МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: «**ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.013З-з
спеціальності 013 «Початкова освіта»
освітньо-професійної програми «Початкова освіта»
Е. Р. Манько

Керівник: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н.
_____ О. О. Самсонова

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н.
_____ С. В. Сиваш

Запоріжжя
2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри_____
«18» листопада 2024 року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Манько Елізі Романівні

1. Тема роботи: «Професійно-творчий саморозвиток майбутнього вчителя початкових класів у фаховій підготовці»
керівник роботи Самсонова Олена Олександрівна, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н.
затверджена наказом ЗНУ від «24» вересня 2024 р. № 1446-с

2. Строк подання студентом роботи: 18 листопада 2024 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики, курсових робіт

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити): проаналізувати філософську та психолого-педагогічну літературу з визначеної проблеми; розкрити сутність і зміст професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів; розробити динамічну модель професійно-творчого саморозвитку особистості та спосіб наочно-схематичної побудови «індивідуальних траєкторій» реалізації; теоретично обґрунтувати педагогічні умови, що сприяють ефективному професійно-творчому саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів в освітньому процесі закладу вищої освіти.

5. Перелік графічного матеріалу: рисунків – 2.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Самсонова О. О.	02.02.24 р.	02.02.24 р.
Розділ 1	Самсонова О. О.	27.03.24 р.	27.03.24 р.
Розділ 2	Самсонова О. О.	14.05.24 р.	14.05.24 р.
Висновки	Самсонова О. О.	23.09.24 р.	23.09.24 р.

7. Дата видачі завдання: 02.02.24 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	лютий	виконано
2	Написання вступу	березень	виконано
3	Написання першого розділу	квітень-червень	виконано
4	Написання другого розділу	вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
7	Захист	грудень	виконано

Студент _____Е. Р. Манько
(підпис) (прізвище та ініціали)
Керівник роботи _____О. О. Самсонова
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____Ю. Є. Зубцова
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 79 с., 2 рисунки, 59 джерел.

Мета дослідження – визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови, які забезпечують ефективність професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів.

Об’єкт дослідження – процес професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів в системі вищої освіти.

Предметом дослідження – педагогічні умови реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів у вищій школі.

Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури для порівняння та зіставлення різних поглядів на обрану проблему).

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що визначено й науково обґрунтовано особливості професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів у фаховій підготовці.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та упровадженні педагогічних умов професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів у фаховій підготовці.

Галузь використання: заклади вищої та післядипломної освіти.

ТВОРЧИЙ САМОРОЗВИТОК, САМООСВІТА, МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ, ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

SUMMARY

Manko E. R. Professional and creative self-development of a future primary school teacher in professional training

The qualifying work consists of an introduction, three chapters, conclusions, a list of references (59 items). The volume of the qualifying paper is 79 pages (with 62 pages of the main text). The work contains 2 figures.

The purpose of the study is to determine and scientifically substantiate the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the professional and creative self-development of a future primary school teacher.

Research objectives:

1. To analyze the philosophical and psychological and pedagogical literature on the specified problem.

2. To reveal the essence and content of the professional and creative self-development of the personality of a future primary school teacher.

3. To develop a dynamic model of professional and creative self-development of the personality and a method of visually and schematically constructing «individual trajectories» of implementation.

4 To theoretically substantiate the pedagogical conditions that contribute to the effective professional and creative self-development of the personality of a future primary school teacher in the educational process of a higher education institution.

The object of the study is the process of professional and creative self-development of the personality of a future primary school teacher in the higher education system.

The subject of the study is the pedagogical conditions for implementing the process of professional and creative self-development of the personality of a future primary school teacher in higher education.

The theoretical significance of the study is that the features of the professional and creative self-development of a future primary school teacher in professional training have been identified and scientifically substantiated.

The practical significance of the study is to develop and implement pedagogical conditions for the professional and creative self-development of a future primary school teacher in professional training.

The results of the study can be used by teachers of higher and postgraduate education institutions in order to increase the level of professionalism of future primary school teachers.

The first section “Theoretical foundations of professional and creative self-development of the individual,” presents the key concepts of the study, as well as a scientific interpretation of the essence of the concept of “professional and creative self-development of the individual.”

The second section “Content characteristics and determinants of professional and creative self-development of future primary school teachers,” describes the essence and content of professional and creative self-development of future primary school teachers, the scientific principles of defining and structuring the content of the research model; the pedagogical conditions of professional and creative self-development of future primary school teachers in professional training are revealed.

Keywords: professional and creative self-development, self-education, future primary school teacher, professional training.

ЗМІСТ

Вступ……. 8

Розділ 1 Теоретичні основи професійно-творчого саморозвитку особистості……..…… 12

1.1. Ключові поняття дослідження……. 12

1.2. Понятійний конструкт «саморозвиток» як предмет наукового дослідження ……. 25

Розділ 2. Змістові характеристики та детермінанти професійно-творчого саморозвитку майбутніх учителів початкових класів…..…… 34

2.1. Сутність і зміст професійно-творчого саморозвитку майбутніх учителів початкових класів..……..... 34

2.2. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутніх учителів початкових класів у фаховій підготовці…… 52

Висновки..... 69

Список використаних джерел..... 73

ВСТУП

Сучасний стан українського суспільства визначається переломним характером та динамізмом, що призводить до трансформування не тільки економічних підвалин, але й системи духовних цінностей. У цих умовах виникає необхідність виховання особистості, здатної не тільки на репродуктивну діяльність, але й на прийняття нестандартних рішень, здатної до постійного самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку, тобто особистості творчої. Ця проблема ще більше актуалізується, коли мова йде про особистість майбутнього вчителя початкових класів в умовах закладу вищої освіти (далі – ЗВО).

У той же час розвиток сучасної педагогіки характеризується підвищеною увагою до внутрішнього потенціалу людини, створенням освітнього середовища, що сприяє творчому саморозвитку особистості. Існуюча в системі вищої педагогічної освіти гостра потреба в підготовці інтелектуальних, ініціативних фахівців з розвиненим творчим мисленням супроводжується зростаючою незадоволеністю освітнім процесом, який не приділяє належної уваги самостійності, активності здобувачів вищої освіти у розвитку професійно-важливих якостей і здібностей.

У той же час, ефективність майбутньої професійно-педагогічної діяльності здобувача вищої освіти залежить не тільки від отриманих у ЗВО професійних знань і умінь, але і від рівня сформованої здатності до подальшого професійно-творчого саморозвитку.

Аналіз досліджуваної проблеми вимагає теоретико-методологічного осмислення поняття «професійно-творчий саморозвиток майбутнього вчителя початкових класів» відповідно до особистісно орієнтованої спрямованості освіти. Базовими для розробки досліджуваної проблеми є роботи про загальні закономірності педагогічного процесу у вищій школі, моделі особистості майбутнього фахівця-педагога, відповідні технології навчання та виховання

(Є. Барбіна, І. Бех, В. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Луговий, О. Мороз, В. Семиченко, Н. Тарасевич та ін.).

Переосмислюється поняття «особистість» у світлі гуманістичного підходу (Ф. Василюк, В. Слободчиков, С. Смирнов, А. Фурман та ін.); поняття «саморозвиток особистості» стає базовим для характеристики цілей, змісту і засобів освіти (Є. Бондаревська, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Сущенко, Г. Цукерман); актуалізується розробка поняття «творчість», зокрема, як спосібу ефективного саморозвитку і професійно-особистісної самореалізації (Н. Вишнякова, І. Волощук, В. Моляко, Я. Пономарьов, Т. Сущенко та ін.); розглядаються педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу (Г. Волинка, І. Зязюн, В. Лозова, В. Муляр, Н. Тарасевич та ін.).

Саморозвиток потенційних можливостей і внутрішніх ресурсів особистості, інтенсифікація творчого потенціалу здобувачів вищої освіти, їхня повноцінна самореалізація в навчально-професійній і майбутній професійній діяльності обумовлюють необхідність вивчення функціональних компонентів і засобів професійно-творчого саморозвитку особистості.

Процес перетворення й удосконалення сучасної педагогічної системи припускає пошук нових ідей, технологій, форм і методів організації навчального процесу у ЗВО з метою професійно-творчого саморозвитку особистості на основі її внутрішніх мотивів, системи цінностей і професійних цілей.

Інноваційність психолого-педагогічних досліджень, їх спрямованість на професійне самовизначення та самостановлення, формування рефлексивної культури творчого мислення, свідома взаємодія суб’єктів педагогічного процесу в спільній навчально-професійній діяльності, інтенсивний розвиток механізмів особистісного та професійно-творчого саморозвитку є логічним наслідком розширення і становлення нових цінностей освіти.

Це свідчить про актуальність дослідження сутності та механізму професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів, виявлення й аналізу педагогічних умов, що сприяють ефективній реалізації даного процесу.

Важливим моментом особистісно орієнтованої освіти є створення і впровадження спеціальних моделей і програм, що забезпечують реальну можливість побудови і реалізації індивідуальних траєкторій професійно-творчого саморозвитку, що стимулюють активність майбутнього вчителя початкових класів в оволодінні методами і засобами здійснення даного процесу, необхідних для розкриття індивідуальності, духовності, сприятливих професійному становленню і самореалізації.

Актуальність вирішення цих питань зумовила вибір теми дослідження: «*Професійно-творчий саморозвиток майбутнього вчителя початкових класів у фаховій підготовці*».

Мета дослідження – визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови, які забезпечують ефективність професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати філософську та психолого-педагогічну літературу з визначеної проблеми.
2. Розкрити сутність і зміст професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів.
3. Розробити динамічну модель професійно-творчого саморозвитку особистості та спосіб наочно-схематичної побудови «індивідуальних траєкторій» реалізації.
4. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови, що сприяють ефективному професійно-творчому саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Об’єкт дослідження – процес професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів в системі вищої освіти.

Предметом дослідження – педагогічні умови реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів у вищій школі.

Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури для порівняння та зіставлення різних поглядів на обрану проблему).

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що визначено й науково обґрунтовано особливості професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів у фаховій підготовці.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та упровадженні педагогічних умов професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів у фаховій підготовці.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої та післядипломної освіти з метою підвищення рівня професіоналізму майбутніх вчителів початкових класів.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ
ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Ключові поняття дослідження

Різноманітні філософські, психологічні та педагогічні підходи до понять «особистість», «творчість», «саморозвиток», «професіоналізм» призвели до неоднозначності в трактуванні як самих цих термінів, так і їх інтегральних сполучень, таких як «творчий саморозвиток особистості», «саморозвиток творчих здібностей особистості», «професійно-творчий саморозвиток особистості», «особистісний саморозвиток (самовираження) у творчості, професійній діяльності» тощо. Ми дотримуємось думки, що «становлення професіонала є одним з аспектів розвитку особистості. У цілому особистісний простір ширше професійного, особистісне знаходиться в основі професійного, особистісне визначає початок, хід і завершення професійного», тобто загальний процес становлення особистості визначає зміст і хід професіоналізації людини, отже, поняття «творчий саморозвиток особистості» є визначальним, родовим для досліджуваного поняття.

Приймаючи до уваги філософську тезу про те, що ціле не дорівнює сумі його частин, однак, з метою подолання невизначеності в підходах до проблеми професійно-творчого саморозвитку особистості, проведемо аналітичне осмислення складових частин більш загального поняття «творчий саморозвиток особистості».

У сучасній науковій літературі виділяють основні концептуальні підходи до поняття «особистість», розділивши їх за принципом пріоритетності внутрішнього чи зовнішнього в людині. Теорії, що розглядають особистість як виразника суспільних відносин, належать до «зовнішнього» (сцієнтичного) напряму (Арістотель, Ф. Бекон, Г. Гегель, Ж.-Ж.Руссо). Їхньою загальною

ідеєю є суспільно-історична та соціальна детермінація поведінки особистості; розходження виражаються у визначенні ступеня активності суб'єкта в процесах формування його особистості. «Внутрішній» напрям представлений антропологічними ідеями (Марк Аврелій, Л. Дорфман, І. Кант, М. Монтень, Сократ, Л. Фейєрбах, А. Шопенгауер), що звільнили поняття «особистість» від зовнішнього впливу і звернули основну увагу на її внутрішні характеристики, відштовхуючись у першу чергу від індивідуальної неповторності й унікальності особистості.

На наш погляд, для досягнення більшої гармонії в розвитку особистості необхідно інтегровано використовувати позитивні моменти полярних точок зору в спільній творчій взаємодії. Синтезуючі тенденції (екзистенціалізм, гуманістична психологія й ін.), з одного боку, розглядають особистість як продукт залучення людини до культурних норм і цінностей, з іншого – визнають самостійну активність особистості: створюючи щось значуще для інших, людина змінює себе, створює свою особистість, ґрунтуючись на творчих началах.

Близькими до викладених позицій були ідеї індивідуального підходу до розвитку особистості, що мають давню історію і в педагогіці України. Видатний український філософ і педагог Григорій Сковорода у своїй концепції «сродної праці» звертав увагу саме на індивідуальну духовну природу кожної людини. Він розробив вчення про те, що тільки розкривши специфічні природні здібності людини, можна зробити її щасливою та одночасно принести велику користь суспільству.

Ця ідея одержала розвиток у вченні його послідовника – відомого українського філософа і педагога XIX століття Памфіла Юркевича. Останній наголошував на сприйнятті конкретної людини як неповторної індивідуальності.

На думку представників гуманістичної психології (Ш. Бюлер, Т. Грінінг, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Е. Сьютіч та ін.), особистість може змінюватися за допомогою самоусвідомлення, в результаті чого можливе

уявлення про розвиток особистості як про процес і нескінченну здатність до зростання і саморозвитку. Специфіка психологічних досліджень полягає в акцентуванні уваги на структурі особистості й особливостях протікання психічних процесів. Нас же цікавлять психолого-педагогічні характеристики особистості як цілісності, що спонукають людину до творчості та саморозвитку й обумовлюють напрям такої активності, тобто загальні поняття про джерела, рушійні сили, можливості та умови розвитку й саморозвитку особистості. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє сформулювати основні положення гуманістичного напряму вивчення особистості [1; 2; 5; 22; 31; 38]:

1. Особистість є унікальною та неповторною цілісністю, що вимагає її цілісного вивчення.

2. У природі людини закладені потенції до безупинного саморозвитку, а тому пізнання особистості повинне бути орієнтоване не стільки на вивчення її статичного теперішнього стану, скільки на аналіз її цілей, прагнень, уявлень про своє майбутнє.

3. Сам спосіб існування особистості є процесом постановки та досягнення нових і більш складних цілей, що спонукає її до постійних пошуків і творчих рішень. Таким чином, вивчення особистості неможливе без дослідження її творчих здібностей і потенцій.

4. Перш за все, внутрішній світ людини зумовлює її поведінку, а зовнішні стимули навколишнього середовища є вторинними.

5. Визнання унікальності особистості повинно поєднуватися з глибокою повагою до її індивідуальної позиції. Зокрема, це означає, що прямий вплив на особистість є не завжди прийнятним, необхідно прагнути до взаємодії та взаєморозуміння.

Представники вітчизняної гуманістичної школи розробляють проблеми творчої самореалізації, вважаючи, що «прагнення до неї є однієї з провідних рушійних сил розвинутої особистості, що спонукає та спрямовує її діяльність» [38]. Погоджуючись з цим, виділяємо значущість творчих

здібностей людини, які підсилюють можливості процесу самореалізації та творчого саморозвитку.

Оскільки ми розглядаємо творчий саморозвиток, то необхідно звернутися до проблеми творчості. У філософському розумінні творчість – це «діяльність, що породжує щось якісно нове, таке, чого ніколи раніше не було» [6]. Із подібним визначенням погоджується більшість учених, але конкретні підходи до сутності творчих актів у різні історичні епохи були різними.

Філософська сутність поняття «творчість» як створення «буття з небуття» бере свій початок від Сократа. У III столітті н.е. Папа Олександрійський увів термін «евристика», об'єднавши методи, відмінні від чисто логічних. Сьогодні внутрішнє осяяння, інсайт є незмінними атрибутами творчого процесу, ефективність якого залежить від взаємодії точного й інтуїтивного мислення. Інтуїцію як вищу здатність розуму й один з найважливіших механізмів творчості розглядали Демокріт, Платон і Арістотель. Гуманізм Ренесансу схилявся до ідеї активної самореалізації особистості у творчості. Філософи Нового часу (Р. Декарт, Б. Спіноза, Г. Лейбниц та ін.) продовжили вивчення особливостей творчості раціоналістичними методами, підвищуючи можливості управління даним процесом.

Найбільш цілеспрямовано розглядали сутність творчості представники релігійної філософії XIX-XX ст. (П. Лавров, В. Соловйов та ін.). Вони аналізували прояви творчості, намагаючись їх диференціювати на основі «безперечної творчості мистецтва» та знання: знання аналізує, абстрагує, узагальнює користуючись суворими логічними методами; творчість синтезує, конкретизує, створює, оперуючи при цьому образами й інтуїтивними уявленнями.

