

Результати досліджень свідчать, що умовами підвищення ефективності громадянського виховання учнів ПТНЗ у процесі позанавчальної діяльності є: наявність системного підходу; взаємозв'язок змісту і видів діяльності; розробка форм, які актуалізують проблеми особистості; наповнення змісту відповідними емоціями; інтеграція педагогічних факторів; сформованість особистісних громадянських якостей; оцінювання якості діяльності, знань та вмінь; створення організаційно-методичних умов впровадження активних форм практичної реалізації виховних інваріантів. У пошуках шляхів оновлення форм громадянського виховання учнів у позанавчальній діяльності ми зупинилися на тому, що всі вони ґрунтуються на рефлексивно-вольових механізмах, які апелюють до саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення, творчого становлення особистості.

### Література:

1. Бушканець М.Г. Педагогическая сущность свободного времени // Начальная школа. – 1987. - № 8. – с. 12 -15.
2. Взаимоотношений учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без опеки родителей, во внеурочной деятельности. – К.: «Ситлос», 1999. – 250 с.
3. Кобзарь Б.С. Основы формирования гуманных вза
4. Коваль М.В. Рационально использовать досуг учащихся // Сов. педагогика. – 1986. - № 5. – С.40 -42.
5. Ковбасенко Л.І., Бардов В.Г., Сергета І.В. Психолого-педагогічні та гігієнічні основи раціональної організації позашкільної освіти та виховання // Нові технології навчання: Наук. -метод. збірник. – К.: ІЗМН, 1997. – Вип.20. – С.104.
6. Коменський Я.А. Избранные пед.сочинения. В 2-х т./ Под. ред. А.И.Пискунова. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 386 с.
7. Левина Л.А. Свободное время как фактор формирования развития личности. – Автореферат дис. ... канд.филос. наук. – М., 1984. – 18 с.
8. Макаренко А.С. Сочинения. В 10-и т. – М.: Педагогика, - 1875. – Т.5. – 458 с.
9. Онашовский Х. Психология активной личности // За рубежом. – 1986. - № 1. – С.18-23.
10. Петрович Ж.В. Формування духовних потреб молодших школярів у позанавчальній діяльності. Дис. канд.пед.наук. – К., 2000. – 256 с.
11. Сухомлинский В.А. Сочинения в 2-х т. – М.: Педагогика. – Т.1. – 1979. – 558 с.
12. Ушинский К.Д. Избр. Педагогические сочинения. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1974. – Т.1. – 584 с.
13. Чуланова О.Л. Виховання життєвих перспектив старшокласників у позанавчальній діяльності: Дис. канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання. – Кировоград, 2002. – 201 с.
14. Яців Я.М. Національно-патріотичне виховання учнівської молоді у позаурочний час на західноукраїнських землях (1919 -1939 рр.): Монографія. – Дрогобич: Коло, 2004. – 276 с.

## СПІЛКУВАННЯ ЯК ОБ'ЄКТ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Л.Г. Смовженко

*Постановка проблеми.* Спілкування – це багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, який породжується потребами спільної діяльності [16, с.162]. Загальновідомо, що особистість формується і функціонує у постійній взаємодії з іншими людьми в основних видах діяльності: грі, навчанні, праці, спілкуванні [7, с.12]. Одночасно спілкування виступає одним із головних механізмів даних видів діяльності. При цьому успішність процесу спілкування залежить передусім від його учасників: кожен комунікант – це неповторна мовна особистість, яка володіє (чи не володіє), по-перше, певними видами знань, які необхідні для здійснення процесу комунікації, та, по-друге, достатнім рівнем мовної та мовленнєвої компетенції. Чим менший ступінь сформованості зазначених компетенцій, тим більше з'являється передумов для виникнення дисонансу в розумінні.

Розвиток особистості учня протікає у двох взаємопов'язаних діяльностях: навчально-пізнавальній і спілкуванні. Зрозуміло, що гармонійний розвиток учня значною мірою забезпечується єдністю даних діяльностей. Тенденція об'єднання процесу навчання і

спілкування також визначає характерну ознаку сучасних педагогіки і методики навчання іноземних мов.

