

*Брецько І. І., кандидат психологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет.*

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА, ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті проаналізовано, що прагнення до постійного розвитку творчого мислення є важливим для професії педагога, і є основою його самовдосконалення. Було проведено дослідження готовності майбутніх педагогів до саморозвитку. Доведено наявність недоліків саме у психологічній підготовці майбутнього педагога, та зазначено, що вуз не вчить майбутнього педагога вирішувати педагогічні задачі тощо.

Ключові слова: творче мислення, педагог, професійне вдосконалення, саморозвиток, педагогічні задачі.

В статье проанализировано, что стремление к постоянному развитию творческого мышления является важным для профессии педагога, и является основой его самосовершенствования. Было проведено исследование готовности будущих педагогов к саморазвитию. Доказано наличие недостатков именно в психологической подготовке будущего педагога, и указано, что вуз не учит будущего педагога решать педагогические задачи.

Ключевые слова: творческое мышление, педагог, профессиональное совершенствование, саморазвитие, педагогические задачи.

Постановка проблеми.

Проблема саморозвитку та творчості особистості завжди цікавила дослідників. Можна стверджувати, що особистість саморозвитку та творчості можна навчати. Розв'язання вказаної проблеми має раціональний характер, тоді як процес творчості – ірраціональний.

Особистість налаштована на саморозвиток відрізняється від «пересічної» «Пересічна» особистість володіє знаннями та уміннями вирішення задачі певної області. Тобто вирішуючи задачі вона діє стандартно, набуваючи відповідного досвіду. Чим більший досвід людини, тим краще вона діє у ситуаціях невизначеностей. Кожний керівник підбираючи кадри, вимагає від них наявності практичного досвіду. Чому досвід є більш важливий, ніж хороші оцінки, і, можливо, наявність освіти взагалі. Напевно тому, що працюючи, людина повинна вирішувати певні робочі ситуації, які є визначеними та обмеженими згідно відповідного профілю. Для виконання цього достатньо практичного досвіду.

Але якщо особистості цього не достатньо. Якщо вона починає вирішувати стандартні ситуації не стандартним шляхом. В такому випадку маємо справу з творчою особистістю, з особистістю яка прагне до власного саморозвитку. Така особистість: оперує знаннями з інших галузей діяльності за допомогою аналогій та порівнянь; сприймає зовнішній світ, як єдине ціле, не

розмежовуючи його на окремі галузі, предмети; використовує загальну методологію мислення. Тільки така особистість розв'язує задачі найбільш неочікуваними шляхами.

Прагнення до постійного самовдосконалення та розвитку творчого мислення є важливим для професії педагога. Адже саме вчитель ніколи не може вважати своє професійне становлення остаточно завершеним. І в цій принциповій відкритості, незавершеності відображається фундаментальна особливість розвитку його особистості, формування його індивідуального досвіду, професійної самосвідомості та категоріальних структур професійного мислення. Особливого значення дана проблема набуває на етапі первинної професіоналізації, під час навчання у вузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Предметом дослідження українських і зарубіжних учених стали теоретичні засади формування та розвитку творчої активності вчителя й учнів (Д. Богоявлінська, Л. Єрмолова-Толина, О. Лук, О. Матюшкін, С. Сисоєва, Є. Торранс та ін.); психологічні теорії професійного розвитку (Е. Берн, Д. Сьюпер, Дж. Голланд, Е. Еріксон, Е. Гінзберг, Є. Клімов та ін.); концептуальні положення визначення особистісних структур, що забезпечують готовність і виступають механізмами процесу самореалізації майбутнього

педагога та створення умов для його творчої самореалізації (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Л. Ведернікова, Т. Гура, К. Дурай-Новакова, С. Максименко, В. Осьодло та ін.).

Мета дослідження. Проблема саморозвитку особистості та розвитку творчого мислення активно розроблялася у педагогіці та психології (І. Волощук, Н. Гавриш, Н. Кічук, А. Коваленко, В. Клименко, В. Моляко, О. Матюшкін та ін.). Про те, навчання у ВНЗ не сприяє формуванню прагнення до саморозвитку та розвитку креативної складової педагогічного мислення. Саме з таких обставин і було визначено мету - дослідити психологічні особливості розвитку мислення педагога та його самовдосконалення.