Деякі дослідники схильні розглядати проблему творчості як суто психологічну, для чого й існує спеціальний розділ психології, що одержав назву психології творчого чи продуктивного мислення. Розробляються діалектичні основи педагогіки творчості як самостійної галузі наукового знання (О. Матюшкін, Т. Кудрявцев, Я. Пономарьов та ін.). Я. Пономарьов писав з

цього приводу, що включення психології творчості як абстрактної науки до складу педагогіки творчості як конкретної науки – необхідна умова розвитку діючого-перетворюючого типу знання про творчу діяльність [50, с. 76]. В. Андрєєв визначав методологічні принципи, предмет і завдання педагогіки творчості як теорії і як педагогічної технології, виділяє основні діалектичні протиріччя, бар'єри та педагогічні умови розвитку і саморозвитку творчих здібностей [39].

В основу нашого опису й аналізу безлічі підходів до поняття «творчість» покладемо п'ять груп його визначень, виділені Є. Торрансом, доповнивши відсутніми, на наш погляд, підходами й особливостями інтерпретації даного терміна у вітчизняній науці. Виділення десяти сутнісних характеристик творчості є, в певній мірі, умовним, тому що деякі з них не суперечать, а навіть доповнюють одна одну, якщо розглядаються різні аспекти творчості. Дати повну класифікацію підходів до такого багатогранного поняття здається неможливим. До нього цілком виправдана ідея математика фон Неймана про «поріг складності», починаючи з якого, опис об'єкта стає складнішим, ніж сам об'єкт. В основу нашого добору покладемо не єдино правильну ознаку, а принципові відмінності підходів різних наукових шкіл навіть при повній згоді стосовно інших аспектів творчості. У кожній групі підходів виділимо найбільш важливі особливості творчості для дослідження нашої проблеми.

1. Підходи, що спираються на новизну як критерій творчості. Майже всі теорії творчості передбачають створення чогось нового, відмінності ж виявляються у відношенні до самого поняття «новизна», її значення для творчої особистості. Існують дві протилежні позиції з цього питання. Представники першої (М. Поташник, Л. Терстон, Е. Ямбург та ін.) не вважають важливим визнання суспільством новизни ідеї, головне, що вона є суб'єктивно новою для самого творця. Так, Л. Виготський зазначав, що «творчою діяльністю ми називаємо будь-яку діяльність людини, що створює щось нове, незалежно, чи буде це створене творчою діяльністю якою-небудь річчю зовнішнього світу чи відомою побудовою розуму або почуття, що живуть і виявляються тільки в

самій людині». Представники іншої позиції (М. Стайн, Шпрехер та ін.) називають такий підхід «винаходом велосипеда», думаючи, що справжня творчість повинна визначатися новизною в загальнокультурних масштабах, тобто визнаватися суспільством, сучасниками.

Але, розглядаючи співвідношення понять особистісної та суспільно значущої творчості, визначаємо, що друге є більш важливим для розвитку суспільства в цілому; а перше є необхідною умовою саморозвитку особистості. В той же час «із психологічної точки зору, немає принципових розходжень між продуктивним мисленням вченого, що відкриває об'єктивно нові, ще невідомі людству закономірності навколишнього світу, і продуктивним мисленням учня, що робить відкриття нового лише для нього самого, тому що в його основі лежать загальні психічні закономірності» [40]. Тобто об'єднуються погляди прихильників евристичного й особистісно-орієнтованого навчання, що припускають використання творчих суб'єктивних досягнень учнів для розширення і саморозвитку їхньої освітньої сфери. При цьому справжня творчість має принципово творчий характер і сприяє розвитку людської особистості та всієї людської культури. Тобто нове для себе виступає як засіб створення нового для інших.

2. Творчість з позицій несвідомого. Класичні психоаналітичні підходи до творчості ґрунтуються на точці зору З. Фрейда, який тісно пов'язував несвідомі потяги особистості з її активністю у творчих процесах, особливо виділяючи значення асоціативного мислення, уяви, інтуїції. А. Адлер вважав, що випадки надкомпенсації часто призводять до видатних творчих досягнень. Характерні ранні трактування творчості як передсвідомого розумового процесу, більш низького у порівнянні з раціональним мисленням (С. Аріети, Е. Кріс, Л. Кубі та ін.). Існувала і протилежна тенденція: творчі сили вважалися вищими, «надраціональними», яким Р. Мей, привласнював інтелектуальні, вольові й емоційні функції; А. Ротенберг наділяв їх рисами розвинутого абстрактного мислення, що перевершує звичайне логічне.

До цих підходів близькі уявлення про творчість як про інсайт – синтезуючий розумовий акт, у результаті якого виникають нові асоціації ідей, думок, фактів (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка та ін.). З його допомогою пояснювалися адаптивні форми поведінки завдяки новій образній пізнавальній структурі, що сприяло подальшому дослідженню образного мислення й образної пам'яті.

В. Пушкін, В. Калмикова та ін. розглядали розумовий процес з позицій взаємодії свідомості і підсвідомості. При цьому на різних етапах рішення творчого завдання провідна роль від однієї структури переходить до іншої. На стадії постановки проблеми домінує свідомість, на стадії інкубації ідеї та формулювання гіпотези активно діє несвідоме, у момент інсайту ідея прориває ться у свідомість як несподіване осяяння, стадія перевірки гіпотез і оцінки рішення характеризується пріоритетом свідомості. Вважаємо, що вивчення інтуїції передбачає принцип домінанти А. Ухтомского: надсвідомість завжди орієнтована на задоволення потреби, що стійко домінує в ієрархії мотивів даного суб'єкта в даний момент.

3. Творчість як процес. Характерною рисою цих підходів є прослідкування механізмів і стадій творчих актів, виділення динаміки їх розвитку, без зосередження тільки на кінцевому результаті. Є. Торранс визначав творчість як процес: лише тоді «можна ставити питання про те, якого типу особистістю треба бути, щоб реалізувати такий процес, яке середовище йому сприяє і який продукт виходить у результаті успішного завершення цього процесу». М. Уоллес розділив творчий процес на чотири стадії: підготовка, інкубація, осяяння, перегляд (чи перевірка). Подібну чи більш детальну покрокову структуру використовували Ж. Адамар, Е. де Боно, В. Гузенко, О. Лук, А. Осборн, Я. Пономарьов, Є. Торренс та ін. Сьогодні ідея Г. Уоллеса з різними модифікаціями лежить в основі практично будь-якого методу навчання творчому мисленню.

О. Яковлева, вивчаючи проблему розвитку творчого потенціалу особистості, зазначає, що характеристики творчості не предметні (наявність

продукту – матеріального чи ідеального), а процесуальні; основні з них такі: творчоскість розгортається в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Крім найважливішого висновку про процесуальний характер творчості, виділимо важливу умову професійно-творчого саморозвитку здобувачів вищої освіти – реалізацію суб'єкт-суб'єктних відносин у ЗВО.

4. Творчість як діяльність. Прихильники цього підходу спираються на визначення С. Рубінштейна, відповідно до якого творчість – це діяльність, «яка утворює щось нове, оригінальне, котре входить не тільки в історію розвитку самого творця, але в історію розвитку науки, мистецтва тощо». Як позитивний момент слід виділити вивчення питань розвитку суб'єкта в процесі творчої діяльності (незважаючи на те, що особистісно орієнтований підхід часто протиставляється діяльнісному). Ми згодні із С. Смирновим, який вважає, що саме у творчості сінтез діяльнісного й особистісного начал виражений найбільш повно, але при домінуючому значенні другого. Особливо значуща, на наш погляд, не конкретна мета творчої діяльності, яка не завжди чітко виділена, а мотивація або система особистісних цілей, тому що для творчості характерним критерієм є розвиток людини як особистості.

В. Соколов на засадах логіко-евристичного підходу виділяє визначальні ознаки творчості у співвідношенні з діяльністю: творчістю є інтелектуальна діяльність людини, яка полягає у виробництві нового продукту чи нових способів діяльності; творчість як форма пізнання нового заснована і спрямовується логіко-евристичною діяльністю; творчість первинна стосовно інших видів інтелектуальної діяльності; творчість є вищою та специфічною формою діяльності та розвитку. Цієї точки зору дотримуються І. Калошина, М. Махмутов, А. Шумилін, М. Ярошевський.

Серед українських дослідників творчість як діяльність розглядають І. Волощук, М. Жулинський, П. Крамар, В. Моляко, К. Приходченко. Існують й інші погляди щодо співвідношення творчості та діяльності: «Але коли постає питання про джерела і механізми творчості, внеску окремої людини в культуру, то при їх описуванні та поясненні апарат теорії діяльності виявляє свою

принципову обмеженість. Унікальність і неповторність особистості, провідна роль несвідомого в творчих аспектах не можуть бути розкриті за допомогою понять, виведених з діяльності» [50]. Узагальнимо думки прихильників протиставлення понять «творчість» і «діяльність»: діяльність обумовлена зовнішніми чи внутрішніми раціональними причинами – творчість ірраціональна, незалежна, непланована; діяльність доцільна, довільна, свідомо регульована – творчість мимовільна, не піддається регуляції з боку свідомості (під час творчого акту); діяльність функціонує за принципом «негативного зворотного зв'язку» (досягнення результату вичерпує цикл діяльності) – творчість працює за принципом «позитивного зворотного зв'язку» (результат тільки прискорює подальший процес творчості: «...творча робота – і в цьому є істотна її ознака – не знає меж досягнення. Усяке досягнення у творчості є тільки етап для нових досягнень...» [38]).

На наш погляд, негатив полягає не в поділі понять «творчість» і «діяльність», а в їхньому протиставленні. Протилежністю для творчості є руйнування, а не діяльність. У будь-якому конкретному акті, спрямованому на саморозвиток особистості, є і творчі, і діяльнісні складники, тому розумніше шукати взаємозбагачуючі риси, подібно до взємодоповнення властивостей творчого і логічного мислення.

5. Теорії, в основі яких – напрям творчої діяльності. У цілому у філософській і психолого-педагогічній літературі можна виділити три напрями вивчення проблеми творчості:

- традиційне художнє (А. Запорожець, В. Мірошник, І. Розет, Б. Теплов, З. Фрейд, Л. Шепперд, К. Юнг та ін.);
- технічне чи винахідницьке (Г. Альтшуллер, Г. Буш, Дж. К. Джонс, Б. Клубіков, А. Половінкін, Д. Троїцький, П. Енгельмейєр та ін.);
- психолого-педагогічне (Н. Вішнякова, Дж. Діксон, Дж. Гордон, В. Калмикова, Л. Коршунова, А. Лук, Я. Пономарьов, Н. Посталюк та ін.).

Для нас найбільший інтерес становить останній напрям, пов'язаний з розробкою методів організації продуктивної освітньої діяльності здобувачів

вищої освіти, але не варто ізолюватися від інших напрямів, тому що в кожному з них реальні досягнення забезпечуються універсальністю творчих процедур.

6. Підходи, орієнтовані на результат, «кінцевий продукт» творчості. В. Хеннесі і Т. Амабіле зазначають: «Хоча більшість авторів розглядають творчість як процес, їх визначення найчастіше використовують визначення продукту як характерної ознаки творчоскості... Виділення продукту зараз широко прийнято як найбільш вдале для досліджень у галузі творчості. У багатьох працях таким «продуктом» є результат виконання тестів на креативність або це експертна оцінка продуктів. Ф. Баррон, проаналізувавши велику кількість досліджень стосовно творчості, зробив висновок, що в більшості теорій «щось нове» – це звичайно продукт, але такий, який є результатом процесу, здійснюваного людиною. М. Ярошевський теж вважає, що «системний підхід до процесу творчості не може бути іншим, ніж трьохаспектним, інтегруючим його складові частини: предметну, соціальну та особистістну» [22]. Таким чином, наявність продукту як критерію творчості можна вважати загальноприйнятим, але не визначальним. На наш погляд, це припустимо тільки у випадку орієнтації на процес творчості з метою діагностики рівня розвитку творчих здібностей, коли поняття продукту використовується для реєстрації результату.

7. Підходи, в основі яких – рівні творчості. Тут маються на увазі не стадії окремого творчого акту, а фази розвитку творчості, скажемо, у мірі дорослішання чи навчання. Наприклад, А. Тейлор пропонував такі рівні творчості:

- експресивна творчість – спонтанне малювання у дітей;
- продуктивна творчість – наукові та художні продукти, які є обмеженою і контрольованою вільною грою;
- інвентивна (винахідницька) творчість – вираження винахідливості в матеріалах, методах і техніках;
- інноваційна творчість – здатність до модифікації;

- творчість, що породжує, – пропозиція зовсім нового принципу, гіпотези, здатних призвести до виникнення нових шкіл і напрямів.

8. Творчість з позицій розумових здібностей. Ідея універсальності інтелекту як здатності, що впливає на успішність рішення будь-яких завдань, у тому числі і творчих, отримала підтримку в численних факторних моделях інтелекту. Найбільшу популярність одержали ієрархічна модель К. Спірмена у зв'язку з його ідеєю генерального G-фактора, багаторівневі моделі С. Барта, Д. Векслера, Ф. Вернона, Р. Кеттела, П. Хамфрейса, багатомірні моделі Д. Гілфорда, Л. Терстоуна. Д. Гілфорд визначав творчість у термінах розумових здібностей, які забезпечують творче досягнення, вважаючи, що творчість повинна мати дивергентний зміст, але не зводитися до нього. Він зіставляв здатність до конвергентного мислення (тобто знаходження єдиного правильного рішення з даних умов) з тестовим інтелектом, а операцію дивергенції (знаходження безлічі рішень), поряд з операціями перетворення й імплікації, вважав основою творчості.

Багато фахівців у галузі інтелекту (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг, Л. Термен, Р. Уайсберг та ін.) поділяють точку зору, що творчого процесу як специфічної форми психічної активності не існує. На їхню думку, високий рівень розвитку інтелекту припускає високий рівень творчих здібностей і навпаки. Це крайня і найменш достовірна позиція. Дійсно, «високий (і навіть надвисокий) рівень інтелекту не гарантує творчих досягнень. Можна бути інтелектуалом і не стати творцем» [5]. Численні емпіричні дані (М. Воллах, Н. Коган, К. Кокс, Л. Термен, Е. Торренс та ін.) підтверджують, що кореляція творчих здібностей та інтелекту за певних умов наближається до нуля; багато теорій (Д. Гілфорд, Г. Грубер, Я. Пономарьов, К. Тейлор та ін.) розглядають творчість як самостійний фактор, незалежний від інтелекту [5; 16; 22].

Менш радикальний варіант цього підходу має на увазі, що між рівнями інтелекту та творчості існує незначна кореляція. Наприклад, «теорія інтелектуального порогу» Є.Торренса стверджує, що при IQ нижче 115-120 інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, якщо IQ вище 120 –

творчоскість стає незалежною величиною. Такий взаємозв'язок інтелекту і творчості нам уявляється більш реальним, причому це добре узгоджується з даними Д. Перкинса про існування нижнього припустимого рівня розвитку інтелекту для кожної професії. Для нас важливо, що якщо IQ вище цього мінімуму, то прямого зв'язку між інтелектом і рівнем професійно-творчих досягнень не виявляється. У цьому випадку визначальними факторами будуть особистісні цінності та якості.

9. Підходи, пов'язані зі специфічними якостями творчої особистості. У дослідженнях феномена творчості цілеспрямовано вивчаються особистісні характеристики обдарованих людей з метою побудови їхнього узагальненого портрета. А. Маслоу, Г. Олпорт та ін. бачили первісне джерело творчості в мотивації особистісного зростання, що не підкоряється гомеостатичному принципу задоволення. За А. Маслоу, це потреба в самоактуалізації, повної і вільної реалізації своїх здібностей і життєвих можливостей [22].

Розгляд творчих здібностей у широкому особистісному та професійному плані характерний для багатьох представників вітчизняної науки (Т. Артем'єва, С. Василейський, М. Посталюк та ін.). М. Посталюк слідом за О. Луком систематизує творчі здібності, які були виділені різними дослідниками:

- здатність до бачення проблеми (уміння самостійно ставити проблему) чи «інтелектуальна ініціатива»;
- оригінальність мислення;
- діалектичність мислення;
- легкість асоціювання й уява;
- гнучкість мислення;
- антиконформізм мислення;
- легкість генерування ідей (до цього варто додати уміння розвивати ідеї);
- критичність мислення (як до інформації, що надходить, так і до себе);
- здатність до оцінювання дій і вибору;

- здатність до переносу;
- готовність пам’яті (забезпечення необхідного обсягу і, що важливо, якості накопичених знань: системності, динамічності, рівня узагальненості);
- інші якості: здатність до узагальнення, бічне мислення й ін. [22; 38].

