативності. Ефективними для розвитку професійної креативності майбутніх вихователів, а також доцільними для застосування в освітньому процесі вишу є

евристичні методи, що сприяють продукуванню нестандартних, оригінальних ідей. Завдяки великій різноманітності та різноспрямованості, їх можна застосовувати на лекціях, семінарських та практичних заняттях, для самостійної роботи студентів в рамках низки дисциплін.

Зокрема, серед евристичних методів рекомендуємо наступні:

1) PMI: Plus, Minus, Interesting. Метод передбачає аналіз ситуації з метою виділення трьох її аспектів: «плюс» – позитивних, «мінус» – негативних, і «цікаво» – тих аспектів, які не відносяться до двох інших категорій, а є просто цікавими;

2) SCAMPER — це список питань, здатних підштовхнути до народження новаторських ідей:

S = Substitute? — Замінити?

C = Combine? — Комбінувати?

A = Adapt? — Адаптувати?

M = Modify? = Magnify? — Модифікувати? Збільшити?

P = Put to other uses? — Запропонувати нове використання?

E = Eliminate or minify? — Ліквідувати чи зменшити?

R = Revers? = Rearrange? — Змінити на протилежне? Реорганізувати?

Застосування методу «СКАМПЕР» передбачає наступні дії: 1) виділити завдання або проблему, що підлягає розв'язанню; 2) задавати на кожному етапі пошуку рішення завдання питання «СКАМПЕР» і дивитися, що з цього виходить;

3) «Змії та сходи». На ігровому полі бажаний результат творчої діяльності розміщується на клітинці «фініш». Перебуваючи на позиції «старт», необхідно визначити п'ять сходинок, які допоможуть наблизитись до мети, та стільки ж «блокаторів» креативного процесу (змій). Далі слід з'ясувати, яким чином можна «збільшити сходинки» та «зменшити змій»;

4) карти пам'яті. Метод полягає в складанні діаграми зв'язків для схематичної візуалізації певної інформації. Ключове слово розташовується в центрі, навколо нього радіально розміщуються пов'язані з ним фрагменти інформації.

5) «Квітка лотосу». Метод передбачає розширення кола ключових питань проблеми для всебічного дослідження теми. Для цього здійснюється наступний алгоритм дій:

– Намалюйте схему «Квітка лотоса» і запишіть проблему або ідею в центрі діаграми.

– Запишіть істотні компоненти вашої проблеми в клітинках, що оточують центральне коло і позначені літерами від А до Н. Оптимальне їх число для схеми – від шести до восьми. Якщо у вас більше ніж вісім компонентів, намалюйте додаткові схеми. Щоб вирішити, які теми використовувати, дайте відповідь на наступні питання: Які мої конкретні цілі? Які постійні величини в моїй проблемі? Якби темою була книга, якими були б назви глав? Які параметри моєї проблеми?

– Використовуйте ідеї, записані в клітинках, як центральних для подальших пелюсток квітки лотоса. Таким чином, ідея або тема, яку ви записали в клітинці А, стане центральною для генерації нових восьми ідей або тем.

– Продовжуйте цей процес, поки не закінчите схему квітки лотоса.

б) контрольний список «Фенікс». Цей метод передбачає надання відповідей на питань, що стосуються поставленої проблеми: Чому необхідно вирішити проблему? Які переваги ви отримаєте, вирішивши проблему? Що вам відомо? Чого ви ще не розумієте? Яка у вас є інформація? Що для вас не є проблемою? Чи достатньо інформації? Або її недостатньо? Або вона надлишкова? Або суперечлива? Потрібно намалювати схему проблеми? Малюнок? Де межі проблеми? Можете ви виділити різні частини проблеми? Чи можете ви записати їх? Які зв'язки між частинами проблеми? Які константи (те, що не можна змінити) проблеми? Чи стикалися ви з цією проблемою раніше? Чи бачили ви цю проблему в трохи іншій формі? Чи знайома вам схожа проблема? Спробуйте подумати про знайоме завдання з тими ж або схожими невідомими. Припустімо, ви знайшли проблему, споріднену вашій, яка вже вирішена. Чи можете ви використовувати її? Чи можете ви використовувати спосіб її розв'язання? Чи можете ви інакше сформулювати проблему? Скільки різних формулювань ви можете запропонувати? У вас є більш загальне

формулювання? Більш конкретне? Чи можна змінити правила? Які кращі, гірші та найбільш ймовірні варіанти ви можете уявити?

7) мозковий штурм. Метод полягає в груповому продукуванні великої кількості ідей стосовно певної педагогічної проблеми. На початку кожна група обирає реєстратора. Далі протягом 3 – 10 хвилин кожен учасник називає по черзі свою пропозицію щодо поставленого завдання, які записує реєстратор. На цьому етапі коментарі та обговорення не допускаються. Потім відбувається розгляд записаних варіантів, серед яких обирають найбільш оригінальний та доцільний.

8) «Препарована вишня». Метод передбачає формулювання у двох словах сутності проблеми. Далі вона розбивається на дві частини, утворюючи два нових поняття. У кожному понятті виділяються дві пов'язані з ними ознаки. Кожна з ознак продовжує подвоюватись до відчуття вичерпання можливостей. Виділені ознаки та поняття комбінуються, створюючи сполучення, що призводить до знаходження несподіваних ідей.

9) розгляд ситуації з різних точок зору. Метод полягає у тому, щоб уявити, яким чином характерний літературний персонаж, історичний діяч, відомий сучасник поведив би себе в цій ситуації, виходячи з типової для нього лінії поведінки.

10) створення творчого діапазону Метод передбачає визначення найконсервативнішої та найекстремальнішої ідеї щодо розв'язання тієї чи іншої педагогічної проблеми. Створений діапазон послідовно заповнюється низкою нових ідей.

11) «Техніка матриць» або морфологічний синтез. Метод полягає у поєднанні двох груп предметів, ознак, явищ у формі таблиці, де їх перетин призводить до утворення нових ідей.

12) «Тік-так». Метод передбачає три етапи роботи над проблемою. На першому записуються всі негативні думки, що заважають досягненню поставленої мети. На другому етапі відбувається аналіз міри перебільшення порівняно із об'єктивною реальністю. На третьому етапі відбувається заміна кожної негативної думки на позитивну.

13) «Шість капелюхів мислення» Е. Боно. Метод передбачає послідовний розгляд поставленого завдання з шести точок зору, зміна яких пов'язана з перевдяганням шести кольорових капелюхів. Колір кожного капелюха безпосередньо пов'язаний з його призначенням:

– білий капелюх – неупереджений і об'єктивний виклад фактичної інформації й цифр щодо ситуації;

– червоний – висловлення свого емоційного ставлення до ситуації, інтуїтивного бачення розв'язків;

– чорний – погляд на ситуацію з негативної точки зору, передбачення можливих ризиків, знаходження слабких місць у тій проблемі, яка обговорюється, висловлення сумніву в об'єктивності наведених фактів і цифр, зазначення їх можливих невідповідностей з реальним станом справ;

– жовтий – позитивний погляд на речі, пошук переваг і сприятливих можливостей у ситуації;

– зелений – колір рослин, родючості; він символізує творчий початок, рух, пошук альтернатив і нових ідей;

– синій – колір неба; цей капелюх пов'язаний з управлінням процесом мислення й організацією послідовності використання капелюхів інших кольорів.

Починати та закінчувати варто з синього капелюха, а послідовність інших кольорів група обирає самостійно.

Застосування евристичних методів в освітньому процесі вищого закладу освіти виконує низку функцій: активізує та розвиває пізнавальну сферу студентів на заняттях, сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу, знайомить з технологіями знаходження творчого розв'язання проблем. Крім того, значні та різноманітні напрацювання дослідників дозволяють забезпечити їх широку варіативність та застосовуваність для розв'язання багатьох навчальних, виховних, розвивальних завдань. Вони спонукають студентів до самостійного, ініціативного й творчого засвоєння навчального матеріалу, а також передбачають актуалізацію здатності до рефлексії та розширення репертуару способів професійних дій, що забезпечує успішне входження в майбутню професію.

Також рекомендовано застосовувати арт-терапію як ефективний метод творчого розв'язання професійних завдань та розвитку креативності студентів. Алгоритм розв'язання наступний:

- 1) створення студентами арт-терапевтичного продукту, що втілює сутність професійного завдання;
- 2) організація обговорення результатів діяльності зі знаходженням нових, своєрідних характеристик суб'єктів та об'єктів педагогічної дійсності;
- 3) реконструкція арт-терапевтичного продукту з огляду на глибоке осмислення завдання та знайдену додаткову інформацію, розв'язання проблеми через її реінтеграцію та переструктурування.

Наведемо приклад застосування арт-терапії у творчому розв'язанні професійного завдання, запропонованого для розгляду теми «Форми організації навчання дітей дошкільного віку» з дисципліни «Дошкільна педагогіка».

Студентам пропонується розв'язати завдання: запропонувати способи організації підгрупового заняття у групі, де кількість дітей становить 30-35 дітей. Етапи розв'язання завдання наступні:

- 1) переформулювання завдання різноманітними способами;
- 2) класичний мозковий штурм (учасники пропонують способи розв'язання завдання, висловлюючи будь-які ідеї, що не піддаються критиці);
- 3) мозковий штурм із використання метафоричних карт у відкритий спосіб (учасники у відкритий спосіб обирають карти, що можуть слугувати підказками для розв'язання завдання, висловлюють ідеї);
- 4) мозковий штурм із використання метафоричних карт у закритий спосіб (учасники у закритий спосіб обирають карти, висловлюють ідеї розв'язання завдання на їх основі);
- 5) вибір зі списку запропонованих ідей найбільш реалістичних;
- 6) обговорення переваг на недоліків кожної з обраних на попередньому етапі ідей.

Процес розв'язання професійних завдань варто доповнювати рефлексійним обговоренням кожної процедури з метою усвідомлення майбутніми вихователями

ЗДО того, які психологічні механізми активізуються, які уміння розвиваються. Це спонукає студентів до усунення невідповідності між наявним і бажаним рівнем розвиненості професійної креативності та актуалізує їх потребу в поєднанні теоретичних знань і практичних умінь, що робить навчання інтелектуально та емоційно насиченим. У спеціально створених ситуаціях здобувачі вищої освіти набувають досвіду переживань психічних станів, запам'ятовують емоційне забарвлення під час розв'язання завдань. Унаслідок цього формуються знання, уміння, навички, уявлення, погляди й цінності, які сприймаються як власні, а не нав'язані ззовні.

3. Підвищення емоційної насиченості освітнього процесу. Розвиток професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО передбачає формування у них позитивного емоційного творчого досвіду. Його наявність є запорукою вмотивованості студентів до творчої професійної діяльності. Перешкодою для формування позитивного емоційного досвіду є об'єктивна складність творчої діяльності, що може викликати сумніви у власних можливостях, роздратування, злість. Тому викладачеві закладу вищої освіти необхідно підтримувати у студентів стан піднесення, радості, здивування, захоплення, що також супроводжують процес творчого розв'язання професійних завдань.

Для цього, насамперед, необхідно створювати ситуацію успіху, що досягається шляхом оптимальної складності пропонованих завдань, виявлення інтересу до дій студентів, підкреслення особистої значимості зробленого студентами, заохочування та прийняття різних відповідей та способів виконання завдань, нівелювання почуття провини через здійснені помилки. Для цього доцільно застосовувати ігровий характер взаємодії, який передбачає форму активності, що не спрямована на отримання утилітарної користі. Мотивація повинна лежати в самому процесі її виконання. Висування ідей при цьому відбувається вільно, спонтанно та некритично, обговорення ж користі виконуваних завдань відбувається лише по їх завершенні. Зважаючи на те, що матеріалом розвитку професійної креативності вихователів дошкільних навчальних закладів є професійні задачі, вважаємо, що названу умову варто застосовувати лише на етапі генералізації ідей, кінцевий етап

творчого завдання обов'язково повинен передбачати критичну їх оцінку з врахуванням відповідності меті та завданням дошкільної освіти, психологічним засадам розвитку дитини дошкільного віку, співвідноситись із перспективою її навчання, виховання та розвитку тощо. Такий варіант ігрової взаємодії дає одночасно можливість стимулювати у студентів незалежність думки та відповідальність.

По-друге, для підвищення емоційної насиченості заняття, важливим є розкриття матеріалу через призму суб'єктивного бачення. Це передбачає висловлювання власного ставлення до певних аспектів обговорюваних питань, демонстрацію своїх сумнівів, звертання до досвіду тощо. По-третє, емоційна насиченість досягається за рахунок експресивності викладача, емоційної забарвленості мовлення: використання яскравих прикладів, порівнянь, жартів, виразності жестів, поз.

Отже, завдання розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО є важливою складовою фахової підготовки студентів, що вимагає від викладача вищого закладу освіти здатності повноцінно його реалізувати. Зокрема, освітній процес необхідно організовувати, ґрунтуючись на провідних підходах до професійно-педагогічної підготовки: інтегративному, компетентнісному, особистісно-орієнтованому, культурологічному та суб'єктному. Фахова підготовка креативного вихователя передбачає створення оптимальних психолого-педагогічних умов: встановлення сприятливих взаємин викладача та студента, постановка перед студентами педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості, підвищення емоційної насиченості освітнього процесу. З метою інтенсифікації розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО важливо застосовувати сучасні методи роботи зі студентами, зокрема арт-терапію, як ефективний засіб формування творчого фахівця.

Висновки до розділу 3

З метою перевірки припущення про те, що оптимізація розвитку професійної креативності майбутніх вихователів дошкільних навчальних можлива за умови

цілеспрямованого впливу на її структурні компоненти шляхом активного соціально-психологічного навчання, нами було організовано формувальний та контрольний етапи дослідження, які передбачали: обґрунтування моделі розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО засобами арт-терапії, розробку та перевірку ефективності програми розвитку досліджуваної здатності.

Результати проведеного формувального та контрольного етапів дослідження дозволяють визначити, що в основу розробки теоретичної моделі розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО засобами арт-терапії було покладено: положення суб'єктно-діяльнісного підходу стосовно формування студента як відповідального ініціатора та регулятора творчої професійної діяльності, який прагне до креативного професійного саморозвитку; психологічні механізми творчого процесу (аналізу через синтез, асоціативний, взаємодії інтуїтивного та логічного); здатність арт-терапії як багатофункціонального засобу комплексно впливати на компоненти досліджуваного утворення, створювати оптимальну взаємодію між викладачем та студентами, формувати у студентів емоційно-насичений, успішний досвід творчого розв'язання професійних завдань.

На основі запропонованої теоретичної моделі розроблено програму розвитку професійної креативності, яка реалізувалась шляхом впровадження в освітній процес вищого закладу освіти заходів: арт-терапевтичного спецкурсу-практикуму «Професійна креативність вихователя ЗДО», завдань арт-терапевтичного «Альбому професійної креативізації майбутніх вихователів ЗДО», включення до програми виробничих практик арт-терапевтичних завдань. Центральним змістовим компонентом програми розвитку стало творче розв'язання професійних завдань засобами арт-терапії. Відповідно до поставлених завдань зміст діяльності студентів був умовно розподілений на три блоки: інформаційно-пізнавальний, розвивально-формувальний та рефлексивно-оцінювальний.