Методи дослідження: теоретичний аналіз літератури, узагальнення та спостереження, методика А. В. Лазукіна, Н. Ф. Каліна для визначення рівня самоактуалізації. Вибірку склали студенти спеціальності «Початкова освіта» в кількості 100 осіб (50 першокурсників та 50 випускників);

Виклад основного матеріалу і результати дослідження. Постать вчителя є визначальною для учня, особливо для молодшого школяра. Саме від педагога залежить формування особистості дитини. Нами проведено наступне спостереження: у першому класі учням запропоновано намалювати те, що нагадує їм така геометрична фігура, як круг. Отримано багато стандартних відповідей: сонце, квітка, яблуко, м'яч та багато подібних малюнків. Про те, є кілька і нестандартних малюнків: сир, планета та ін. Доцільно підкреслити, що серед 30 відповідей у першому класі знаходилося 4-6 творчих дитячих вирішень. Таке ж дослідження проведено у 11 класі. Кількість нестандартних відповідей суттєво зменшується – від 2 до 0. Що ж відбувається? Адже, навчання повинно допомогти учням розвивати свої творчі здібності. Але, на підставі наведеного вище, можна зробити висновок, що навчання у школі, шкільний вчитель стереотипізує мислення, уяву («заганяє» у стандартні рамки) дітей.

Цікавим є дослідження готовності майбутніх педагогів до саморозвитку та

самоактуалізації. Нами проведено дослідження: вибірку склали студенти спеціальності «Початкова освіта» в кількості 100 осіб (50 першокурсників та 50 випускників); застосовано методику А. В. Лазукін, Н. Ф. Каліна для визначення рівня самоактуалізації (дана методика розкриває наступні шкали: орієнтації в часі; цінності; погляд на природу; потреба в пізнанні; прагнення до творчості або креативність; автономність; спонтанність; саморозуміння; аутосимпатія; контактність; гнучкість).

Аналізуючи результати отримані на вибірці першокурсників можна констатувати наступне. Спостерігаються високі показники самоактуалізації (X сер. = 76). Це свідчить про те, що першокурсники чітко визначають стратегію життєвого шляху і чітко оцінюють власні успіхи. Також діагностовано високі показники за шкалами: «Гнучкість в спілкуванні» (X сер.= 10,04), «Саморозуміння» (X сер.= 10) і «Погляд на природу людини» (X сер.= 10,08). Дані результати є свідченням того, що першокурсники спроможні до саморозкриття, чутливі, доброзичливі, сенситивні до власних бажань і потреб. Зазначені особливості можуть бути основою для щирих, гармонійних, міжособистісних стосунків. У таких людей не формуються психологічні захисти, що заважають людині адекватно сприймати і оцінювати себе.

Щодо результатів отриманих на вибірці випускників зазначимо наступне. Рівень самоактуалізації суттєво зменшується (X сер. = 50,64). Проте, у дослідженні констатовано високі показники за шкалами «Спонтанність» (X сер.= 9,04), «Орієнтація в часі» (X сер.= 8), та «Контактність» (X сер.= 7,88). Доцільно відмітити, що спонтанність співвідноситься з такими якостями, як свобода, природність, гра, легкість беззусилля. Шкала орієнтації в часі показує, наскільки людина живе сьогоденням, не відкладаючи своє життя «на потім» і не намагаючись знайти порятунок у минулому. Високий результат характерний для осіб, що добре розуміють екзистенціальну цінність життя «тут і тепер», здатних насолоджуватися актуальним моментом, не порівнюючи його з минулими втіхами і не знецінюючи очікуванням майбутніх успіхів. Шкала контактності вимірює товариськість особи, її спроможність до встановлення тривалих і доброзичливих стосунків з

оточуючими. контактність розуміється як загальна схильність до взаємнокорисних і приємних контактів з іншими людьми.

Порівнюючи результати, отримані на вибірці першокурсників та випускників, констатуємо негативну тенденцію – зменшення рівня самоактуалізації. Така тенденція є достатньо тривожною. Вважаємо, що тут мають місце проріхи у психологічній підготовці майбутнього педагога. Випускники вже усвідомлюють і всі протиріччя у предметно-фаховій підготовці. Причому слід відмітити, що вуз не вчить майбутнього педагога вирішувати педагогічні задачі тощо.

