

Житомирський державний університет
імені Івана Франка

**ПРОФЕСІЙНА
ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ:
КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД**

Монографія

Житомир
2017

УДК 378.14.032

ББК 74.03

П84

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 4 від 31.10.2017 року)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Герасимчук А. А., доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії Житомирського державного університету імені І. Франка;

Пастовенський О. В., доктор педагогічних наук, проректор комунального закладу "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради.

Хомич Л. О., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

П84 Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Євенок О. О., 2017. – 458 с.

ISBN

Монографія присвячена професійній підготовці фахівців у контексті креативного підходу. У роботі обґрунтовано теоретико-методологічні засади професійної підготовки творчих фахівців в умовах університетської освіти, проаналізовано методичні і технологічні засади підготовки креативних фахівців., розкрито особливості формування креативної особистості в системі вищої освіти.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих

УДК 378.14.032

ББК 74.03

ISBN

© Колектив авторів, 2017
© О. О. Євенок, видання, 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ	16
<i>Дубасенюк О. А.</i> Тенденції розвитку сучасної вищої освіти в Україні	16
<i>Вознюк О. В.</i> Постнекласична педагогіка як потужний ресурс професійної освіти.....	28
<i>Сидорчук Н. Г.</i> Проблема університетської педагогічної освіти: теоретико-методологічні засади дослідження	82
<i>Козлакова Г. О., Саєнко Т. В.</i> Екологічні основи перебігу інформаційних процесів у вищій школі	121
<i>Свиридюк В. З., Свиридюк В. В.</i> Дерево креативності як ієрархічна модель професійної підготовки конкурентноздатного фахівця	144
РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ	159
<i>Дубасенюк О.А.</i> Формування креативності майбутніх педагогів в умовах магістратури.....	159
<i>Антонова О. Є.</i> Упровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх фармацевтів (аналіз досвіду Житомирського базового фармацевтичного коледжу)	198
<i>Желанова В.В., Дудник О.М.</i> Сутність та структура системи педагогічних задач контекстної спрямованості у площині креативного підходу.....	218
<i>Бекірова А. Р.</i> Комплексна методика формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів	234
<i>Копетчук В. А.</i> Аспекти впровадження інноваційних технологій навчання в освітньому середовищі вищої школи	254

*Желанова В. В.,
Дудник О. М.*

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ КОНТЕКСТНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ У ПЛОЩИНІ КРЕАТИВНОГО ПІДХОДУ

Стрімкі політичні, соціально-економічні, інноваційно-освітні трансформації в житті України, а також глобалізаційні процеси, пов'язані з орієнтацією нашої держави на інтеграцію із світовою спільнотою актуалізують проблему високої конкуренції на ринку праці серед випускників ВНЗ, зокрема, вчителів початкових класів. Ураховуючи дитиноцентричні орієнтири, а також інтелектуальні, емоційні, духовні виміри сучасної початкової школи, є очевидною необхідність контекстної переорієнтації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ.

Ми вважаємо, що оновленню освітнього процесу у ВНЗ сприяє реалізація задачного підходу. На думку широкого кола дослідників (О. Вознюк, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, М. Левіна, О. Матвієнко, Л. Мільто, В. Сластьонін, Л. Спирін та ін.), цілеспрямоване включення задач у процес фахової підготовки майбутніх учителів сприяє формуванню мотивації, смислів, педагогічного мислення, суб'єктної професійної позиції, креативності особистості. Зазначимо, що ця позиція уявляється нам абсолютно доцільною, оскільки в наукових дослідженнях з психології обґрунтовано положення про те, що практично вся навчальна діяльність представлена як система навчальних задач (Г. Балл, В. Давидов, Д. Ельконін). Цей підхід підтримують і відомі педагоги та акмеологи, які доводять, що професійна діяльність учителя є процесом розв'язання безлічі різних за складністю й предметним змістом педагогічних задач, сукупність яких формує компоненти педагогічної діяльності, а саме: гностичний, проектувально-конструктивний, організаторський, комунікативний (А. Деркач, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, В. Сластьонін та ін.). Найбільш доцільною щодо впровадження задачного підходу, на нашу думку, є технологія контекстного навчання. Оскільки проблемна ситуація у всій її предметній та соціальній різноманітності й суперечності є провідною одиницею цієї освітньої системи (А. Вербицький) [4].