Доведено, що впровадження розвивальної програми є ефективним для розвитку професійної креативності студентів. Підтвердженням цього є: статистично значуще зростання рівня розвитку всіх компонентів досліджуваної здатності (мотиваційного – $t=6,1$; $p<0,05$; когнітивного – $t=2,4$; $p<0,05$; операційного – $t=4,6$;

$p < 0,05$; регулятивного – $t = 3,8$; $p < 0,05$); набуття більшістю студентів ЕГв ході проведення формувального експерименту високого (15,38 %) та достатнього (69,24 %) рівня розвитку професійної креативності та відсутність таких результатів у студентів КГ; якісні зміни показників компонентів досліджуваного утворення (студенти набули: внутрішню вмотивованість до творчої професійної діяльності, зокрема прагнення до творчої самореалізації у професії, емоційну креативну спрямованість; ґрунтовні уявлення про сутність професійної творчості та креативності вихователів ЗДО, її значення у виконанні педагогічної діяльності, здатність продукувати значну кількість різноманітних, нестандартних ідей стосовно розв'язання професійних завдань та створювати або модифікувати образи педагогічної дійсності, спостережливість стосовно суб'єктів педагогічної ситуації; спроможність усвідомлено, цілеспрямовано, послідовно та творчо розв'язувати професійні завдання, застосувати для цього різноманітні способи; відповідальне ставлення до процесу та результату творчої професійної діяльності із докладанням вольових зусилля до творчого розв'язання професійних завдань, здатність до самоаналізу та самооцінки творчої професійної діяльності).

4. Надано рекомендації викладачам педагогічних закладів вищої освіти щодо розвитку професійної креативності студентів. Зокрема наголошено, що освітній процес повинен спрямовуватись на: реалізацію провідних підходів до професійно-педагогічної підготовки: інтегративного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, культурологічного та суб'єктного; створення оптимальних психолого-педагогічних умов: встановлення сприятливих взаємин викладача та студентів, постановку перед ними педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості, підвищення емоційної насиченості освітнього процесу; застосовування сучасних інтерактивних методів роботи із майбутніми фахівцями.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано практичне розв'язання наукової проблеми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО в процесі фахової підготовки. Це виявляється в з'ясуванні сутності основних понять дослідження, окресленні теоретичних засад означеної проблеми, визначенні психологічних особливостей розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, обґрунтуванні доцільності застосування арт-терапії як засобу розвитку творчого потенціалу студентів, створенні моделі розвитку досліджуваної здатності, розробці та апробації програми розвитку професійної креативності.

1. Необхідність розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО зумовлена підвищенням вимог до сучасних освітян, зокрема, їх здатності високоефективно та інноваційно розв'язувати професійні завдання. Креативність є інтегрованим, складноорганізованим утворенням, що визначається комплексом психічних чинників (мотиваційних, емоційних, когнітивних, вольових, рефлексивних) та зумовлює здатність особистості до творчої діяльності. Розвиток креативності має певні психофізіологічні передумови, проте вона детермінована переважно соціальними чинниками. Залежно від виду професійної творчої діяльності креативність набуває специфічних ознак. Професійна креативність вихователя ЗДО є суб'єктивним компонентом творчої педагогічної діяльності та визначається як здатність до актуалізації творчих пізнавальних процесів, рефлексії, саморегуляції творчої діяльності, реалізації розумових дій та операцій у творчому розв'язанні педагогічних завдань і потребу у творчій самореалізації й емоційному задоволенні від творчої діяльності. Структура професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО містить мотиваційний, когнітивний, операційний, регулятивний компоненти.

2. Арт-терапія є сучасним інноваційним засобом, що дозволяє ефективно розв'язувати низку освітніх завдань. Виступаючи динамічною системою взаємодії між студентом, продуктом його арт-терапевтичної діяльності і викладачем, вона цілісно реалізує навчальну, виховну та розвивальну функції освіти.

Застосування арт-терапії з метою розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО обумовлюється її здатністю алгоритмізувати творчу професійну діяльність та створювати психолого-педагогічні умови розвитку досліджуваного утворення. Комплексний вплив на професійну креативність як інтегрований, багатокomпонентний феномен можливий завдяки поліфункціональності арт-терапії. Вона дозволяє одночасно впливати на емоційно-почуттєву сферу студентів, активізувати їх творчі пізнавальні процеси, сприяти професійному креативному самопізнанню та саморозвитку майбутніх фахівців.

3. Емпірично досліджено психологічні особливості розвитку та динаміку становлення протягом фахової підготовки складових професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. За результатами вивчення мотиваційного компонента встановлено, що середній показник його розвитку помітно зростає на межі II-III-го та знижується на межі III-IV-го курсів, що пов'язано із набуттям реалістичних уявлень про педагогічну діяльність у процесі проходження виробничих практик та переосмисленням студентами професійного самовизначення. Для більшості досліджуваних характерним є помірне прагнення до розкриття власного творчого потенціалу та відсутність вираженого задоволення від творчої професійної діяльності. Дослідження когнітивного компонента показало, що значна кількість респондентів мають рівень розвитку творчих пізнавальних процесів, який може забезпечити творче розв'язання професійних завдань. Впродовж фахової підготовки поступово підвищується рівень педагогічної спостережливості, зростає здатність до генерування нестандартних розв'язань професійних завдань за рахунок активізації творчого мислення та уяви. Разом із тим, уявлення студентів про значення, сутність професійної креативності й творчої професійної діяльності залишаються здебільшого поверховими й несистематизованими, що дозволяє спрогнозувати виникнення певних ускладнень під час виконання ними творчої професійної діяльності. За результатами діагностики операційного компонента встановлено, що в майбутніх фахівців у процесі здобуття вищої освіти з'являється незначна творча пошукова активність, творче розв'язання професійних завдань набуває усвідомленого характеру. Разом із тим, переважна більшість студентів не здатна

цілеспрямовано, поетапно та творчо розв'язувати професійні завдання. Дослідження регулятивного компонента засвідчило, що студенти не здатні до ґрунтовного, об'єктивного самоаналізу та самоконтролю творчої професійної діяльності, що призводить до імпульсивного, незваженого прийняття педагогічних рішень. Хоча студенти набувають здатність долати незначні перешкоди на шляху до отримання творчого результату, рівень спроможності до саморегуляції творчої професійної діяльності майже не змінюється в процесі здобуття вищої освіти.

На основі критеріїв розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО (творча мотивація професійної діяльності, творче розв'язання професійних завдань, творча операціоналізація професійних завдань, регуляція творчої професійної діяльності) визначено такі його рівні: високий, достатній, середній та низький. Для більшості майбутніх фахівців під час навчання в закладі вищої освіти характерним є середній рівень розвитку досліджуваної здатності. У студентів-випускників напряму підготовки «Дошкільна освіта» він залишається недостатнім. Це зумовлює необхідність обґрунтування, розробки та впровадження програми розвитку професійної креативності.

4. Методологічним підґрунтям теоретичної моделі розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО стали: положення суб'єктно-діяльнісного підходу щодо визнання студентів свідомими, ініціативними, активними, самостійними та відповідальними суб'єктами творчої професійної діяльності, здатними до творчого самопізнання та саморозвитку; розуміння пізнього юнацтва як сенситивного вікового періоду для розвитку професійної креативності; твердження про необхідність включення особистості у творчу діяльність для розвитку її креативності. Провідним засобом розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО визначено арт-терапію.

Ефективною щодо розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО є програма, що включає комплекс заходів: арт-терапевтичний спецкурс-практикум «Професійна креативність вихователя ЗДО», арт-терапевтичний «Альбом професійної креативізації майбутнього вихователя ЗДО», внесення до програми виробничої практики арт-терапевтичних завдань. Центральним змістовим

компонентом програми розвитку професійної креативності є творче розв'язання професійних завдань засобами арт-терапії, що дозволяє комплексно та всебічно розвивати професійну креативність як інтегроване, багатокomпонентне психологічне утворення.

Реалізація програми забезпечує значуще зростання рівня розвитку всіх компонентів досліджуваної здатності, підвищення високого та достатнього рівня розвитку професійної креативності, набуття усвідомленого прагнення до творчої самореалізації та самовдосконалення в контексті професійної діяльності, здатності помічати проблемні педагогічні ситуації, знаходити нестандартні, доцільні та ефективні способи їх розв'язання, аналізувати та здійснювати саморегуляцію творчої професійної діяльності. Ефективність авторської розвивальної програми зумовлює доцільність її впровадження в процес фахової підготовки студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта».

Отримані дані не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективу подальшої науково-дослідницької роботи вбачаємо в поглибленому вивченні особливостей прояву креативності вихователів ЗДО у процесі їх професійної діяльності, визначенні впливу творчої професійної діяльності вихователів на розвиток креативності дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер : пер. с нем. Е. А. Цыпина – СПб. : Академический проект, 1997. – 256 с.
2. Айзенк Г. Интеллект : новый взгляд / Г. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
3. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : Монографія / О. В. Акімова – Вінниця, 2007, – 351 с.
4. Алексеев Н. Г. Способность к рефлексии как существенный момент интеллектуальной культуры современного специалиста / Н. Г. Алексеев // Проблемы и методы формирования интеллектуальной культуры специалиста. – 1984. – № 4. – С. 26–31.
5. Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / В. М. Аллахвердов. – СПб. : Издательство «Речь», 2003. – 368 с.
6. Аллахвердов В. М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений / В. М. Аллахвердов. – СПб, 2001. – 200 с.
7. Алфеева Е. В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста, 4–7 лет : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е. В. Алфеева. – М., 2000. – 196 с.
8. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. – М. : Советское радио, 1979. – 174 с.
9. Антонова Е. Е. Педагогическая креативность как ведущий компонент структуры педагогической одаренности / Е. Е. Антонова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 92–98.
10. Антонова О. Є. Креативність як провідний компонент у структурі особистості вчителя / О. Є. Антонова // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал /

Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2011. – Вип. 4. – С. 44–51.

11. Антонова О. Є. Креативність у структурі педагогічної обдарованості сучасного педагога / О. Є. Антонова // Андрагогічний вісник. – 2012. – № 3. – С. 19–30.

12. Ассаджиоли Р. Психосинтез : теория и практика / Р. Ассаджиоли. – М. : REFL-book, 1994. – 314 с.

13. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.

14. Барышева Т. А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Т. А. Барышева. – СПб., 2005. – 360 с.

15. Барышева Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности : учеб. пособие / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. – СПб. : СПГУТД, 2006. – 268 с.

16. Бастун М. В. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення / М. В. Бастун // Горизонти освіти. – 2012. – Т. 3. – № 36. – С. 170–175.

17. Беккер-Глош В. Творчество душевнобольных и арт-терапия в Алексанеровской психиатрической больнице Мюнстера / В. Беккер-Глош // Исцеляющее искусство. – 1999. – Т. 3. – № 1. – С. 38–59.

18. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / І. Д. Бех // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 21–24.

19. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

20. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Д. Бех // К. : Либідь, 2003. – 100 с.

21. Библер В. С. Научная интуиция и ее логический підтекст / В. С. Библер // Проблемы научного и технического творчества. – М., 1967. – С. 46–53.

22. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : КІС, 2004. – С. 45–50.
23. Біла І. М. Особливості формування задуму розв'язання творчих задач / І. М. Біла // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах / За ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т. 12. – Вип. 8. – С. 23–33.
24. Біла І. М. Психологія дитячої творчості : наук.-метод. посібник / І. М. Біла. – К. : Фенікс, 2014. – 138 с.
25. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
26. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 336 с.
27. Богоявленская Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 35–41.
28. Бодунов М. В. О связи интегральных ЭЭГ-параметров с формально-динамическими проявлениями активности человека / М. В. Бодунов // Физиология человека. – 1977. – № 3. – С. 394–403.
29. Боксгорн В. В. Формування професійної креативності в майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / В. В. Боксгорн. – Луганськ, 2012. – 20 с.
30. Большой психологический словарь // Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченка. – СПб. : Прайм Еврознак, 2006. – 672 с.
31. Бондар М. І. Особливості соціального партнерства у відносинах «викладач-студент» / М. І. Бондар, Т. А. Бондар // Аудиторна робота викладача і студента : досвід і напрями вдосконалення : зб. матеріалів наук.-метод. конф. (м. Київ, 21 лютого 2012 року) : у 2 т. – К. : КНЕУ, 2012. – Т. 1. – С. 537–541.
32. Бриль М. М. Соціально-психологічні особливості розвитку креативності у студентської молоді в процесі її професійної підготовки у мистецькому виші : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / М. М. Бриль. – Луганськ, 2013. – 295 с.

33. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 389 с.
34. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посібник / І. С. Булах, Л. В. Долинська // К. : НПУ ім. МП Драгоманова. – 2002. – 114 с.
35. Вагин Ю. Р. Креативные и примитивные. Основы онтогенетической персонологии и психопатологии / Ю. Р. Вагин. – Пермь : Изд-во Перм. гос. ун-та, 2002. – 218 с.
36. Васильев И. А. Эмоции и мышление / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Московс. ун-та, 1980. – 192 с.
37. Васюкова Е. Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мышлении / Е. Е. Васюкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 74–84.
38. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. на CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
39. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.
40. Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Н. Ф. Вишнякова. – М., 1996. – 394 с.
41. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога : Використання арт-технологій в освіті / О. Л. Вознесенська, Л. В. Мова. – К. : Шкільний світ, 2007. – 120 с.
42. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін : теорія і практика : Монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – 614 с.
43. Воронин А. Н. Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торренса) / А. Н. Воронин // Психологическое обозрение. – 1995. – № 1. – С. 31–33, 75–87.

44. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
45. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 572 с.
46. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной литературе. Исторический обзор и современное состояние проблемы / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–158.
47. Гаврилюк С. Педагогічна творчість – невід’ємна складова професіоналізму вихователя / С. Гаврилюк // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів : матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Київ, 25 листопада 2015 року) / Уклад. Н. В. Гузій, В. І. Саюк. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 50–53.
48. Гавриш Н. «Осердечення» змісту професійної підготовки як чинник особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів дошкільної освіти / Н. Гавриш, О. Половіна, Х. Барна // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2016. – № IV (45). – С. 42–45.
49. Гаджиев Ч. М. Организация коллективного изобретательства : Исследование проблем коллективного творчества / Ч. М. Гаджиев. – М. : Наука, 1983. – С. 266–279.
50. Галин А. Л. Личность и творчество. Психологические этюды / А. Л. Галин. – Новосибирск, 1989. – 126 с.
51. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М. : Прогресс, 1969. – 14 с.
52. Глинский А. А. Управление творческим развитием педагога в процессе проектной деятельности / А. А. Глинский, В. В. Позняков // Кіраванне ў адукацыі. – 2008. – № 6. – С. 3–11.
53. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания / Н. М. Гнатко. – М. : ИПАН, 1994. – 43 с.
54. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность / Э. А. Голубева. – М. : Прометей, 1993. – 304 с.