Перелічені творчі здібності перегукуються з виділеними А. Марковою якостями особистості, необхідними для розвитку професійної творчості: бачення проблеми там, де інші її не бачать, здатність помічати альтернативи, здатність до швидкого переключення та суб’єктивного уподібнення (фактично це емпатія стосовно предметів і засобів праці), критичне ставлення до загальноприйнятого і нового, уміння створювати нові комбінації з відомих елементів тощо.

Опис особливостей творчості через перелічення визначених особистісних якостей хоча і не дає інформації про природу і сутність явища, але має для нас особливу важливість, сприяючи рішенню практичних завдань діагностики і саморозвитку творчих здібностей.

10. Творчість як інтегральне явище. Згодом творча обдарованість визнається багатомірним явищем, що включає такі фактори, як цінності, особистісні та соціальні риси, мотивація, Я-концепція тощо.

У Н. Лейтеса базовими факторами виступають активність і саморегуляція. Д. Богоявленська вводить поняття «креативної активності особистості». В. Соколов, виділяючи багатогранність творчого процесу, вважає, що він «сполучений з високою напругою всіх духовних сил людини, вимагає інтенсивної розумової діяльності й уяви, концентрації уваги, вольової напруги, мобілізації всіх знань і досвіду» [22]. С. Мідник сутність творчості бачить у здатності переборювати стереотипи на кінцевому етапі розумового синтезу й у широті поля асоціацій. Н. Шумакова, М. Ярошевський підсилюють цю думку, вважаючи, що «будучи за своєю природою системним об’єктом, творчість адекватно осягається тільки в міждисциплінарному дослідженні» [41]. Я. Пономарьов розглядає творчість як механізм розвитку та саморозвитку, як взаємодію, що веде до розвитку [16].

А. Лук під творчістю розуміє синтез логічного, продуктивного мислення й уяви. Для нас важливо, що він зосереджує увагу на оптимальному сполученні логіки й уяви, абстрактного й образного мислення у творчому процесі. Автор підкреслює важливість у творчості мотивації і рівня розвитку пам'яті, самооцінки і вольових якостей, почуття гумору та емпатії. Особливий акцент він робить на можливості та навіть необхідності навчання творчим прийомам і методам для подальшої самоосвіти і саморозвитку: «Головною метою навчання повинне бути набуття узагальнених стратегій, потрібно учити учитися» [50].

Слід зазначити, що всі дослідники, підкреслюючи важливість особистісних факторів, сходяться на думці, що чим вище рівень творчості особистості, тим сильніше «внутрішня» мотивація творчості. Таким чином, завдання педагога полягає в створенні спрямованості на творчість, допомоги у творчому саморозвитку і забезпеченні необхідних педагогічних умов для ефективної реалізації відповідного процесу. Активність особистості, її адекватна реакція на зовнішній вплив, саморух і саморозвиток у мінливих умовах – це і є прояв особливостей і можливостей творчої особистості. «Розвиток творчоскості, таким чином, є однією з центральних ліній особистісного розвитку». Творчість має на увазі створення чогось нового, саморозвиток особистості і є творчий акт, внесення нового, унікального, що раніше не існувало.

1.2. Понятійний конструкт «саморозвиток» як предмет наукового дослідження

Оскільки ми розглядаємо творчу самореалізацію особистості, необхідно звернутися й до поняття «саморозвиток».

При зростаючій ролі гуманізації освіти, підвищенні уваги до світу особистості саморозвиток набуває пріоритетне значення, однак вичерпного трактування поняття «саморозвиток» не дається ні у філософських, ні в

психолого-педагогічних словниках і енциклопедіях, що породжує неоднозначність і довільність його інтерпретацій, створює невизначеність цілей і ускладнює появу в освітньому процесі самостійної активності здобувачів вищої освіти. Необхідно ретельне вивчення поняття «саморозвиток»: визначення основних характеристик, базових і породжуваних процесів; з'ясування умов, факторів і бар'єрів реалізації; виділення особливостей цілей і методів, тобто побудова його повної ієрархічної структури.

Найбільш поширеним є пояснення поняття саморозвитку через більш широке й універсальне поняття «розвиток». Не заперечуючи глибокого взаємозв'язку цих понять, подібний підхід ми вважаємо не цілком правомірним; виникає ілюзія прямого перенесення розвитку на новий ґрунт самостійної діяльності особистості без будь-якого переосмислення, тобто особистість продовжує виступати як об'єкт, а не суб'єкт розвитку. Інший підхід заснований на філософському ототожненні саморозвитку і саморуху. Тут враховуються недоліки першого напряму, але виникають деякі свої. Третій підхід (умовно назвемо його «дискретним») використовує опис і аналіз окремих «саме-» умінь і здібностей особистості як компонентів і механізмів саморозвитку. Розглядаючи загальні підходи до поняття «саморозвиток», ми маємо на увазі, що «професійний розвиток невіддільний від особистісного – в основі того й іншого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості обертати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення» [1].

Широкий аналіз поняття «саморозвиток» (через «розвиток»), спеціальний (через «саморух») і дискретний (через опис різних «самостей» особистості) потребує філософського осмислення вихідних понять. У філософському енциклопедичному словнику «розвиток» визначається як «необоротна, спрямована, закономірна зміна матеріальних і ідеальних об'єктів» [46]. Філософи підкреслюють обов'язковість одночасної наявності всіх трьох зазначених властивостей. Не заглиблюючись у філософський аналіз, виділимо явні невідповідності. Наприклад, Г. Гегель визначив джерело і механізм

розвитку – виникнення і боротьба протилежностей – що вступає в протиріччя з енциклопедичним визначенням, у якому заборонена оборотність, спонтанність змін. Ці протиріччя, на наш погляд, усуває А. Миклін, ураховуючи полярність процесів: розвиток – «це система (зв'язок) змін: це одночасно прогресивні та регресивні, необоротні та оборотні (повторювані), переривані (якісні) та безупинні (кількісні) зміни, це і спадкоємність змін, і нездолання нового тощо» [41].

Саморух – це філософська категорія, що виражає зміну об'єкта під впливом внутрішньо властивих йому протиріч, факторів і умов. Для нас тут важливим є концентрація уваги на внутрішніх причинах змін. Треба зазначити, що саморух у філософії «розглядається у відносному протиставленні руху, що відбувається під впливом лише зовнішніх факторів» [6]. Тобто за аналогією і саморозвиток треба б деяким чином протиставляти розвитку, а не ототожнювати з ним. Нас цікавлять особливості саморуху на високих рівнях свого вираження, у відкритих і цілісних системах (людина, суспільство), де саморух може супроводжуватися переходом на більш високу ступінь організації. Саморозвиток тоді можна трактувати як вищий ступінь саморуху в діалектичному розумінні.

Аналіз поняття «саморозвиток» можна провести тільки переліку конкретних якостей, властивостей, умінь, механізмів і структурних компонентів поняття чи виявленням загальної закономірності побудови даної «безлічі». У літературі елементами поняття «саморозвиток» найчастіше називаються такі поняття: самопізнання, самоорганізація, самосвідомість, самовдосконалення, самореалізація, самоврядування, самовизначення тощо, але без їхнього узагальнення чи структурування. Ідеї самопізнання з метою саморозвитку є ключовими у філософській системі Сократа; вчення Аристотеля про внутрішнє цілепокладення як джерело саморуху розвивали Г. Лейбніц, Ф. Шеллінг, І. Кант, Г. Гегель, Т. де Шарден та ін.; гуманістична спрямованість і антропоцентризм Відродження на перший план виводять самовираження, самореалізацію, самоствердження особистості у творчості, прямо пов'язуючи

процес саморозвитку з творчим процесом; філософська система Р. Декарта заснована на внутрішньому першоджерелі розуму, його єдиній достовірній підставі – самосвідомості, що стає джерелом розвитку всіх сутнісних сил людини.

Фіхте метою і завданням розвитку людини бачив самовизначення, яке підтверджується волею і діяльністю, як нескінченне наближення до тотожності із собою (основи діалектичного методу саморозвитку); за Ф. Шеллінгом розвиток «Я» має теоретичний і практичний складники, які збігаються на вищому рівні самосвідомості, що досягається саме у творчості; концепція саморуху Г. Гегеля має на увазі проходження стадій від здатності людини до пізнання «самого себе» як вихідної точки саморозвитку до втілення утворюючої сили особистості, у творчій діяльності (творча самореалізація); марксистська концепція саморозвитку як вищого ступеня саморуху крім внутрішніх факторів враховувала ще і зовнішні, однак, марксизм-ленінізм не уточнив особливості свідомого саморозвитку особистості, орієнтуючись, головним чином, на універсальні закономірності саморуху [50].

Філософи, приділяючи велику увагу здібностям особистості та можливостям її внутрішнього потенціалу, торкалися сутності та механізмів саморозвитку частіше в плані самореалізації особистості. В. Соловйов вважав основними мотиви, мету й інтереси суб’єкта розвитку: спосіб і зміст розвитку визначаються зсередини самою істотою, що розвивається. Ключовою ідеєю деяких учених у визначенні розвитку особистості є прагнення людини до постійного «самоперевершування», що ріднить саморозвиток із творчим процесом, дозволяючи також стверджувати безперервність і потенційну нескінченність процесу саморозвитку.

Виділений нами спеціальний аналіз на основі терміна «саморух» згодом вливається в загальний аналіз як окремий випадок розвитку під впливом внутрішніх факторів. У зв’язку з цим можна виділити таку тріаду підходів. Перший, що традиційно віддає пріоритет зовнішнім детермінантам розвитку (А. Мялкин, М. Розенталь та ін.), приводить до зниження значення окремої

особистості чи індивідуальності. Протилежний йому полягає в ідеалізації значущості внутрішніх передумов розвитку (А. Шопенгауер), що в освітньому процесі веде до недооцінки можливостей колективних методів навчання, спільної освітньої діяльності, міжособистісного спілкування тощо.

На наш погляд, неправильно по своїй сутності визначати розвиток як специфічні зміни, що відбуваються винятково під впливом зовнішніх факторів, а саморозвиток – відповідно внутрішніх. Третя позиція саме і відбиває діалектичний процес взаємодії зовнішніх і внутрішніх детермінант у становленні особистості (Є. Губський, В. Лутченко, О. Мисливченко, В. Тищенко, Є. Черненко та ін.). Для цього підходу характерна ідея перетворюючої ролі внутрішніх закономірностей: зміст саморозвитку особистості – підсумок внутрішньої роботи самої особистості, у процесі якої зміст зовнішніх факторів і стає знаряддям діяльності індивіда. Поділяючи цю ідею, додамо, що внутрішні фактори нарівні з зовнішніми виконують не тільки перетворюючу функцію, але й утворюючу, співтворчу.

Процес переорієнтації педагогічної системи на ідеї самоосвіти, самовиховання і саморозвитку створює істотні труднощі методологічного осмислення понять, що змінюють своє значення відповідно до нових цінностей освіти. Поняття «саморозвиток» вводиться зараз практично в кожну освітню програму як основний орієнтир, але якщо розбіжності щодо терміна «розвиток» переборюються його категоріальним осмисленням, закріпленим у «Філософській енциклопедії» і «Психологічному словнику», то відсутність поняття «саморозвиток» у подібних солідних виданнях породжує безліч змін його змісту. Під ним розуміють:

- своєвільний природообумовлений процес самореалізації індивіда;
- соціокультурний процес свідомої самоосвіти особистості;
- активність суб’єкта щодо зміни здібностей;
- діяльність по створенню своєї індивідуальності, розвиток «самості»;

- пошук свого місця в суспільстві, розвиток загальнолюдського в кожному;
- умови і результат самоосвіти тощо.

У вітчизняній педагогіці на початку XX століття важливо виділити антрополого-гуманістичний напрям (П. Блонський, К. Вентцель, М. Рубінштейн та ін.), в основі якого – віра в сили і можливості творчої самореалізації особистості й уважне ставлення до інтересів, потреб і мотивів особистості в процесі її освіти та розвитку. Уведене ними поняття «педагогічний процес» визначає на основі особистісного саморозвитку: «...педагогічний процес є всебічним удосконаленням особистості на засаді її органічного саморозвитку і в міру її сил згідно соціального ідеалу». Педагогу П. Каптерев відводить роль «слугувателя процесу саморозвитку», у той час як сучасне виховання й освіта «нерідко є запеклою боротьбою проти природного творчого саморозвитку людини» [2]. К. Вентцель в основу своєї теорії поклав «філософію творчої волі» А. Бергсона, стверджуючи споконвічну здатність особистості до творчого розвитку, який не є детермінованим зовнішнім чином. Педагогічний вплив повинен стимулювати природний процес саморозвитку людини, регулювати зовнішні та внутрішні фактори, звільняючи й активізуючи творчі сили на шляху до вершини самореалізації – вільної творчої і професійної діяльності.

С. Гессен акцентував увагу на внутрішньому потенціалі самозміни особистості, абстрагуючись від уроджених властивостей і зовнішніх умов існування: «...особистість людини... є справа рук самої людини, продукт її самовиховання... Особистість ніколи не буває дана готовою, але завжди твориться, вона не є пасивна річ, але творчий процес...» [41]. Багато педагогів (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) розглядали процес саморозвитку як двосторонній, вважаючи, що в ході спільної діяльності відбувається засвоєння, а потім і прийняття культурних цінностей.

Психологи розглядали особистість як складну систему рушійних сил, що у певні моменти піддається впливу навіть при незначному зусиллі. Неважко побачити в цій ідеї зв’язок із сучасним синергетичним підходом до особистості

як до відкритої системи, що саморозвивається. Концепція «зони найближчого розвитку» Л. Виготського може бути поширена і на процес саморозвитку: створення подібної зони необхідне для переходу зовнішніх факторів у внутрішній план саморозвитку, відбиваючи прагнення і, головне, можливості особистості. А. Петровський виділяє три стадії розвитку: адаптацію, індивідуалізацію й інтеграцію. Маючи на увазі загальне визначення інтелекту через поняття адаптації, можна сказати, що певний рівень інтелектуальних здібностей є необхідною умовою для реалізації процесу саморозвитку.

Зарубіжна психологія (Р. Бернс, Ш. Бюлер, Т. Грининг. У. Джемс, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) велику увагу приділяє мотивації, самосвідомості і внутрішнім передумовам здійснення процесу саморозвитку. П. Успенський виділяє важливу для нас умову обов'язкового володіння педагогом відповідними навичками саморозвитку, що на практиці реалізується вкрай рідко. Значне місце в теорії саморозвитку особистості займає проблематика «Я-концепції», запропонована ще Р. Бернсом, як ядро уявлення людини про себе. У роботах Т. Гринінга можна прослідкувати думку про цілеспрямований характер процесу саморозвитку, що відрізняє його від спонтанного біологічного розвитку людини. Екзистенціальний підхід при розгляді проблеми саморозвитку наголошує на самотворчості: людина створюэ саму себе і «є лише те, що сама із себе робить» [50].

В. Штерн точно, на наш погляд, вибудовує процес взаємного узгодження саморозвитку з зовнішнім світом, називаючи цей процес конвергенцією. Взаємодії допомагає спеціальна цільова установка – інтроєкція, тобто перетворення зовнішніх стосовно особистості цілей суспільства, культури, колективу у власні цілі особистості. Але це можливо тільки у випадку, якщо на них спрямоване внутрішнє прагнення самої особистості (тобто зовнішні цілі виявляються внутрішньо значущими для особистості). І навпаки: лише ті внутрішні установки можуть реалізуватися, для яких маються відповідні зовнішні умови. В. Штерн робить висновок, близький до принципів особистісно-орієнтованої освіти: педагогіка не повинна претендувати на

формування особистості за заданим зразком, але може допомогти особистості вибрати свій шлях у межах свого нахилу.

Як ми уже зазначали, багато дослідників, поділяючи поняття «розвиток» і «саморозвиток», використовують просторову інверсію щодо самої особистості: зовнішні чи внутрішні визначальні фактори. Ми акцентуємо увагу на свідомому характері процесу саморозвитку. А. Петровський у цьому зв'язку пропонує принцип активної неадаптивності, який сполучає волю вибору і відповідальність особистості в процесі саморозвитку. Тут також проглядається зв'язок із синергетичним підходом, оскільки мається на увазі можливість якісних стрибків у поведінці, наявність вибору і непередбачуваність змін у результаті активності особистості у визначені моменти життя.

В. Колєсников серед принципів системного підходу виділяє саме принцип саморозвитку, філософською основою якого вважає не історичний підхід, який шукає причини в минулому, а іманентну телеологію (вчення про внутрішнє цілепокладення, орієнтовану на майбутнє [22]. Тобто він пропонує ідею тимчасової полярності факторів, що детермінують, для особистості – майбутнє і минуле. Важливість цієї ідеї для нашого дослідження полягає в актуалізації внутрішнього цілепокладення процесу саморозвитку, у необхідності побудови плану і стратегії його реалізації.