На засаді синтезу ідей задачного підходу та контекстного навчання у дослідженні обґрунтовано педагогічні задачі контекстного типу та доцільність їх впровадження у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. Отже постає проблема їх упорядкування у певну систему та з'ясування потенціалу щодо формування творчих якостей особистості у контексті креативного підходу. Тобто у представленому дослідженні відбувається інтеграція системного, контекстного, задачного, креативного та наукових підходів.

Сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження широкого кола науковців, у працях яких висвітлено різні аспекти контекстного навчання (А. Вербицький, Т. Дубовицька, В. Желанова, Н. Жукова, О. Ларіонова). Становлення системного підходу, обґрунтування його методологічних функцій пов'язано з працями А. Авер'янова, В. Афанасьєва, В. Беспалько, І. Блауберга, Н. Мойсеева, В. Садовського, А. Уємова, Е. Юдіна. Особливості реалізації системного підходу стосовно дослідження педагогічних явищ розглянуто у працях А. Корольова, Н. Кузьміної. Сутність задачного підходу є предметом досліджень Г. Балла, О. Вознюка, О. Дубасенюк, А. Єсаулова, В. Загвязинського, Л. Кондрощової, Н. Кузьміної, Ю. Кулпюткіна, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Г. Сухобської, Л. Фрідмана. Розробка креативного підходу пов'язана з працями вітчизняних та зарубіжних дослідників, а саме: О. Антонової, Ф. Баррона, Дж. Гілфорда, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Я. Пономарьова, П. Торренса, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Т. Стародубцевої, Д. Харрінгтона, Л. Хомич та ін.

Метою дослідження є розкриття системи педагогічних задач контекстної спрямованості та їх потенціалу щодо формування креативних якостей майбутнього вчителя початкових класів.

Визначимося з певними вихідними позиціями поданого дослідження.

Як відомо, *системний підхід* є ґрунтовним методологічним підходом до вивчення сучасних педагогічних явищ. Його сутність полягає у переході від пізнання окремого до загального, від однозначного до багатозначного, від абстрактного до конкретного, від одномірного до полімірного, від лінійного до нелінійного та ін. [2]; у орієнтації дослідження на розкриття цілісності об'єкта і тих механізмів, що її забезпечують; на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх у єдину теоретичну картину [12].

Загалом, сенс системного підходу полягає в тому, що елемент чи компонент функціонування системи повинен розумітися не як

самостійне і незалежне утворення, а як елемент, чи ступені свободи, підпорядковані загальному плану функціонування системи, яка запрограмована на одержання корисного результату [1].

Далі представимо ключовий феномен системного підходу, а саме поняття "система". Його трактування є досить варіативними.

Так А. Уємов розглядає поняття "система" в двох площинах: 1) як множину об'єктів, на яких реалізується заздалегідь визначене відношення з фіксованими якостями; 2) як множину суб'єктів, котрі володіють заздалегідь визначеними якостями з фіксованими між ними відношеннями [11, с. 21]. І. Блауберг під системою розуміє "сукупність елементів, які пов'язані взаємодією і в силу цього виступають як одне ціле по відношенню до оточуючого середовища" [3, с.48]. Натомість П. Анохін у своєму визначенні акцентує увагу на важливості отримання кінцевого результату та зазначає, що системою можна назвати лише такий комплекс вибірково залучених компонентів, які набувають характеру взаємодії з метою отримання сфокусованого результату [1].

Отже, поняття "система" визначається науковцями через наявність елементів, підпорядкованих певній структурі, їх взаємодію, взаємозв'язки та функціональну спрямованість.

Однак, ураховуючи педагогічну природу нашого дослідження, є доцільним розглянути феномен "*педагогічна система*". Зазначимо, що на сьогодні у педагогічній літературі не існує єдиного загальноприйнятого трактування цього поняття. Питання формування і функціонування феномену педагогічної системи найбільш істотно відображено в роботах Н. Кузьміної. На її думку, педагогічна система – це безліч взаємозалежних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти, навчання підростаючого покоління та дорослих [9]. Також відзначимо позицію В. Садовського [10], який вважає, що систему будь-якого порядку потрібно характеризувати за п'ятьма показниками: мета, функції, склад, структура, зовнішні умови. Аналіз наведених вище визначень доводить, що ці ознаки притаманні і педагогічній системі.

