

УДК 159.922.6:371.134

ДОНЧЕНКО Ольга Сергіївна

аспірант кафедри психології

Бердянського державного педагогічного університету

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена окресленню концептуальних засад, що визначають зміст комплексної програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Автор доводить необхідність урахування сучасних наукових підходів професійно-педагогічної підготовки: інтегративного, компетент-нісного, особистісно-орієнтованого, культурологічного, суб'єктного та задачного; створення низки педагогічних умов: встановлення сприятливих взаємин викладача та студента, постановки перед студентами педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості, створення емоційного клімату освітнього процесу; використання психологічних механізмів творчого процесу та розвитку креативності: аналізу через синтез, взаємодії інтуїтивного та логічного, асоціативного, рефлексивного, самооцінки та саморегуляції.

Ключові слова: *професійна креативність вихователя дошкільного навчального закладу, концептуальні засади, наукові підходи професійно-педагогічної підготовки, педагогічні умови, психологічні механізми творчого процесу та розвитку креативності.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, що зазнає суттєвих змін та реформ, висуває нові завдання перед системою освіти. Зокрема, однією з найбільш актуальних задач є формування та розкриття творчого потенціалу учасників освітнього процесу. Відповідно до досліджень В. Дружиніна, у віці 3-5 років механізмом формування креативності є наслідування значимого дорослого як креативного зразка. Відтак, виникає необхідність підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості як однієї з важливих складових кваліфікаційної характеристики фахівця. Зміст нормативних документів, що регулюють діяльність дошкільної галузі, спрямовують сучасні психолого-педагогічні дослідження на пошук шляхів розвитку професійної креативності вихователя дошкільного навчального закладу, тобто багатофакторної, стійкої здатності до творчого (нестандартного, доцільного, ефективного) розв'язання

педагогічних задач, що мають на меті позитивну динаміку формування творчої особистості дошкільника та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності самого вихователя. Аналіз результатів дослідження рівня розвитку названої здатності у студентів спеціальності «Дошкільна освіта» показав, що її особливості, характерні для більшості досліджуваних (85% студентів), спричинятимуть певні труднощі у запровадженні творчої професійної діяльності. Це проявлятиметься в ускладненому та малоефективному процесі виявлення педагогічних проблем, формулювання педагогічних задач, пошуку нестандартних ідей їх розв'язання, оцінки результату та його впровадження у практику, сприятиме загальному зниженню педагогічного професіоналізму. Вважаємо, що це є свідченням необхідності активізації внутрішніх ресурсів зростання рівня професійної креативності вихователя шляхом запровадження цілеспрямованої роботи з її розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій демонструє широке коло чинників розвитку креативності, які умовно можна поділити на макро-, мезо- та мікросоціальний рівні. Серед мікросоціальних вирізняють інтенсивну соціальну динаміку, плюралізм, свободу, демократію, змагання ідей (Т. Барішева), доступність засобів культури та освіти, різноманітність культурних груп і течій, прагнення громадян отримати визнання суспільства, соціальну рівність, інтелектуальну толерантність, можливість взаємодії та співпраці творчих особистостей, наявність системи нагород і заохочень творчості (С. Арієті), політичну роздробленість (А. Кребер і Р. Неролл), підтримка творчої особистості суспільством і владою, (О. Куцевол, Т. Манро, Н. Роджерс). До мезосоціальних чинників формування креативності індивіда належить національне оточення, традиції, етноменталітет, регіональні особливості. Так, рівень творчого потенціалу людини прямо пропорційний її інтегрованості в національну культуру (В. Хотинець), деякі культури більшою мірою, ніж інші, допускають форми поведінки, що відходять від традиційних норм (Т. Любарт). До цього ряду чинників включаються також галузеві особливості системи освіти: рівень розвитку сучасної школи, педагогічної науки, стан масової педагогічної практики, професійної підготовки вчителів, методичні настанови (В. Загвязинський), підсилення фундаменталізації та гуманізації освіти, пріоритет розвитку креативної особистості (Н. Обухова). До мікросоціальних чинників формування креативності належать найближче (сімейне) оточення та освітнє середовище. Провідними родинними чинниками формування творчої особистості є: великий спектр дозволених поведінкових проявів (у тому числі емоційних), неоднозначність вимог до дитини (В. Дружинін), високий рівень освіти та позитивне