Поняття «саморозвиток», наповнюючись педагогічним змістом, стає усе більш вагомим для сучасного освітнього процесу. О. Газман включає його в основний категоріальний апарат концепції гуманістичного виховання як базове для характеристики цілей, змісту і засобів особистісно-орієнтованої освіти: «У цьому зв'язку під освітою розуміється процес взаємодії дорослих і дітей, що має метою створення культурних умов (як зовнішніх, так і внутрішніх) для саморозвитку особистості» [41]. При цьому автор розглядає «саморозвиток» як власну логіку розвитку самодостатньої особистості, стверджуючи пріоритет цієї логіки в реальній педагогічній діяльності. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу до навчання може бути досягнена, на думку Р. Пономарьової, лише при визнанні учня чи майбутнього вчителя початкових

класів головною діючою фігурою всього навчально-виховного процесу. Це передбачає розробку педагогічних технологій, метою яких є постійне збагачення здобувачів вищої освіти досвідом творчості, формування в них механізму самореалізації та самоорганізації особистості [5]. Н. Крилова, вказуючи на зростання інтересу педагогів до даної проблеми, стверджує, що увага системи освіти до індивідуальності та свободи особи можлива лише за умов «переорієнтації її змісту на саморозвиток особистості як основи динаміки суспільства». Вона виділяє механізми саморозвитку, групуючи їх у функціональні блоки. Саморозвиток нею трактується широко, включаючи «усе, що стосується широкої гами розходжень і відтінків пізнання і реалізації людиною самої себе (у мисленні, спілкуванні, поведінці, діяльності)» [16].

Т. Стефановська виділяє саморозвиток як четвертий фактор розвитку і формування особистості. Класичні три вона вважає зовнішніми стосовно особистості, а акцент робить на саморозвитку як внутрішньо необхідній мимовільній зміні особистості, обумовленій внутрішніми протиріччями. Б. Вульфов і В. Іванов до традиційних категорій педагогічної науки додають категорію «саморозвиток», що розглядається як власна активність людини в зміні себе, у розкритті, збагаченні своїх духовних потреб, творчості, всього особистісного потенціалу. Категорія «саморозвиток», на думку авторів, є однією з вершин своєрідного педагогічного трикутника, що визначає педагогічний процес освіти людини: соціалізація, виховання, саморозвиток. З цих позицій «саморозвиток - бажання і реалізоване уміння людини розвивати себе, активність у самовихованні, пошук оптимальних сфер самореалізації і самоствердження. Сфери ці визначаються ідеалами та мотивами людини, її духовними потребами, що формуються соціалізацією і вихованням» [22]. Друге трактування більш важливе для педагогічних цілей, причому функція педагога полягає у цілеспрямованому створенні умов для різнобічного розвитку і саморозвитку особистості.

Таким чином, вивчення категорії «саморозвиток» ще не вичерпано ні в психологічному, ні в педагогічному аспектах.

РОЗДІЛ 2
ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

2.1. Сутність і зміст професійно-творчого саморозвитку майбутніх учителів початкових класів

Відсутність єдиного підходу до визначення поняття «саморозвиток» ускладнює інтегральне осмислення поняття «професійно-творчий саморозвиток особистості». Тому для побудови родового ланцюжка «саморозвиток» — «творчий саморозвиток» — «професійно-творчий саморозвиток» особистості нам видається важливим спочатку запропонувати своє розуміння сутності саморозвитку, виділити його провідні компоненти і функції.

На наш погляд, вихідною посилкою повинно стати вирішення питання про філософську співпідпорядкованість понять «саморух» і «саморозвиток». Якщо під саморухом розуміти спонтанну, мимовільну зміну деякої системи під впливом внутрішніх факторів і протиріч, але з урахуванням опосередкованого впливу зовнішніх умов і особливостей середовища, що змінюється, то воно є базовим поняттям. Саморозвиток у цьому ключі є вищим рівнем саморуху, на якому відбуваються не хаотичні, а спрямовані, усвідомлені зміни, що призводять до якісної трансформації елементів системи та їхніх функцій, супроводжувані збільшенням числа ступенів свободи самої системи і появою й ускладненням нових динамічних зв’язків і взаємин із середовищем.

Специфіка саморушійних систем дозволяє вирішити питання про ступінь впливу внутрішніх і зовнішніх факторів: діалектика їхньої взаємодії детермінується рівнем самостійності системи, точніше, рівнем її самоорганізації. Самоорганізація розуміється в загальному випадку як виникнення особливої здатності системи, що забезпечує її цілісність в

упорядкованій і синхронній поведінці елементів системи, виходячи з внутрішньої логіки і своїх специфічних закономірностей. Чим більше система самоорганізована, тим значно менший вплив зовнішніх факторів.

Подібний підхід, на наш погляд, ефективно взаємодіє з альтернативним тлумаченням саморозвитку через розвиток, знімаючи при цьому його основне протиріччя – помилку протиставлення цих понять на основі внутрішньої чи зовнішньої детермінованості відповідно. Категорія «розвиток» (у широкому розумінні) є більш загальною, означаючи систему будь-яких змін без встановлення природи факторів, що впливають. Але традиції системи освіти сформували стереотип, відповідно до якого розвиток людини здійснюється переважно зовнішнім впливом, а внутрішня активність особистості – прерогатива саморозвитку. Здатність до самоорганізації прямо пропорційно визначає ступінь волі системи, рівень її автономності та стійкості, роль внутрішніх джерел саморозвитку. Небезпечна не тільки слабка виразність, що призводить до втрати самостійності системи, але і надмірна їхня розвиненість здатна привести до повної замкнутості, ізоляції від навколишнього середовища і зовнішніх джерел. Системи, що саморозвиваються, обов’язково є відкритими: винятково внутрішні ресурси не зможуть забезпечити не тільки розвиток, але і просто тривале існування системи.

Таким чином, навички самоорганізації є необхідною умовою для запуску і роботи внутрішніх джерел розвитку, але недостатньою для їхньої ефективної і пропорційної взаємодії з зовнішніми факторами і забезпечення стабільності та надійності існування. Для цього в системі повинні запрацювати механізми саморегуляції: самоадаптації, самокорекції, самоконтролю та ін., доповнюючи й уточнюючи зміст самоорганізації. Така система здатна, зберігаючи свою цілісність, адаптуватися до умов навколишнього середовища, взаємодіючи з нею: підтримувати необхідний рівень своєї організації, встановлюючи динамічну рівновагу з зовнішнім оточенням. Іноді як вищий прояв самоорганізації виділяють здатність системи не тільки до свого збереження і відновлення, але й удосконалюванню: «Самоорганізація системи – складна

здатність розвитих систем зберігати й удосконалювати свою власну цілісність з урахуванням накопичення інформації, досвіду, а також в автономному режимі» [2]. Мається на увазі елемент розвитку, виходячи з внутрішньо обумовлених причин. На основі цього часто відбувається ототожнення понять «система, що самоорганізується», і «система, що саморозвивається» (кібернетичний підхід), але необхідно розрізняти об'єкт, на який спрямована дія тієї чи іншої теорії. Якщо, наприклад, для кібернетичних систем подібне злиття є непринциповим, то при розгляді особистості як відкритої системи, що саморозвивається, він представляється неправомірним.

Процес саморозвитку є нескінченним, у той час як процес самоорганізації, стосовно особистості, без додаткового уточнення буде мати межу, обумовлену відсутністю особливих якостей розумної системи – могутніх механізмів самопізнання. Недарма П. Третьяков, визначаючи внутрішню природу саморозвитку особистості, стверджує, що вихідним початком є самоусвідомлення, слідом за яким починають розвиватися процеси: самовизначення, самовираження, самоствердження, самореалізації, саморегуляції. У цьому випадку саморегуляція виступає вже як свідомий і доцільний процес, чим якісно відрізняється від саморегуляції, розглянутої вище, яку можна визначити як мимовільну. Самоорганізація для особистості означає планування, забезпечення і контроль різних форм своєї життєдіяльності, теж виявляючи свідомий характер. Культуротворча функція саморозвитку особистості виявляється у творчому характері життєдіяльності особистості, спрямованому на усвідомлення і перетворення себе та навколишнього світу: «людина, що пізнає і діє є активною, утворює середовище і саму себе» [41]. Слід також зазначити, що «одна з унікальних характеристик людини з високою культурою – це здатність до безупинної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Досягши певного рівня культури, людина ніби запускає маховик «самості», у результаті чого в неї починає усе активніше, а головне, усе результативніше спрацьовувати самопізнання (вона глибше і всебічно пізнає себе); вона самовизначається ...; вона усе більш

ефективно керує собою; вона орієнтований на безупинний саморозвиток; вона прагне до творчої самореалізації в будь-яких видах діяльності» [50]. Таким чином, виділяючи самопізнання першим відносно самостійним функціональним блоком, необхідно виділити його нерозривний функціональний зв'язок із самоорганізацією. Самопізнання включає як основу самоусвідомлення і самосвідомість особистості, самоспостереження, самовивчення і самоаналіз, самокритику, самоповагу і самосприйняття, елементи самоідентифікації тощо, крім цього, формуються здібності до самообґрунтування вибору і самовизначення. Самоорганізація, надбудовуючись над механізмами самопізнання, носить винятково свідомий (розумний) характер: внутрішня мета усвідомлюється і формується безпосередньо самою особистістю: здійснюється взаєморозуміння і саморегуляція між різними компонентами особистості як системи; відбувається усвідомлення, облік і формується ставлення до зовнішніх цілей і впливів, у результаті чого вони можуть придбати, а можуть і не придбати внутрішню значущість для особистості; нарешті, відбувається вибір наступної поведінки особистістю, виходячи зі ступеня важливості для неї внутрішніх і зовнішніх цілей, вибір ступеня активності та відповідних практичних дій для реалізації цих цілей. Представники синергетичного підходу (Н. Моісєєв, І. Пригожин, Г. Хакен та ін.) стверджують, що саме можливість свідомого вибору з різних, найчастіше непередбачених варіантів, лежить в основі саморозвитку, сприяючи появі нових, більш удосконалених форм самоорганізації.

Ефективний розвиток особистості зобов'язує розглянути не тільки засоби одержання особистістю інформації про себе (самопізнання) та зовнішній світ, планування, забезпечення і контролю своєї поведінки (самоорганізація), але також механізми і сутність цілепокладнення особистості та засоби досягнення результату в широкому особистісному сенсі цього слова. Особливим аспектом дослідження є професійна самореалізація як мета, умова і результат цілеспрямованого професійно-творчого саморозвитку особистості в процесі навчання у ЗВО. О. Газман вказує на важливість самореалізації, виділяючи її як

один з структурних компонентів саморозвитку особистості. У широкому сенсі самореалізація особистості – процес реалізації можливостей особистості відповідно до її волі, а не стихійно чи розкриття людської природи, реалізації сутнісних сил людини [16].

Процес самореалізації має на увазі постановку цілей, розробку планів, проектів та ідей, а також володіння способами їхнього здійснення і втілення в життя. Ми маємо на увазі, що самореалізація, базуючись на самопізнанні та механізмах самоорганізації, містить у собі процеси самовизначення. самоактуалізації, самоудосконалення, самовираження, самоутвердження, має на увазі впевненість у собі, послідовність у досягненні мети, адекватній гнучкій поведінці, значиме для себе й інших.

Наше трактування самореалізації відбувається через виділення трьох етапів: самопізнання, у тому числі самооцінка, самоспостереження і самоаналіз особистості (як прагнення перевірити себе, реалізувати свої інтелектуальні, моральні, творчі та комунікативні можливості) як першого, необхідного етапу самореалізації; другий етап полягає в самодіяльності чи власно самореалізації – матеріалізації знань, умінь, навичок особистості в практичній діяльності, що явно має на увазі певний рівень володіння методами самоорганізації, сформованість механізмів самовираження і самоактуалізації; третій етап – самоствердження, що включає на більш високому рівні оцінку прояву своїх здібностей, що замикає цикл, формуючи нову потребу до самореалізації.

Повноцінна самореалізація особистості з необхідністю припускає попередню стадію, на якій здійснюється власне педагогічна активність особистості, спрямована на себе, з метою не просто розкриття наявних сутнісних сил, здібностей і якостей, але і придбання і розвитку нових для більш глибокого професійного й особистісного самозадоволення. Для цього ми виділяємо попередній самореалізації відносно самостійний блок механізмів саморозвитку – самоосвіта, що включає в себе процеси самонавчання і самовиховання.

Ми розуміємо самоосвіту як процес свідомого розвитку й удосконалювання особистістю своїх сутнісних і потенційних сил: фізичних, психічних, творчих, моральних якостей, інтелектуальних і соціальних здібностей з метою «добудувати» себе до ідеального образу як цілісної особистості, здатної до само здійснення [16]. Самоосвіта в такій інтерпретації виступає як «само-утворення», тобто побудова образу себе, самотворення для повноцінної творчої самореалізації. У цьому випадку результатом самоосвіти не є просто освіченість як самоціль (знати, уміти безвідносно до чого-небудь), і самонавчання і самовиховання вкладаються в більш широке поняття «самоосвіта» як часткові прояви з конкретними цілями і засобами їхнього досягнення.

Ці процеси в складі самоосвіти не є ізольованими, оскільки мають загальні основи у вигляді використання організаційних форм самостійної професійної підготовки, наприклад, майбутнього вчителя початкових класів, що забезпечують його систематичну роботу над собою, у вигляді опори на внутрішні цілі та позиції особистості, ціннісні орієнтації особистості в професійній діяльності, володіння інформацією, що розкриває студенту образ і сутність професії, необхідної для визначення змісту і напряму професійно-творчої самореалізації.

Охарактеризувавши зміст процесу саморозвитку особистості, дамо таке його визначення. Саморозвиток особистості – це свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих прагнень і зовнішніх впливів. Різноманітні механізми процесу саморозвитку об’єднані нами в чотири функціональних блоки - самопізнання, самоорганізації, самоосвіти і самореалізації. Якщо взяти до уваги, що під механізмом можна розуміти сукупність сугубо внутрішніх чи сугубо зовнішніх компонентів, підструктур, станів будь-якої системи (об’єднання взаємозалежних елементів) (А. Карнишев), то виділені функціональні блоки механізмів саморозвитку можуть виступати як його функціональні компоненти.

У цілісній структурі функціональних блоків саморозвитку як засоби ми розглядаємо творчість та інтелектуальну активність особистості, спрямовану на саму себе. Останнє має на увазі високий рівень мотивації; усвідомлення необхідності саморозвитку; цілей. шляхів і методів відповідного процесу, ступеня власної готовності до нього тощо, тобто певний рівень психолого-педагогічної підготовки, а також – високий ступінь інтелектуальної і рефлексивної активності.

Особливий інтерес у цьому зв'язку становить творчість як педагогічний феномен. При розгляді підходів до цього поняття ми звертали увагу на тісний взаємозв'язок творчості та саморозвитку. У той же час творчість – самостійний процес і не є одним з непорушних механізмів саморозвитку. Останнє можливо і на репродуктивному рівні при слабко виражених творчих здібностях і при відсутності творчої спрямованості діяльності. Якщо у філософському змісті саморозвиток має на увазі ті чи інші зміни в особистості, тобто появу чогось нового (ознака творчості), то в педагогічному плані прості зміни не можуть вважатися проявом творчої активності. Виділявся ще один важливий аспект творчості: його утворюючий, а не руйнуючий характер. Таким чином, у дослідженні ми розглядаємо творчість як найважливіший спосіб ефективного саморозвитку, що визначає творчу сутність саморозвитку.

Викладене дозволяє нам говорити про існування інтегрального поняття «творчий саморозвиток особистості», що утворюється не простим додаванням складників, а є якісно новим поняттям у результаті взаємодії і внутрішнього взаємопроникнення вихідних. Звернемо увагу на змістовно-сутністю розбіжність понять «творчий саморозвиток особистості» і «саморозвиток творчих здібностей особистості». Безсумнівна педагогічна значущість останнього, на якому звичайно й акцентується основна увага, приводить до фактичного ототожнення цих понять. Як результат у психолого-педагогічній літературі практично відсутні визначення безпосередньо поняття «творчий саморозвиток особистості». В. Андрєєв визначає творчий саморозвиток особистості як «особливий вид творчої діяльності суб'єкт-суб'єктної орієнтації,

спрямований на інтенсифікацію і підвищення ефективності процесів «самості», серед яких системоутворюючими є самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, творча самореалізація і самовдосконалення особистості» [50]. Але основні практичні ідеї, підходи, методи орієнтовані на вивчення особливостей самовиховання творчої особистості.

Саморозвиток творчих здібностей є процесом свідомого і певною мірою самостійного розкриття і розвитку творчого потенціалу особистості. Мета і результат цього процесу – досягнення певного рівня розвитку творчих якостей і здібностей; засоби і способи визначаються можливостями і здібностями самої особистості здійснювати даний процес. У такому випадку процес саморозвитку творчих здібностей не ототожнюється процесу творчого саморозвитку особистості; він є однією зі складових частин більш широкого процесу, мета якого полягає не просто в актуалізації творчого потенціалу, а в побудові власної стратегії життя, у тому числі й у професійному плані, засобами якого виступають виділені нами механізми, а творчість є не результатом, а способом реалізації даного процесу.