Відтак, базуючись на позиціях відомих дослідників системного підходу, положеннях *задачного підходу*, сутність якого полягає в тому, щоб побудувати навчальне пізнання як систему задач та розробити алгоритми їх розв'язання, які допоможуть студентам усвідомити проблемність певних ситуацій, знайти форми та методи їх аналізу та розв'язання, а також трактуванні *педагогічної задачі контекстної спрямованості*, як задачі, у якій засобами моделювання предметного та

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

соціального контексту відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється загальний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця, ми обґрунтували й розробили систему педагогічних задач контекстної спрямованості у форматі професійній підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Варто відзначити, що *метою* даної системи є моделювання зовнішнього і внутрішнього професійних контекстів вчителя початкових класів; *функціями* – формування, розвиток і вдосконалення компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів; *структурою* – педагогічні задачі контекстної спрямованості у їх взаємозв'язку, що полягає у поступовому розширенні типів і ускладненні видів. *Зв'язок із зовнішнім середовищем* розглядаємо як відкритість до стратегічних змін, які відбуваються в загальній системі освіти у ВНЗ.

Відзначимо, що *критеріальний апарат*, на якому ґрунтуємося у процесі системоутворення містить такі критерії:

- відповідність внутрішньому та зовнішньому професійним контекстам вчителя початкової ланки освіти;
- спрямованість на формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи;
- відповідність логіці динамічних процесів у межах професійних сфер майбутнього вчителя початкових класів.

Зупинимось на більш детальній характеристиці кожного із зазначених критеріїв.

Розглядаючи *критерій відповідності внутрішньому та зовнішньому професійним контекстам* вчителя початкових класів, зазначимо, що, ґрунтуючись на позиції А. Вербицького [4], під внутрішнім професійним контекстом ми розуміємо предметно-професійний контекст, а під зовнішнім – соціальний контекст. При цьому професійний контекст вчителя початкових класів, трактуємо як сукупність значущих контекстів професійної спрямованості, яка представлена мотиваційно-ціннісним, смисловим, когнітивним, суб'єктивним, рефлексивним (внутрішній, тобто предметно-професійний контекст вчителя початкових класів), а також перцептивним, комунікативним (зовнішній, тобто соціальний професійний контекст вчителя початкових класів) контекстами.

Що стосується *критерію спрямованості на формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи* пояснимо, що, базуючись на наукових позиціях І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна,

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

професійну компетентність учителя початкових класів визначаємо як інтегровану професійно-особистісну характеристику, що відбиває провідні професійно-педагогічні, психологічні та соціально-комунікативні якості педагога, а також готовність і здатність застосовувати їх у процесі взаємодії з молодшими школярами, їх батьками та колегами. Отже, формування зазначених якостей має стати пріоритетною метою професійної підготовки майбутнього вчителя початкової класів у ВНЗ. Тобто, створення системи вимагає чіткого розуміння компонентів кінцевого результату, на які і буде направлено її вплив.

Різні підходи щодо складових професійної компетентності представлено у студіях В. Баркасі, В. Журавльова, В. Калініна, Л. Карпова, І. Колеснікової, Є. Огарьова. Утім, нам імponує позиція ряду науковців щодо виокремлення *рефлексивної складової*, яка реалізується в контрольній-оцінній діяльності (В. Калінін) [7]; особливому способі мислення, який передбачає побічний погляд на педагогічну реальність, історико-педагогічний досвід, на власну особистість як носія певної професійної позиції (І. Колеснікова) [8].

Отже, враховуючи окреслені позиції та поділяючи наукову думку А. Деркача, І. Зимньої та В. Метаєвої щодо розгляду рефлексивної компетентності, як метапоняття, метаутворення і метакомпетентності, у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, поряд з мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльним компонентами вважаємо за необхідне виокремити й рефлексивний складник. Однак, беручи до уваги концепцію рефлексивної детермінації А. Карпова, рефлексивний компонент розглядаємо у двох площинах: 1) як самостійний складник; 2) як наскрізний, що пронизує всі інші компоненти та зумовлює їх розвиток.

Відповідно до визначених предметно-професійного і соціального контекстів, а також структури професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів система педагогічних задач контекстної спрямованості представлена такими типами задач, як-от:

- *мотиваційно-формувальні, смислоутворювальні* (мотиваційно-ціннісний компонент професійної компетентності);
- *когнітивно-формувальні* (когнітивний компонент професійної компетентності);
- *суб'єктно-формувальні, перцептивно-формувальні, комунікативно-формувальні* (операційно-діяльним компонент);

- *рефлексивно-формувальні* (рефлексивний компонент).