мислення батьків, яскрава жива сімейна обстановка, контакт із матір'ю, особистісна несхожість батьків, ранній досвід труднощів, підкріплення креативної поведінки дітей, надання прикладу творчої поведінки для наслідування (О. Солдатова), фокусування на потребах дитини, чуйність та сердечність батьків (Р. Альберт, Б. Терман), забезпечення психологічної безпеки, відсутність зовнішніх оцінок і критики, відсутність стресів (Л. Атаманенко, М. Воллах, Т. Галкіна, Н. Коган, О. Яковлева), емпатійне розуміння, атмосфера прийняття, дозволеності, любові та спонтанності (Н. Роджерс), спільність інтелектуальних інтересів родини, очікування батьків щодо дитини (досягнень чи незалежності) (В. Андреев, Дж. Гілфорд), творча особистість батьків як зразок для наслідування та суб'єкт ідентифікації (Є. Корсунський, Д. Сімонтон, О. Солдатова).

Визначальну роль у розвитку здатності до творчої професійної діяльності набувають освітні психологічні чинники розвитку креативності. Провідні принципи організації навчальної діяльності, що розвиває креативність, вивчали Т. Амабайл, М. Бриль, Ю. Варламова, А. Воронін, Р. Грановська, І. Гриненко, В. Дружинін, В. Дуаз, О. Дунаєва, З. Калмикова, Т. Каракатсаніс, С. Красікова, В. Крутецький, З. Левчук, Н. Макаренко, С. Максименко, Н. Малій, О. Матюшкін, А. Московченко, В. Моляко, О. Пінська, Н. Посталюк, Н. Токарева, Т. Третяк, С. Устименко, В. Фадеев, Д. Фелдман, С. Шандрук, О. Яковлева.

З огляду на наявність достатньої кількості різнопланових досліджень розвитку креативності **метою статті** є визначення на їх основі сучасних наукових підходів професійно-педагогічної підготовки, педагогічних умов та психологічних механізмів творчого процесу та розвитку креативності, які складатимуть концептуальні засади розробки комплексної програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходячи з розуміння особистості студента як центральної ланки та основної цінності освітнього простору вищого навчального закладу, вважаємо, що розвиток професійної креативності має органічно входити в навчально-виховну систему, в якій кожний з елементів (форми, методи, засоби, умови, зміст) працює на кінцевий результат – формування фахівця, здатного до запровадження творчої педагогічної діяльності. Тому вихідну позицію, що складає основу розробки програми розвитку визначають сучасні *наукові підходи професійно-педагогічної підготовки*: інтегративний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, культурологічний, суб'єктний та задачний.

Ключова ідея *інтегративного підходу* до професійного розвитку особистості педагога полягає у взаємному потенціюванні (когеренції,

підсиленні) особистісних та професійних аспектів (В. Вознюк, А. Деркач, О. Дубасенюк, І. Зимня, Є. Ісаєв, Н. Кузьміна, О. Ліннік, Л. Мітіна, О. Пехота, О. Савченко, В. Сластьонін). Новітньою ідеєю в контексті цього підходу постає так зване «осердечення» (Н. Гавриш, О. Половіна, Х. Барна) системи фахової підготовки, що розуміється як відмова від націленості на «озброєння» знаннями на користь «запалювання духовного вогню» у знаннях про людину і світ. Особистісно-професійне становлення і зростання майбутнього педагога супроводжується збагаченням його світогляду, уточненням ставлення до різних сторін життя, до людей, самого себе, своєї професійної діяльності, усвідомленням цілей і засобів, необхідних для їх конструктивного досягнення [2].

Компетентнісний підхід (І. Бабин, П. Бачинський, І. Бех, А. Богуш, Н. Бібик, І. Бондаренко, Н. Дворнікова, О. Дубасенюк, В. Кремень, О. Овчарук, О. Савченко, Г. Терещук та інші) характеризується спрямованістю на розвиток професійної компетентності – складного інтегрованого утворення, що включає наявність у суб'єкта діяльності системних знань, фахових умінь та розвинених професійно значущих особистісних якостей [10, с. 19] та зумовлює спроможність випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання професійних проблем, пошуку свого «Я» у професії» [7, с. 47]. В основу *особистісно-орієнтованого підходу* покладено визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розкриття як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом (І. Бех, П. Блонський, О. Бондаревська, С. Гончаренко, В. Давидов, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, Я. Рахпєвська, І. Якиманська). Суттєвими ознаками особистісно-орієнтованого навчання є врахування досвіду життєдіяльності студентів, стимулювання активних дій щодо засвоєння знань, аналізу виконання завдань, звернення до інтуїції кожного студента, стимулювання тих, хто висловлює оригінальні ідеї й гіпотези. Особистісно-орієнтована педагогічна діяльність передбачає адаптацію загальної технологічної схеми до умов конкретної освітньої ситуації шляхом авторської персоналізації вихідного технологічного алгоритму, індивідуалізації стилю власної педагогічної діяльності [12].