55. Гоноболин Ф. Н. Психологический анализ педагогических способностей / Ф. Н. Гоноболин // Психология способностей. – М., 1962. – С. 244–255.
56. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 326 с.
57. Горальський А. Тренінг творчості в групі / А. Горальський // Обдарована дитина. – 2000. – № 5. – С. 10.
58. Горбанева Л. В. Развитие профессиональной креативности будущих учителей физики / Л. В. Горбанева // Народное образование. Педагогика. – 2009. – Вып. № 7–2. – С. 174–178.
59. Гоцуляк Н. Є. Психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Є. Гоцуляк – Хмельницький, 2008. – 206 арк.
60. Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.
61. Григоренко Е. А. Исследование процесса выдвижения и проверки гипотез близнецами / Е. А. Григоренко, Б. И. Кочубей // Новые исследования в психологии. – 1989. – № 2. – С. 15–20.
62. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гриненко. – Т., 2008. – 192 с.
63. Давыдов В. В. О понятии личности в современной психологии / В. В. Давыдов // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9 – С. 22–33.
64. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб. : Речь, 2002. – С. 132–134.
65. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
66. Дружинин В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности : модель «интеллектуального диапазона» / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 61–70.

67. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин – СПб. : Издательство «Питер», 1999. – 368 с.

68. Дубасенюк О. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога / О. Дубасенюк, О. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 114 с.

69. Дубасенюк О. А. Особливості педагогічної творчості : сутність, типологія / О. А. Дубасенюк // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип. 71. – С. 70–74.

70. Дубасенюк О. А. Особливості розвитку креативного мислення у майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів : матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Київ, 25 листопада 2015 року) / Уклад. Н. В. Гузій, В. І. Саюк. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 29.

71. Дудорова Е. В. Объем памяти как фактор креативности дошкольников / Е. В. Дудорова // Вестник Пермского университета. Серия : Философия. Психология. Социология. – 2011. – Вып. 1 (5). – С. 56–60.

72. Дунаєва О. М. Актуальні проблеми формування педагогічної креативності майбутніх учителів / О. М. Дунаєва // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / Ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій та ін. – К. : НПУ. – 2005. – Вип. 3 (13). – С. 23–27.

73. Дунаєва О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Дунаєва. – О., 2008. – 269 арк.

74. Дутчак У. В. Підготовка майбутнього учителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / У. В. Дутчак. – К., 2011. – 259 с.

75. Дяченко Н. О. Сутність процесу розв'язування педагогічних задач / Н. О. Дяченко // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – III(29). – Issue : 57. – С. 16–20.

76. Ермакова Е. С. Развитие гибкости мышления детей. Дошкольный и младший школьный возраст : учеб.-метод. пособие / Е. С. Ермакова, И. Б. Румянцева, И. И. Целищева. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.

77. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества : учеб. пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина – М. : Академический проект : Культура. – 2-е изд. – 2005.– С. 65–68.

78. Животенко Л. Розвиток емоційного інтелекту засобами арт-методів (на прикладі діяльності гуртка «весела карусель» у КПДЮ) / Л. Животенко // Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. / Інститут педагогіки НАПН України, Інститут реклами. – Київ, 2016. – С. 68.–74.

79. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Преподавателька, 1987. – 59 с.

80. Захарченко Д. В. ЭЭГ-корреляты продуктивности выполнения невербальной творческой работы (рисования) / Д. В. Захарченко, Н. Е. Свидерская // Журнал Высшей нервной деятельности. – 2008. – Т. 58. – № 4. – С. 432–442.

81. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.

82. Зиновкина М. М. НФТМ-ТРИЗ : креативное образование XXI века. Теория и практика : Монографія / М. М. Зиновкина. – М. : МГИУ, 2008. – 306 с.

83. Зязюн І. А. Педагогічна арт-терапія як естетична фасцинація / І. А. Зязюн // Педагогічна освіта і освіта дорослих : європейський вимір : зб. наук. пр. / За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К. : Хмельницький. – 2008. – С. 17–25.

84. Изард К. Эмоции человека / Кэррол Е. Изард. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.

85. Изюмова С. А. К проблеме природы способностей : задатки мнемических способностей у школьников литературного и математического классов / С. А. Изюмова // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 6. – С. 55–71.

86. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер. – 2-е изд. – 2009. – 368 с.
87. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 448 с.
88. Ирина В. Р. В мире научной интуиции. Интуиция и разум / В. Р. Ирина, А. А. Новиков. – М. : Наука, 1978. – 192 с.
89. Иванова Т. В. Культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності / Т. В. Иванова // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : Монографія / АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти ; передм. Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 83–95.
90. Иванчук М. Г. Основы технологии интегрированного обучения в начатковой школе : навч.-метод. посіб. / М. Г. Иванчук. – Чернівці : Рута, 2001. – 98 с.
91. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Издательство политической литературы, 1988. – 319 с.
92. Калошина И. П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход) / И. П. Калошина. – М. : Из-во Моск. ун-та, 1983. – 168 с.
93. Каменская В. Г. Психология развития : общие и специальные вопросы / В. Г. Каменская, И. Е. Мельникова. – СПб., 2008. – 368 с.
94. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
95. Каракатсаніс Т. В. Розвиток креативності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Каракатсаніс. – Запоріжжя, 2014. – 20 с.
96. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – № 5. – С. 45–57.
97. Кедров Б. М. О творчестве в науке и технике / Б. М. Кедров. – М. : Молодая гвардия, 1987. – 192 с.
98. Келер В. Некоторые задачи гештальтпсихологии / В. Келер // Хрестоматия по истории психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 102–120.

99. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
100. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.
101. Князева Л. Е. Формирование опыта творческой педагогической деятельности у студентов педвуза (на материале изучения специальных дисциплин математического цикла) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Е. Князева. – Ростов-на-Дону, 1991. – 220 с.
102. Козленко В. Н. Проблема креативности личности : Психология творчества : общая, дифференциальная, прикладная / В. Н. Козленко. – М. : МГУ, 1990. – 221 с.
103. Колесов Д. В. О психофизиологии творчества / Д. В. Колесов, Е. Н. Соколов // Психологический журнал. – 1992. – № 6. – С. 29–49.
104. Колошина Т. Ю. Арт-терапия. Методические рекомендации / Т. Ю. Колошина – М. : Изд-во Института психотерапии и клинической психологии, 2002. – 84 с.
105. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи // Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
106. Концептуальні засади психолого-педагогічної підготовки конкурентоздатного фахівця в умовах післядипломної педагогічної освіти : на вибірці науково-педагогічних працівників / Автор. кол. : Л. М. Сергеева, О. І. Бондарчук, М. І. Скрипник, А. О. Молчанова, О. А. Філь ; наук. ред. Г. О. Козлакова. – К. : ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2015. – 40 с.
107. Копытин А. И. Определение арт-терапии / А. И. Копытин. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.profy.mental.ru/spmat/art/156/>.
108. Корженко О. М. Арт-педагогика сегодня : цели и перспективы развития / О. М. Корженко, Е. А. Заргарьян // Теория и практика образования в современном мире : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 год). – СПб. : Реноме, 2013. – С. 95–97.

109. Короленко Ц. П. Спасительная способность – вообразить / Ц. П. Короленко, Г. В. Фролова // Психология художественного творчества : Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченко. – Минск. : Харвест, 2003. – С. 368–386.

110. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности : затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.

111. Красикова С. В. Формирование готовности учителя к развитию креативности младших школьников : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Красикова. – М., 2000. – 23 с.

112. Краткий психологический словарь / Ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский ; ред.-сост. Л. А. Карпенко. – Изд. 2-е, расширенное, исправленное и дополненное. – Ростов-на-Дону : ФЕНИКС, 1998. – 152 с.

113. Креативность как ключевая компетентность педагога : Монография / Под ред. проф. М. М. Кашапова, доц. Т. Г. Киселевой, доц. Т. В. Огородовой. – Ярославль : ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.

114. Крижановська З. Ю. Мотиваційні чинники професійної самореалізації фахівців дошкільних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / З. Ю. Крижановська. – Луцьк, 2011. – 20 с.

115. Крупнов А. И. Актуальные вопросы исследования индивидуальных различий в динамических проявлениях активности человека / А. И. Крупнов // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. – Свердловск, 1980. – С. 3–11.

116. Крутецкий В. А. Проблема способностей в психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Знание, 1971. – 62 с.

117. Ксенофонтов В. А. Реализация креативного подхода в профессиональной педагогической деятельности / В. А. Ксенофонтов, Н. Л. Нижнева-Ксенофонтова // Мир языков : ракурс и перспектива : материалы V Междунар. науч. практ. конф. (г. Минск, 22 апреля 2014 год) / Редкол. : Н. Н. Нижнева и др. – Минск : БГУ, 2014 – Т. I. – С. 71–86.

118. Кузьменко В. Індивідуалізація навчання? Реально! / В. Кузьменко // Дошкільна освіта. – 2009. – № 4(26). – С. 76–82.

119. Кузьменко В. У. Індивідуалізація виховання і навчання в дошкільних закладах : методичні рекомендації / В. У. Кузьменко. – К. : КМПУВ ім. Б. Д. Грінченка, 2002. – 42 с.
120. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років : Монографія / В. У. Кузьменко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 354 с.
121. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности : метод. пособие / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : Рыбинск, 1993. – 12 с.
122. Кулюткин Ю. Н. Развитие творческого мышления школьников / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Л., 1967. – 36 с.
123. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М., 1979. – С. 22–29.
124. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2 – С. 21–30.
125. Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1970. – 229 с.
126. Кухарев Н. В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (Опыт, критерии измерения, прогнозирование) : в 3-х частях / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 1996. – Ч. 1. Диагностика педагогического мастерства. – 104 с.
127. Кухарев Н. В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (Опыт, критерии измерения, прогнозирование) : в 3-х частях / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 1996. – Ч. 2. Диагностика педагогического творчества. – 96 с.
128. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : Монографія / О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
129. Лебедева Л. Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова – СПб. : Речь, 2006. – 336 с.

130. Лебедева Л. Д. Педагогические основы АРТ-терапии в образовании учителя : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Д. Лебедева. – Ульяновск, 2001. – 383 с.
131. Левинсон-Лессинг Ф. Ю. Роль фантазии в научном творчестве / Ф. Ю. Левинсон-Лессинг // Творчество. – Пг., 1923. – С. 36–57.
132. Левченко О. О. Психологічні проблеми творчості та креативпедагогіка (соціально-психологічний аспект) : навч.-метод. посібник / О. О. Левченко. – Луганськ : Глобус, 2008. – 132 с.
133. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / З. С. Левчук. – Минск, 1992. – 19 с.
134. Лезин Б. А. Художественное творчество как особый вид экономии мысли / Б. А. Лезин // Вопросы теории и психологии творчества. – Харьков, 1907. – Т. 1. – С. 252–312.
135. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 116 с.
136. Лисовская В. А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в педвузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Лисовская. – К., 1984. – 170 с.
137. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе / Л. М. Лузина. – Ташкент : Фан, 1986. – 95 с.
138. Лук А. Н. Психология творчества. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 126 с.
139. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук – М. : Издательство политической литературы, 1976 –144 с.
140. Любарт Т. Психология креативности : учебное пособие / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни – М. : Когито-Центр, 2009. – 215 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.litmir.me/br/?b=282266/>
141. Львова И. В. Психологические факторы развития креативности личности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / И. В. Львова. – Новосибирск, 2005. – 203 с.

142. Мазманян М. А. Роль вдохновения в процессе осуществления художественного замысла автора : Конференция по проблеме способностей : Тезисы докладов / М. А. Мазманян. – Л., 1960. – С. 75–77.

143. Макаренко Н. М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. М. Макаренко. – К., 2008. – 20 с.

144. Максименко С. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Максименко – К. : МАУП, 2000. – 256 с.

145. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя : навч. посіб. для студ. пед. вузів / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.

146. Малій Н. Ю. Психолого-педагогічні особливості розвитку креативної складової професійного мислення у майбутніх педагогів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Ю. Малій. – Слов'янск, 2010. – 208 с.

147. Маркина Н. А. Рефлексивные механизмы креативности личности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. А. Маркин. – М., 2012. – 23 с.

148. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

149. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу : пер. с англ. А. М. Татлыдаевой. – Спб. : Издат. группа «Евразия», 1997. – 430 с.

150. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЕК, 2003. – 720 с.

151. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика. – 1972. – С. 170–186.

152. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 15–17.

153. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника : избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
154. Михайлова Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта : методическое руководство / Е. С. Михайлова. – СПб. : ИМАТОН, 2006. – 56 с.
155. Мільто Л. О. Педагогічна творчість і технологія у розв'язанні педагогічних задач / Л. О. Мільто // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / Ред. кол. Н. В. Гузій та ін. – К. : Вид-во НПУ ім. Драгоманова, 2008. – Вип. 8 (18). – С. 12–16.
156. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. / Л. О. Мільто – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 156 с.
157. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86–95.
158. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой деятельности / В. А. Моляко, Н. И. Литвинова, А. Б. Коваленко. – К. : Знание, 1990. – 16 с.
159. Моляко В. А. Психология детской одаренности / В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова. – К. : Знание, 1995. – 83 с.
160. Моляко В. А. Психология творческой деятельности. Серия 6. : Педагогическая / В. А. Моляко. – К. : Об-во «Знание» УССР, 1978. – № 1. – 48 с.
161. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.
162. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1–4.
163. Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. В. Морозов. – М., 2004. – 445 с.

164. Музика О. Діалогічність і співтворчість у педагогічному процесі як чинник формування творчої особистості художника-педагога в системі вищої освіти / О. Музика // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського державного університету імені Павла Тичини – 2015. – № 12. – С. 66.

165. Мэй Р. Мужество творить : очерк психологии творчества / Ролло Мэй ; Предисл. Нью Гемпшир : пер. с англ. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2008 . – 156 с.

166. Набока Л. Я. Культурологічний підхід до розвитку особистості педагога у системі післядипломної освіти / Л. Я. Набок // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – №. 1. – С. 57–60.

167. Небылицин В. Д. Основные свойства нервной системы человека как нейрофизиологическая основа индивидуальности / В. Д. Небылицин // Естественные основы психологии. – М., 1978. – 368 с.

168. Нилова С.В. Сотворчество в образовательном процессе университета : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Нилова. – Иваново, 1999. – 246 с.

169. Опорні схеми з курсу «Основи педагогічної творчості» (базові поняття та теоретичні основи) : методичний посібник в 2-х частинах / Уклад. І. М. Фещенко. – К. : НПУ, 1999. – Ч. II. – 36 с.

170. Основи педагогічної творчості та майстерності : курс лекцій – навч. посібн. / Авт. колектив : В. М. Горєєва, Н. В. Гузій, Л. О. Мільто та ін. – Суми : ПВП «Еллада S», 2009. – 255 с.

171. Особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : Колективна монографія / В. Андрущенко, Н. Дівинська, Б. Корольов та ін. ; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

172. Остафійчук Т. В. Розвиток педагогічної креативності викладачів-лінгвістів засобами психологічного тренінгу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Остафійчук. – К., 2007. – 270 с.

173. Отич О. М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання / О. М. Отич. – Полтава : ІнтерГрафіка, 2005. – 200 с.

174. Павленко А. І. Задачний і компетентісний підходи у навчанні : перспективи інтеграції / А. І. Павленко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць / За заг. ред. проф. В. Д. Сиротюка. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Випуск 42. – С. 208–212.

175. Павлюк Р. О. Арт-педагогіка як наука : зміст, суть, значення та форми впровадження / Р. О. Павлюк // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / Редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. – Вип. 17. – С. 67–73.

176. Пател К. Личностные характеристики, предсказывающие творческий профиль / К. Пател // Общественные науки за рубежом. Серия 8. : «Науковедение». – 1978. – № 4. – С. 93–94.

177. Пашукова Т. И. Психологические исследования. Практикум по общей психологии : учеб. пособие / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», 1996. [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psylib.org.ua/books/pasht01/index.htm/>

178. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.

179. Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології : Монографія / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій, Н. В. Кічук, В. Ф. Хомич, М. О. Лазарєв, Л. О. Мільто, Р. Х. Вайнола ; за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с.

180. Петришин Л. Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів : теоретико-методичний аспект : Монографія / Л. Й. Петришин. – Тернопіль : Астон, 2014. – 399 с.

181. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М. : ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.

182. Пиаже Жан : теория, эксперименты, дискуссии : сб. статей / Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой и Г. В. Бурменской ; предисл. Л. Ф. Обуховой. – М. : Гардарики, 2001. – 624 с.
183. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку : компетентісний підхід : Монографія / За заг. ред. Г. В. Беленької, О. А. Половіної – Умань : Видавець «Сочінський», 2015. – 208 с.
184. Пов'якель Н. Арт-терапевтичні психотехнології в розвитку творчого потенціалу саморегуляції майбутнього психолога практика / Н. Пов'якель // Простір арт-терапії : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 1 (3). – С. 57–66.
185. Подгузова Е. Е. Креативность личности : возможности развития в условиях вуза : Монография / Е. Е. Подгузова. – Смоленск, 2001. – 119 с.
186. Подгузова Е. Е. Развитие креативности специалистов социально-культурной сферы в процессе вузовской підготовки : Монография / Е. Е. Подгузова. – М. : СГИИ, 2006. – 132 с.
187. Подкоритова Л. О. Особливості впливу арт-терапії на розвиток рефлексії фахівців соціономічної сфери / Л. О. Подкоритова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / Міжнар. редкол. : С. Д. Максименко (голов. ред.) та ін. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – Вип. 34. – С. 431–445.
188. Пономарев Я. А. Психология творческого мышления / Я. А. Пономарев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 352 с.
189. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 290 с.
190. Пономарев Я. А. Рефлексия в развитии творческого мышления / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Психологический журнал. – 1986. – № 6. – С. 158–159.
191. Пономарьова-Семенова Р. О. Теоретико-концептуальні підходи до проблеми обдарованості й креативності / Р. О. Пономарьова-Семенова // Обдарована особистість : пошук, розвиток, допомога. – К., 1998. – С. 19–26.

192. Попель А. А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. А. Попель. – Нижний Новгород, 2005. – 217 с.
193. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности : педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1989. – 205 с.
194. Поташник М. М. Педагогическое творчество : проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М. М. Поташник. – К. : Радянська школа, 1983. – 187 с.
195. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2012. – 328 с.
196. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті : методологія, теорія, практика : Монографія / Ред. : І. М. Козловська, Я. М. Кміт. – Л. : Сполом, 2004. – 243 с.
197. Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М., 1971. – 51 с.
198. Про дошкільну освіту : Закон України від 01.07.2001 р. № 2628-111. Дата оновлення : 28.09.2017. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
199. Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі : Інструктивно-методичні рекомендації // Лист Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерство освіти і науки України від 26 липня 2010 року № 1.4/18-3082. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/9091/>
200. Просецкий П. А. Психология творчества / П. А. Просецкий, В. А. Семиченко. – М., 1989. – 83 с.
201. Психология творчества / Под ред. Я. А. Пономарева. – М. : Наука, 1990. – 224 с.
202. Психологічна детермінація креативної поведінки : Колективна монографія / А. І. Воронін, Н. М. Токарева, С. Ф. Устименко та ін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – 176 с.
203. Пузеп Л. Г. Психологические механизмы развития креативности личности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Л. Г. Пузеп. – Омск, 2006. – 180 с.

204. Пурнис Н. Е. Арт-терапия в развитии персонала / Н. Е. Пурнис. – СПб. : Речь, 2008. – 176 с.

205. Разумникова О. М. Функциональное значение биопотенциалов $\alpha 2$ -диапазона при конвергентном и дивергентном мышлении / О. М. Разумникова // Физиология человека. – 2007. – Т. 33. – № 2. – С. 23–34.

206. Рибалко В. В. Психологічна характеристика творчості, творчої особистості та сутність особистісного підходу до вивчення творчого потенціалу в наукових працях К. А. Тимірязева, П. К. Енгельмейєра, Я. О. Пономарьова, І. М. Семенова, В. В. Давидова й К. К. Платонова / В. В. Рибалко // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 3. – С. 1–7.

207. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.

208. Рождественская Н. В. Креативность : пути развития и тренинги / Н. В. Рождественская, А. В. Толшин. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.

209. Розвиток психологічної готовності педагогів до творчої професійної діяльності : наук.-метод. посіб. / За наук. ред. Е. О. Помиткіна. – К. : Миколаїв, 2010. – 228 с.

210. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 2-ге вид., доп. – 288 с.

211. Рубинштейн С. Л. Воображение и творчество / С. Л. Рубинштейн // Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х томах. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – С. 351–355.

212. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1958. – 147 с.

213. Рувинский Л. И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли / Л. И. Рувинский. – М. : Знание, 1983. – 158 с.

214. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников / Ю. А. Самарин – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.

215. Сергеева Н. Ю. Арт-педагогика и арт-терапия : к вопросу о разграничении понятий / Н. Ю. Сергеева // Учёные записки ЗабГУ. Серия Педагогика. Психология. – 2016. – Том 11. – № 2. – С. 69–75.

216. Сергеева Н. Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 ; 13.00.01 / Н. Ю. Сергеева. – Чебоксары, 2010. – 44 с.

217. Сидоренко Ю. И. Психофизиологические основы морали : автореф. дисс. ... д-ра филос. наук : 09.00.05 / Ю. И. Сидоренко. – Кострома, 2006. – 47 с.

218. Симонов П. В. Созидающий мозг. Нейробиологические основы творчества / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1993. – 238 с.

219. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

220. Скульський Р. П. Учитесь быть учителем / Р. П. Скульський. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.

221. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970–1980.

222. Слюсаренко М. А. Задачний підхід в навчанні студентів в рамках вищої педагогічної школи / М. А. Слюсаренко // Теорія та методика електронного навчання. – 2011. – Випуск II. – С. 152.

223. Соковнин В. Что такое фасцинация / В. Соковнин. – М. : Изд-во авторской Академии фасцинологии (АФА), 2009. – 66 с.

224. Солдатова Е. Л. Креативность в структуре личности / Е. Л. Солдатова. – СПб. : Изд-во ЛГУ, 1996. – 187 с.

225. Солдатова Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 384 с.

226. Старовойтов А. В. Скрытый контекст символических образов в системно-аналитической арт-терапии / А. В. Старовойтов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. : Психологічні науки. – 2013. – Вип. 40. – С. 322–329.

227. Старовойтов А. В. Системно-аналитическая арт-терапия как интегративная стратегия психологической помощи / А. В. Старовойтов // Материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. «Инновационные технологии в образовании» (г. Ялта, 27–29 сентября 2012 год). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://scipople.ru/publication/111667/>

228. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии / Я. Стреляу. – М. : Прогресс, 1982. – 231 с.

229. Суздалева В. А. Скоростные параметры ассоциативных реакций, и типологические свойства нервной системы человека / В. А. Суздалева, Н. И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 1974. – № 3. – С. 137–144.

230. Сусанина И. В. Введение в арт-терапию : учеб. пособие / И. В. Сусанина. – М. : «Когито-Центр», 2007. – 95 с.

231. Таранова Е. В. Артпедагогический практикум по работе с дошкольниками : игры, упражнения, занятия / Е. В. Таранова. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2003. – 95 с.

232. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012 – 284 с.

233. Терапия искусством. Учебное пособие по арт-терапии / Под науч. ред. В. Н. Никитина, Л. Д. Лебедевой, И. В. Вачкова. – София : Универс. из-во Св. Климент Охридски, 2012. – 567 с.

234. Ткаченко С. М. Принципи та категорії психології / С. М. Ткаченко. – К. : Вища школа, 1979. – 200 с.

235. Горошина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К. А. Горошина // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123–132.

236. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е. Е. Туник. – СПб. : Питер, 2013. – 320 с.

237. Туриніна О. Л. Психологія творчості / О. Л. Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 160 с.

238. Урбан К. Поощрение и поддержка креативности в школе / К. Урбан // Иностранная психология. – 1999. – № 11. – С. 41–51.

239. Фадєєв В. І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. І. Фадєєв ; Прикарпатський національний ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 16 с.

240. Фадєєв В. І. Психологічні чинники розвитку креативності молодших школярів / В. І. Фадєєв // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологія / За ред. Л. В. Волинської – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – Вип. 7 (31). – С. 98–104.

241. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Московского ун-та : Академия, 2002. – С. 426–433.

242. Фор М. В. Динамика интеллекта и креативности в период взрослости / М. В. Фор // Ананьевские чтения 2007 : материалы науч.-практ. конф. – СПб, 2007. – С. 252–253.

243. Фрейд З. Художник и фантазирование / З. Фрейд : пер. с нем. ; под ред. Р. Ф. Додельцева, К. М. Долгова. – М. : Республика, 1995. – 400 с.

244. Фрицюк В. До питання про дефініції креативності / В. Фрицюк // Шлях освіти. – 2003. – № 4. – С. 12–14.

245. Фрумкин А. А. Психологический отбор в профессиональной и образовательной деятельности / А. А. Фрумкин. – СПб. : Речь, 2004. – 96 с.

246. Фурман А. В. Психологічні особливості розвитку професійної креативності майбутніх фахівців соціогуманітарного профілю / А. В. Фурман, С. К. Шандрук // Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Дніпропетровськ, 11–12 квітня 2013 року) : у 2-х т. – Дніпропетровськ, 2013. – С. 32–36. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/2688/том1_p032-036.pdf?sequence=1/

247. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И. Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 11–15.

248. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – 4-е изд., перераб. и доп. – 519 с.

249. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Серия : Мастера психологи / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 2-е изд. перераб. и доп. – 272 с.

250. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. М. Чернобровкін ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 42 с.

251. Чернуха І. О. Психокорекція особистості засобами арт-терапії : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. О. Чернуха. – Ялта, 2010. – 290 с.

252. Чумаков М. Диагностика волевых особенностей личности / М. Чумаков // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 169–178.

253. Шандрук С. К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / С. К. Шандрук ; Тернопільський національний ун-т. – Тернопіль, 2016. – 458 с.

254. Шандрук С. К. Шляхи актуалізації творчих здібностей та умови розвитку професійної креативності майбутніх психологів / С. К. Шандрук // ScienceRise. – 2015. – № 6 (1). – С. 101–104. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journals.uran.ua/sciencerise/article/view/45020/41450/>

255. Шевченко П. И. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству / П. И. Шевченко, Б. Д. Красовский, И. С. Дмитрик ; ред. Я. Н. Зубко. – К. : Наукова думка, 1992. – 148 с.

256. Юнг К. Г. Психоанализ и искусство / К. Г. Юнг, Э. Нойманн. – М. : Рефл-бук, Ваклер, 1996. – 304 с.

257. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

258. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева, Д. И. Фельдштейн. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1997. – 224 с.
259. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.
260. Ярошевский М. Г. Психология творчества и творчество в психологии / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 14–26.
261. Amabile T. M. Social psychology of creativity : A consensual assessment technique / T. M. Amabile // Pers. & Soc. Psychol. – 1982. – V. 43. – P. 997–1013.
262. Arieti S. Creativity / S. Arieti. – N. Y., 1979. – 308 p.
263. Barron F. Creative person and creative process / F. Barron // Ibid, 1976. – Vol. 10. – № 3. – P. 165–169.
264. Barron F. Creativity and personal freedom / F. Barron. – N. Y. : Van Nostrand-Reinhold, 1969. – 208 p.
265. Barron F. Creativity and psychological health. Princeton / F. Barron. – N. Y. : D. Von Nostrand Co, 1963. – 292 p.
266. Barron F. Putting creativity to work / F. Barron // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. – Cambridge : Cambr.-Press, 1988. – P. 76–98.
267. Barron F. The disposition toward originality / F. Barron // P. E. Vernon (ed.). Creativity. – L., 1972. – P. 273–288.
268. Bastick T. Intuition : How we think and act / T. Bastick. – N. Y. : John Wiley and Sons Inc., 1982. – 518 p.
269. Boles S. A model of routine and creative problem solving / S. Boles // Journal of Creative Behavior. – 1990. – Vol. 24. – № 3. – P. 171–189.
270. Cropley A. J. Creativity and intelligence / A. J. Cropley // British Journal of Educational psychology. – 1966. – Vol. 39. – P. 261–266.
271. Cropley A. J. Creativity. Longman / A. J. Cropley. – 1971. – 345 p.
272. Csikszentmihalyi M. Creativity. Flow and the psychology of discover and invention / M. Csikszentmihalyi. – N. Y. : Harper Perennial, 1997. – 336 p.

273. Diamond M. On the brain of a scientist : Albert Einstein / M. Diamond, A. Scheibel, G. Murphy, T. Harvey // *Experimental Neurology*. – 1985. – Vol. 88. – P. 198–204.

274. Edvards M. P. Intelligence, creativity, and achievement in a non-selective public junior high school / M. P. Edvards, L. E. Myler // *Journal of Educational psychology*. – 1965. – № 56. – P. 96–99.

275. Eysenck H. J. Genius. The natural history of creativity / H. J. Eysenck. – Cambridge. : Camb. Univ. Press. – 1995. – 356 p.

276. Feldman D. Y. Changing the world : A framework for the study of creativity / D. Y. Feldman, M. Csikszentmihalyi, H. Gardner. – Yale : Yale Press, 1994. – 175 p.

277. Fink A. EEG alpha oscillations during the performance of verbal creativity task : Differential effects of sex and verbal intelligence / A. Fink, A. C. Neubauer // *International Journal of Psychophysiol.* – 2006. – V. 62. – № 1. – P. 46–53.

278. Gardner H. Creating minds / H. Gardner. – N. Y. : Basic Books, 1993. – 608 p.

279. Getzels J. W. Creativity and intelligence : Explorations with gifted children / J. W. Getzels, P. W. Jackson. – N. Y. : Wiley, 1962. – p.