При цьому мотиваційно-ціннісний, когнітивний і рефлексивний компоненти професійної компетентності відповідають *предметно-професійному контексту* вчителя початкових класів, а операційно-діяльнісний – *соціальному*.

Переходячи до наступного критерію системоутворення, а саме *відповідності динамічним процесам суголосних професійним сферам майбутнього вчителя початкових класів*, визначимо кожен тип педагогічних задач контекстної спрямованості та виділимо динамічний аспект мотиваційної, смислової, суб'єктної, рефлексивної, когнітивної, перцептивної та комунікативної сфер.

Мотиваційно-формувальні задачі – задачі, що сприяють трансформації пізнавальних мотивів у професійні.

Авторське розуміння *професійних мотивів* майбутнього вчителя початкових класів пов'язано з трактуванням їх як складних особистісних утворень, що інтегрують спонукання, потреби, внутрішню позицію особистості, які стимулюють активність майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки в системі контекстного навчання; а *професійну мотивацію* визначаємо як сукупність взаємозумовлених, ієрархічно залежних складників особистості (професійне покликання, професійні наміри, професійні потреби та мотиви, професійна вибагливість, професійні очікування, професійні установки, індивідуальні смисли професійної діяльності, професійна позиція, професійні інтереси).

Трансформацію пізнавальних мотивів у професійні тлумачимо як процес поступового заміщення пізнавальних мотивів професійними в межах "мотиваційного синдрому" (Н. Бакшаєва). Підкреслимо, що такий перехід мотивів пов'язаний із загальною логікою побудови мотиваційного процесу, який згідно з позицією А. Файзуллаєва представлений процесами усвідомлення стимулу, прийняття, реалізації, закріплення, актуалізації мотиву.

Смислоутворювальні задачі – задачі, що сприяють спрямованій трансформації смислу, що ініціює смислоутворення майбутніх учителів початкових класів, а також спрямовує його динаміку певним вектором у навчальному процесі.

Наголошуємо, що *смилова сфера* майбутнього вчителя початкових класів розглядається у форматі майбутньої професійної діяльності, а саме, смислового ставлення до неї. Відображення смислового ставлення до майбутньої професії ототожнюємо з професійно-особистісними

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

цінностями майбутнього вчителя (ціннісне ставлення до себе як майбутнього вчителя, майбутньої професії, до особистості учня, до спілкування з ним).

Смислодинаміку майбутнього вчителя початкових класів прирівнюємо до процесу смислогенеза (термін І. Колесникової) – ряд послідовних трансформацій складових смислової сфери, пов'язаних з постійним породженням і оновленням смислів особистості. Здійснення смислогенеза майбутнього вчителя початкових класів будемо розглядати за двома напрямками: трансформація *ситуативних смислових структур* (особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви) у *стійкі* (смислові конструкти, смислові диспозиції, особистісні цінності); зміна динамічних смислових процесів в послідовності: смислоутворення – смислоусвідомлення – смислобудівництво.

Суб'єктно-формувальні задачі – задачі, суть яких полягає в забезпеченні суб'єктної участі студента в освітньому процесі з метою формування його професійної суб'єктності.

Професійна суб'єктність майбутнього вчителя початкових класів – професійно важлива якість особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, що проявляється в прагненні до самоздійснення. Зазначимо, що вагомими формами професійного самоздійснення майбутнього вчителя початкових класів вважаємо самопізнання (система нових знань про себе, отриманих з метою зіставлення з майбутньою професією), самоактуалізацію (бажання максимально виявляти та розвивати свої можливості у контексті професійної діяльності) та самореалізацію (практичне здійснення своїх професійних цінностей і смислів). Таким чином, один із векторів, що описує динамічні процеси суб'єктної сфери відобразимо так: самопізнання – самоактуалізація – самореалізація.

Зауважимо, що іншим вектором, що відображає процес послідовної трансформації складників професійної суб'єктності майбутнього фахівця, якими є суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципація є *суб'єктогенез*.