Сучасні педагогіка і методика підкреслюють позитивний вплив активної взаємодії у школі, коли учні не тільки обмінюються знаннями про систему мови, але й навчаються спілкуватися іноземною. Навчання іноземною мовою спілкування у школі – це двосторонній процес, в якому з одного боку виступає учитель, а з іншого – група учнів. Такий розподіл концентрує нашу увагу на особливій ролі учителя. Мова йде про такий тип педагогічного спілкування, який би наблизився до оптимально-природного. У зв'язку з цим особливого значення набуває питання про роль учителя та типи навчальної взаємодії на уроці іноземної мови.

*Метою статті* є розгляд спілкування як об'єкта навчання в початковій школі на основі виділення типів навчальної взаємодії на уроках іноземної мови.

*Актуальність дослідження* полягає у конкретизації відповідних вмінь, необхідних для оволодіння учнями початкової школи в процесі навчання спілкування на уроках іноземної мови.

*Виклад основного матеріалу.* На початку організації навчання як процесу спілкування учитель і учні мають встановити певний контакт, від якого залежить не тільки успішність акту спілкування, але й можливість його як такого. На даному етапі ініціатор комунікативного акту демонструє ту соціальну платформу, на якій буде розгортатися майбутня мовленнєва взаємодія: різні види привітань, адресації та звертань є основою встановлення і презентації соціальних стосунків, у межах яких буде здійснюватися спілкування.

Характерними рисами ефективного спілкування є спільний предмет, рівноправність позицій всіх його учасників, визнання ними спільної орієнтації на «розуміння чужої точки зору». Спілкування також можна визначити як спосіб певної корекції картини світу співрозмовників, оскільки будь-яке спілкування – це вплив на їхню поведінку. Така корекція можлива лише завдяки наявності певних обставин. Е.В. Ключев виділяє такі обставини, як бажання адресатів бути ініціаторами комунікативного акту; готовність адресатів до мовленнєвої взаємодії; визначення адресатами мотиву адресанта достатнім для початку комунікативного акту; визначення комунікантами початку мовленнєвої взаємодії; наявність внутрішніх та зовнішніх мотивів [8, с.14].

Одним з найхарактерніших для учасників спілкування зовнішніх мотивів є мотив підтвердження статусу (свого чи партнерів) або прагнення до певного статусу, який безпосередньо впливає на мовленнєву поведінку комунікантів та проявляється, наприклад, у солідарності, різних модальностях згоди, заперечення, підтримці попереднього (попередніх) комунікантів тощо [9, с.56-64]. На думку І.О. Зимньої, участь в активній діяльності шляхом залучення зовнішніх мотивів призводить до більш продуктивного запам'ятовування та осмислення матеріалу [6, с.59].

Поняття мотиву тісно пов'язане з поняттям мети спілкування. Усвідомлення індивідом внутрішніх мотивів перетворюється у мету, яка і стимулює основну активність у спілкуванні. Під поняттям «мета» розуміють бажаний результат, якого можна досягти шляхом творчої активності, як наслідок вибору з низки реальних можливостей [12, с.15]. Об'єднана внутрішніми і зовнішніми мотивами, мета кожного учасника спілкування співвідноситься з індивідуальною і колективною метою.

Колективна мета партнерів по спілкуванню зумовлює процес спілкування та, як правило, зводиться до з'ясування точок зору, пошуку алгоритму вирішення проблеми, обміну враженнями, думками з подальшим імовірним узагальненням [13, с.87]. Більш складною для аналізу є індивідуальна мета спілкування: вона може бути ідентична колективній, може не співпадати з нею, але може і деформуватися під впливом сторін спілкування [12, с.16].