280. Gruszka A. Priming and Acceptance of Close and Remote Associations by Creative and Less Creative People / A. Gruszka, E. Necka // *Creativity Research Journal*. – 2002. – Vol. 14. – No. 2. – P. 193–205.

281. Guilford J. P. The nature of humane intelligence / J. P. Guilford. – N. Y., 1967. – 538 p.

282. Harrington D. M. «Conditions and settings/environment», in M. A. Runco & S. R. Pritsker (eds.) / D. M. Harrington // *Encyclopaedia of creativity*. – N. Y., Academic Press, 1999. – Vol. 1. – P. 323–340.

283. Kneller G. F. The art and science of creativity / G. F. Kneller. – N. Y. : Holt, Rinehart Winston, 1965. – 106 p.

284. Koestler A. The sleepwalkers / A. Koestler. – London : Hutchinson, 1959. – p.

285. Kramer E. Art as therapy / E. Kramer. – N. Y. : Collected Papers, 2001. – 272 p.

286. Langly P. A Computational model of scientific insight / P. A. Langly, R. Johns // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). *The nature of creativity*. – Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 177–201.
287. Liebmann M. *Art therapy for Groups : a handbook of themes, games and exersises* / M. Liebmann. – Cambridge, Boston&London : SHAMBALA, 2003. – P. 40–46.
288. Lytton H. *Creativity and education* / H. Lytton. – London : Routledge and Kegan, 1971. – p.
289. MacKinnon D. W. *The personality correlates of creativity : A study of American architects* / D. W. MacKinnon // P. E. Vernon (ed.). *Creativity*. – L., 1972. – P. 289–311.
290. Marsh R. W. *A statistical re-analysis of Getzels' and Jackson' data* / R. W. Marsh // *British Journal of Educational psychology*. – 1964. – № 34. – P. 91–93.
291. Martindale C. *Personality, situation and creativity*. In *Handbook of creativity* / C. Martindale ; Ed. J. A. Glover, R. R. Ronning, C. R. Reynolds. – N. Y. : Plenum, 1989 – P. 211–232.
292. Mednich S. A. *The associative basis of the creative process* / S. A. Mednich // *Psychological Re-view*. – 1969. – № 2. – P. 220–232.
293. Naumburg M. *Art-therapy : Its Skopy and Funktion* / M. Naumburg. – Springfield : Thomas, 1985. – P. 510–525.
294. Parnes S. J. *Can creativity be increased?* / S. J. Parnes // Parnes S. J. *A source book for creative thinking* // S. J. Parnes, H. F. Harding (Eds.). – N. Y. : Charles Scribner's Sons, 1962. – P. 185–191.
295. Percins D. N. *The possibility of invention* / D. N. Percins // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). *The nature of creativity*. – Cambridge : Cambr.-Press, 1988. – P. 362–385.
296. Rhyne J. *Drawings as personal constructs : A study of visual dynamics* / J. Rhyne. – *Dissertation Abstracts International*. – 1979. – Vol. 40 (5). – 2411B (University Microfilms International No. Tx, 375–487).
297. Rogers C. R. *Towards a theory of creativity* / C. R. Rogers // P. E. Vernon (ed.). *Creativity*. – L., 1972. – P. 137–151.

298. Sapp D. D. The point of creative frustration and creative process a new look at old model / D. D. Sapp // *Journal of Creative Behavior*. – 1992. – No. 26 (1). – P. 21–28.

299. Sen A. K. Correlations among creativity, intelligence, personality and academic achievement / A. K. Sen, K. A. Hagtvet // *Perceptual and Motor Skills*. – 1993. – V. 77 (2). – P. 497–498.

300. Simonton D. Creativity, leadership and chance / D. Simonton // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). *The nature of creativity*. – Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 76–98.

301. Sinnot E. W. The creativeness of life / E. W. Sinnot // H. H. Anderson (ed.). *Creativity and its cultivation*. – N. Y. : Harper, 1959. – 293 p.

302. Sternberg R. J. Investing in creativity / R. J. Sternberg, T. I. Lubart // *American Psychologist*. – 1996. – V. 51. – P. 677–688.

303. Taylor C. W. Various approaches to and definitions of creativity / C. W. Taylor // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). *The nature of creativity*. – Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 107.

304. Torrance E. P. *Guiding creative talent*. Englewood Cloffs / E. P. Torrance. – N. Y. : Prentice-Hall, 1962. – 278 p.

305. Torrance E. P. The nature of creativity as manifest in the testing / E. P. Torrance // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). *The nature of creativity*. – Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 43–75.

306. Wallach M. A. A new look at the creativity – intelligence distinction / M. A. Wallach, N. A. Kogan // *Journal of Personality*. – 1965. – V. 33. – P. 348–369.

307. Young J. Z. *The Life of Mammals* / J. Z. Young. – Oxford : Oxford University Press. – 1957. – Pp. xv+820.

308. Young R. M. Darwin's metaphor : does nature select? / R. M. Young // *The Monist* LV, 1971. – P. 442–503.

Додаток А.**Анкета «Креативність у професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти»**

Шановні студенти! Надайте, будь ласка, відповіді на поставлені запитання. Намагайтесь відповідати по суті, обґрунтовано та лаконічно.

1. Яке значення має креативність у професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти?

2. Дайте визначення поняттю «творча діяльність»

3. У чому полягає особливість педагогічної творчості вихователя закладу дошкільної освіти?

4. Що, на Вашу думку, є результатом педагогічної творчості вихователя закладу дошкільної освіти?

5. У чому полягає відмінність педагогічної творчості та креативності?

6. Які психічні особливості визначають креативність вихователя закладу дошкільної освіти?

7. Які Ви знаєте методи творчого розв'язання професійних завдань?

8. Опишіть технологію застосування відомих Вам евристичних методів.

9. Які способи стимулювання власної творчої активності Ви зазвичай використовуєте? Для розв'язання яких завдань? (Наведіть приклади)

Додаток Б.

**Кількісні результати (%) дослідження особливостей розвитку професійної
креативності майбутніх вихователів ЗДО (n=308)**

Ко мо пен ти	Критерії	Показники		Рівні розвитку							
				Високий		Достатній		Середній		Низький	
				Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
МОТИВАЦІЙНИЙ	творча мотивація професійної діяльності	прагнення зрозуміти складну педагогічну проблему та бажання віднайти новий спосіб її розв'язання	прагнення до творчої самореалізації	36	11,69	118	38,31	133	43,18	21	6,82
			креативна емоційна спрямованість	6	1,95	82	26,62	201	65,26	19	6,17
КОГНІТИВНИЙ	творче розв'язання професійних завдань	успішне виконання завдань на:	оригінальність, гнучкість, швидкість вербального мислення	10	3,25	82	26,62	113	36,69	103	33,44
			оригінальність, гнучкість, швидкість образного мислення	72	23,38	128	41,56	93	30,19	15	4,87
			правильна інтерпретація вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації;	41	13,31	175	56,82	87	28,25	5	1,62
			продуктивність творчої уяви	36	11,69	149	48,37	98	31,82	25	8,12
			обізнаність щодо сутності професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, шляхів її розвитку	10	3,25	67	21,75	164	53,25	67	21,75
			знання способів творчого розв'язання професійних завдань	-	-	41	13,31	77	25	190	61,69
			рівень навчальних досягнень	36	11,69	108	35,06	108	35,06	56	18,19
операційний	творча операціоналізація професійних завдань	сформованість системи послідовних дій творчого розв'язання професійних завдань; різноманіття та доцільність застосовуваних операцій творчого розв'язання професійних завдань ;	4	1,3	33	10,71	133	43,18	138	44,81	
регулятивний	регуляція творчої професійної діяльності	розвиненість вольових якостей	15	4,88	133	43,18	144	46,75	16	5,19	
		здатність до рефлексії	5	1,62	92	29,87	185	60,06	26	8,45	

Додаток В.

Опис процесу стандартизації кількісних показників розвитку критеріїв професійної креативності вихователів ЗДО

Оскільки для дослідження критеріїв розвитку професійної креативності вихователів ЗДО було використано низку психодіагностичних методик, виникла необхідність переведення одержаних за ними результатів в єдину систему оцінювання шляхом стандартизації показників (z-перетворення оцінок) у чотирьохбальну шкалу. Z-стандартні показники обчислювались за допомогою формули:

$$Z = \frac{(X_i - \bar{X})}{\sigma}$$

де, X_i – індивідуальний бал кожного досліджуваного за тестом; \bar{X} – середнє арифметичне оцінок всіх досліджуваних за тестом, σ – стандартне відхилення індивідуальних оцінок всіх досліджуваних вибірки.

Середнє значення розраховується за формулою:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$$

де n – обсяг вибірки.

Стандартне відхилення розраховується за формулою:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n}}$$

Після отримання стандартного балу Z-тестовий бал досліджуваного був переведений в чотирьохбальну тестову шкалу. Формула перерахунку виглядає таким чином:

$$Y = 2 + \frac{(X_i - \bar{X})}{\sigma}$$

Для досліджуваних критеріїв було визначено межі рівнів розвитку: високого (від $\bar{x}+1,5\sigma$ до x_{\max}), достатнього (від \bar{x} до $\bar{x}+1,5\sigma$), середнього (від $\bar{x}-1,5\sigma$ до \bar{x}) та низького (від 0 до $\bar{x}-1,5\sigma$).

Додаток Д.

Приклад реалізації концептуальних засад розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в рамках теми арт-терапевтичного спецкурсу-практикуму «Професійна креативність вихователя закладу дошкільної освіти»

Змістовний модуль 2. Розвиток професійної креативності вихователя засобами арт-терапії			
Тема 3. Арт-терапія: основні поняття та психологічний механізм дії			
Мета та завдання	Форма роботи	Зміст роботи	Коментар
<p>Мета: сформувати у студентів знання про арт-терапію як засіб розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.</p> <p>Завдання: 1) оволодіння студентами знаннями щодо сутності арт-</p>	Самостійна робота	<p>Письмова відповідь на запитання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Чи маєте Ви уявлення про арт-терапію? 2. Що Ви знаєте про цей метод? 3. Знайдіть у запропонованій літературі визначення поняття «арт-терапія». Чи співпадає він із Вашим уявленням? Чим саме? Чим відрізняється? 4. Які є види арт-терапії? 5. У чому полягає психологічний механізм арт-терапії? 6. Чим характеризується педагогічний напрямок арт-терапії? 7. Як відбувається арт-терапевтичний процес? Які його етапи та учасники? 8. У чому, на Вашу думку, полягають сильні та слабкі сторони 	<p>В цьому завданні реалізовано:</p> <p>I. Наукові підходи:</p> <p><i>1. Особистісно-орієнтований</i>, оскільки завдання містить звернення до наявного досвіду студентів, стимулює активні самостійні дії щодо засвоєння знань, аналіз здобутої інформації, проведення паралелей щодо її застосування в особистому та професійному житті.</p> <p>II. Психолого-педагогічні умови:</p> <p><i>1. Встановлення сприятливих взаємин викладача та студентів шляхом застосування діалогу, що передбачає</i> отримання зворотного зв'язку, динамічний шлях отримання нової інформації, стимуляцію вільного висловлювання думок, орієнтацію на власну інтерпретацію отриманої інформації.</p> <p><i>2. Постановка педагогічних цілей, що потребують максимального вияву творчості</i> через:</p> <p>– проблематизацію завдання, яке передбачає питання, на які студент не здатен відповісти в межах наявних знань та потребує</p>

<p>терапії, її видів, етапів, учасників, психологічного механізму дії;</p> <p>2) усвідомлення можливості застосовувати засоби арт-терапії з метою особистісного, професійного розвитку та розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;</p> <p>3) пошук студентами напрямків, шляхів, методів професійного саморозвитку із застосуванням арт-терапії.</p>		<p>цього методу?</p> <p>9. У яких сферах Вашого життя Ви б могли використати арт-терапію? Як саме?</p> <p>10. Чи можливо використовувати засоби арт-терапії для розвитку професійної креативності? Як саме?</p>	<p>пошуку невідомих раніше фактів;</p> <p>– моделювання ситуацій невизначеності, яка передбачає відсутність єдиної правильної відповіді на запитання (зокрема запитання №3,8,9).</p>
		<p>В робочому альбомі створити колаж або малюнок на тему: «Арт-терапія в професійному розвитку майбутнього вихователя».</p> <p>Здійснити письмову рефлексію твору з трьох позицій (за методом У. Діснея):</p> <p>1. мрійника (дайте волю фантазії, не турбуючись про реальність її здійснення; фантазуйте про силу впливу засобів мистецтва на професійний розвиток, сфери, способи застосування тощо);</p> <p>2. реаліста (придумайте реалістичні способи втілення ідей, запропонованих мрійником);</p> <p>3. критика (знайдіть недоліки та слабкі місця в своїх ідеях, спробуйте запропонувати способи їх подолання).</p>	<p>В цьому завданні реалізовано:</p> <p>І. Психологічні механізми розв'язання творчого завдання за допомогою засобів арт-терапії:</p> <p>– аналізу через синтез полягає в об'єднанні всіх ідей щодо застосування арт-терапії в професійному розвитку майбутнього вихователя в одному творчому продукті (опредметненні) з подальшим його аналізом (розпредметненням), що дозволяє пізнати об'єктивну багатоманітність складових досліджуваної проблеми об'єктів під час розгляду його в іншій системі умов;</p> <p>– асоціацій полягає у встановленні взаємозв'язків між елементами поставленої проблеми та візуальними образами, що їх позначають, на основі схожих істотних ознак, що дозволяє пізнати їх значущі, функціональні якості;</p> <p>– пошук невідомого на основі взаємодії інтуїтивного та творчого начал: втілення у символічній формі сутності завдання під час створення колажу або малюнку відбувається здебільшого інтуїтивно, творчий продукт містить неусвідомлювані, спонтанні елементи, що складають так звані «побічні продукти». Під час письмової рефлексії відбувається пошук нових характеристик суб'єктів, об'єктів, явищ, їх зв'язків, тобто логічне осмислення розв'язання завдання.</p> <p>– рефлексивний механізм полягає у необхідності усвідомити власні перспективи, напрямки, можливості, ресурси, засоби, методи, обмеження професійного розвитку;</p> <p>– механізм саморегуляції передбачає приведення студента в стан креативної активності, зумовленої постановкою творчого завдання,</p>