Так, *суб'єктна професійна позиція* трансформується від орієнтації "на результат" до орієнтації "на процес", на засоби здійснення навчально-професійної діяльності; від пріоритету особистісних цінностей до координації особистісних цінностей з професійними та пріоритету останніх; від неусвідомленого засвоєння соціальних норм та еталонів

безвідносно до професійної діяльності до усвідомленого засвоєння соціальних норм та еталонів, коли суб'єкт уже визначає свою позицію щодо них; від пасивності та безвідповідальності до ініціативно-відповідального ставлення студента до майбутньої професії. *Педагогічна активність* видозмінюється від неусвідомленої до усвідомленої, від ситуативної до надситуативної, неадаптованої (В. Петровський) інтегративної активності (К. Абульханова-Славська). *Суб'єктний досвід* розвивається лінійно: ціннісний досвід, операціональний досвід, досвід рефлексії, досвід звичної активації, досвід співробітництва. *Антиципація* трансформується від вміння прогнозувати й передбачати результати своєї активності до вміння прогнозувати й передбачати дії інших, а також до вміння передбачати наслідки взаємодії з учнями.

Рефлексивно-формувальні задачі – задачі, що впливають на формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як самостійного особистісного конструкту, а також сприяють реалізації детермінаційних функцій рефлексії як професійно вагової якості. Пояснимо, що *рефлексивну компетентність майбутнього вчителя початкових класів* визначаємо, як сукупність компонентів, що забезпечують ефективне здійснення рефлексивних процесів і зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю.

Зміни, що пов'язані з рефлексивною сферою відбиваються у процесі *рефлексіогенезу*, який ми розуміємо як процес поступового розвитку складників рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, їх ускладнення й розширення діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії, що синтезуються в контекстній рефлексії. Напрями рефлексіогенезу відповідають провідним складникам рефлексивної компетентності вчителя. Так, *мотиваційні аспекти* зазначеного феномену трансформуються таким чином: мотиви, потреби в рефлексивній діяльності, рефлексивна установка, ціннісне ставлення до контекстної рефлексії. Розвиток *когнітивного* та *операційно-діяльнісного* складників рефлексії відповідно пов'язані зі зміною знань і вмінь, – від тих, що відбивають особистісний, інтелектуальний типи рефлексії, – до знань та вмінь, що стосуються кооперативної та комунікативної рефлексії, а потім – контекстної рефлексії. Тобто рефлексія, спрямована "на себе", розширюється рефлексією, спрямованою "на інших", а далі – "на професію". У часовому вимірі рефлексія розвивається від ретроспективної та ситуативної – до перспективної, що пов'язана з антиципаційними

процесами. Загалом поглинання "в себе" змінюється на поглинання "в професію".

Когнітивно-формульальні задачі – задачі, що спрямовані на формування знаннєвої сфери, що максимально відповідатиме специфіці майбутньої професійної діяльності.

Знаннєву сферу майбутнього вчителя початкових класів визначаємо, як "банк предметних та міжпредметних знань", який є цілісним комплексом та представлений наступною структурою: спеціальні професійні, дидактико-методичні, психолого-педагогічні, диференційно-психологічні, соціально-психологічні знання. Підкреслимо, що в межах зазначеної проблеми, важливими є якісні показники засвоєння професійних знань: глибина, гнучкість, стійкість, практичність.

Отже, динамічні процеси в межах когнітивної сфери прирівнюємо, з одного боку, до змін, що відбуватимуться у такій послідовності: розширення загальнотеоретичних знань про професію, формування предметних знань, формування спеціально-професійних знань, інтеграція знань у міжпредметні знання; а з іншого – поглиблення, усвідомлення, практична реалізація.

Перцептивно-формульальні задачі – задачі, що детерміновані психологічним чинником мети професійної діяльності та спрямовані на формування соціально-перцептивної компетентності. Останню тлумачимо як професійно важливу якість, що інтегрує емоційно-чуттєве та інтелектуальне сприйняття, розуміння та оцінку соціальних суб'єктів у процесі взаємодії. Зазначимо, що її основу складають такі професійно-педагогічні та індивідуально-особистісні уміння як уміння педагога проникати у внутрішній світ вихованця, психологічна спостережливість, розуміння особистості учня і його психічних станів.

Поступовий перехід від психологічної спостережливості до вміння ідентифікувати себе учню, до прояву емпатії та децентрації, і до формування педагогічної антиципації відбиває динамічні зміни перцептивної сфери майбутнього вчителя початкових класів.

Комунікативно-формульальні задачі – задачі, що передбачають формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як здатності здійснювати ефективну комунікативну взаємодію з метою вирішення професійних завдань. Зауважимо, що професійне педагогічне спілкування вчителя початкових класів відбувається в різних системах ("учитель – учень", "учитель – діти", "учитель – батьки", "учитель – колеги" та ін.), пов'язане з адекватним

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

сприйняттям та розумінням особистості молодшого школяра, його батьків, колег та спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію діяльності та стосунків.