Творчий саморозвиток особистості є визначеною структурно-процесуальною характеристикою особистості, яку можна уявити і як процес підвищення ефективності процесів «самості», і як рівень, і особливу якість особистості (як здатність до творчого саморозвитку).

Подібна інтерпретація дозволяє нам увести поняття «простору творчого саморозвитку особистості», що розташовується в багатомірному просторі особистісних якостей, цінностей і здібностей.

Як базисні вектори простору візьмемо саморозвиток, творчість та інтелект, оскільки їх можна вважати певною мірою незалежними один від одного. Це підтверджують численні дослідження про відсутність міцної кореляції між творчістю й інтелектом: наявність навичок саморозвитку, наприклад, самоорганізації, не дає відомостей про рівень розвитку творчих здібностей тощо. Але такі найважливіші фактори творчого саморозвитку як особистісна мотивація, ціннісні орієнтації і т.ін., не можуть бути, на наш

погляд, базисними векторами, оскільки не задовольняють умові незалежності: вони не є самостійними координатами, а пронизують і забезпечують кожне з виділених напрямів.

Базисні поняття є багатовимірними утвореннями, тобто деякими підпросторами в просторі творчого саморозвитку особистості.

Оскільки поняття «творчий саморозвиток особистості» має інтегральний характер, ми пропонуємо таке визначення. Творчий саморозвиток особистості – це інтегративний творчий процес свідомого особистісного становлення, заснований на взаємодії внутрішньо значущих і творчо сприйнятих зовнішніх факторів. Процес творчого саморозвитку як форма існування особистості на визначеному етапі її становлення торкається всіх внутрішніх сфер людини і знаходить своє вираження у всіх особистісних проявах: в активності, діяльності, спілкуванні, поведінці та ін., що, у свою чергу, сприяє формуванню подальшої мотивації творчого саморозвитку. При аналізі особливостей цього процесу для здобувачів вищої освіти ми маємо на увазі його професійну спрямованість.

Тоді професійно-творчий саморозвиток майбутнього вчителя початкових класів – це творчий саморозвиток його особистості в навчально-виховному процесі ЗВО, який забезпечує подальшу творчу самореалізацію в професійній діяльності. Професійно-творчий саморозвиток здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти як прагнення до професійно-творчої самореалізації (рис. 2.1).

Таким чином, специфіка професійно-творчого саморозвитку полягає в професійній спрямованості базових процесів. Б. Гершунський зазначає, що «ця особливість професійної педагогіки обумовлена самим характером підйому кожної людини по «щабельцям» становлення його особистості» [2].

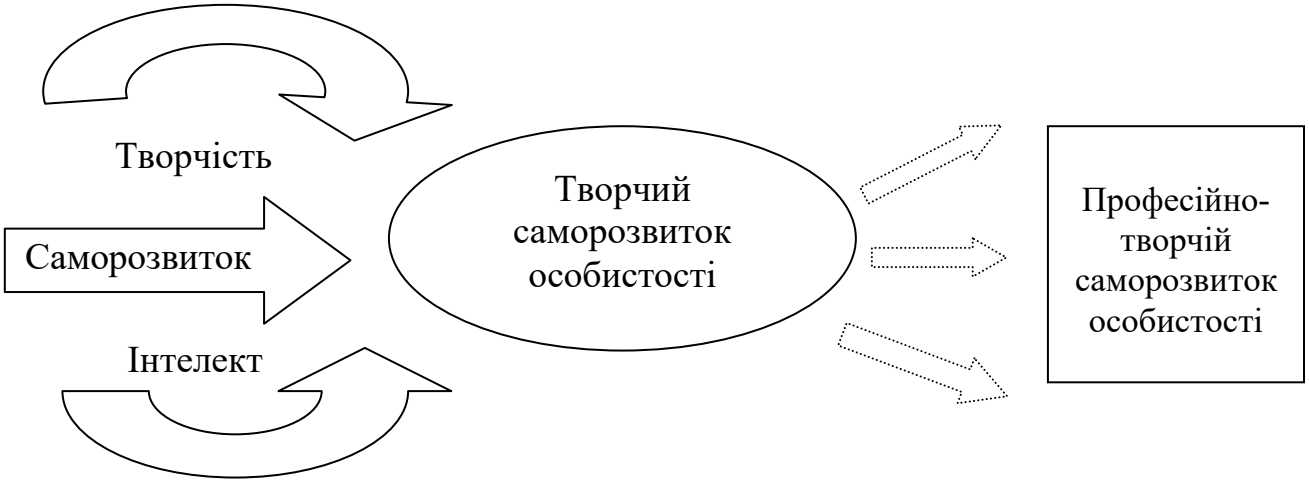


Рисунок 2.1. Схема, що відбиває родовий ланцюжок «саморозвиток» – «творчий саморозвиток» – «професійно-творчий саморозвиток»

Ці щабельці мають таку послідовність: загальна і функціональна грамотність – освіченість – професійна компетентність – культура – менталітет. Тобто професійна компетентність формується на базі загального особистісного розвитку (освіти) і для подальшого культурного становлення особистості та формування унікальної індивідуальності.

Як стверджують науковці, необхідність розробки моделі майбутнього фахівця, що дозволяє визначити структуру особистісних якостей, здібностей, рис характеру й особливостей мислення, необхідних для становлення професіонала, зафіксувати і порівняти з ідеалом наявний рівень професійної підготовки людини. Крім того, ми вважаємо важливим на основі виділених професійно значущих якостей, умінь і здібностей відбити в моделі професійно-творчого саморозвитку мету даного процесу, можливі шляхи та способи його реалізації, що дозволяють визначити необхідні форми, методи і засоби побудови освітнього процесу в ЗВО.

Структурно професійно-творчий саморозвиток є підпростором простору творчого саморозвитку, і його модель може бути побудована в тій же тривимірній системі координат з урахуванням професійної орієнтації кожної осі. Всі напрями в цій системі позитивні, що має особливе значення. Інтелект за

визначенням не може приймати негативні значення (якщо орієнтуватися на кількісний показник – IQ); у творчості та саморозвитку є антитези, що можуть бути негативними напрямами (антитворчість і деградація відповідно), але вони відбивають здібності особистості до руйнування чи руху «назад», що суперечить нашому підходу до професійно-творчого саморозвитку. Крапка в його просторі відбиває стан професійно-творчого саморозвитку особистості в даний момент, обумовлений ступенем виразності якостей-координат.

Розглядаючи саморозвиток також як структурно-процесуальну характеристику особистості, ми можемо провести паралель між виділеними нами функціональними блоками саморозвитку і стадіями реалізації саморозвитку як процесу. В якості блоків-стадій формування здатності до саморозвитку ми візьмемо самопізнання, самоорганізацію, самоосвіту і самореалізацію, що мають професійну спрямованість. Оволодіння особистістю послідовно відповідними механізмами є якісними досягненнями в її професійному саморозвитку. Можна погодитися з Е. Зеєром, що метою професійної освіти є «становлення фахівця, здатного до самовизначення, самоорганізації і самоосвіти» [5].

Л. Мітіна стверджує, що професійну самосвідомість варто розглядати як фундаментальну умову професійного розвитку та саморозвитку людини [22]. Дослідженню проблем професійного самопізнання (в аспектах самосвідомості, самовизначення та ін.) присвячені роботи В Брагіної, В. Сластьоніна, Т. Фама, П. Шавира, А. Шутенко та ін. Наприклад, П. Шавир приділяє увагу особливій діяльності самосвідомості особистості, підлеглій завданню професійного самовизначення; В. Брагіна, Л. Мітіна роблять акцент не тільки на пізнанні та самооцінці професійних якостей, але і на ставленні до них, виділяючи саморегулюючу функцію професійного саморозвитку, що актуалізує значення наступної стадії – самоорганізації. «Оскільки для поняття професійної самосвідомості родовим є поняття самосвідомість особистості, то, очевидно, можна говорити про збіг загальних принципів розвитку, закономірностей, механізмів цих двох категорій» [22]. Вище ми описували відповідну динаміку

змін в особистості на кожній зі стадій саморозвитку. Ті ж закономірності властиві і професійному саморозвитку, оскільки він тісно пов’язаний з формуванням «таких професійно значущих для особистості і суспільства якостей, що дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності» [40], тобто, дійсно, орієнтований на професійну самореалізацію. В. Сластьонін зазначає, що самореалізація особистості педагогами розглядається переважно в контексті професійного самовизначення, самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти, використовуючи ці процеси як засоби самореалізації [41].

Представлені функціональні блоки саморозвитку, розглянуті через призму професійно-педагогічного впливу особистості на себе, повинні перетинатися з основними функціями професійно-педагогічної культури: гносеологічної, гуманістичної, комунікативної, інформаційної, нормативної, навчальної та виховної. У першому наближенні можна припустити, що самопізнання, спрямоване на забезпечення цілісної уяви про себе як про фахівця, на усвідомлення мотивів професійної діяльності, вивчення способів її реалізації, рівня компетентності та готовності до професійно-творчого саморозвитку, виконує гносеологічну функцію професійно-педагогічної культури. Механізми самоорганізації (саморегуляція, самокорекція й ін.) виконують нормативну функцію, виходячи з певних норм і вимог професії. Інформаційна, навчальна і виховна функції реалізуються за допомогою механізмів професійної самоосвіти, що включають у себе, як було зазначено, самонавчання і самовиховання. Тут відповідність функцій досить очевидна. Нарешті, самореалізація, заснована на прагненні до професійного самостановлення, до розвитку і реалізації своїх здібностей, формування власного професійного «Я» (що неможливо поза спілкуванням), безсумнівно, пов’язана з гуманістичною і комунікативною функціями.

Для творчості й інтелекту ми також пропонуємо декілька відносно самостійних блоків-стадій, кожний з який розкриває певну грань понять «творчість» і «інтелект» та дає уявлення про динаміку відповідного

професійного зростання. Тобто стадії є одночасно групами якостей і здібностей, оволодіння якими в сукупності визначає в першому наближенні творчу чи (й) інтелектуальну особистість фахівця. Більш докладна деталізація буде відбивати лише кількісні зміни на кожній зі стадій.

Для осей творчості й інтелекту в просторі професійно-творчого саморозвитку реалізуємо принцип взаємної додатковості відповідних якостей на однойменних стадіях, синхронізуючи їх зі стадіями по осі «саморозвиток». Першими стадіями інтелекту та творчості назвемо взаємодоповнюючі індивідуально-професійні особливості: аналітичне мислення (у тому числі просторове) і творчу уяву відповідно. Так само як самопізнання є фундаментом саморозвитку, так і ці здібності є основою становлення інтелектуальної і творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів.

У факторних моделях інтелекту, а також у тестах на інтелект в обов'язковому порядку присутні математичний і (іноді як окремий) просторовий фактори, причому в багатьох теоріях вони є визначальними. Але реально в процесі навчання у ЗВО ці здібності враховуються і розвиваються тільки на спеціальних факультетах, позбавляючи здобувачів вищої освіти гуманітарних факультетів математичного складника як могутнього засобу саморозвитку професійно-значущих інтелектуальних і творчих здібностей. Нам здається необхідним усвідомлення цього недоліку: у державному освітньому стандарті для неспеціалізованих факультетів, хоча й у мінімальному обсязі, але повинні з'явитися математичні дисципліни загальноосвітнього чи прикладного характеру.

Стадія аналітичного мислення має на увазі розвиток не тільки арифметичних здібностей, але і просторової уяви, що має безпосередній зв'язок із творчою уявою. Останню ми будемо розуміти як здатність особистості до створення нових образів, структур, ідей, зв'язків за допомогою сполучення чи рекомбінації раніше відомих елементів, що буде стимулювати майбутнього вчителя початкових класів до активного пошуку і виводити його на якісно новий виток професійного саморозвитку. Репродуктивна уява, як окремий

випадок творчої, відтворює явища дійсності, зберігаючи способи зв'язку між компонентами. Фантазія, як вища форма уяви (Е. Пармон), має більш вільні зв'язки, реалізуючи безпосередню установку на створення нового. Творча уява заснована на оперуванні конкретними почуттєвими образами чи наочними розумовими моделями, але при цьому має риси опосередкованого, узагальненого пізнання й абстрактних представлень, що поєднують її з мисленням.

Важливо, щоб вказані інтелектуальні та творчі здібності розглядалися не ізольовано, а образна уява інтегрувалася з аналітичною з метою їх повноцінного взаємного розвитку. Ця взаємодія мобілізує уяву й інтуїцію, розвиває спостережливість, критичне ставлення до досліджуваного, уміння узагальнювати, логіку, точність, здатність до моделювання, здатність генерувати ідеї, аналізувати й обстоювати свою думку; систематизувати знання, використовуючи вільні асоціації. Особливе значення має образотворча діяльність, що активізує, зокрема, рефлексивну діяльність, яка сприяє професійному самопізнанню і саморозкриттю кожного майбутнього вчителя початкових класів.

Як другу стадію інтелекту і творчості виділимо пам'ять (значеннєву й образну відповідно). Г. Середа характеризує пам'ять як безупинний процес «самоорганізації» індивідуального досвіду людини [6]. Професійна пам'ять не набуває нові знання, а лише організує і реконструює вже набуті. Якщо вона і створює нове знання, то не за допомогою взаємодії з об'єктами професійної діяльності, а з реорганізації уявлень, що відповідають їм. Таким чином, у мнемонічній діяльності приховані як інтелектуальний, так і творчий аспекти, причому виправдане виділення пам'яті як іншої стадії інтелекту і творчості, оскільки це відповідає другій стадії саморозвитку – самоорганізації.

Значеннєва пам'ять, властива в більшій мірі інтелектуальній особистості, виділяється на основі взаємозв'язку пам'яті з мисленням і полягає в тому, що інформація піддається активній розумовій обробці, логічному аналізу і синтезу, встановленню взаємозв'язків, узагальненню тощо. Значеннєва пам'ять

безпосередньо пов’язана з розумінням – краще запам’ятовується те, що розуміється, вона відноситься до навмисних розумових процесів: суб’єкт свідомо ставить мету, завдання на запам’ятовування, забезпечуючи вольову регуляцію процесів пам’яті.

Образна пам’ять визначається зв’язком пам’яті зі сприйманням та уявою і звичайно розділяється на окремі види у залежності від типу аналізатора: на зорову, слухову, смакову, дотикову і нюхову. На наш погляд, більш слушною характеристикою пам’яті є не джерело інформації (оскільки і для значеннєвої пам’яті джерелами виступають ті ж п’ять почуттів людини), а об’єкт пам’яті. Якщо значеннєва пам’ять має справу з поняттями, словами, то образна, зрозуміло, оперує образами. При цьому образна пам’ять найчастіше має мимовільний характер, викликаючи виникнення несподіваних асоціацій; саме для неї характерна емоційність, а відомо, що це є додатковим могутнім фактором запам’ятовування. Для ефективного професійно-творчого саморозвитку необхідно користуватися всіма видами пам’яті в сукупності, здійснюючи їх взаємодоповнення.

Третьою стадією інтелекту є вербальні здібності, що тісно корелюють із загальною культурою особистості й академічною успішністю [22]. До вербальних здібностей ми відносимо семантичне розуміння (у тому числі і професійних термінів), вербальне мислення, ерудицію, здібності до словесних аналогій та інтерпретації висловів, уміння визначати і пояснювати поняття, мовну швидкість, адекватний словниковий запас (професійну грамотність) тощо. Особливу важливість у цьому зв’язку набуває здатність до оптимального засвоєння професійно-значущої інформації як засіб саморозвитку вербальних здібностей і підвищення професійної компетентності. У результаті студенти зможуть не тільки швидше і легше засвоювати необхідний навчальний матеріал, набувати додаткові професійні знання з наукових і публіцистичних книг, але і розширювати та поглиблювати свій літературно-художній потенціал. Крім цього, швидкість накопичення вербальних знань визначає успішність і

рівень освіти, істотно впливаючи на здатність особистості до професійної самоосвіти.

Для творчості, як третьої стадії, виділимо дуальний стосовно вербальних здібностей спосіб самовираження і самоосвіти – акторська майстерність. Застосовуючи основні ідеї системи К. Станіславського до системи освіти, використовуючи тренінги, що удосконалюють мистецтво перевтілення, мовну імпровізацію, міміку, жести і пантомімічні навички, ми припускаємо, що так само як психотехніка видатного режисера допомагає актору швидше вжитися в роль, так і людині, зайнятій пізнанням, дозволить глибше зблизитися з професією, за найкоротший термін досягти найбільш глибокого розуміння запропонованого матеріалу, найбільш міцного його запам'ятовування. Таким чином, професійну інформацію можна освоїти більш глибоко та легко, якщо в основу самоосвіти покласти деякі прийоми акторської майстерності. Але на відміну від актора, у творчому арсеналі особистості, що саморозвивається, повинно бути більше ролей, її поведінка повинна бути більш гнучкою і винахідливою. Крім того, акторські прийоми творчого перевтілення значно збагачують можливості самопізнання особистості й арсенал міжособистісного (у тому числі і професійного) спілкування.