		<p>обмеження ідей вимогами реальності (позиція «реаліста»); – механізм самооцінки реалізується під час оцінювання студентом своїх ідей, внесення в них коректив позиція «критика»);</p> <p>II. Наукові підходи:</p> <p>1. <i>Інтегративний</i>, оскільки в даному завданні не лише відбувається взаємне потенціювання особистісних та професійних аспектів (уточнення ставлення до самого себе, своєї професійної діяльності, усвідомлення цілей і засобів, необхідних для їх конструктивного досягнення), а і рольова інтеграція (як мрійник, як реаліст, як критик);</p> <p>2. <i>Суб'єктний підхід</i>, оскільки сприяє узгодженню особистісних можливостей творчого саморозвитку з умовами та вимогами професійної діяльності, підпорядкуванню діяльності власним цілям та цінностям студента, спонукає до прагнення досконалості.</p> <p>III. Психолого-педагогічні умови:</p> <p>1. <i>Постановка перед студентами педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості через</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – проблематизацію, яка в цьому завданні полягає у необхідності обрати правильну відповідь з кількох можливих та обґрунтувати свій вибір (ситуація вибору); – моделювання ситуацій невизначеності, що полягає у відсутності єдиного правильного розв'язання завдання, відомого алгоритму дій, повних та вірних вихідних даних; – забезпечення активно-творчого типу засвоєння знань за допомогою евристичних методів (застосування методу У. Діснея, що сприяє виникненню творчих ідей шляхом зміни ролей, в яких виступає студент стосовно завдання). <p>2. <i>Емоційний клімат освітнього процесу через:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – ігровий характер взаємодії, який реалізується шляхом поетапності виконання завдання, при якому в процесі створення колажу або малюнку та в ситуації рефлексії з позиції «мрійника» передбачається форма активності, що не спрямована на отримання
--	--	--

			<p>утилітарної користі, висування ідей відбувається вільно, спонтанно та некритично; обговорення ж користі виконуваних завдань відбувається на етапі рефлексії з точки зору «реаліста» та «критика».</p> <p>– <i>підвищення емоційної насиченості</i> завдання реалізується шляхом включенням засобів арт-терапії та евристичного методу: наявність стимулу для розв'язання проблеми, відсторонення від малюку чи колажу, рольова позиція дає відчуття безпеки, комфорту (ідея ніби транслюється не студентом, а творчим продуктом, «мрійником», «реалістом», «критиком»).</p>
<p>Мета: сформувати уміння застосовувати засоби арт-терапії з метою розв'язання професійних завдань</p> <p>Завдання: 1) ознайомлення студентів із алгоритмом застосування засобів арт-терапії для розв'язання професійних завдань; 2) оволодіння студентами</p>	практичне заняття	<p>План заняття</p> <p>1. Креативна розминка за допомогою методу «Каракулі». (Із заплющеними очима лівою рукою студенти малюють на аркуші каракулі. Із заповненого каракулями поля аркушу студенти обирають та записують візуальні образи, що мають відношення до світу дитинства).</p> <p>2. Розв'язання професійного завдання: запропонувати способи організації підгрупового заняття у групі, де кількість дітей становить 30-35 дітей, використовуючи метод візуального мозкового штурму.</p> <p><i>Етапи розв'язання завдання:</i></p> <p>А. Переформулювання завдання різноманітними способами. Б. Класичний мозковий штурм (учасники пропонують способи</p>	<p>В цьому завданні реалізовано:</p> <p><i>I. Психологічні механізми розв'язання творчого завдання за допомогою засобів арт-терапії:</i></p> <p>– <i>аналізу через синтез</i>: метафоричні карти представляють собою цілісні візуальні образи, що співвідносяться студентами із певними суб'єктами, об'єктами чи явищами – елементами педагогічного завдання (відбувається опредметнення). У подальшому зображення на метафоричних карах аналізуються (розпредметнюються), відбувається усвідомлення нових суттєвих характеристик та зв'язків суб'єктів, об'єктів та явищ, які в подальшому реконструюються, що призводить до творчого розв'язання завдання;</p> <p>– <i>асоціацій</i> полягає у встановленні взаємозв'язків між візуальними образами, зображеними на метафоричних картах, та елементами педагогічного завдання;</p> <p>– <i>пошук невідомого на основі взаємодії інтуїтивного та творчого начал</i>. У цьому завданні продемонстровано поетапність творчого розв'язання за Я. Пономарьовим: на початковому етапі постановки проблеми активна свідомість (студенти пропонують ідеї в ході мозкового штурму), потім активізується інтуїція (вибір метафоричної карти, що зображує педагогічне завдання відбувається здебільшого несвідомо, особливо в ситуації «сліпого» вибору карти), а відбором і перевіркою правильності рішення на третьому етапі займається свідомість (етапи Д та Є розв'язання завдання).</p>

<p>способами дій та операцій застосування засобів арт-терапії для розв'язання професійних завдань</p> <p>2) сприяння розвитку пізнавальних процесів, що становлять основу професійної креативності;</p>		<p>розв'язання завдання, висловлюючи будь-які ідеї, що не піддаються критиці).</p> <p>В. Мозковий штурм з використанням метафоричних карт у відкритий спосіб (учасники у відкритий спосіб обирають карти, що можуть слугувати підказками для розв'язання завдання, висловлюють ідеї).</p> <p>Г. Мозковий штурм із використанням метафоричних карт у закритий спосіб (учасники у закритий спосіб обирають карти, висловлюють ідеї розв'язання завдання на їх основі).</p> <p>Д. Вибір зі списку запропонованих ідей найбільш реалістичних.</p> <p>Є. Обговорення переваг на недоліків кожної з обраних на попередньому етапі ідей.</p> <p>3. Рефлексія.</p>	<p>– <i>рефлексивний механізм</i> реалізується в кінці заняття шляхом усвідомлення та обговорення студентами власної творчої діяльності, рівня її успішності, своїх переживань в ході практичного заняття, доцільності та ефективності застосування засобів арт-терапії для розв'язання творчого завдання.</p> <p>– <i>механізм саморегуляції</i> задіяний в ході виконання цього завдання шляхом постановки творчого завдання, кінцевий результат якого корегується відповідно до психолого-педагогічних вимог до організації заняття в ДНЗ;</p> <p>– <i>механізм самооцінки</i> реалізується на етапах Д та Є розв'язання завдання (студент повинен оцінити запропоновані ідеї з огляду на їх реалістичність та ефективність), а також на етапі рефлексії, на якому учасники оцінюють продуктивність власної творчої діяльності та рівень креативності.</p> <p>II. Наукові підходи:</p> <p>1. <i>Компетентнісний та задачний</i> підходи реалізуються шляхом постановки перед студентами практичного завдання, що моделює реальну професійну діяльність вихователя ДНЗ та потребує для розв'язання фахових знань та умінь, професійно значущих якостей.</p> <p>III. Психолого-педагогічні умови:</p> <p>1. <i>Встановлення сприятливих взаємин викладача та студентів через</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>діалогічність</i>, що передбачає у цьому завданні стимуляцію вільного висловлювання думок, орієнтацію учасників на розуміння думок партнерів; – <i>співтворчість</i>, що реалізується шляхом запровадження спільної творчої діяльності, спрямованої на досягнення однієї мети, в яку всі включені студенти та викладач; – <i>партнерська позиція викладач-студент</i> полягає у схваленні висунутих студентами ідей, пошуку в них раціонального, за необхідності - доброзичливого надання порад, відсутності критики, надання студентам можливості висловити власні враження, самостійно оцінити ефективність заняття, <p>2. <i>Постановка перед студентами педагогічних цілей, досягнення</i></p>
---	--	--	---

		<p><i>яких потребує максимального вияву творчості через:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>проблематизацію, яка в цьому завданні полягає у наявності наявності педагогічної проблеми, тобто завдання, у якому відсутні конкретні способи його розв'язання та кінцевий результат;</i> – <i>моделювання виробничої ситуацій з настановою на прояв креативного підходу реалізується шляхом застосуванню такого прийому: формулюванням проблеми завдяки постановці завдання «Запропонувати способи організації», що стимулює до пошуку декількох можливих варіантів</i> – <i>забезпечення активно-творчого типу засвоєння знань за допомогою евристичних методів (застосування методу мозкового штурму).</i> <p><i>2. Емоційний клімат освітнього процесу через:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>позитивний зворотний зв'язок забезпечується позицією викладача, який проявляє настанову на творчу діяльність на етапі висунування ідей: «Не замислюйтесь над правильністю висунутих ідей, дайте волю своїй фантазії», підтримує та раціоналізує висунуті варіанти розв'язання завдання, підбадьорює студентів, які мають певні утруднення;</i> – <i>підвищення емоційної насиченості реалізується шляхом включення засобів арт-терапії до підготовчого етапу заняття (вправа «Каракулі») та до розв'язання завдання (застосування метафоричних карт викликає у студентів подив та інтерес).</i>
--	--	---

Додаток Е.

**Арт-терапевтичний
«Альбом професійної креативізації майбутнього вихователя закладів
дошкільної освіти»**

Вступ

Динаміка змін вимог системи освіти до спеціаліста диктує необхідність формування у нього творчого підходу під час використання професійних вмінь та навичок. Сучасні тенденції в системі освіти (підвищення інформатизації, ролі самостійності, участь у дослідженнях) актуалізують установку на розвиток творчого потенціалу студентів-майбутніх вихователів. Розв'язання цієї проблеми потребує зміщувати акцент у навчанні із засвоєння готових знань на розвиток креативності.

Цей альбом передбачає самостійне виконання завдань, що мають на меті розширення, поглиблення та закріплення знань студентів, формування умінь розв'язання творчих завдань, розвиток психологічних чинників професійної креативності майбутніх вихователів.

Для виконання завдань студенту необхідно:

1. Уважно прочитати завдання та зрозуміти його сутність, ознайомитись із методичними рекомендаціями до його виконання;
2. Ґрунтовно ознайомитись з рекомендованою літературою, здійснити самостійний пошук додаткової інформації з теми;
3. Виконати завдання в робочому альбомі;
4. Проаналізувати свою діяльність за запропонованим алгоритмом;
5. Підготувати запитання до викладача у випадку виникнення утруднень.

Настанова для студентів:

1. Більшість завдань, представлених в альбомі, виконуються із застосуванням арт-терапії. Пам'ятайте, що Ваші художні чи письменницькі здібності не будуть оцінюватись. Не зважайте на естетичні характеристики продукту творчості.

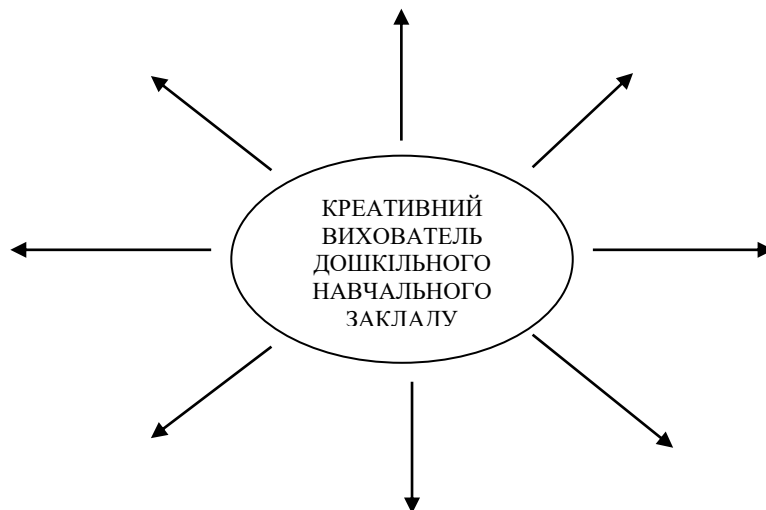
2. У вас є знання, уміння, здібності, щоб впоратись із поставленими завданнями. Якщо зустрінетесь із труднощами – Ви завжди можете звернутися по допомогу до викладача.

3. Кожна Ваша ідея є цінною та важливою. Не слід їх соромитись. Не бійтесь експериментувати.

Завдання № 2: створіть образ креативного вихователя.

Етапи виконання завдання:

1. Заповніть схему, навпроти стрілок записуючи асоціації з поняттям «креативний вихователь закладу дошкільної освіти», які спадають на думку (для стимуляції асоціацій можна відповідати на питання: «Якби креативний педагог був твариною (природним явищем, предметом, символом, іменником, дієсловом, прикметником тощо), то яким?»).



2. Оберіть з записаних асоціацій ту, яка, на Вашу думку, найповніше відображає сутність центрального поняття.

3. На аркуші поруч візуально зобразіть обрану асоціацію (у вигляді малюнку, символів, знаків).

4. Дайте відповіді на запитання:

А. Як можна назвати цей малюнок?

Б. Чи подобається він Вам? Чим саме?

В. Чому образ креативного вихователя має саме такий вигляд?

Г. Чи схожі ви на зображення? Чим саме? Чим не схожі?

Д. Чи хочеться щось змінити у малюнку? Що саме?

Е. Чи можна його вдосконалити? Як саме?

Ж. Як реалізувати названі вдосконалення в реальному житті?

Тема 1.2. Чинники розвитку професійної креативності вихователя ДНЗ. Креативні психотехнології

Завдання для студентів: запропонуйте варіанти розв'язання проблеми розвитку професійної креативності, використовуючи метод «Препарована вишня» (М. Мікалко). (Микалко М. Игры для разума. Тренинг креативного мышления / М. Микалко. – СПб. : Питер, 2007. – С. 90).

Етапи виконання завдання:

1. Коротко, в двох словах, сформулюйте суть проблеми («розвиток креативності»).

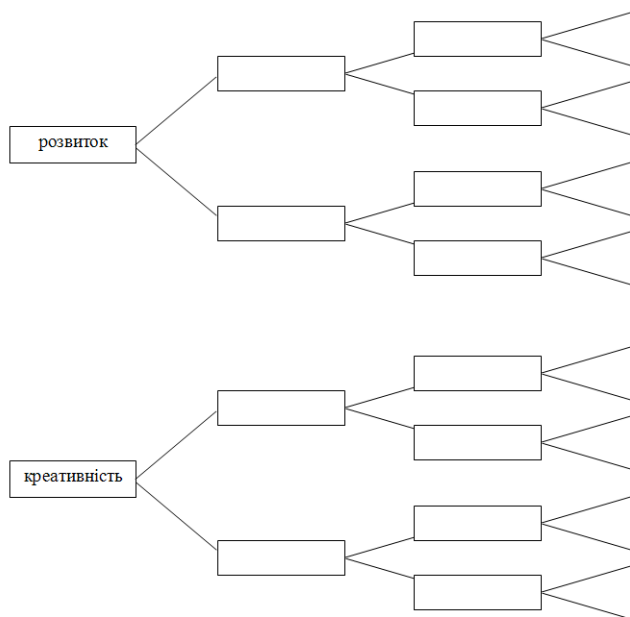
2. Розбийте проблему на дві частини, кожна з яких буде позначатися по-своєму. У нашому завданні одна частина завдання буде визначена як «розвиток», а інша як «креативність» (див. схему).

3. Виділіть в кожному понятті по дві пов'язані з ними ознаки. Наприклад: «розвиток» – «зростання» і «рух вперед»; «креативність» – «нове» і «користь». Не турбуйтеся, чи правильно Ви на даному етапі виділили ознаки чи ні, довіртеся інтуїції і уяві. Пам'ятайте, що універсальних правил і рецептів тут немає і бути не може.

4. Продовжуйте «препарування» виділених вами властивостей надвоє, поки не відчуєте, що вичерпали свої можливості.

5. Оберіть ті слова та словосполучення, які виявились найбільш несподіваними, яскравими, такими, що випадають із загального контексту, найбільш емоційно насичені.