За певних умов під час спілкування його мета може трансформуватися у комунікативну задачу (задачі), яку (які) розв'язують партнери в процесі спілкування. Питання полягає у типології комунікативних задач спілкування відповідно до вікових і психологічних особливостей аудиторії. Найуживанішими загальними задачами у даному випадку

виділяють: 1) для адресанта: погодитися, не погодитися, висловити точку зору, запропонувати інформацію, подякувати за надану інформацію тощо; 2) для адресата (адресатів): зрозуміти, зробити можливий висновок, адекватно відповісти [12, с.17]. Такий добір задач відповідно до ситуацій спілкування зумовлює модель процесу спілкування.

Уперше модель процесу спілкування була запропонована Р. Якобсоном, який виділив такі компоненти: «адресант - повідомлення - адресат - контекст - контакт - код» [15, с.16 - 40]. Але ця модель має певні недоліки. Якщо матимете місце нерозуміння адресанта адресатом, то причини цього явища можуть визначитися лише порушеннями у контакті, контексті, коді чи самому повідомленні. Тут не враховується те, що самі учасники спілкування цілком природно можуть виявити певний ступінь нерозуміння. Хоча будь-яка відповідь на повідомлення співрозмовника, якщо вона не є відповіддю невлад, свідчить про те, що у співрозмовників є сфера повної totoжності навіть тоді, коли один заперечує те, що визнає інший [4, с.14]. Якби всі комуніканти були totoжними і не мали розбіжностей, то в процесі спілкування не виникало б ніяких невдач, тому що будь-яке імпліцитне висловлювання слухач сприймав би так само, як це замислив мовець. Для успішного перебігу комунікативного акту людський фактор, взаємовідносини «суб'єкт-суб'єкт», «суб'єкт - суб'єкти» є більш важливими, ніж саме повідомлення.

Комунікативний акт, з одного боку – це насамперед інтеракція, тобто взаємодія співрозмовників, під час якої вони намагаються досягти не тільки мовленнєвої, але й немовленнєвої мети. При цьому мовці використовують весь арсенал вербальних і невербальних засобів, враховуючи не тільки обставини спілкування і когнітивно-ціннісні параметри слухачів, але і їхню емоційно-чуттєву сферу [10, с.112].

З іншого боку, комунікативний акт – це сукупність мовленнєвих актів, які використовуються індивідами у звертанні один до одного. Мовленнєвий акт, за Е.В. Ключевим, є висловлюванням або сукупністю висловлювань, які продукує один мовець з урахуванням інших [8, с.18-23]. Якщо у мовленнєвому акті акцент робиться на дію, то в комунікативному акті – на взаємодію адресата й адресантів, управління їхньою поведінкою, де основними структурними компонентами комунікативного акту виступають адресант, адресати, висловлювання, тема, інтенції, мета, обставини спілкування [13, с.56]. Крім вищезазначеного В.Г. Гак виділяє пресупозицію, стосунки між комунікантами, їхні соціально-статусні характеристики [2, с.57].

Отже, зміст комунікативного акту визначає та упорядковує комунікативна інтенція, від якої залежить мовна структура акту спілкування.

Комунікативна інтенція є суттєвим фактором для дослідження специфіки мовленнєвої взаємодії у діалозі, монологі, полілозі, оскільки, наприклад, полілог як специфічна форма групового спілкування виникає лише завдяки певному алгоритму взаємодії комунікантів під час реалізації їхніх комунікативних намірів. В залежності від спрямованості тих чи інших намірів полілогічне спілкування здійснюється чи ні: якщо інтенція спрямована на розв'язання спільної мети, полілогічне спілкування відбудеться; якщо інтенція спрямована на протилежні цілі, то полілогічне спілкування не відбудеться; якщо інтенції протилежні, то з'являється внутрішня і зовнішня установки на спілкування, але в цьому разі виникає полілог, що тяжіє до дискусії.