Нарешті, четвертими стадіями інтелекту і творчості назвемо логіку й інтуїцію відповідно. Подібно тому, як самореалізація є одночасно стадією і проміжною метою саморозвитку, по досягненні якої починається новий виток нескінченного процесу саморозвитку, так і логічні й інтуїтивні здібності виступають безпосередньо якостями, наявними інтелектуальній і творчій особистості на певних етапах професійно-творчого саморозвитку, а також цілями цього процесу, що полягають в умінні особистості вирішувати нагальні професійні проблеми і завдання.

Логіка, будучи вищим проявом інтелектуального мислення, є, у той же час, точкою відліку для інтелектуального розвитку на більш високому рівні професійного самовдосконалення: «Словесно-логічне мислення не може бути «ідеалом» мислення взагалі, кінцевою точкою інтелектуального розвитку.

Подальше удосконалювання мислення пов’язується... з розширенням і конкретизацією сфер використання засвоєних розумових норм і технік» [89], тобто з реалізацією професійних знань і умінь на практиці. Наприклад, певний рівень логіки необхідний для формування основ значеннєвої пам’яті, без неї неможливо аналітичне мислення і вербальні побудови, а більш висока ступінь логіки сприяє посиленню аналітичних здібностей, збільшенню ступеня абстракції, новому витку в професійно-творчому саморозвитку.

Аналогічно, інтуїція трактується і як схована в глибинах несвідомого першопричина творчого акта (А. Бергсон, М. Лосський, З. Фрейд та ін.), і як специфічний механізм творчого процесу (що має на увазі можливість його розвитку й удосконалювання), і як особлива здатність свідомості, яка не зводиться до логічного мислення. Високий рівень інтуїції дозволяє набувати знання і робити висновки без послідовного міркування у результаті безпосереднього розуміння. Професійна інтуїція вважається вищим проявом компетентності фахівця, вона є специфічним творчим механізмом виходу за межі сформованих професійних стереотипів.

Логіка й інтуїція взаємодоповнюють одне одного в навчально-професійній діяльності майбутнього вчителя початкових класів. З’єднуючою ланкою виступає почуття гумору. З одного боку, воно – неодмінний атрибут високорозвиненого інтелекту, як переконливо показано в багатьох сучасних дослідженнях; з іншого, – має явні інтуїтивні риси, ґрунтуючись на тонких асоціаціях і аналогіях.

Побудуємо модель професійно-творчого саморозвитку (рис. 2.2). Модель є динамічною, оскільки процес професійно-творчого саморозвитку в ній схематично можна представити як рух особистості від точки, що відповідає мінімальному значенню виразності базових якостей і здібностей, (чи від того дійсного стану професійно-творчого саморозвитку, на якому в даний момент знаходиться особистість) до вершини куба, що відповідає досягненню четвертих стадій в усіх напрямах.

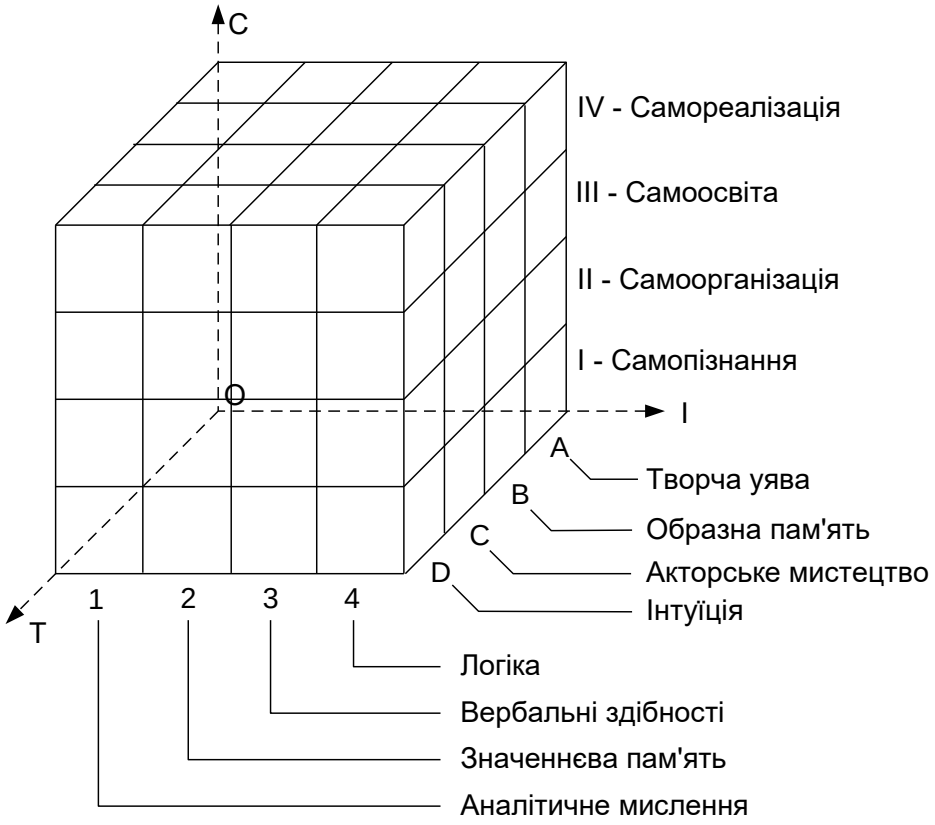


Рисунок 2.2. Модель професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів

Здійснення цього руху індивідуально для кожного майбутнього вчителя початкових класів, і найоптимальніший шлях для нього – не обов'язково пряма, що з'єднує дві точки. Ця пряма, очевидно, є найбільш ефективним, але і найбільш трудомістким способом досягнення мети (оскільки потрібно синхронно розвивати всі три «базисних вектори»). Частіше студент йде більш довгою дорогою, розвиваючи якості по черзі, і завдання викладача в цьому випадку – допомогти йому обрати суб'єктивно-оптимальний шлях, керуючись існуючими педагогічними умовами, індивідуальними особливостями і професійними цілями майбутнього вчителя початкових класів.

Динамічна модель професійно-творчого саморозвитку особистості, застосована до здобувачів вищої освіти, у різних реалізаціях дозволяє:

- використовуючи стадії базових процесів, виділити етапи процесу;
- показати альтернативні шляхи, запропонувати спосіб наочно-схематичної побудови «індивідуальних (суб'єктивно-оптимальних) траєкторій»

професійно-творчого саморозвитку здобувачів вищої освіти, орієнтуючись на мотиви, особистісні здібності та мету майбутньої професійної діяльності кожного майбутнього вчителя початкових класів;

- запропонувати типологію особистості в контексті професійно-творчого саморозвитку на основі характеристики сформованості в здобувачів вищої освіти здібностей до творчості, саморозвитку, інтелектуальних здібностей у навчально-професійній діяльності;
- сформулювати критерії і показники професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів, виділити рівні його сформованості.

2.2. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів

Для виявлення педагогічних умов ефективної реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів необхідно враховувати вплив вікових і специфічних особливостей особистості майбутнього вчителя початкових класів як багатофакторно обумовленої системи, що саморозвивається, суб'єкта педагогічного процесу, що має велику кількість ступенів волі, але і підвладного істотним обмеженням внутрішнього і зовнішнього характеру. Це породжує протиріччя різного роду, що можуть виступати як стимулом, так і перешкодою для подальшого професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів в умовах ЗВО. Їх виникнення та усвідомлення особистістю, що формується, активізує прагнення до професійно-творчого саморозвитку, тобто протиріччя виступають як діалектично рушійні сили саморозвитку особистості, сприяючи створенню і зняттю напруженості між досягнутим і необхідним рівнем.

В. Андреєв стверджує: «Педагогічне діалектичне протиріччя... потенційно містить у собі, нехай ще в схованому виді, всі елементи

педагогічної системи: мету, зміст, принципи, методи і, навіть, можливі засоби і форми організації педагогічної діяльності» [40]. Для нас важливий той факт, що педагогічні протиріччя сприяють виділенню педагогічних умов професійно-творчого саморозвитку, реалізованого в освітній системі ЗВО. Теоретичний аналіз педагогічних, діалектичних протиріч у галузі педагогіки творчості відкриває шлях до розуміння об'єктивних причин саморуху і саморозвитку досліджуваної системи. Не тільки викладач, але і студент, що знаходиться на шляху професійно-творчого саморозвитку, повинен володіти знаннями про класичні діалектичні протиріччя, які властиві системі освіти в цілому і процесу професійно-творчого саморозвитку зокрема. Вчасно усвідомлене протиріччя дозволить реалізувати адекватну стратегію його вирішування в даних умовах.

Поряд із традиційними педагогічними протиріччями системи освіти для ЗВО існують специфічні, пов'язані з особливостями студентського віку як особливого періоду юності, перехідного до самостійного професійного життя. Студентські роки є часом становлення соціальної зрілості людини, інтенсивного розвитку інтелектуальних і творчих сил (при сприятливих умовах), професійного становлення, формування світогляду, переконань, моральних принципів. Але саме внаслідок цього студент піддається цілій низці протиріч і як особистість зазнає значних змін.

Л. Столяренко вважає, що для студентського віку характерне досягнення оптимуму в розвитку більшості психічних, соціальних і фізичних можливостей, що сприяють професійному становленню: «Перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, – з іншої, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру й інтелекту. Це час спортивних рекордів, початок художніх, технічних і наукових досягнень» [50]. Примітно, що тут мається на увазі наявність не тільки інтелектуальних, але і творчих можливостей, хоча зростання творчого потенціалу в студентський час – процес не настільки явний, як фізичний чи інтелектуальний розвиток, а вимагає певних умов і свідомих зусиль.

Студентський вік є сензитивним періодом саморозвитку особистості, а підставою для зміцнення його особливої ролі служить вказана в працях багатьох учених характерна риса саморозвитку в цьому віці, що виявляється в посиленні свідомих мотивів поведінки, активізації самосвідомості як основи саморозвитку особистості, прагненні до професійного самоствердження. Поряд з інтенсивним розвитком інтелектуальних і творчих здібностей це сприяє більш ефективному освоєнню перших стадій трьох базових процесів професійно-творчого саморозвитку.

Необхідно наголосити, що студентський вік є етапом самоаналізу і самооцінок, роботи самосвідомості та професійного самовизначення, але це не забезпечує автоматичного руху на шляху професійно-творчого саморозвитку, оскільки постає питання про адекватність самосприйняття. Уже в момент визначення першокурсниками напряму своєї майбутньої професійної діяльності не можна залишати без уваги часту спонтанність і довільність цього вибору, оскільки це сигналізує про недостатній рівень здатності до рефлексії. Освітній процес будується відповідно до провідної діяльності здобувачів вищої освіти, яка у цьому періоді повинна бути навчально-професійною. Це має на увазі рух мотивів майбутнього вчителя початкових класів стосовно навчання від обов’язку до інтересу, що необхідно для стимулювання процесу професійно-творчого саморозвитку. Реалізація ідей особистісно-орієнтованої освіти, посилення ролі майбутнього вчителя початкових класів як суб’єкта освіти, не тільки дає йому рівні права з викладачем у навчально-виховному процесі, але і пред’являє відповідні вимоги щодо рівня професійної і психолого-педагогічної підготовки.

Але фахівці зазначають, що здібності до свідомої саморегуляції в 17-20 років не розвинуті належною мірою: виникають протиріччя між потребою в більшій самостійності та невмінням передбачати наслідки своїх учинків; між цілеспрямованістю, наполегливістю і немотивованим ризиком, недостатнім самоконтролем; між наявністю (в ідеалі) у здобувачів вищої освіти інтересу до знань і майбутньої спеціальності та невмінням мобілізувати внутрішні ресурси

для досягнення професійних цілей – тобто перехід на другі стадії базових процесів професійно-творчого саморозвитку вже не тільки не полегшується віковими особливостями, але вимагає від студентства значних зусиль.

Подальше здійснення процесу (просування до третіх стадій базових процесів) має на увазі інтенсифікацію саморозвитку майбутнього вчителя початкових класіви інтелектуальних і творчих здібностей, а також розвиток навичок самоосвіти. Однак, не знаходячи підкріплення значущості творчого потенціалу в сучасних умовах навчання в багатьох ЗВО, а іноді вважаючи його відвертою перешкодою досягненню успіху в навчальній діяльності, студенти не приділяють належну увагу саморозвитку творчої сторони своєї особистості. Що стосується самоосвіти, то активність студентського середовища в цьому напрямі є суперечливою [14].

У такій ситуації студент не може стати повноцінним суб’єктом освіти, але не через традиційний педагогічний підхід, що не враховує особистісних особливостей, а в результаті елементарної нестачі знань. У зв’язку з цим «умови навчання у ЗВО в більшій мері, ніж у школі, вимагають від здобувачів вищої освіти уміння самостійної організації навчальної діяльності, уміння учитися» [29].

Для досягнення останніх, четвертих стадій базових процесів професійно-творчого саморозвитку, варто розділяти умовно-кінцеву й умовно-проміжні цілі професійно-творчого саморозвитку. Навчаючись у ЗВО, студент реалізує низку допоміжних цілей, які підтримують його інтерес і прагнення до досягнення основної мети. Реально, студенти не ставлять собі за мету досягти професійної самореалізації у ЗВО, тут вони набувають необхідні знання, уміння, здібності та якості особистості, що допомагають здійсненню намічених життєвих планів. О. Вербицький «таке навчання, у якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним абстрактних знань як знакових систем накладено на канву цієї діяльності», називає контекстним навчанням» [22].

Поняття «контекст» тут є смислоутворюючою категорією, що забезпечує рівень особистісного включення майбутнього вчителя початкових класів в процеси пізнання й оволодіння професійною діяльністю. Таким чином, якість підготовки у ЗВО і ступінь власної активності здобувачів вищої освіти прямо визначають успішність їхньої подальшої професійної діяльності.

Однак динаміка сучасного суспільства, з одного боку, і недостатня чіткість і свідомість визначення професійних цілей майбутнього вчителя початкових класів, з іншого, приводять до того, що найчастіше студенти усвідомлюють, які якості та знання їм необхідні для професійної самореалізації тільки після закінчення ЗВО. Внаслідок цього багато випускників працюють не за фахом: існує велика кількість незалежних даних з цього питання, опублікованих у журналах «Педагогіка», «Психологія і суспільство», «Соціологічні дослідження» та ін.

Студенти, що не усвідомили актуальність професійно-творчого саморозвитку у ЗВО, надалі, влаштовуючись на роботу, підкоряючись об’єктивним вимогам професії, переосмислюють цінність набутих знань і займаються професійною самоосвітою практично з нуля. Молодий фахівець не може називатися таким у цей період, що триває тим довше і неефективніше, ніж менш значимим для майбутнього вчителя початкових класів був професійно-творчий саморозвиток у ЗВО.

Систематизація педагогічних протиріч, пов’язаних з особистістю майбутнього вчителя початкових класів й умовами його професійно-творчого саморозвитку, визначається основним діалектичним протиріччям, що виникало ще при аналітичному дослідженні поняття «творчий саморозвиток особистості» – протиріччям між зовнішнім впливом з метою формування особистості за соціальним зразком і внутрішньою творчою активністю особистості, спрямованою на професійно-особистісне становлення і професійно-творчу самореалізацію.

Повне вирішення цього протиріччя неможливе, оскільки воно має діалектичний характер і є рушійною силою процесу професійно-творчого

саморозвитку, але визнання соціумом особистісних цілей і прагнень, забезпечення умов для самореалізації особистості, так само як і перехід суспільних норм і цінностей у внутрішньо значущі підвищує ефективність процесу професійно-творчого саморозвитку і сприяє взаємозбагаченню особистості та суспільства.

На основі досліджень [2; 5; 16; 22; 40] ми виділили протиріччя професійно-творчого саморозвитку особистості, розбивши їх на три групи.

Соціально-педагогічні протиріччя відображають невідповідності «між соціальними процесами, з одного боку, і функціонуванням, розвитком педагогічної системи, що є частиною соціальної підсистеми, з іншого» [6]. Це виявляється як у відомому відставанні педагогічної системи від суспільства, що розвивається, так і в недооцінці соціокультурної ролі освіти, що особливо тривожить у сучасних умовах.

Ці протиріччя виражають, з одного боку, суспільні чекання і уявлення про цілісний склад фахівця-професіонала, його соціальний статус, моральні якості, рівень професійної підготовки, інтелігентності тощо, з іншого, – реальні можливості педагогічної системи забезпечувати необхідну якість освіти в умовах загальної кризи.

Провідним протиріччям у цій групі є протиріччя між зростаючими потребами суспільства у високорозвинених уміннях, творчих здібностях і моральних якостях особистості і відсутністю належних соціально-педагогічних умов для їхнього розвитку і саморозвитку в реальній практиці.