З метою з'ясування динаміки комунікативної сфери представимо комунікативну компетентність через її складові, а саме: мотиваційно-ціннісний (сукупність гуманістичних цінностей та позитивних соціально-ціннісних установок у педагогічному спілкуванні), когнітивний (поєднання теоретично мовних та мовленнєвих знань, відомостей про специфічні особливості педагогічного спілкування), операційно-діяльнісний (система комунікативних умінь і навичок, необхідних для ефективного здійснення педагогічного спілкування) та рефлексивний (здатність до самооцінювання і самоаналізу комунікативної діяльності, визначення шляхів удосконалення комунікативної компетентності) компоненти.

Таким чином, траєкторію змін у межах комунікативної сфери можна відобразити наступним чином: від неусвідомлення значення комунікативних умінь для професійної діяльності та інтуїтивної побудови процесу спілкування, до усвідомлення важливості вміння педагогічно правильно вибудовувати діалог (полілог), до задоволеності від педагогічного спілкування та його результату з визначенням професійної позиції в педагогічному спілкуванні, до прийняття учня як суб'єкта спілкування, до формування позитивних соціально-ціннісних установок у спілкуванні та розвитку вміння бачити себе очима інших.

Беручи до уваги викладені вище позиції, зазначимо, що відповідність педагогічних задач контекстної спрямованості динамічним процесам у межах кожної професійної сфери буде реалізовано шляхом поступового "занурення" у професію за рахунок розширення та ускладнення їх видів за кількома параметрами: 1) за цільовим призначенням і місцем у процесі професійно-педагогічної підготовки: навчально-професійні, квазіпрофесійні, навчально-виробничі; 2) за рівнем складності: стандартні, проблемно-пошукові, творчі; 3) за часовими параметрами і масштабом завдань: стратегічні, тактичні, оперативні; 4) за дидактичною метою: навчальні, тренувальні, контрольні-рефлексивні; 5) за способом подачі умови: текстові задачі, задачі-кейси, фото-задачі, відео-задачі; 6) за способом пред'явлення рішення: задачі-звіти, задачі-проекти, задачі-моделі, сюжетно-рольові задачі.

Як бачимо, значне розширення таксономії педагогічних задач контекстної спрямованості відбувається за рахунок включення різних

видів задач, більшість з яких певною мірою передбачає нестандартне, креативне вирішення проблеми.

Щодо розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості, як і будь-якої іншої педагогічної задачі, підкреслимо, що це складний, багатоаспектний, динамічний, творчий процес, який неможливо повністю схематизувати. Але дії та операції, пов'язані з рефлексивно-аналітично-антиципаційною діяльністю ми можемо формально уявити та відобразити у розробленому нами алгоритмі розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості, типових для педагогічного процесу в початковій школі та родинному колі молодшого школяра.

Алгоритм розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості

1. Аналіз педагогічної ситуації як об'єктивного контексту, на фоні якого розгорталася педагогічна задача.

2. Детекція протиріч (вияв зіткнення певних протилежних компонентів педагогічної системи) та проблеми (вияв розриву між бажаним та фактичним результатами) в педагогічній ситуації.

3. Цілепокладання (визначення результативної мети, з'ясування проміжних процесуальних цілей), що детермінує педагогічну задачу та конкретизація завдання, яке необхідно розв'язати.

4. Антиципація, що пов'язана з передбаченням результату педагогічної діяльності.

5. Генерація декількох гіпотез й обрання найбільш оптимальної з них.

6. Моделювання професійного контексту, що пов'язане з проектуванням рішення, конструюванням всіх компонентів педагогічного процесу відповідно до мети задачі та розробкою конкретного проекту рішення.

7. Аналіз результатів розв'язання задачі, що містить порівняння наслідків розв'язання з поставленими цілями.

8. Рефлексія, що передбачає "занурення" у майбутню професію з метою "бачення себе" відповідно до предметного та соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, ми розглянули сутність, структуру системи педагогічних задач контекстної спрямованості та логіку їх розв'язання.