Відомо, що професійно-педагогічна діяльність - неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач. У роботах Н. В. Кузьміної, В. О. Кан-Каліка, М. Д. Нікандрова, В. О. Сластьоніна, Л. Ф. Спіріна [4] та інших авторів детально аналізується проблема розв'язання вчителем педагогічних задач. Вони відзначають, зокрема, що така задача виникає кожного разу тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: трансформувати одну систему знань, умінь і навичок в іншу. Разом з тим вони підкреслюють наявність багатозначності процесу розв'язання задач. Якщо ж навчальна ситуація однозначна, тобто вона не вимагає пошуку оптимального способу розв'язання, то вона перестає бути задачею.

В. О. Сластьонін, виділяючи те спільне, що притаманне всім типам педагогічних задач, підсумовує, що всі вони є передусім задачами соціального управління. І тому, опираючись на загальну теорію управління, він виділяє у процесі розв'язання педагогічної задачі такі етапи: аналіз педагогічної ситуації; проектування результату і планування педагогічних впливів; конструювання і реалізація навчально-виховного процесу; регулювання і коригування навчального процесу; підсумковий облік, оцінка одержаних результатів і визначення нових педагогічних задач [8].

Але специфічною особливістю педагогічних задач є те, що переважна більшість з них зазвичай не піддається алгоритмізації. Тому розв'язання таких задач є справою творчою, як і професійно-педагогічна діяльність у цілому. Як підкреслювала Н. В. Кузьміна, творчість

вчителя полягає у пошуку нових рішень навчальної задачі і пов'язана з усіма основними сферами навчальної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською і комунікативною [4].

Н. В. Кузьміна зазначає, що вчителі, які вміють формулювати і приймати педагогічні рішення, часто не бачать задач. Вони просто проводять уроки, активізують учнів, опитують їх і т. п., не задумуючись, як їх дії співвідносяться з педагогічними цілями. Це відбувається тому, що педагоги навчальні задачі підміняють проміжними — функціональними завданнями [4].

Отже, перед тим як шукати шляхи впливу на учня, потрібно спочатку визначити мету, тобто сформулювати не завдання, а педагогічну задачу. Учитель, спираючись на знання про рівень розвитку учня, повинен прогнозувати його подальший розвиток у навчанні, вихованні.

Конструюючи систему педагогічних задач, учитель має передусім ставити учнів в умови такої взаємодії з об'єктами, щоб вони були вимушені самотійно формулювати задачі і самотійно розв'язувати їх, переживати радість перемог і прикрощі невдач, шукати вихід.

Формування готовності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, передбачає формування мислення, яке базується на системі теоретичних знань з педагогіки, загальної, вікової та соціальної психології і виявляється в здатності використовувати ці знання, оперувати ними у практичній діяльності — в процесі прийняття рішень за конкретних педагогічних обставин, під час організації навчально-виховного процесу, в ситуаціях спілкування з учнями [11].

Принципового значення у цьому зв'язку набуває проблема внутрішніх механізмів психіки, які регулюють мислительну діяльність вчителя. Мова йде про ті найбільш загальні психологічні механізми мислення, що лежать в основі розв'язання різноманітних задач, у тому числі і педагогічних.

Слід мати на увазі, що спрямованість мислительної діяльності детермінується самою задачею. Всяка задача містить у собі суперечність між шуканим і заданим, тобто їх актуальне неспівпадання і в той же час наявність потенційної можливості розкриття шуканого через задане. Як підкреслював С.

Л. Рубінштейн, мислення завжди виходить з проблемної ситуації [7].

Під час процесу розв'язання задачі людина постійно співвідносить задане і шукане, у результаті чого буде певну схему своїх дій, схему, яка випереджає майбутні результати. Цю спрямовуючу основу дій називають по-різному (мисленна модель шуканого, образ майбутнього результату, концептуальна схема рішення, орієнтувальна основа дій тощо), але у кожному випадку мова йде саме про внутрішні мисленні моделі, які спрямовують та регулюють дії людини. Підкреслимо, що такі мисленні моделі будуються, враховуючи більш загальні категорії та уявлення, притаманних людині, і конкретизуються відповідно до заданих умов та вимог задачі. Форма таких моделей може бути найрізноманітнішою (наочні образи, конкретні уявлення, вербалізовані поняття тощо).