Багато дослідників виділяють протиріччя між професійно орієнтованою інформацією що постійно обновляється і накопичується, та відсутністю в здобувачів вищої освіти адекватних можливостей її засвоєння, переробки і застосування.

Це говорить про необхідність правильної організації навчальної і професійної діяльності й обов’язкової комп’ютерної грамотності: володіння сучасними методами і формами роботи з масивами інформації, у тому числі використання електронних книг і віртуальних бібліотек, можливостей мережі

Internet тощо, стає зараз необхідною умовою професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів як майбутнього фахівця.

Існує протиріччя між накопиченим соціальним досвідом людства, що відображає особливості культури (традиції, звичаї, моральні норми, специфіку міжособистісного спілкування тощо) і недостатнім оволодінням майбутнього вчителя початкових класіви зазначеними елементами загальної культури в процесі їхнього професійно-творчого саморозвитку у ЗВО, хоча «культура особистості і культура соціуму - об'єкти, що коеволюційно розвиваються, утворюють, збагачують один одного в освітньому процесі» [50].

Слід зазначити, що дане протиріччя має дуальний характер: приймаючи нормативність культурних принципів і моральних суспільних законів, ми, тим самим, вступаємо в протиріччя з гуманістичною парадигмою особистісно-орієнтованого освіти, оскільки ці цінності є зовні заданими для особистості, а не внутрішньо сформованими й усвідомленими. Нав'язування особистості цих нормативних положень означало б обмеження внутрішньої волі та волі вибору світогляду, позиції, самостійності й особистій відповідальності.

Дозволити ж кожній людині по-своєму трактувати межі, наприклад, моральної поведінки, означало б повний крах суспільних законів і духовних основ суспільства.

В. Сластьонін і Л. Подимова зазначають, що курс на розвиток творчої індивідуальності фахівця є одним з основних напрямів розвитку вищої освіти, але при цьому мова йде не про ізоляцію майбутнього вчителя початкових класів в навчальному процесі, а «про включення його в систему суспільних відносин, про діалектику індивідуального, особистого і суспільного» [50]. Необхідність знання і значимість моральних і духовних ідеалів може усвідомити тільки розвинута особистість, яка орієнтується на високі цінності, професійно-творчий саморозвиток, у тому числі й для суспільної користі.

Наступну групу протиріч ми назвали організаційно-педагогічними. Вони виникають у самій освітній системі, у процесі організації навчально-професійної діяльності здобувачів вищої освіти. «У теорії і практиці

здійснюється перенос акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність майбутнього вчителя початкових класів. Звідси вимога активізації навчальної роботи здобувачів вищої освіти, спроби навчити їх учитися, реалізувати принцип активності в професійному самовизначенні» [40].

Основне діалектико-педагогічне протиріччя в цій групі – між педагогічною організацією освітнього процесу у ЗВО, що здійснює викладач, і самостійною активністю (самоорганізацією) здобувачів вищої освіти. Дійсно, якщо в діяльності викладача переважають методи і засоби прямого та формуючого управління, то вони не дозволяють майбутнього вчителя початкових класів виявляти свої творчі здібності, позбавляють самостійності, перешкоджають творчому саморозвитку.

Якщо ж дії педагога позбавлені управлінських функцій чи мають тільки непрямий характер, то вони не спрацьовують для багатьох здобувачів вищої освіти з низькими рівнями творчих здібностей і самоорганізації, зокрема, самодисципліни і відповідальності. Таким чином, необхідне динамічне співвідношення педагогічного управління і самоврядування здобувачів вищої освіти в освітньому процесі, при якому поступово б зростала самостійна активність здобувачів вищої освіти у залежності від рівня їхніх здібностей до професійно-творчого саморозвитку.

Важливо виділити невідповідність форм організації навчальної діяльності у ЗВО формам професійної діяльності фахівців, що послабляє мотивацію здобувачів вищої освіти до професійно-творчого саморозвитку. Це породжує протиріччя між абстрактним предметом пізнавальної діяльності майбутнього вчителя початкових класів та реальним предметом майбутньої професійної діяльності; між змістом навчальної діяльності, що спрямований до минулого досвіду, та змістом професійної діяльності, який буде реалізований у майбутніх умовах, що будуть змінюватися.

На практиці при організації освітнього процесу у ЗВО домінує функціональний підхід: одні викладачі акцентують увагу на стимулюванні позитивних мотивів до майбутньої професійної діяльності; інші – на розвиток

інтелектуальних чи творчих здібностей здобувачів вищої освіти; треті – активізують самоорганізацію особистості майбутнього вчителя початкових класів в навчально-професійній діяльності. Це приводить до однобічного, нерівномірного розвитку різних складових процесу професійно-творчого саморозвитку.

Дане протиріччя вимагає розробки інтегрального підходу до діагностики й оптимального розвитку здатності здобувачів вищої освіти до досліджуваного процесу, що дозволить цілісно представити становлення всіх його основних компонентів.

Одне з найбільш яскравих протиріч сьогодення – між предметним навчанням (студенти найчастіше глибоко і цілеспрямовано вивчають «основний» предмет, що відповідає їхній спеціальності) та необхідністю системного, творчого застосування наукового знання в будь-якій професійній діяльності. Отже, це протиріччя породжує проблему співвідношення широти і глибини освіти в підготовці фахівців у ЗВО, зокрема, необхідність посилення міжпредметних зв’язків у змісті, методах і формах організації навчальної діяльності. Важливо переконати майбутнього вчителя початкових класів, що систематизація знань починається ще в межах навчально-професійної діяльності у ЗВО.

В останні роки в організації освітнього процесу відбувається применшення значущості та зведення до мінімуму групових і колективних форм і методів навчання. Навчання в ЗВО приймає все більш індивідуальний характер, але не в позитивному змісті врахування індивідуальних особливостей майбутнього вчителя початкових класів, темпу роботи та ін., а в негативному змісті ізоляції його від групи, колективу, зменшення інтенсивності спілкування, співробітництва, взаємодопомоги.

Тим часом особистісно-орієнтоване навчання ні в якому разі не заперечує групові та колективні форми роботи: «Розвиток особистості – це результат колективно здійснюваної суспільної справи, тобто процесу навчання, в якому є місце й індивідуальній, і груповій, і колективній роботі» [22]. У будь-якій

професійній діяльності необхідно вміти організувати продуктивну трудову діяльність групи, колективу, не говорячи про спілкування і психологічний мікроклімат. Таким чином, у наявності протиріччя між потребами особистості у володінні високорозвиненими вміннями і здібностями до організації колективної творчої діяльності і взаємовигідного спілкування, з одного боку, та практичною відсутністю відповідних педагогічних умов для їхнього розвитку у реальній практиці навчання і виховання, з іншого.

Сьогодні часто йде мова про потребу суспільства в ініціативних фахівцях-педагогах, які творчо саморозвиваються та яких потрібно готувати у ЗВО, але мало що здійснюється в цьому напрямі. Дана група протиріч містить у собі найважливішу сукупність протиріч педагогічного процесу у ЗВО, яку варто виділити особливо. Вона визначається невідповідностями між професійними уміннями, здібностями та педагогічними цінностями викладачів, необхідними для організації професійно-творчого саморозвитку здобувачів вищої освіти у ЗВО, та реальним ступенем їхнього освоєння, включення в діяльність викладача вищої школи. Можна назвати цю підгрупу протиріч як професійно-педагогічні.

Викладач може зустріти внутрішній опір при спробі перебудувати відносини зі майбутнього вчителя початкових класіви, перемінити суб’єкт-об’єктну парадигму на суб’єкт-суб’єктну. Це відповідним чином впливає на якість організації педагогічного процесу і, відповідно, на інтенсивність професійно-творчого саморозвитку здобувачів вищої освіти.

Слід виділити протиріччя між необхідністю розвитку творчої індивідуальності викладача ЗВО (оскільки тільки в цьому випадку можливе створення ним відповідних умов для запуску механізмів професійно-творчого саморозвитку здобувачів вищої освіти) та реальним творчим потенціалом викладачів вищої школи в цілому. Крім того, можливе відставання градієнта зростання викладача від градієнта зростання майбутнього вчителя початкових класів. Перш ніж одержати право впливати на процес професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів, треба самому пройти

нелегкий шлях до творчої самореалізації і продовжувати роботу з професійного самовдосконалення разом зі майбутнього вчителя початкових класіви.

Професійно-творчий саморозвиток викладача і майбутнього вчителя початкових класів рівнобіжні і взаємонеобхідні процеси.

Ланкою, яка поєднує з наступною групою протиріч, виступає ідея автодидактики (від грецьких слів autos – сам і didaktos – навчений). Традиційна дидактика, так само як і інноваційні дослідження в цій галузі, орієнтовані, як правило, на педагога. Але звертання до внутрішньої позиції майбутнього вчителя початкових класів, реальна значущість активності майбутнього вчителя початкових класів як суб'єкта освітнього процесу, необхідність у процесі професійно-творчого саморозвитку педагогічних дій, спрямованих на самого себе, вимагає створення основ автодидактики, тобто дидактики для самого майбутнього вчителя початкових класів, з метою здійснення цілеспрямованого, а не методом проб і помилок чи під впливом педагога, процесу самонавчання (більш широко – самоосвіти).

Автодидактичні знання й уміння дозволять студенту самостійно вирішувати багато завдань професійно-творчого саморозвитку: самонавчання творчої рефлексії, розвиток здатності до самооцінки і самоконтролю, саморегуляції і самоврядування в рішенні навчальних і професійних ситуацій тощо.

Група індивідуально-творчих протиріч стосується особистості майбутнього вчителя початкових класів як суб'єкта навчально-виховного процесу у ЗВО і відбиває причини становлення та протікання процесу професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів.

Яскравим прикладом внутрішньоособистісної боротьби є виділене Л. Макаровою протиріччя між самозбереженням і саморозвитком: саморозвиток вимагає інтенсивної самовіддачі в навчально-творчій і професійній діяльності, а самозбереження диктує необхідність розраховувати сили на весь життєвий цикл.

Надмірна ж установка на самозбереження призводить не до збереження себе, а до затримання особистісного і професійного розвитку.

У ЗВО загострюється протиріччя між орієнтацією системи освіти переважно на мотивацію досягнення (одержати гарну оцінку, скласти іспити тощо) та необхідністю розвитку пізнавальної мотивації для підвищення активності здобувачів вищої освіти і ефективності процесу навчання (В. Косирєв). Пізнавальна мотивація є основою розвитку схильностей людини, запускаючи процеси перебудови психічних внутрішньоособистісних процесів, трансформуючи при сприятливих умовах у професійну мотивацію.

Характерним протиріччям для студентського віку є неузгодженість темпів розвитку мотиваційної й операційної сфери навчально-професійної діяльності. Часто буває, що мотиви творчості чи діяльності, не ґрунтуються на професійній майстерності, а для успішного навчання у ЗВО необхідний високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема, сприйняття, пам’яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів тощо. При деякій невідповідності (зниженні) цього рівня можлива компенсація за рахунок підвищення мотивації чи працездатності у навчальній діяльності, але існує межа такого зниження операційних можливостей, при якому компенсаторні механізми вже не допомагають.

Одним з основних у даній групі є протиріччя між необхідністю для майбутнього вчителя початкових класів не тільки мати певний рівень психолого-педагогічної підготовки, але й володіти інформацією про етапи та рівні процесу професійно-творчого саморозвитку, відповідні критерії та показники, з одного боку, та відсутністю такої інформації, відповідних методик, спецкурсів, що були б логічно вписані в освітній процес вищої школи, з іншого.

Попереднє протиріччя супроводжує протиріччя між усвідомленням студентом необхідності професійно-творчого саморозвитку, бажанням і навіть потребою в здійсненні даного процесу та відсутністю знань принципів і правил цієї роботи, конкретних методів і форм реалізації. У результаті, студент діє

безсистемно, спонтанно, а отже, повільно і непродуктивно. Виходом з цього замкнутого кола може служити цілеспрямоване використання у процесі навчання відповідних засобів, методів і способів реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку, причому саме з навчальною метою – навчити здобувачів вищої освіти застосовувати ці методи.

Є яскраво виражене протиріччя між традиційними формами роботи у ЗВО, що орієнтовані, як правило, на репродуктивні способи розвитку (формування) особистості, та творчою природою процесу професійно-творчого саморозвитку, що передбачає рефлексивні, евристичні форми роботи (Т. Давиденко) і вимагає від здобувачів вищої освіти відповідних здібностей і умінь. Це протиріччя доповнюється необхідністю інтенсивного розвитку творчих здібностей, особливо інтуїції й уяви. Існує педагогічне протиріччя, пов’язане з інтелектуальними здібностями здобувачів вищої освіти. Воно виражається у відставанні процесу накопичення знань і умінь здобувачів вищої освіти, з одного боку, та необхідністю застосовувати узагальнені знання й інтелектуальні вміння при вирішенні творчих завдань, з іншого.

Нерідко в студентському середовищі виникає протиріччя між професійними планами майбутнього вчителя початкових класів та його стійкими особистими якостями. Звичайно в даному випадку розглядається відповідність характерних рис особистості майбутнього вчителя початкових класів профілю факультету.

Прийнято вважати, що для успішного оволодіння гуманітарними професіями у ЗВО студент повинен мати яскраво виражений вербальний тип інтелекту: мати багатий словниковий запас, образне мислення та ін. Здобувачів вищої освіти природничих факультетів вирізняє незалежність суджень, високий ступінь концентрації уваги, тобто високорозвинене логічне й абстрактне мислення.

Інше протиріччя між професійним і особистісним – протиріччя між професійною компетентністю (на студентському рівні) і комунікативною: студент має спеціальні знання, але не вміє спілкуватися з товаришами, має

недостатній рівень культури спілкування, емоційної вихованості, інтелігентності. У той же час йому, як майбутньому педагогу, необхідні навички спілкування, здібності до колективної творчості.

Багато дослідників вказують на труднощі адаптації молодого фахівця на роботі. Характерно, що предметна адаптація, що полягає у формуванні професійного мислення, набутті практичних навичок, здійснюється легше і швидше, ніж соціальна – входження в колектив, формування умінь творчої взаємодії та ін., – оскільки останнім умінням у ЗВО цілеспрямовано не навчають.

Часто виділяється загальнопедагогічне протиріччя процесу навчання, пов'язане з індивідуальними особливостями особистості (темп роботи, індивідуальний шлях розвитку тощо). У нашому випадку мова йде про невідповідність між єдиними педагогічними вимогами до групи здобувачів вищої освіти та необхідністю послідовного індивідуально-диференцьованного підходу педагога до кожного майбутнього вчителя початкових класів з метою надання допомоги в реалізації його власної стратегії професійно-творчого саморозвитку.

Орієнтація викладача у ЗВО на «середнього» майбутнього вчителя початкових класів приводить до втрати можливостей для розвитку і саморозвитку обдарованих особистостей. Їм доводиться працювати тільки в зоні актуального розвитку, найчастіше утрачається мотивація до подальшого саморозвитку, а рівень знань після закінчення ЗВО не відповідає потенційним можливостям. Професійно-творчий саморозвиток – не ізольований процес, незважаючи на пріоритетну роль внутрішніх факторів, тому студент потребує кваліфікованої допомоги і підтримки з боку викладача.

На основі логічного аналізу виділених нами груп протиріч та спеціальних досліджень у цій галузі [1; 2; 5; 22; 31] можливе дослідження педагогічних умов існування та забезпечення процесу професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя. Однак на сучасному етапі розвитку суспільства й освітньої системи розв'язування соціально-педагогічних і більшої

частини організаційно-педагогічних протиріч залежить від економічної та політичної ситуації в країні, тому розв'язання їх неможливо тільки на рівні освітніх установ. Вивчення і перевірка ефективності відповідних умов виходить за межі нашого дослідження. Не маючи можливості впливати на них у тих масштабах, що необхідні, ми змушені сконцентрувати увагу на індивідуально-творчих, котрі можемо перевірити в межах нашого дослідження. Але ми повинні визначити сукупність педагогічних умов професійно-творчого саморозвитку, що забезпечує створення середовища для реалізації досліджуваного процесу у ЗВО, його існування й ефективне функціонування, тому не маємо права ігнорувати істотну частину цієї сукупності. Для повноти картини ми наводимо цю важливу частину педагогічних умов.

Соціально-педагогічні умови призначені для зняття невідповідності між вимогами суспільства до професійних і особистісних якостей фахівця та реальних можливостей педагогічної системи (і самих здобувачів вищої освіти, зокрема) забезпечувати ці чекання.

Соціально-педагогічні умови як підсистема суспільно-економічних умов функціонування і розвитку освітнього процесу: підвищення соціального статусу працівників освіти; збільшення фінансування навчального процесу у вищій школі; реальна політика держави, що забезпечує матеріальний доход людини прямо пропорційно рівню його освіти і якості професійних знань.