Культурологічний підхід передбачає оволодіння майбутнім педагогом загальною та професійно-педагогічною культурою, активне освоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій з метою реалізації в своїй практиці культуротворчих функцій освіти (В. Гура, А. Погодіна, І. Балхарова, Є. Фортунатова, І. Колмолгорова). Він являє собою сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов щодо освоєння і трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують

творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності. *Суб'єктний підхід* реалізує формування суб'єктності як особистісної властивості, що забезпечує вирішення трьох основних життєвих завдань, які постійно поновлюються: узгодження особистісних потреб, здібностей, очікувань із умовами та вимогами діяльності; побудови життя відповідно до власних цілей і цінностей; постійного прагнення до досконалості шляхом вирішення суперечностей. Вихідним положенням *задачного підходу* є аксіома: педагогічну діяльність слід розглядати як постановку і розв'язання стратегічних, тактичних, оперативних задач у навчально-виховних системах (О. Дубасенюк, Г. Балл, А. Акімова, Н. Борисова, В. Сімонов, Л. Вовк, Л. Кондрашова, О. Спірін, М. Фрумкін). Це положення спирається на фундаментальний висновок психологічної науки: кожна осмислена людська дія являє собою більшою чи меншою мірою свідоме вирішення задачі [4]. З огляду на це, професійне становлення майбутнього вчителя, відбувається в діяльності, що моделює вчительську працю, коли студент стає перед необхідністю розв'язання професійних задач.

Особлива увага вчених приділяється дослідженню *педагогічних умов* освітнього середовища, які сприяють розвитку креативності студентів та її актуалізації під час навчання у виші. Аналіз та узагальнення наукових доробків дозволяє визначити три групи таких умов.

Перша група – *встановлення сприятливих взаємин викладача та студента*, які характеризуються: співтворчістю та діалогічністю суб'єктів навчально-пізнавального процесу (З. Калмикова, С. Максименко, О. Матюшкін, О. Яковлева), створенням рівноправної позиції викладач-студент (М. Бондар, Т. Боднар), врахуванням особистісних особливостей студентів (В. Дружинін, О. Куцевол, І. Підласий, В. Роменець).

Співтворчість являє собою відносини, де дві унікальні особистості – студент і викладач, стають невичерпними джерелами взаємовпливу та розвитку одне одного [9]. Рівноправна, партнерська позиція забезпечується такими чинниками: повагою до партнера та схваленням його унікальності. При цьому роль викладача, як доброзичливого партнера студентів, розкривається у відкритості для діалогу, дієвості поради та допомоги, без претензій на монополію щодо правди та слухності аксіологічних виборів. Однак партнерський стиль передбачає безумовний авторитет викладача, щоб в атмосфері демократичних стосунків зі студентами він зміг досягти поставленої мети і завдань навчально-виховної діяльності [1]. Діалогічність навчального процесу виступає як форма занять, що забезпечує демократичність, постійний зворотній зв'язок, динамічний шлях

отримання нової інформації. За твердженням М. Когана, діалог передбачає відмінність і оригінальність точок зору комунікантів, орієнтацію кожного суб'єкта на розуміння та активну інтерпретацію думки партнера, очікування відповіді та її передбачення у власному висловлюванні, взаємну доповнюваність позицій суб'єктів спілкування, співвіднесення яких і є метою діалогу. Індивідуальний підхід полягає в управлінні розвитком студента, що базується на глибокому знанні рис його особистості й умов життя. Але при цьому важливо зауважити, що він передбачає не пристосування цілей і основного змісту навчання і виховання до окремого студента, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей з тим, щоб забезпечити запроєктований рівень розвитку особистості.