Для чіткішого окреслення питання про взаємодію комунікантів під час реалізації їхніх комунікативних намірів в процесі спілкування велике значення має теорія мовленнєвих актів, яка була започаткована Дж. Серлем та Дж. Остіном. Дж. Серль розглядає такі поняття, як мета мовленнєвого акту, його спрямованість, психічний стан мовця (мовців) [14, с.105]. Дж. Остін виділяє таке поняття, як ілокутивна сила, що втілює комунікативний намір мовця через розрізнення, по-перше, ілокутивного акту (використання мовних засобів у процесі мовленнєвого акту), по-друге, ілокутивної сили (мета мовленнєвого акту, яка втілює намір адресанта, визначає її важливість для певного адресанта в даному комунікативному акті у вигляді прохання, запитання, повідомлення тощо) та, по-третє, перлокуції (немовленнєвих

результатів мовленнєвого акту) [14, с.21]. Отже, Дж. Остін виділяє п'ять основних типів мовленнєвих актів:

- 1) репрезентативи (презентація певної інформації);
- 2) директиви (спроба адресанта домогтися виконання певної дії – форма наказу, прохання тощо);
- 3) комісиви (обіцянки, клятви тощо);
- 4) експресиви (привітання, подяки, вибачення тощо);
- 5) декларативи (звільнення, зречення тощо).

У кожному з п'яти типів мовленнєвих актів можна виділити буквальні та небуквальні складові. Небуквальні мовленнєві акти – це мовленнєві дії, ілокутивна мета яких не знаходить прямого відображення в мовних структурах висловлювань, які проголошуються. Коли мовець удається до небуквальних мовленнєвих актів, він розраховує не тільки на мовні знання співрозмовників, а й на різноманітні нелінгвістичні знання про принцип спілкування, про умови успішності мовленнєвих актів, про навколишній світ. Відсутність останніх стає причиною виникнення комунікативних невдач під час спілкування.

З іншого боку, комунікативну інтенцію можна розглядати також і як один із компонентів комунікативної стратегії, яка має когнітивну природу і залежить від контексту комунікації та від характеристик її учасників; стратегія є визначальним фактором для формування семантичного змісту висловлювань, їх синтаксичного, лексичного, фонологічного, композиційного, стилістичного оформлення [14, с.151]. Якщо при реалізації своєї мети мовець зазнає невдач, він сплановує нові дії і дотримується послідовної стратегії, користуючись мовними, мовленнєвими та паралінгвістичними знаннями [3, с.40-305] чи, за визначенням інших авторів, енциклопедичними, лінгвістичними та інтерактивними знаннями.

Узагальнюючи дані різновиди, можна виділити наступні знання як запоруку вдалого спілкування іноземною мовою на уроках іноземної мови в початковій школі:

- знання про паралінгвістичні характеристики мовленнєвих актів, такі як темп мовлення, наголос, інтонація, висота тону та жести, міміка, рухи;
- знання про мовців та їх властивості, а також інформацією про їхню роль в даній комунікативній ситуації;
- знання про характер взаємодії і про структуру попередніх комунікативних ситуацій;
- знання, що були отримані у попередніх мовленнєвих актах;
- знання загального характеру;
- знання про світ (фрейми);
- знання соціальних факторів ситуацій спілкування.

Оскільки спілкування є специфічною формою координованої активності кількох осіб, то координація індивідуальних дій комунікантів реалізується у висловлюванні – будь-якому повідомленні, яке має цілісність і може бути сприйняте слухачами у конкретних умовах спілкування [1, с.110].

Координація індивідуальних дій комунікантів через таке визначення висловлювання у спілкуванні ототожнюється деякими дослідниками із проблемою виділення монологічних і діалогічних висловлювань [17; 18; 19]. Ситуація ускладнюється тим, що серед науковців не існує єдиної точки зору відповідно до природи монологу, діалогу і їх «перехідних» форм [18, с.86]. Так, з одного боку, відомо, що характерними ознаками діалогу є, перш за все, його зверненість та реактивність (еліптичність, наявність «готових» одиниць, слів-заповнювачів пауз, стягнених форм), а монологу – однонаправленість (структурна завершеність речень, розгорнутість, різноструктурність фраз складного синтаксису); при цьому чіткі межі між ними не проводять [17, с.104]; з іншого – у мовленні монолог чи діалог виступають у чистому вигляді або утворюють змішаний текст із перевагою одного з видів [19, с.99].