Соціально-педагогічні умови, пов'язані із суспільною потребою у фахівцях, що творчо саморозвиваються: забезпечення кваліфікованої профорієнтаційної роботи з абітурієнтами; вивчення їхньої мотивації при вступі до ЗВО; наявність інноваційного середовища у ЗВО, що забезпечує професійно-творчий саморозвиток особистості викладача і майбутнього вчителя початкових класів; наявність необхідної психолого-педагогічної літератури для самоосвіти як педагогів, так і здобувачів вищої освіти тощо.

Організаційно-педагогічні умови сприяють вирішенню протиріч процесу професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів, пов'язаних з організацією і педагогічним забезпеченням даного процесу в ЗВО.

До них належать: реалізація динамічного співвідношення педагогічного управління і самоврядування в освітньому процесі, що дозволить майбутнього вчителя початкових класів підвищити автопедагогічну активність; усунення невідповідностей між змістом навчальної і професійної діяльності за допомогою постійного відновлення змісту спеціальних дисциплін у ЗВО і посилення міжпредметних зв'язків; розвиток групових і колективних форм та методів навчання у ЗВО, що виступають необхідною умовою для майбутньої продуктивної професійної діяльності тощо.

Професійно-педагогічні умови більше стосуються особистості викладача і ступеня її впливу на процес професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів. Проте виділення цих умов актуалізує подальші дослідження даної проблеми в аспекті вивчення процесу професійно-творчого саморозвитку особистості викладача ЗВО. Дана група умов містить у собі:

- особистісне осмислення і прийняття викладачем нових педагогічних ідей і цінностей, інноваційних концепцій і технологій, визнання суб'єкт-суб'єктної парадигми освіти, орієнтація на особистісні та професійні інтереси і цілі здобувачів вищої освіти, використання принципів співробітництва і спільного творчого пошуку в процесі професійно-творчого саморозвитку;
- здійснення процесів професійно-творчого саморозвитку здобувачів вищої освіти і викладачів: викладач не тільки повинен допомагати студенту в реалізації даного процесу, але і сам продовжувати роботу над собою, удосконалювати індивідуальний стиль діяльності, прагнути до творчої самореалізації в педагогічній діяльності;
- необхідність професійної підготовки і самопідготовки викладачів, здатних вирішувати творчі й організаційні проблеми процесу професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів;
- розробка ідей автодидактики з метою інтенсифікації та підвищення ефективності процесу самоосвіти здобувачів вищої освіти і викладачів.

Соціально-педагогічні й організаційно-педагогічні (включаючи професійно-педагогічні) умови є зовнішніми стосовно процесу професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Внутрішні педагогічні умови (індивідуально-творчі) розв'язують протиріччя «усередині» особистості майбутнього вчителя початкових класів та забезпечують не тільки ефективність реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів у ЗВО, але і визначають сам факт його існування.

У цій групі умов ми виділяємо:

1. Створення настанови здобувачів вищої освіти на професійно-творчий саморозвиток особистості в процесі навчальної діяльності.
2. Забезпечення теоретичної підготовки здобувачів вищої освіти до реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку особистості.
3. Збільшення частки рефлексивних, творчих форм роботи у ЗВО з метою підвищення ініціативності й активності здобувачів вищої освіти.
4. Розвиток у здобувачів вищої освіти якостей і здібностей як гуманітарного, так і природничонаукового напрямів для розширення сукупності засобів і способів професійно-творчого саморозвитку.
5. Створення «індивідуальної траєкторії» професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів в контексті суб'єкт-суб'єктних відносин у закладі вищої освіти.

У результаті дослідження науково-теоретичних основ поняття «професійно-творчий саморозвиток особистості» нами визначені педагогічні умови цього процесу як сукупність педагогічних обставин, що спрямовані на створення середовища для реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів у ЗВО і забезпечують його існування й ефективне функціонування.

ВИСНОВКИ

Професійно-творчий саморозвиток визначений нами як форма прояву творчого саморозвитку особистості в освітньому процесі закладу вищої освіти, що забезпечує подальшу творчу самореалізацію в професійній діяльності. Як способи професійно-творчого саморозвитку розглядаються творчість та інтелектуально-педагогічна активність особистості, спрямована на саму себе.

У ході теоретичного аналізу нами виділений певний простір творчого саморозвитку особистості, що розташовується в багатомірному просторі особистісних якостей, цінностей і здібностей. Структурно професійно-творчий саморозвиток є підпростором простору творчого саморозвитку, базисними векторами якого є саморозвиток, творчість та інтелект.

Побудовано динамічну модель, що визначає сутність і динаміку процесу професійно-творчого саморозвитку. Динамічна модель професійно-творчого саморозвитку особистості, застосована до здобувачів вищої освіти, у різних реалізаціях дозволяє:

- використовуючи стадії базових процесів, виділити етапи процесу;
- показати альтернативні шляхи, запропонувати спосіб наочно-схематичної побудови «індивідуальних (суб’єктивно-оптимальних) траєкторій» професійно-творчого саморозвитку здобувачів вищої освіти, орієнтуючись на мотиви, особистісні здібності та мету майбутньої професійної діяльності кожного майбутнього вчителя початкових класів;
- запропонувати типологію особистості в контексті професійно-творчого саморозвитку на основі характеристики сформованості в здобувачів вищої освіти здібностей до творчості, саморозвитку, інтелектуальних здібностей у навчально-професійній діяльності;
- сформулювати критерії і показники професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів, виділити рівні його сформованості.

На основі логічного аналізу систематизовані протиріччя процесу професійно-творчого в умовах закладу вищої освіти (соціально-педагогічні, організаційно-педагогічні й індивідуально-творчі), що виконують функцію рушійних сил даного процесу; виявлені зовнішні (соціально-педагогічні й організаційно-педагогічні) педагогічні умови підвищення ефективності процесу професійно-творчого саморозвитку та внутрішні (індивідуально-творчі) педагогічні умови, які не тільки забезпечують ефективну реалізацію досліджуваного процесу, але і визначають сам факт його існування.

У результаті дослідження науково-теоретичних основ поняття «професійно-творчий саморозвиток особистості» нами визначені педагогічні умови цього процесу як сукупність педагогічних обставин, що спрямовані на створення середовища для реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів у закладі вищої освіти і забезпечують його існування й ефективне функціонування.

Організаційно-педагогічні умови сприяють вирішенню протиріч процесу професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів, пов’язаних з організацією і педагогічним забезпеченням даного процесу в закладі вищої освіти. До них належать: реалізація динамічного співвідношення педагогічного управління і самоврядування в освітньому процесі, що дозволить майбутньому вчителю початкових класів підвищити автопедагогічну активність; усунення невідповідностей між змістом навчальної і професійної діяльності за допомогою постійного відновлення змісту спеціальних дисциплін у ЗВО і посилення міжпредметних зв’язків; розвиток групових і колективних форм та методів навчання, що виступають необхідною умовою для майбутньої продуктивної професійної діяльності тощо.

Професійно-педагогічні умови більше стосуються особистості викладача і ступеня її впливу на процес професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів. Проте виділення цих умов актуалізує подальші дослідження даної проблеми в аспекті вивчення процесу професійно-творчого саморозвитку особистості викладача ЗВО. Дана група умов містить у собі:

- особистісне осмислення і прийняття викладачем нових педагогічних ідей і цінностей, інноваційних концепцій і технологій, визнання суб'єкт-суб'єктної парадигми освіти, орієнтація на особистісні та професійні інтереси і цілі здобувачів вищої освіти, використання принципів співробітництва і спільного творчого пошуку в процесі професійно-творчого саморозвитку;
- рівнобіжне здійснення процесів професійно-творчого саморозвитку здобувачів вищої освіти і викладачів: викладач не тільки повинен допомагати студенту в реалізації даного процесу, але і сам продовжувати роботу над собою, удосконалювати індивідуальний стиль діяльності, прагнути до творчої самореалізації в педагогічній діяльності;
- необхідність професійної підготовки і самопідготовки викладачів, здатних вирішувати творчі й організаційні проблеми процесу професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів;
- розробка ідей автодидактики з метою інтенсифікації та підвищення ефективності процесу самоосвіти здобувачів вищої освіти і викладачів.

Соціально-педагогічні й організаційно-педагогічні (включаючи професійно-педагогічні) умови є зовнішніми стосовно процесу професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Внутрішні педагогічні умови (індивідуально-творчі) розв'язують протиріччя «усередині» особистості майбутнього вчителя початкових класів та забезпечують не тільки ефективність реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів у ЗВО, але і визначають сам факт його існування.

У цій групі умов ми виділяємо:

1. Створення настанови здобувачів вищої освіти на професійно-творчий саморозвиток особистості в процесі навчальної діяльності.
2. Забезпечення теоретичної підготовки здобувачів вищої освіти до реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку особистості.

3. Збільшення частки рефлексивних, творчих форм роботи у ЗВО з метою підвищення ініціативності й активності майбутніх учителів початкових класів.

4. Розвиток у здобувачів вищої освіти якостей і здібностей як гуманітарного, так і природничо-наукового напрямів для розширення сукупності засобів і способів професійно-творчого саморозвитку.

5. Створення «індивідуальної траєкторії» професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів в контексті суб'єкт-суб'єктних відносин у ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Українські університети перед викликами соціально-турбулентного світу. *Вища освіта України*. 2022. № 4. С. 5–12.

2. Балл Г. О. Теоретична психологія як царина науковості й духовності (до видання українського перекладу книги Філіпа Лерша «Структура особи»). *Психологія і суспільство*. 2015. № 3. С. 72–79.

3. Барна Н. В., Уланова С. І. Естетика іміджмейкінгу : монографія. Київ : Слово, 2012. 176 с.

4. Біденко Є. Діалектика становлення аксіологічної платформи особистості в педагогічному процесі. *Вища освіта України*. 2020. № 3. С. 72–78.

5. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Київ : Еллада, 2012. 608 с.

6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.

7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

8. Гречаник О. Є. Професійне самовдосконалення керівника закладу освіти як умова підвищення якості освіти. Освіта дорослих : світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія / Н. Г. Ничкало, Р. І. Черновол-Ткаченко, І. Ф. Прокопенко [та ін.] ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало, І. Ф. Прокопенка ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : Бровін О. В., 2020. С. 261–266.

9. Гузій Н. В. Людиновимірність методологічної бази педагогічного професіоналізму як запорука успішної розбудови особистісно зорієнтованої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. № 2(11). 2013. С. 53–60.

10. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2012. 352 с.

11. Дудчак Г. Формування педагогічного іміджу в майбутніх учителів НУШ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2021. № 2 (22). С. 56–63.

12. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

13. Єпіхіна М. А. Базові тенденції професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у контексті сучасних викликів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2022. № 2 (51). С. 46–49. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.46-49 (дата звернення: 08.10.2024).

14. Желанова В. В. Інноваційний вимір сучасної вищої освіти: аналіз напрямів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50. Т. 1. С. 145–148.

15. Інноваційні технології навчання : навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / Кол. авторів ; відп. ред. Бахтіярова Х. Ш. ; наук. ред. Арістова А. В. ; упорядн. словника Волобуєва С. В. Київ : НТУ, 2017. 172 с.

16. Карамушка Л. М. Психологія управління : навчальний посібник. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.

17. Козловський Ю. М. Педагогіка : підручник / Ю. М. Козловський, В. Л. Ортинський, Л. В. Дольнікова. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2020. 372 с.

18. Концептуальні засади реформування школи : Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 18.08.2024).

19. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Флегонтова Н. М. Київ : КНУТД, 2013. 55 с.

20. Кушнір Н. О., Шакотько В. В. Підготовка вчителя початкової освіти і виклики Нової української школи. *Вісник Глухівського національного*

педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки. 2019. № 39. С. 92–99.

21. Ліннік О. О. Критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченк*а. Педагогічні науки. 2012. № 22(1). С. 256–265.

22. Москалець В. П. Психологія особистості : навч. посібник. Київ : Вид-во «Центр учбової літератури», 2013. 262 с.

23. Навроцька М. М. Розвиток професійного іміджу педагога у післядипломній освіті: методичні рекомендації. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. 64 с.

24. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. *Освіта України*. 2001. № 29. 18 липня.

25. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html. (дата звернення: 12.04.2024).

26. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

27. Нова школа у нових громадах: посібник з ефективного управління освітою в об'єднаних територіальних громадах / А. Сеїтосманов, О. Фасоля, В. Мархлєвскі. Київ, 2017. 128 с.

28. Нова школа: простір освітніх можливостей: проект / укладачі: Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко, П. Хобзей, Р. Шиян. URL: http://mon.gov.ua/Новини%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf. (дата звернення: 21.09.2024 р.).

29. Оліфіра Л. Форми післядипломної педагогічної освіти як фактор розвитку професійної управлінської компетентності керівників вищих навчальних закладів. *Післядипломна освіта в Україні*. № 1 (22). 2013. С. 90–94.

30. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія / за заг. ред. акад. Н. Г. Ничкало, акад. І. Ф. Прокопенка. Київ, Харків : Інститут освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2020. 544 с.

31. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі : монографія / Товканець Г. В. та колектив авторів / за заг. ред. Г. В. Товканець. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018. 302 с.

32. Підласий І. П. Спільна дія. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 224 с.

33. Про вищу освіту : Закон України. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 17.10.2024).

34. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти. Наказ міністерства освіти і науки України від 16.07.2018. № 776. URL: mon.gov.ua (дата звернення: 19.08.2024).

35. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text (дата звернення: 24.09.2024).

36. Професійний стандарт «Вчитель початкової школи закладу загальної середньої освіти». Наказ від 23.12.2020. № 2726. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovihklasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyiosviti (дата звернення: 25.09.2024).

37. Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти : монографія / А. В. Сакун, О. П. Кивлюк, М. О. Нестерова та ін. Київ : КНУТД, 2020. 176 с.

38. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : монографія. Ю. Д. Гундертайло, В. О. Климчук, О. Я. Кляпець та ін. ; за ред.

Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2016. 320 с.

39. Пуховська Л. Професійний розвиток педагогів у глобальному освітньому просторі. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. Вип. 1. С. 97–106.

40. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології : посібник. Київ : Талком, 2017. 245 с.

41. Рибалка В. В. Формули особистості і психологічне мислення. *Психологія і суспільство*. 2013. № 4. С. 88–100.

42. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи і учнів. Всеукраїнський наук.-практ. журнал *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018. № 2. С. 4–10.

43. Савчук Б., Білавич Г., Душенко Ю. Коучинг як філософія і технологія розвитку процесійної педагогічної освіти. *Гірська школа Українських Карпат*. 2019. № 21. С. 82–87.

44. Самсонова О. О. Категорія професіоналізму в теорії перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів дошкільних навчальних закладів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. 2012. № 4(22). С. 260–266.

45. Сікорський П. І. Нова педагогіка. Львів : Львівська політехніка. 2021. 539 с.

46. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : «ЕксОб», 2004. 304 с.

47. Стрельніков В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

48. Сущенко Л. О. Самоорганізація професійної діяльності вчителя початкових класів як основа його саморозвитку. Електронний збірник наукових праць ЗОІППО. № 1(48). 2022. URL: https://drive.google.com/file/d/1KF1wao1jaAqTnjdWxS6RXWgOAVCPDly3/view

49. Сущенко Л. О. Соціально-моральна відповідальність – ціннісно-смислове ядро формування професіоналізму майбутніх учителів початкових класів. *Нова українська школа: результати та перспективи* : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 18 листопада 2022 року / за заг. ред. Л. В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь : МДУ, 2022. С. 236–238.

50. Фурман А. А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 508 с.

51. Фурман О. Успішність, успіх і Я–концепція особистості. *Психологія і суспільство*. 2023. № 1. С. 191–204.

52. Хващевська О., Кишкар Є. Мотиваційна готовність майбутніх учителів початкових класів до впровадження інновацій в освітній процес. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. Випуск 7. С. 179–190.

53. Хижняк І. Ключові результати професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи у ЗВО. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. № 8. С. 5–15.

54. Химинець В. Оновлення початкової ланки освіти в контексті євроінтеграційної політики України. *Учитель початкової школи*. 2018. № 9. С. 3–5.

55. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 208 с.

56. Шестакова Т. Особливості впровадження коучингу в підготовці вчителів початкових класів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. *Педагогічні науки*. 2019. № 4. С. 251–256.

57. Якимчук О. Компетентнісний підхід в освіті: українські реалії. *Вища освіта України*. 2020. № 3. С. 19–25.

58. Sushchenko L. O., Hrybanova O. E., Khodakovska A. V. Educational Dialogue as a Factor of Efficient Humanistically-oriented Teacher-student

Interaction. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2020. Т 2. Вип. 73. С. 214–217.

59. Sushchenko L. O., Sushchenko R. V. Pedagogical Innovation: Search for New Resources in Education. Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2020. № 1. С. 28–33.