Друга група умов – постановка перед студентами педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості включає проблематизацію змісту освіти (В. Крутецький, В. Моляко, Н. Посталюк, Т. Третяк, Д. Фелдман, О. Яковлева), моделювання виробничих ситуацій з настановою на прояв креативного підходу до них (Н. Малій), моделювання ситуацій невизначеності (Р. Грановська, А. Гребцов, О. Дунаєва, Н. Малій), ретроспективне вибудовування паралелей між змістом занять та життєвим досвідом учасників (А. Гребцов, Н. Малій), забезпечення активно-творчого типу засвоєння знань за допомогою евристичних методів (О. Акімова, Т. Каракатсаніс).

Проблематизація змісту освіти передбачає наявність теоретичного чи практичного завдання, у якому відсутні конкретні способи його розв'язання та передбачуваний кінцевий результат. Характерною ознакою проблеми є неспроможність пояснити їх у межах наявних у студентів знань, необхідність пошуку невідомих раніше фактів, способів розв'язання. Настанова на прояв креативного підходу може реалізуватися шляхом застосування низки прийомів, зокрема: формулюванням проблеми завдяки питанню «Якими способами можна...?», перефразуванням її декількома різними способами, конкретизуванням її завдяки запитанням «Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?», «Чому?», «Як?», зміною ключових слів проблеми на синоніми чи антоніми, постановкою проблеми з точки зору інших учасників педагогічного процесу (дитини, батьків, адміністрації) тощо. Необхідність моделювання ситуацій невизначеності передбачає відсутність єдино-правильного розв'язання задачі, відомого алгоритму дій, повних та вірних вихідних даних, «розширення обсягу незнання» на початкових етапах роботи над задачею [3]. Ретроспективне вибудовування паралелей між змістом занять та життєвим досвідом учасників включає рефлексійне обговорення кожної процедури та

ставити за мету усвідомлення студентами того, які психологічні механізми були задіяні в процесі розв'язання творчих завдань, які уміння розвинулись, особистісні якості активізувались та як це пов'язано із життям особистості поза навчальною аудиторією. Це здійснюється шляхом пропонування учасникам озвучити ці механізми, актуалізовані знання та вміння та, у разі необхідності, узагальнення та доповнення їхніх висловлювань викладачем [3]. Забезпечення активно-творчого типу засвоєння знань досягається шляхом застосування евристичних методів, які виконують низку функцій: активізують та розвивають пізнавальну сферу студентів на заняттях, сприяють глибшому розумінню навчального матеріалу, знайомлять із технологіями знаходження творчого розв'язання проблем. Крім того різноманітність названих методів дозволяє забезпечити їхню широку варіативність та застосовуваність для розв'язання багатьох навчальних, виховних, розвивальних завдань [6].

Третя група умов – емоційний клімат освітнього процесу включає в себе позитивний зворотній зв'язок (В. Крутецький, Т. Щербан, А. Воронін, Л. Маніцька, О. Пінська, Н. Токарева, С. Устименко), ігровий характер взаємодії (А. Гребцов), підвищення емоційної насиченості заняття (Н. Малій, О. Саннікова).

Позитивний зворотний зв'язок передбачає створення ситуації успіху, що розуміється як різновид педагогічної ситуації, яка виражається готовністю студентів включитися у навчальний процес на рівні своїх індивідуальних можливостей і забезпечує необхідні для цього умови [8]. Ігровий характер взаємодії передбачає таку форму активності, що не спрямована на отримання утилітарної користі, її мотивація полягає в самому процесі виконання, за рахунок чого висунування ідей відбувається вільно, спонтанно та некритично, обговорення ж практичної значущості виконуваних завдань відбувається лише по їхньому завершенню [3]. Підвищення емоційної насиченості заняття є раціональним використанням емоційного потенціалу навчального матеріалу з метою виникнення у студентів його глибокого емоційного відображення. Шляхом підвищення емоційної насиченості навчальних занять є попередня діагностика потреб, мотивів, станів, переживань студентів, їхнього емоційного досвіду щодо змісту навчального матеріалу та запровадження індивідуального підходу відповідно до домінуючих пізнавальних потреб студентів.

Розвиток креативності неможливий без врахування *психологічних механізмів*, що лежать в основі творчої діяльності та розвитку креативності.