Також цікавою, на наш погляд, є думка С. Зоппі про те, що «спілкування – це феномен, який у житті зустрічається у двох проявах: діалог і його особлива форма монолог; та групове

спілкування, чи полілог» [20, с.245], оскільки ні діалог, ні монолог не «перекривають» особливостей полілогу.

Будь-яку діяльність людина може здійснити лише тоді, коли вона вміє це робити. В основі такого виду діяльності, як спілкування (діалогічне, монологічне, полілогічне) лежать вміння, які значно складніші, ніж уміння говорити, читати, писати тощо. Вміння спілкуватися іноземною мовою – інтегративні, комплексні, багатокомпонентні та, за визначенням Е.І. Пасова [11, с.38], системно-інтегративні. З метою виконання завдань та видів діяльності, що реалізується а комунікативних ситуаціях, застосовуються компетенції, набуті протягом їхнього попереднього досвіду. І навпаки, участь у комунікативних актах (у тому числі, звичайно, і в тих, які створюються спеціально для інтенсифікації вивчення мови) сприяє подальшому розвитку компетенції студентів як короткочасного, так і довготривалого вжитку [5, с.101].

Усі компетенції людини слугують, так чи інакше, здатності користувача мови для спілкування і можуть розглядатися як компоненти комунікативної компетенції. Знання є основним компонентом комунікативної компетенції, вони взаємопов'язані, але не тотожні. Знання – це інформація та сукупність даних, з якими можна виконувати певні операції. Термін «компетенція» визначається як здатність оперувати цими знаннями. Учасники спілкування можуть по-різному оперувати мовними одиницями, залежно від рівня сформованості компетенції, оскільки знання системи набуваються швидше, ніж знання норми. Володіти знаннями норми означає мати більш високий рівень мовної культури, тому що знання норми передбачають не тільки знання про те, що можна сказати за допомогою цієї мови, а також особливості реалізації знань у процесі спілкування.

Тому було б доцільно виділити ті вміння, що не так тісно пов'язані з мовою, і ті, що є власне лінгвістичними компетенціями. За таких умов, якщо об'єктом навчання обрати вміння учнів початкової школи спілкуватися іноземною мовою в усній формі, то за для створення адекватних умов та підбору адекватних засобів, доречно виділити п'ять груп наступних вмінь.

**1. Власне мовленнєві вміння**, пов'язані із говорінням та аудіюванням як видами мовленнєвої діяльності та засобами спілкування:

– *Вміння починати спілкування* означає те, що потрібно знати, коли, як і з ким можна почати говорити, володіючи специфічними вербальними і невербальними засобами.

– *Вміння підтримувати спілкування* можна назвати контактністю його учасників, яка проявляється як у використанні відповідних реплік, так і поз, жестів тощо. Фактично, вміння підтримувати спілкування – це вміння слухати і чути, а воно, іноді, цінується дорожче, ніж вміння говорити.

– *Вміння завершити спілкування*, тобто здатність знайти ті фрази, які б точно показали (не) задоволення учасників даним актом спілкування та не образили співрозмовників.

– *Вміння проводити свою власну стратегічну лінію* – одна з умов вдалого впливу на учасників спілкування. Дане вміння передбачає створення та втілення в практику відповідних схем, як-то схеми-переконання, схеми-порівняння, схеми-оцінювання тощо.

– *Вміння враховувати компоненти спілкування*. Ситуації спілкування часто мають нестандартний характер через зміну настрою його учасників, появу нових співрозмовників, пригадування певної інформації тощо. Не враховувати цього означає для учня не досягти мети спілкування.

– *Вміння перепитувати співрозмовників* для уточнення чи пояснення.

– *Вміння виразити основні мовленнєві функції*: погодитися, підтвердити, запропонувати, попросити, запросити, здивуватися, пообіцяти тощо. Дане вміння часто передбачає наявність відповідних невербальних кінем.