Отже, далі висвітлемо формувальний потенціал контекстних педагогічних задач у площині креативного підходу, тобто з'ясуємо як вони сприяють формуванню креативної особистості майбутнього вчителя початкових класів. Зазначимо, що у розумінні креативного

підходу поділяємо думку О. Дубасенюк, яка пов'язує його з усвідомленням майбутніми педагогами власних особистісних і професійних можливостей, розвитком педагогічних здібностей до рівня креативних; задоволенням потреби у новизні і нестандартних способах розв'язання професійних проблем; установкою на творчість і подоланням стереотипних способів та формалізму у професійних діях; прогнозуванням шляхів і вдосконаленням творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця; її сутність якого полягає в організації професійної підготовки як процесу розв'язання розвивальних задач [5].

Розкриємо сутність базового феномену окресленого підходу, а саме поняття "креативність".

На сьогодні існує значна кількість його тлумачень, але вважаємо більш доцільними позиції науковців, які розглядають дану характеристику, як здатність людини творити незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації (Дж. Гілфорд) [14]; здатність до відмови від стереотипів, до вмінь усвідомлювати проблему, продукувати ідеї, розробляти нетрадиційні способи вирішення тієї чи іншої задачі (Е. Торренс) [15]; здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або постановки нових проблем (М. Воллах) [16].

Зарубіжні вчені Ф. Баррон і Д. Харрінгтон, узагальнюючи проведені дослідження у галузі креативності, дійшли таких висновків: креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів і продуктів, що дозволяє усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер; здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації; створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації; особливості творчого процесу, продукту та особистості характеризуються такими ознаками як оригінальність, валідність, адекватність задачі, придатність, оптимальність форми, правильність та оригінальність на даний момент; креативні продукти можуть бути дуже різноманітні за своєю природою [13].

Разом з тим підкреслимо, що Дж. Гілфорд [14] та Е. Торренс [15] пов'язують креативність з дивергентним мисленням, що є багатовекторним, тобто передбачає множини рівною мірою правильних варіантів розв'язання задачі. Цей тип мислення ґрунтується на інтуїції. Головною характеристикою дивергентного мислення є креативність – здатність породжувати нові, незвичайні ідеї.

У форматі нашого дослідження вважаємо доцільними виділені Дж. Гілфордом основні параметри креативності:

- побіжність (кількість нових ідей за одиницю часу);
- оригінальність (створення віддалених асоціацій);
- семантична гнучкість (здатність використовувати об'єкт та його особливості не лише за основними властивостями, а й запропонувати нові);
- образна адаптивна гнучкість (здатність змінювати форму об'єкта таким чином, щоб побачити у ньому нові можливості);
- семантична спонтанна гнучкість (здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації) [14].

Отже, ураховуючи вище зазначені позиції, потенціал педагогічних задач контекстної спрямованості щодо формування креативної особистості майбутнього вчителя початкових класів, є логічним розглянути креативність особистості через наступні критерії:

- дивергентність мислення,
- оригінальність мислення,
- гнучкість мислення,
- швидкість мислення.

Упорядкуємо видове розмаїття педагогічних задач контекстної спрямованості та їх формувальний потенціал відповідно до визначених критеріїв та показників креативності у таблиці 1.

Таким чином, є очевидним, що контекстні педагогічні задачі містять значний потенціал щодо формування креативності майбутнього вчителя початкових класів. Погоджуючись з думкою О. Дубасенюк, вважаємо, що розвиток креативності передбачає оволодіння майбутніми педагогами необхідним педагогічним інструментарієм. Тобто спочатку студент повинен навчитися застосовувати певні творчі прийоми у розв'язанні стандартних задач; далі оволодіти засобами творчості щодо розв'язання проблемно-пошукових задач; а пізніше з набуттям досвіду – певними стратегіями творчої діяльності щодо моделювання, з одного боку, педагогічно виправданих, а з іншого – нових, оригінальних шляхів розв'язання педагогічних задач різних типів та видів [5].

Зауважимо, що у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів можливе поєднання різних видів педагогічних задач контекстної спрямованості у новий. Наприклад, обрати як спосіб подачі інформації деформовану текстову задачу і запропонувати репрезентувати її рішення у вигляді проекту. Такий

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

підхід розширює можливості контекстних педагогічних задач щодо формування креативної особистості. Але вважаємо, що "синтезовані" задачі доречно використовувати на завершальних стадіях професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Таблиця 1

Формування креативності майбутнього вчителя початкових класів засобами контекстних педагогічних задач