Важливо підкреслити, що практичне мислення являє собою зрілу форму мисленнєвої діяльності, особливістю якої є передусім те, що вона здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних ситуацій (педагогічних ситуацій), а метою такого практичного мислення є використання загальних закономірностей у конкретних ситуаціях діяльності.

Проблемам практичного мислення присвячено ряд психологічних досліджень [Бодальов А.А., Кузьміна Н.В., Ломов Б.Ф., Спирин Л.Ф. та ін.]. У працях вчених предметом спеціального аналізу стали особливості практичного мислення вчителя. Зокрема, у роботах [6] підкреслюється, що категоріальні структури мислення дозволяють організувати і осмислювати одержувану інформацію, тобто здійснювати категоризацію чуттєвих даних.

На категоріальний характер мислення вказував М. Г. Ярошевський [12], підкреслюючи, що об'єкт, який осмислюється, дається у системі категорій, що відображають досягнутий на даний момент рівень розвитку наукового знання. Категоріальний (понятійний) апарат навчального мислення є найбільш загальною основою, що регулює процес вироблення і прийняття вчителем практичних рішень. При цьому перенесення теоретичних знань у практику є не прямим,

а включає ряд перехідних ланок, пов'язаних з трансформацією теоретичних знань, які інтегруються навколо певної практичної проблеми, яка має цілісний і багатогранний характер, та їх перекладом на мову практичних дій учителя.

Проблема трансформування знань полягає у тому, що теоретичні знання, одержані майбутніми вчителями у вузі, побудовані відповідно до внутрішньої логіки окремих наукових дисциплін, визначаються предметами, цілями та завданнями останніх. Вони є результатом аналітичного розв'язання науково-теоретичних проблем, і, як наслідок, мають узагальнений і абстрактний характер. Теоретичні знання відображають сутність і закономірності відповідних явищ, процесів і відіграють роль загальних принципів, що спрямовують педагогічну діяльність, але їх практичне використання вчителем залежить від конкретних умов його роботи.[13] З іншого боку, практична діяльність учителя будується відповідно до своїх особливих і специфічних законів. Так, проблеми, які виникають у вчителя, носять різнобічний, цілісний і комплексний характер. Для їх ефективного розв'язання вчитель має синтезувати (інтегрувати) знання, одержані при вивченні різноманітних теоретичних дисциплін, включити їх у категоріальний апарат мислення у процесі навчання учня. Тобто, психолого-педагогічні знання, засвоєні випускниками вузу відповідно до логіки даних наук, не стають прямо і безпосередньо «керівництвом до дії», а проходять складний процес трансформації, включення у категоріальний апарат мислення вчителя — властивості особистості, яка складає основу компетенції.

Важливою особливістю мислення вчителя є те, що теоретичні знання (категоріальні проблеми) при розв'язанні суто педагогічних і навчальних задач використовуються ним зазвичай у «знятому вигляді»: автоматично, скорочено, згорнуто. Зумовлено це, по-перше, загальною тенденцією до трансформації, згортання, скорочення знань у певні «згущення», які і є безпосередньо когнітивною основою для прийняття навчальних рішень, і, по-друге, фактичною неспроможністю утримувати у свідомості всю сукупність понять, що визначають прийняття відповідного рішення.

Будучи вихідними передумовами для прийняття практичних рішень, психолого-педагогічні знання стоять ніби за рамками цих рішень, визначають їх, але не знаходяться у центрі уваги, оскільки у цьому випадку контролюються передусім здійснювані вчителем дії та їх результати. Для того, щоб когнітивні передумови, які визначають практичні дії, знову стали предметом розгорнутого аналізу, вчитель має зайняти особливу (рефлексивну) позицію щодо власних рішень і дій, вичленити їх для спеціального дослідження, осмислення та оцінки.

Принципове значення у цьому плані відіграє методологічне положення Л. С. Виготського про процес інтеріоризації особистістю соціальних стосунків. Згідно з Л. С. Виготським, засіб впливу на себе спочатку є засобом впливу на інших або впливу інших на людину. Як наслідок, він формулює загальний генетичний закон розвитку у такому вигляді: будь-яка функція у культурному розвитку проявляється двічі: спочатку в соціальному плані, потім — у психологічному, спочатку між людьми як категорія інтерпсихічна, потім в особистості — як категорія інтрапсихічна [1].