6. Використовуючи ці слова, складіть розповідь на тему: «Як я розвиватиму свою професійну креативність».



Завдання № 2: завершіть малюнок, домальовуючи символічні зображення чинників, що сприяють розвитку професійної креативності вихователя та бар'єрів, що його гальмують.



Дайте відповіді на запитання:

1. Чому в обрали саме такі символи для зображення чинників що сприяють розвитку професійної креативності вихователя та бар'єрів?

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Тема 2.1. Арт-терапія: основні поняття і психологічний механізм дії

Завдання № 1: дайте відповіді на запитання:

11. Чи маєте Ви уявлення про арт-терапію?

12. Що Ви знаєте про цей метод?

13. Знайдіть у запропонованій літературі визначення поняття «арт-терапія». Чи співпадає він із Вашим уявленням? Чим саме? Чим відрізняється?

14. Які є види арт-терапії?

15. У чому полягає психологічний механізм арт-терапії?

16. Чим характеризується педагогічний напрямок арт-терапії?

17. Як відбувається арт-терапевтичний процес? Які його етапи та учасники?

18. В чому, на Вашу думку, полягають сильні та слабкі сторони цього методу?

19. В яких сферах Вашого життя Ви б могли використати арт-терапію? Як саме?

20. Чи можливо використовувати засоби арт-терапії для розвитку професійної креативності? Як саме?

Література

1. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті / О. Л. Вознесенська, Л. В. Мова. — К. : Шкільний світ, 2007. — 120 с.
1. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала» / Под ред. А. И. Копытина. — [2-е изд.]. — СПб. : Психотерапия, 2011. — 144 с.
2. Драганчук В. Музична терапія: теорія та історія / Вікторія Драганчук. — Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2010. — 225 с.

2. Дутчак У. В. Підготовка майбутнього учителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уляна Василівна Дутчак. – К., 2011. – 259 с.
3. Животенко Л. Розвиток емоційного інтелекту засобами арт-методів (на прикладі діяльності гуртка «весела карусель» у КПДЮ) / Л. Животенко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : Зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки НАПН України, Ін-т реклами. – Київ : [б. в.], 2016. – С. 68-74.
3. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева. — СПб. : Речь, 2007. — 336 с.
4. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселева. – СПб: Речь, 2007. – 336 с.
4. Клюев А. С. Музыкотерапия: эстетико-психологический и клинический аспекты / А. С. Клюев. — СПб. : СПбГИПСР, 2010. — 35 с.
5. Колошина Т. Ю. Арт-терапевтические техники в тренинге / Т. Ю. Колошина, А. А. Трусъ. — СПб. : Речь, 2010. — 192 с.
6. Копытин А. И. Арт-терапия в работе с детьми / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. — СПб. : Речь, 2010. — 200 с.
7. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. — СПб. : Речь, 2007. — 256 с.
5. Лебедева Л. Д. Педагогические основы АРТ-терапии в образовании учителя: дисс. ... доктора пед. Наук : 13.00.01 / Лебедева Людмила Дмитриевна. — Ульяновск., 2001. – 383 с.
6. Пов'якель Н. Арт-терапевтичні психотехнології в розвитку творчого потенціалу саморегуляції майбутнього психолога практика / Н. Пов'якель // Простір арт-терапії : Зб. наук. праць. – Київ, 2008. – Вип. 1 (3). – С. 57-66.
7. Пурнис Н. Е. Арт-терапия в развитии персонала / Н. Е. Пурнис. – СПб. : Речь, 2008. – 176 с.
8. Рождественская Н. В., Толшин А. В. Креативность: пути развития и тренинги / Н. В. Рождественская, А. В. Толшин. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
9. Терапия искусством. Уч. пособие по арт-терапии / [под науч. Ред. В. Н. Никитина, Л. Д. Лебедевой, И. В. Вачкова]. – София : универс. из-во Св. Климент Охридски, 2012. – 567с.

Завдання №2: на чистому аркуші поруч створіть колаж або малюнок на тему: «Арт-терапія в професійному розвитку майбутнього вихователя».

Здійсніть письмову рефлексію твору з трьох позицій (за методом У. Діснея):

1. Мрійника (дайте волю фантазії, не турбуючись про реальність здійснення ідей; фантазуйте про силу впливу засобів мистецтва на професійний розвиток, сфери, способи застосування тощо);

2. Реаліста (придумайте реалістичні способи втілення ідей, запропонованих мрійником);

3. Критика (знайдіть недоліки та слабкі місця в своїх ідеях, спробуйте запропонувати способи їх подолання).

Проаналізуйте свою діяльність, відповідаючи на запитання: «У якій з позицій виступати Вам було найкомфортніше: мрійника, реаліста чи критика? У якій найрезультативніше?», «Чому, на Вашу думку, завдання має таку послідовність?», «Чи вважаєте Ви, що успішно виконали завдання? Чому?», «Що виявилось легким, а що викликало труднощі?», «Чи доводилось Вам докладати вольові зусилля в процесі творчої діяльності? Наскільки успішно?», «Які емоції у Вас виникали протягом виконання завдання?», «До яких висновків Ви дійшли, виконуючи завдання? Що усвідомили? На що подивились з іншого боку?».

Тема 2.2. Механізм розвитку професійної креативності вихователя засобами арт-терапії

Завдання № 1: пригадайте та запишіть декілька проблемних ситуацій, які виникли у Вас під час проходження педагогічної практики.

Сформулюйте на основі однієї з педагогічних проблем професійне завдання.

Пам'ятайте!

В основі кожного педагогічного завдання лежить педагогічна ситуація – фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим та бажаним рівнями освіченості й вихованості дітей і дитячого колективу, які враховує вихователь у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості. Але, на думку І. Зязюна, ситуація не завжди переходить до розряду педагогічного завдання. Це відбувається у випадку, коли вихователь помічає ситуацію, яка виникла і ставить перед собою мету її вирішити. Тільки в цьому разі виникають необхідні для завдання компоненти: **вимога (мета), умови (відоме) - ДАНО та шукане (невідоме) - ТРЕБА.**

Важливо!

Під час формулювання завдання **дотримуйтесь наступних правил:**

1. Запишіть завдання, що стоїть перед Вами у вигляді запитання. Використовуйте фразу «Якими способами я можу...» для початку запитання.

2. Переформулюйте запитання щонайменше п'ятьма способами. Для цього можна використовувати такі прийоми:

– питання «Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?», «Чому?», «Як?», «Навіщо?»

- замінювати певні слова на синоніми чи аноніми;

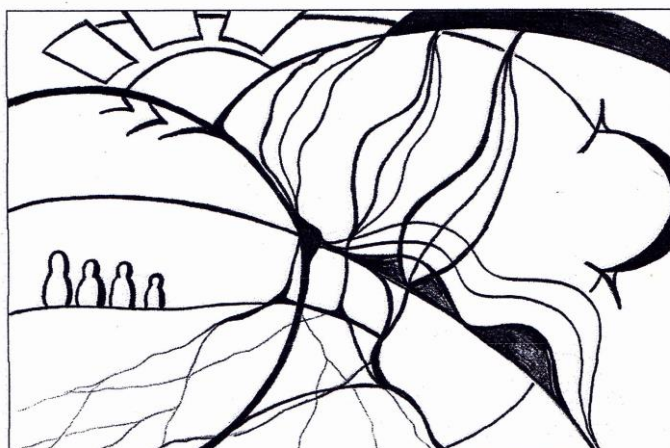
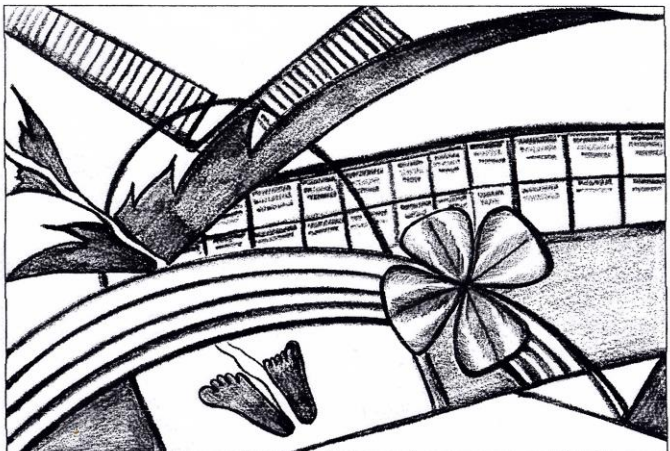
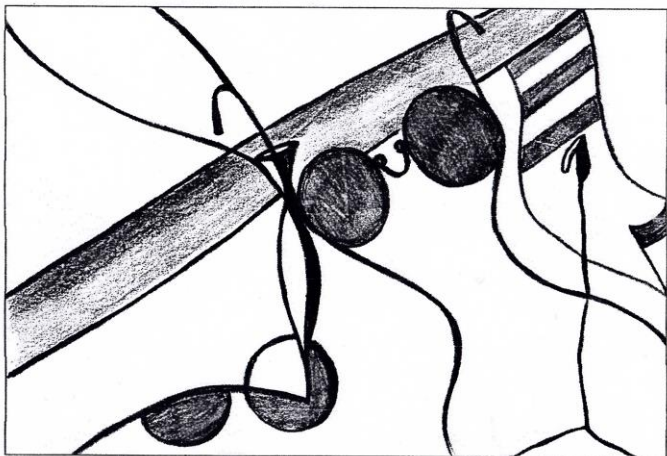
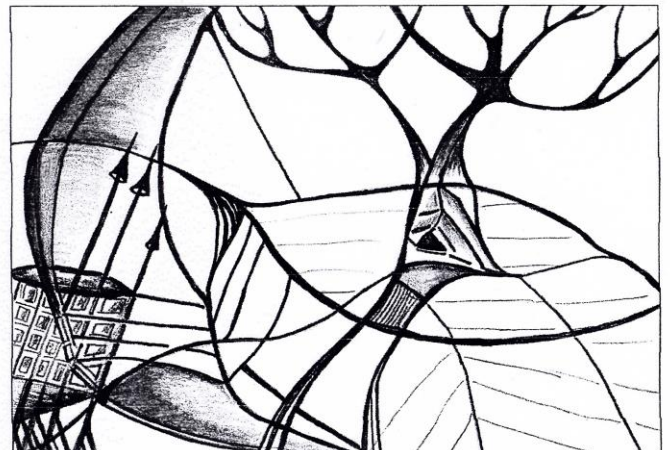
- зробити завдання більш глобальним (абстрактним) або частковим (конкретним);

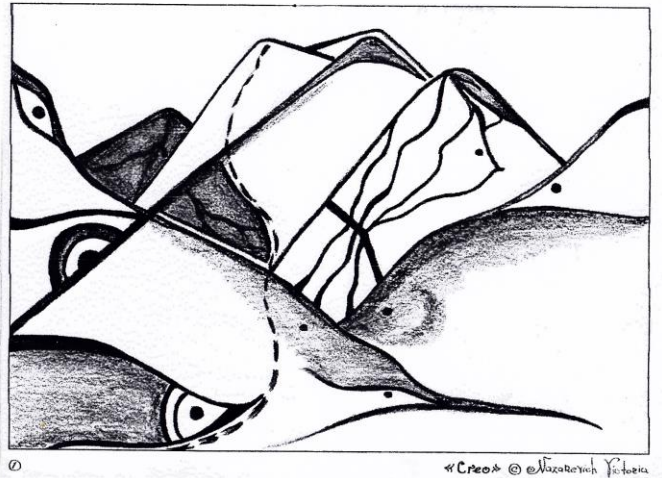
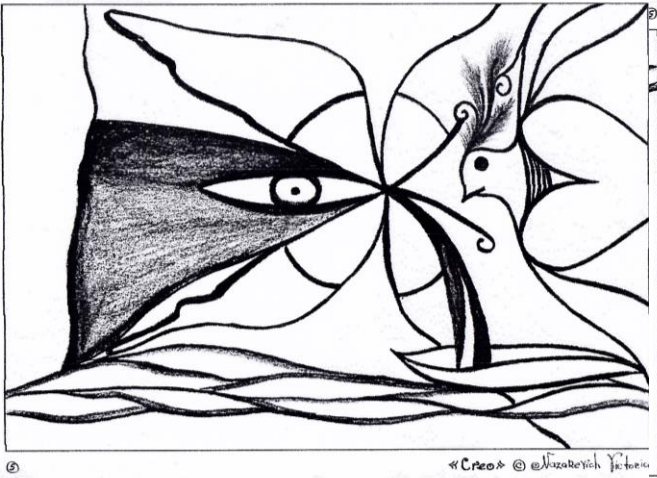
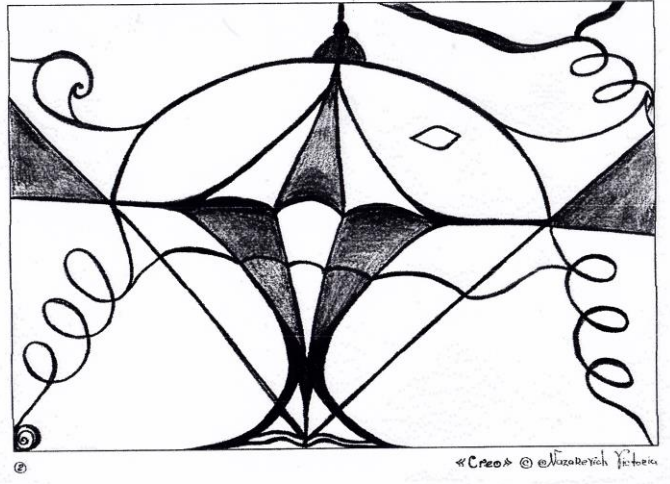
- відокремити частини від цілого;

- використати різні точки зору (як це питання поставила б дитина, батьки, адміністрація).

Завдання № 2: запропонуйте варіанти розв'язання вище поставленого завдання, використовуючи метод «Випадкові об'єкти» (М. Мікалко). (Микалко М. Взлом креатива : как увидеть то, что не видят другие / М. Микалко ; пер. С англ. А. Коробейникова. – М. : Манн, Иванов и Фебер, 2016. – С. 164), а також метафоричні карти «Крео» (автор: канд. психол. наук В. Назаревич).

Метафоричні карти «Крео» (автор: канд. психол. наук В. Назаревич).





Етапи виконання завдання:

1. Розгляньте запропоновані карти та оберіть ту, яка Вам подобається найбільше.

2. Оберіть на картці 5 об'єктів, які побачили найпершими.

3. Оберіть той об'єкт із п'яти, який сподобався найбільше. Зобразіть його детально на аркуші поруч.

4. Запишіть якомога більше характеристик зображеного об'єкту (конкретні частини, відносини, в чому його сутність тощо).

5. Розгляньте кожну характеристику та використайте її у якості стимулу, пропонуючи ідеї для встановлення зв'язку між характеристиками та Вашою проблемою.

6. Розгляньте всі ідеї та оберіть найбільш доцільну та оригінальну. Обґрунтуйте свій вибір.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3. АРТ-ТЕРАПІЯ У РОЗВ'ЯЗАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ

Тема 3.1. Арт-терапія у розв'язанні стратегічних професійних завдань

Завдання 1. Базовий компонент дошкільної освіти визначає, що метою дошкільного закладу є забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих.