– *Вміння спровокувати бажану реакцію співрозмовників* вербально чи невербально.

– *Вміння говорити виразно та продуктивно*, що передбачає вибір логічного наголосу, інтонації, комбінуванні засвоєного матеріалу в нових ситуаціях.

– *Вміння передавати за допомогою слів те, що бачиш.* Часто дане вміння стає ключовим моментом спілкування під час ситуативного обговорення у школі.

– *Вміння висловлюватися логічно і зв'язано* – забезпечити послідовність думок, фактів, утворюючи єдності на рівні тексту за допомогою відповідних засобів.

**2. Вміння мовленнєвого етикету**, які передбачають введення до складу форми адресації та привертання уваги, привітання, знайомство з однолітками чи з людьми старшими (молодшими), запрошення, прохання, порада, (не) згода, комплімент тощо.

**3. Немовленнєві вміння** (чи вміння невербального спілкування) передусім ті, що не співпадають з відповідними у рідній мові та ті, що є заміниками вербального спілкування носіїв мови.

**4. Вміння спілкуватися в різних організованих формах спілкування.** Для учнів можна виділити: встановлення стосунків, розпитування чи інтерв'ю, здійснення спільної діяльності, обговорення результатів спільної діяльності.

**5. Вміння спілкуватися на різних рівнях:** у парі, в групі з трьох осіб, в колективі до 30 осіб (клас учнів).

*Висновки.* У даному дослідженні ми конкретизували п'ять груп вмінь для учасників усного спілкування на основі виділення типів навчальної взаємодії на уроках іноземної мови, які дозволяють вирішувати задачі, пов'язані не тільки з пошуком рішення, але й задачі впливу, взаєморозуміння, співпраці, управління спілкуванням у початковій школі, зумовлюючи організацію процесу навчання спілкування. *Перспективою* дослідження вважаємо створення відповідної системи вправ для навчання спілкування у початковій школі.

## Література:

1. Ахманов О.С. Словарь лингвистических терминов. - М.: Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования. - М.: Школа: «Языки русской литературы», 1998. - 768 с.
3. Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. - М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М.: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1958. - 370 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1991. - 222 с.
7. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1988. - 168 с.
8. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. - М.: ПРИОР, 1998. - 224 с.
9. Общение. Текст. Высказывание / Т.Я. Андрющенко, В.И. Батов, В.П. Белянин и др. / Под ред. Т.Я. Андрющенко. - М.: Наука, 1989. - 175 с.
10. Орлов Г.А. Современная английская речь. - М.: Высшая школа, 2005. - 240 с.
11. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1989. - 106 с.
12. Пучко Е.Н. Обучение дискуссионному общению на русском языке иностранных студентов филологов (продвинутый этап). Дис. ... канд. пед. наук. - К., 1991. - 195 с.
13. Розаренко В.П. Система упражнений для обучения полилогическому общению. - М.: Педагогика, 2004. - С. 34 -107.
14. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. - М.: Прогресс, 1986. - Вып.17: Теория речевых актов. - С.151 -168.
15. Славова Л.Л. Лінгво-філософські аспекти розуміння // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Творче, практичне і критичне мислення». - Житомир: ЖДПІ, 1997. - С.38 -40.
16. Цигульська Т.Г. Загальна та прикладна психологія. Курс лекцій. - К.: Наукова думка, 2000. - 185 с.
17. Woldry E. On -date Forms of Interaction. - Cambridge: Cambridge University Press, 2005. - P. 104.
18. Wnozthy N., Adisson L. Pollyspeaking Aspects of Behaving with Young Juniors. - New York: March, 2004. - P. 73 -184.
19. Zidger M., Miller N., Stravinskiy O. Combinatory Teaching Comprehension in a General Service List. - Oxford University Press, 2005. - P. 24 -35.
20. Zoppy S. A Scheme for Teacher Education: Memory, Meaning & Methods. - Luxemburg, 2003. - P. 234 -286.

## КРЕАТИВНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

І.Ю. Шахіна

**Постановка проблеми.** Закон України «Про освіту» орієнтує фахівців на те, що одним із основних завдань освітньої системи є виховання талантів, збагачення на цій підвалині творчого потенціалу всього народу. В одному із напрямів сучасної освіти знаходить свій вияв інноваційна креативна освіта. Її концепція акцентує на тому, що для виховання духовно багатой, соціально активної, фізично розвиненої творчої особистості конче потрібне використання всіх позитивних засобів креативної педагогічної системи.

Одним із завдань професійної спрямованості в підготовці майбутнього вчителя є не тільки навчання, а й безперервний процес формування творчої особистості учня. Саме в цьому процесі знаходить свій вияв креативність учителя, котра зумовлена особливостями розумової діяльності, характером його професійної праці.

**Аналіз останніх досліджень.** Питанням креативності особистості займалися такі науковці: В.І. Андреев, Л.Г. Алексеєва, Л.М. Анциферова, Г.О. Балл, Д.Б. Богоявленська, Н.Ф. Вишнякова, М.М. Гнатко, Г.Н. Голіцин, Р.М. Грановська, Л.Л. Гурова, М.О. Данилов, Т.Ю. Калошина, О.М. Леонтєв, І.Я. Лернер, В.П. Мазолін, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, В.М. Петров, Я.О. Пономарьов, І.М. Семенов, О.К. Тихомиров, О.Я. Чебикін, Д.В. Чернілевський, О.Б. Шеїн, В.І. Шинкаренко та ін.

Проблеми, пов'язані з дослідженням становлення креативної особистості вчителя, його основних рис, стилю мислення, діяльності розглядалися в працях багатьох дослідників: Ю.П. Азарова, Ю.К. Бабанського, Р.С. Гуревича, І.А. Зязюна, В.О. Кан-Калика, Н.В. Кичук, Н.В. Кузьміної, В.О. Лісовської, Л.М. Лузіної, Ю.Л. Львова, М.Д. Нікандрова, М.М. Поташника, В.О. Сластьоніна, С.О. Сисоєвої, М.І. Сметанського та ін.

**Метою нашої статті** є висвітлення поняття креативності в контексті творчого потенціалу вчителя сучасної школи; ролі самостійності студента - майбутнього вчителя в процесі здобування нових знань; виділення якостей, що характеризують творчу особистість; показників креативної активності студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Креативність (лат. creatio - створення, творіння) – здатність людини, що відображає властивість індивіда створювати нові поняття і формувати нові навички, тобто, здатність до творчості; дане поняття вивчається незалежно від інтелекту і пов'язується з творчими досягненнями особистості [4, с.286].

З одного боку, креативний індивід намагається найкращим чином реалізувати себе, максимально відповідати своїм можливостям. З іншого – мотивація креативних особистостей базується на прагненні до ризику, до перевірки меж своїх можливостей.

Креативність як здатність до конструктивного нестандартного мислення і поведінки, а також до усвідомлення і розвитку свого особистісного і професійного досвіду, вкрай необхідна сучасному фахівцеві в професійній діяльності.

Рівень сформованості креативних здібностей студента залежить від загального розвитку студента, від досвіду його участі в творчій діяльності, одержаного в навчально виховній роботі, від наявності природних задатків та їхнього постійного розвитку. Серед критеріїв оцінки рівня розвитку творчої спрямованості студентів вищої школи можна визначити такі: вміння бачити та виділяти проблеми; створювати проблемні ситуації в процесі навчання; знаходити шляхи розв'язання проблемних ситуацій; відбирати та структурувати навчальний матеріал, виділяти головне, суттєве.

З діяльнісної точки зору креативність може виявлятися по-різному: як на рівні цілісної особистості (наукова, художня, педагогічна творчість), так і окремих складових пізнавальної діяльності — в ході розв'язання творчих задач, участі в проектах і т.д. У педагогічному аспекті головним у творчості є те, що студент в ході пізнавальної діяльності усвідомлює свою значущість як «перетворювач світу», відкривач нового, реалізуючи себе як