Критерії креативності	Показники креативності	Вид педагогічної задачі контекстної спрямованості та її креативний потенціал
Дивергентність мислення	створення множини рівною мірою правильних варіантів розв'язання задачі; здатність породжувати нові, нестандартні ідеї	<i>відео-задачі</i> без звукового супроводу, у процесі перегляду яких, майбутній вчитель висловлює гіпотези щодо мовного супроводу відеофрагменту; <i>текстові задачі</i> за поданою експозицією, що вимагають генерування декількох варіантів виходу із ситуації й обрання найбільш оптимального
Оригінальність мислення	створення абсолютно нових ідей, пошук нових варіантів розв'язання задачі	<i>задачі-проекти</i> – суть яких полягає у розробці оригінальних рішень задачі; <i>фото-задачі</i> , які передбачають на основі візуального сприйняття інформації самостійно скласти педагогічну задачу певного типу
Гнучкість мислення	уміння пристосовуватись до змін діяльності, швидко переключатися з одного типу завдань на інші	<i>деформовані текстові задачі</i> , у яких пропущено початок, кульмінацію або кінцівку певної педагогічної ситуації, що необхідно відновити; <i>сюжетно-рольові задачі</i> , розв'язання яких вимагає як теоретичного обґрунтування обраного варіанту розв'язку, так і його інсценування
Швидкість мислення	уміння знаходити якомога більше шляхів розв'язання поданого завдання, за певний проміжок часу	<i>фото-задачі</i> , що передбачають миттєве оцінювання зображеної ситуації влучним словом; <i>текстові задачі (тренувальні)</i> на визначення протиріччя та формулювання проблеми; <i>задачі з альтернативними варіантами рішень</i>

Таким чином, ураховуючи реалії сучасної вищої освіти, пов'язанні з її компетентнісною орієнтацією, інтеграційними міждисциплінарними, студентоцентрикованими вимірами, на нашу думку, є доцільною реалізація у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів ідей задачного підходу. Беручи до уваги специфіку професійної діяльності вчителя початкових класів, є ефективним синтез задачного підходу з контекстним науковим підходом у форматі педагогічних задач контекстної спрямованості, у яких засобами моделювання предметного та соціального контексту відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється загальний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця. Поданий алгоритм їх розв'язання відбиває логіку дій та операцій, пов'язаних з рефлексивно-аналітично-антиципаційною діяльністю майбутнього вчителя початкових класів. Обґрунтована й розроблена система педагогічних задач контекстної спрямованості містить різні типи контекстних задач, що відповідають меті підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ, а також професійному контексту. Розгляд цієї системи крізь призму креативного підходу, дозволив з'ясувати її потенціал щодо формування таких креативних якостей особистості, як дивергентність, оригінальність, гнучкість й швидкість мислення. Уважаємо, що подальшої наукової розвідки потребує аспект проблеми пов'язаний із розвитком інших креативних якостей майбутнього вчителя початкових класів, що детермінують провідні "навички ХХІ століття".

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы : избр. тр. / Отв. ред. Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1978. – 395 с.
2. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 462 с.
3. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход в современной науке / И. В. Блаумберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Проблемы методологии системного исследования. – М. : Мысль, 1970. – С. 7 – 48.
4. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстно обучение / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

5. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Креативна педагогіка. – Вінниця, 2011. – Вип. 4. – С. 23 – 28.
6. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія / В. В. Желанова; Держ. закл. „Луган. Нац. Ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – 482 с.
7. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / В. О. Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.
8. Колесникова И. Е. Механизм смыслогенеза личности в онтогенезе: морфогенетический и онтологический контекст : монография / И. Е. Колесникова ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 205 с.
9. Кузьмина Н. В. Понятие „педагогическая система” и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1980. – С. 7 – 45.
10. Садовский В. Н. Основание общей теории систем : логико-методический анализ / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 270 с.
11. Уемов А. И. Логика и методология системных исследований / А. И. Уемов. – К. : Высш.шк., 1977. – 255 с.
12. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Сост. и общ. ред. И. Т. Касавина. – М. : „Канон+” РООИ „Реабилитация”, 2009. – 1248 с.
13. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality // Ann. Rev. of Psychol. – V. 32, 1981. – P. 439 – 476.
14. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. – N. Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
15. Torrance // The nature of creativity / R. Sternberg, T. Tardif (eds). – 1988. – P. 43 – 75.
16. Wollach M.A., Kogan N.A. A New look at the creativity – intelligence distinction / M.A.Wollach, N.A.Kogan // Journal of Personality. 1965. № 33. – P. 348 – 369.