Створіть образ гармонійно розвиненої особистості дитини, зобразіть його на аркуш поруч.

Дайте письмові відповіді на запитання:

1. Що зображено на малюнку? Що символізують елементи малюнку?

3. Які емоції викликає цей малюнок?

4. Про що думає така дитина? Що вона переживає? На що здатна?

5. Якою вона стане через 10, 20 років? Що в ній зміниться?

Тема 3.2. Арт-терапія у вирішенні тактичних та ситуативних професійних завдань

Завдання № 1: складіть казковий сюжет до інтегрованого заняття на тему «Гостювання» для дітей 5.р.ж., в ході якого повинні бути розв'язані наступні завдання:

1. Навчати лічити у межах 6, використовувати кількісні та порядкові числівники;
2. Навчати визначати положення предметів стосовно себе (ліворуч, праворуч, зверху, знизу);
3. Формувати вміння правильно будувати питальні речення, вживаючи слова «хто», «що», «коли», «де», «з ким».

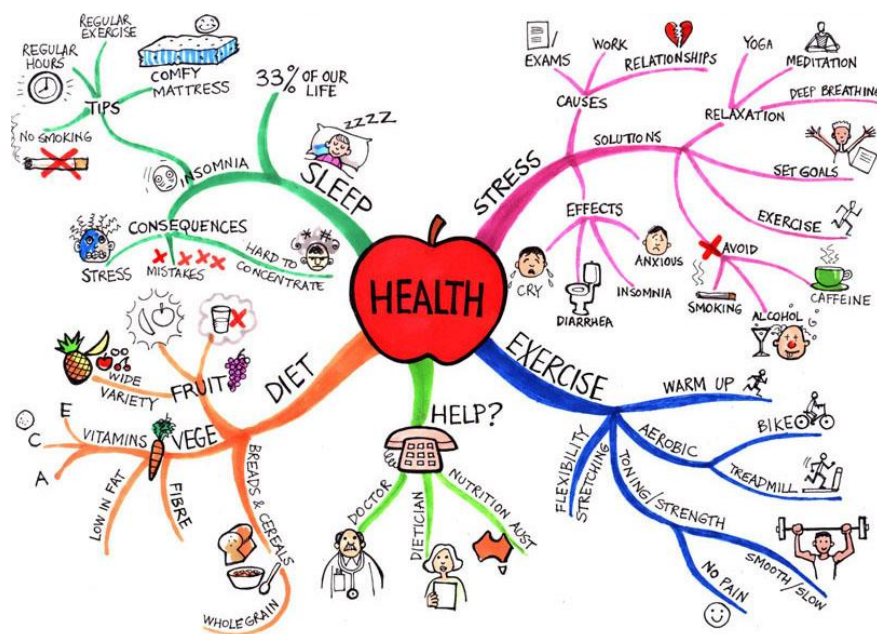
Етапи розв'язання завдання:

1. Створіть концептуальні карти до ключових образів завдання (наприклад: «гостювання», «шість», «ліворуч, праворуч, зверху, знизу», «запитання»).

Завдання концептуальної карти – допомогти педагогу скласти цілісне уявлення щодо певної навчальної теми. Карта відбиває широке, філософське бачення, що дає змогу вихователю (вчителю) вийти за межі вузько обмеженого завданнями конкретного уроку сприймання сутності понять, що складають понятійне поле карти, усвідомити широту й глибину міжпредметних, міжгалузевих зв'язків. (Сучасне заняття в дошкільному закладі: Навчально-методичний посібник / За ред. Н. В. Гавриш; авт.кол.: Н. В. Гавриш, О. О. Лінник, Н. В. Губанова. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 496 с.)

В основі складання концептуальної карти лежить ідея ментальних карт Т. Бьюзена (детальніше про ментальні карти можна дізнатись у книзі Бьюзен Б. Супермышление / Б. Бьюзен, Т. Бьюзен; пер. с англ. Е.А. Самсонов. – Мн. : ООО «Попурри», 2003. – 304 с.). Концептуальна карта реалізується у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, зв'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. У основі цієї техніки лежить принцип «радіантного мислення», що відноситься до асоціативних розумових процесів, відправною крапкою або точкою дотику яких є центральний об'єкт.

Приклад ментальної карти, де ключовим образом виступає «здоров'я»:



Завдання № 2: написати казку для дитини, яка проявляє наступні поведінкові особливості: хлопчик дуже вимогливий до однолітків, при цьому вимоги виражає у грубій формі, не використовує слів «прошу» чи «будь ласка». У разі відмови застосовує фізичну силу (штовхає, щипає дітей, тупотить ногами).

Важливо!

Необхідно дотримуватися певних **правил створення казки:**

1. Казка повинна бути в чомусь схожою із проблемою дитини, але в жодному разі не мати з нею прямої подібності.

2. Казка повинна пропонувати альтернативний досвід, почувши який і провівши його крізь фільтри своїх проблем дитина змогла б «побачити» можливості нового вибору. Якщо дитина не в змозі зробити вибір самостійно, вихователь пропонують їй свої варіанти розв'язання подібних проблем.

3. Казковий сюжет повинен розгортатися в певній послідовності:

1.	Жили-були...	Статус-кво, початок казки, зустріч з її героями (знайомі та зрозумілі дитині персонажі). Психологи рекомендують для дітей 3-4 років робити головними героями казок іграшки, маленьких людей та тварин; приблизно з 5 років - фей, чарівників, принцес, принців, солдатів та ін. Приблизно з 5-6 років дитина полюбить чарівні казки. У підлітковому віці можуть бути цікаві казки-притчі і побутові казки.
2.	І раптом одного разу...	Герой стикається з якоюсь проблемою, конфліктом (Дискомфортом, викликом), що збігається за характером з проблемою дитини
3.	Через це...	Казка змінює напрямок, щоб показати, в чому полягає рішення проблеми і як це роблять герої казки
4.	Кульмінація	Герої казки справляються з труднощами.
5.	Розв'язка. Результат	«-» - герой, що зробив поганий вчинок, покараний;

Додаток Ж.

Арт-терапевтичні завдання, спрямовані на розвиток професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, включені до програми виробничої практики студентів IV-го курсу

Умови виробничої практики є сприятливими для актуалізації позитивних змін у розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, здійснених під час вивчення студентами арт-терапевтичного спецкурсу-практикуму «Професійна креативність вихователя закладу дошкільної освіти», в ситуації реальної професійної діяльності. Запропоновані завдання, залежно від цільової спрямованості, було об'єднано у три самостійні блоки.

Перший блок складається із чотирьох творчих вправ, що являють собою інтерпретовані та розширені завдання програми практики, та спрямовані на:

1. Усвідомлення різниці між стереотипним способом розв'язання професійних завдань та творчим.

2. Задоволення потреби студентів у творчому самовираженні, емоційній насолоді від творчого процесу.

3. Актуалізація пізнавальних процесів, вольових якостей, що регулюють творчість.

4. Закріплення та удосконалення системи дій та операцій, що складають творчу діяльність.

Завдання № 1: здійснити аналіз умов, які створені в групі, на спортивному майданчику, у фізкультурному залі для оптимального розвитку рухової активності дітей за допомогою фототерапевтичної вправи «Активна та пасивна».

Інструкція для студентів: протягом дня зробити серію фотографій дітей, яким би можна було дати назви «активна» та «пасивна». Здійснити аналіз отриманого матеріалу, відповідаючи на такі запитання: «Яких фото більше? Чому?», «Чи на всіх фотографіях із назвою «активна» активність дітей продуктивна? Обґрунтуйте», «Чи достатньо умов (матеріальних, педагогічних) створено для того, щоб фотографій із назвою «активна» було більше?». Проаналізуйте кожну фотографію, визначаючи всі

можливі позитивні зміни у зображеному. Зробіть загальний висновок. Проаналізуйте свою діяльність, відповідаючи на запитання: «Чи оцінюєте Ви результат виконання завдання як успішний? Чому?», «Які труднощі та бар'єри виникали на шляху виконання завдання? Що, навпаки, сприяло успіху?», «Які позитивні зміни здійснилися завдяки результату Вашої творчої діяльності?», «Як сприймався результат творчої діяльності учасниками освітнього процесу (вихователями, дітьми, батьками)? Опишіть та проаналізуйте їх реакцію», «Які пізнавальні процеси та особистісні якості були задіяні під час виконання завдань?», «Чи достатньо вони розвинені у Вас для успішного виконання поставлених завдань?», «Що необхідно змінити для підвищення успішності Вашої професійної творчості?».

Необхідне обладнання: фотокамера.

Завдання № 2: ознайомитись із предметно-просторовим середовищем старших груп закладу дошкільної освіти та аналізу обладнання груп дитячого садка за допомогою колажування на тему «Простір мого зростання».

Інструкція для студентів: уявіть себе п'ятирічною дитиною (пригадайте події того віку, людей, що оточували, улюблені іграшки, свою кімнату). Створіть колаж на тему «Простір мого зростання», де зобразить те необхідне, що сприятиме розвитку, дорослішанню дитини, що навчає, виховує, активізує, викликає позитивні емоції. Поясніть, чому зобразили ті чи інші елементи. Доведіть, що вони дійсно сприяють розвитку дитини. Проаналізуйте, чи є подібні елементи у розвивальному просторі групи чи майданчика та чи можна їх втілити у разі відсутності. Зробіть загальний висновок. Проаналізуйте свою діяльність за відомим алгоритмом.

Необхідне обладнання: аркуш формату А3, журнали, листівки, картинки, клей, ножиці, олівці.

Завдання № 3: збагачення сюжетів творчих ігор дошкільників за допомогою методу «Казковий калейдоскоп».

Інструкція для студентів: проведіть із дітьми бесіду на тему «Мій улюблений казковий герой». Створіть колективну казку наступним чином: почніть розповідати історію, запропонуйте дітям по колу продовжувати її, називаючи одну фразу,

вводячи в сюжет свого улюбленого героя. Розіграйте створену історію в сюжетно-рольовій грі. Зробіть загальний висновок. Проаналізуйте свою діяльність за відомим алгоритмом.

Завдання № 4: розроблення та проведення однієї із форм роботи з батьками із залученням ізотерапевтичної вправи «Майже школярі».

Інструкція для студентів: організуйте із батьками бесіду, в рамках якої актуалізуйте їх думки, переживання щодо вступу дітей до школи. Запропонуйте батькам виконати два малюнки: на одному зробити зображення дитини у теперішньому часі, на другому – через рік. Організуйте дискусію за наступними запитаннями: «Чим відрізняються ці малюнки?», «Які зміни ви вважаєте найсуттєвішими?», «Що зміниться в родині із набуттям дитиною нового статусу?», «Які переживання викликають у вас ці малюнки?», «Як ви можете допомогти дитині підготуватися до нового періоду у житті?», «Що для вас виявилось новим, незвичним? Про що ви раніше не замислювались?». Проаналізуйте відповіді та висловлювання батьків, оцініть роль арт-терапії в активізації їх думок та переживань.

Необхідне обладнання: аркуші формату А4 (по 2 на кожного учасника), олівці.

Другий блок розв'язує завдання:

1. Усвідомлення необхідності прояву професійної креативності під час виконання професійних обов'язків.

2. Розвиток здатності здійснювати самооцінку творчої педагогічної діяльності.

Завдання № 1: здійснення самоаналізу професійної творчої діяльності.

Інструкція для студентів: проаналізуйте та оцініть свою професійну творчу діяльність на занятті за допомогою модифікованих методик С. Сисоєвої «Самооцінка творчої педагогічної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти при підготовці до заняття» та «Самооцінка творчої педагогічної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти на занятті».

Самооцінка творчої педагогічної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти
при підготовці до заняття

№	Творчий аспект підготовки до заняття	Рівень творчої діяльності			
		1	2	3	4
1	Новизна та оригінальність планування занять				
2	Використання можливостей змісту навчального матеріалу для розвитку дітей				
3	Урахування рівня розвитку дітей при виборі та розробці змісту, форм, методів та засобів навчання				
4	Підбір і виготовлення розвиваючого дидактичного матеріалу і наочних засобів				
5	Використання при підготовці до занять досягнень психологічної і педагогічної науки, педагогічного досвіду				
6	Пошук шляхів створення творчої атмосфери на занятті				
7	Прогнозування результатів заняття				
8	Планування кількох шляхів проведення занять				
9	Урахування своїх індивідуальних особливостей				

Самооцінка творчої педагогічної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти
на занятті

№	Творчий аспект діяльності вчителя на занятті	Рівень творчої діяльності			
		1	2	3	4
1	Реалізація мети заняття з розвитку творчих можливостей дітей				
2	Повнота використання змісту навчального матеріалу для розвитку дітей				
3	Використання різних форм організації творчої навчальної діяльності дітей				

4	Використання методів та засобів для розвитку творчих можливостей дітей				
5	Створення атмосфери співтворчості, співробітництва				
6	Врахування індивідуальних особливостей розвитку дітей				
7	Новизна, оригінальність у проведенні заняття				
8	Дослідницька діяльність вихователя та дітей				
9	Гнучкість при виконанні запланованого				
10	Результативність				

Оцініть свою діяльність по кожному напрямку. Середнє арифметичне балів відобразить самооцінку творчої діяльності. При цьому враховується, що найнижчий бал – 1, а найвищий – 4. За кількістю набраних балів визначте рівень творчої педагогічної діяльності:

- 1 бал – 1-й рівень – репродуктивний;
- 2 бали – 2-й рівень – раціоналізаторський;
- 3 бали – 3-й рівень – конструкторський;
- 4 бали – 4-й рівень – новаторський.

Здійсніть розгорнутий аналіз своєї діяльності за кожним показником методик, обґрунтуйте, чому оцінили його у таку кількість балів.

Третій блок розв'язує завдання:

1. Формування вміння помічати педагогічні проблеми в освітньому процесі, формулювати на їх основі професійні завдання, знаходити адекватний умовам метод, засіб їх ефективного розв'язання.

2. Розвиток сприйнятливості до вербальних та невербальних показників поведінки учасників педагогічного процесу.

Завдання № 1: створення кейсу проблемних професійних завдань.

Інструкція для студентів: створіть кейс професійних завдань, які спостерігаються під час проходження практики. Під час виокремлення професійних завдань скористайтесь запитаннями-підказками:

1. Які якості та відносини учасників освітнього процесу є педагогічно значущими?
2. Якими вони повинні бути (До чого варто прагнути)?
3. Що є причиною їх виникнення та розвитку?
4. Як можна оцінити якості та відносини учасників освітнього процесу, який Ви спостерігаєте?
5. Якою є ідеальна модель бажаного результату освітнього процесу?
6. Що необхідно зробити, щоб наблизитись до бажаного результату?

Завдання № 2: створення арт-терапевтичного інструментарію

Інструкція для студентів: розробіть арт-терапевтичний інструментарій розв'язання до одного із завдань. Проаналізуйте свою діяльність за відомим алгоритмом.