Незаперечно цінність представляє аналіз психологічних механізмів творчої діяльності, здійсненого І. Калошиною [5, с.31-39],

серед яких дослідниця вирізняє наступні: пошук невідомого з допомогою механізму аналізу через синтез (С. Рубінштейн), механізму взаємодії інтуїтивного та логічного (Я. Пономарьов, Ч. Гаджиєв, О. Тихомиров), асоціативного механізму (П. Шеварев, Ю. Самарін).

Механізм аналізу через синтез означає виявлення нових якостей досліджуваного об'єкту, включеного в творчу задачу (в контексті нашого дослідження та суб'єкту) через встановлення його взаємозв'язків із іншими об'єктами. Цей механізм обґрунтовується існуванням об'єктивної багатоманітності, неоднозначності кожного педагогічного суб'єкта, об'єкта, явища, які виявляються під час розгляду його у тій чи іншій системі умов.

Наступний механізм – пошук невідомого на основі взаємодії інтуїтивного та логічного, пояснюється за допомогою таких елементів як «прямі» та «побічні» продукти розв'язання задач. Прямі продукти – такі, що заздалегідь плануються, на досягнення яких і спрямована дія, побічні – додаткові, незаплановані, неусвідомлені та отримані автоматично. Неусвідомлюване відображення суб'єктом об'єктивної логіки речей та орієнтування на побічні продукти І. Калошина резюмує наступним чином: спрямованість пошуку для включення об'єкта/суб'єкта, що досліджується, в нові ситуації та зв'язки визначається якостями самого об'єкта, причому це відображення відбувається на інтуїтивному рівні, на якому здійснюється розв'язання творчої задачі, а потім відбувається логічне осмислення отриманого результату. А отже, творчий акт є рівневим переходом: на початковому етапі постановки проблеми активною є свідомість, на етапі рішення активізується інтуїція (несвідоме), а відбором і перевіркою правильності рішення на третьому етапі займається свідомість.

Я. Пономарьов зазначає, що логічне розв'язання творчої задачі стимулюється потребою передати інтуїтивно знайдене іншій людині, обґрунтувати, довести правомірність отриманого творчого продукту. Тому важливим етапом розв'язання є вербалізація, яка дає змогу логічно оформити інтуїтивне рішення. Дослідження Ч. Гаджиєва показали, що колективне розв'язання задачі допомагає усвідомленню продуктів, оскільки включає учасників, що не задіяні до апробації основного варіанту, та знаходяться в сприятливих умовах для врахування побічного.

Третій механізм знаходження невідомого – асоціації. Він існує лише у зв'язку з першим механізмом – аналіз через синтез. Ю. Самарін розуміє асоціації як встановлення взаємозв'язків між явищами на основі наявності в них суміжних (зв'язок на основі близького розташування в просторі, часі), схожих або протилежних (контрастних) ознак. Нові взаємозв'язки між явищами можуть бути

встановленими на основі виділення в об'єктах/суб'єктах ідентичних або протилежних рис, але обов'язково не випадкових, а істотних в контексті поставленої задачі.

Л. Пузеп [11] серед психологічних механізмів розвитку креативності вирізняє наступні: рефлексивний (базовий), самооцінки та саморегуляції (похідні).

Лише в процесі рефлексії студент усвідомлює свою креативність та прагне реалізувати її у творчій діяльності, вона сприяє усвідомленню та перебудові моделі поведінки студента. Л. Пузеп у розумінні процесу рефлексії спирається на думку І. Семенова та С. Степанова, які пояснюють її механізм наступним чином: переосмислення та перебудова суб'єктом змісту власної свідомості та діяльності, спрямованої на перетворення себе, здійснюється у п'ять етапів: актуалізації смислових структур «Я» при входженні суб'єкта в проблемно-конфліктну ситуацію та її розумінні; вичерпанні цих актуалізованих смислів при апробації різних стереотипів досвіду і шаблонів дії; їх дискредитації аж до повної втрати сенсу в контексті виявлених суб'єктом протиріч; інновації принципів конструктивного подолання цих протиріч через осмислення цілісним «Я» проблемно-конфліктної ситуації і самого себе в ній ніби заново – власне фаза «переосмислення»; реалізації цього нового знайденого цілісного сенсу через подальшу реорганізацію змістів особистого досвіду і дієве, адекватне подолання протиріч проблемно-конфліктної ситуації.

У процесі рефлексії відбувається самооцінка, яка дозволяє визначити рівень розвитку креативності та, за умови її адекватності, успішно реалізувати її в процесі діяльності. Психологічний механізм самооцінки розуміється як оцінювання студентом своїх дій та діяльності в цілому та внесення в неї на основі аналізу творчих коректив.

Механізм саморегуляції Л. Пузеп обґрунтовує, спираючись на думку Д. Богоявленської про те, що, з одного боку, сформована, усвідомлена та стійка саморегуляція сама по собі не визначає творчий статус особистості, але забезпечує успішне оволодіння діяльністю, оскільки дефект в саморегуляції гальмує розвиток креативності. Зважаючи на те, що студент, розв'язуючи творче завдання, потрапляє в ситуацію невизначеності та інтелектуального утруднення, саморегуляція базується на вольовому механізмі. Він передбачає приведення себе в стан креативної активності, що відповідає об'єктивним завданням, постановку єдиної лінії вимог до себе та її послідовну реалізацію.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, процес розвитку професійної креативності майбутнього вихователя повинен відбуватися з урахуванням:

– сучасних наукових підходів професійно-педагогічної підготовки: інтегративного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, культурологічного, суб'єктного та задачного;

– створення низки педагогічних умов: встановлення сприятливих взаємин викладача та студента, постановки перед студентами педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості, створення емоційного клімату освітнього процесу;

– психологічних механізмів творчого процесу та розвитку креативності: аналізу через синтез, взаємодії інтуїтивного та логічного, асоціативного, рефлексивного, самооцінки та саморегуляції.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробці комплексної програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів із огляду на виокремлені концептуальні засади.

Список використаних джерел

1. Бондар М.І. Особливості соціального партнерства у відносинах «викладач-студент» / М.І. Бондар, Т.А. Бондар // Аудиторна робота викладача і студента: досвід і напрями вдосконалення : зб. матеріалів наук.-метод. конф. 21 лют. 2012 р. : у 2 т. / М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана». – К. : КНЕУ, 2012. – Т. 1. – С. 537–541.

2. Гавриш Н. «Осердечення» змісту професійної підготовки як чинник особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів дошкільної освіти / Н. Гавриш, О. Половіна, Х. Барна // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2016. – № IV (45). – С. 42–45.

3. Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.

4. Дубасенюк О. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога / О. Дубаснюк, О. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 114 с.

5. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход) / И.П. Калошина. – М. : Из-во Моск. ун-та, 1983. – 168 с.

6. Каракатсаніс Т. В. Розвиток креативності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. В. Каракатсаніс. – Запоріжжя, 2014. – 20 с.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [текст] // Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112с.

8. Музика О. Діалогічність і співтворчість у педагогічному процесі як чинник формування творчої особистості художника-педагога в системі вищої освіти / О. Музика // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного університету імені Павла Тичини – 2015. – № 12. – С. 66.

9. Нилова С.В. Сотворчество в образовательном процессе университета : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нилова Светлана Владимировна. – Иваново, 1999. – 246 с.

10. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентісний підхід : монографія [за заг. ред. Г. В. Беленької, О. А. Половіної] – Умань : Видавець «Сочінський», 2015. – 208 с.

11. Пузеп Л.Г. Психологические механизмы развития креативности личности : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Пузеп Любовь Геннадьевна. – Омск, 2006. – 180 с.

12. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

O. Donchenko

**CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR THE DEVELOPMENT
OF A COMPREHENSIVE PROGRAM AIMED AT FORMATION
OF PROFESSIONAL CREATIVITY OF FUTURE EDUCATORS
OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The article is devoted to the identification of the conceptual foundations that determine the content of a comprehensive program for the development of professional creativity of future educators of pre-school educational institutions. The author proves the need to take into account modern scientific approaches of professional and pedagogical preparation: integrative, competence, personality-oriented, culturological, subjective and task-oriented; A number of pedagogical conditions: the establishment of a favorable relationship between the teacher and student, setting pedagogical goals for students, the achievement of which requires the maximum manifestation of creativity, the creation of an emotional climate of the educational process; Use of psychological mechanisms of the creative process and development of creativity: analysis through synthesis, interaction of intuitive and logical, associative, reflective, self-assessment and self-regulation.

Keywords: *professional creativity of the pre-school educational institution educator, conceptual bases, scientific approaches to vocational training, pedagogical conditions, psychological mechanisms of the creative process and development of creativity.*

Надійшла до редакції 28.04.2017 р.