Відповідно до теорії Л. С. Виготського, людина оволодіває поняттями (інтеріоризує їх) спочатку у процесі розгорнутого зовнішнього діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. Під час внутрішнього спілкування словесні висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюючись у своєрідні ідіоми, «згущення», зрозумілі лише самій людині.[1] Саме ці індивідуальні уявлення і схематизм визначають бачення людиною об'єктів та явищ. Відзначимо, що такі «згущення» часто бувають неповними, неточними, а то і просто неправильними. Для того, щоб реконструювати їх, слід створити умови, які б дозволяли екстеріоризувати ці індивідуальні уявлення, ніби вивести їх назовні. Основною умовою для цього є зовнішній розгорнутий діалог з іншими людьми. Таким чином, для розвитку здатності особистості до самоуправління своєю діяльністю однакове значення має як процес інтеріоризації, так і процес екстеріоризації. Людина, включаючись у взаємодію з іншими людьми, засвоює різноманітні функціональні позиції та ролі і на цій основі перетворює «зовнішнє» у

«внутрішнє». Однак для того, щоб розвивати внутрішні функції, людина має переходити і від «внутрішнього» до «зовнішнього», вступаючи в активну міжособову взаємодію, збагачуючи себе новими функціями і засобами регуляції дій.

Підкреслимо: у практичному мисленні вчителя завжди мають місце два зустрічні процеси. З одного боку, вчитель постійно одержує інформацію про реальну ситуацію діяльності, зміст якої дозволяє йому будувати чуттєво-конкретне уявлення про цю ситуацію. З другого — витримує напями збору такої інформації, вибіркоче ставлення до неї, систематизації і узагальнення її — всі процеси регулюються на основі тих критеріальних структур, що притаманні вчителю.

Формування критеріальних структур є необхідною передумовою розвитку вчителя як суб'єкта навчальної праці і здійснюється у процесі поєднання теоретичних знань та практичного індивідуального педагогічного досвіду. При цьому теоретичні знання розширюють межі свого досвіду, спрямовують і організують цей досвід, дозволяють осмислювати його в соціальному контексті і, таким чином, відкривати можливості для його вдосконалення та розвитку.

Процес перетворення теоретичних знань на емпіричні конструктивні схеми, що безпосередньо співвідносяться з конкретними практичними ситуаціями, не лише забезпечує дієвість, оперативність і ефективність цих знань, але й часто призводить до їх стереотипізації. Як показано у дослідженнях [2;5;14;15], у випадках, коли критеріальна система вчителя достатньо повна, диференційована та структурована, її стереотипізація не спричиняє негативних наслідків. Проте дуже часто це не так. Тоді виникає необхідність реконструкції конструктивних схем.

Розв'язання проблеми реконструкції конструктивних схем вимагає від учителя усвідомлення (рефлексії) власного категоріального апарату, його сильних і слабких сторін, переосмислення сформованих критеріїв аналізу і оцінки навчальних явищ на основі психолого-педагогічної теорії. Таким чином, ми виходимо ще на одну, принципово значиму, особливість педагогічної діяльності.

Оволодіння вчителем теоретичними знаннями та накопичення практичного досвіду є необхідною, але недостатньою умовою професіоналізму. Лише постійне осмислення, аналіз і узагальнення власного досвіду дозволяють учителю розвиватися як професіоналу. Рефлексивне ставлення компетенції вчителя до власної діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу конструктивного вдосконалення. Саме рефлексія забезпечує можливість виходу з повного заглиблення у безпосередній процес, зайняти позицію над ним, поза ним для судження про нього [5].

Наведемо приклад: нами проведено спостереження за вчителями та учнями на уроках математики. У процесі навчання учня розв'язувати задачі, педагог часто використовує термін «раціональний» або «не раціональний» шлях. Постає питання, що педагог розуміє під раціональним розв'язанням задачі. Вчитель математики має на увазі найбільш короткий шлях вирішення. Але чи є, короткий шлях найлегшим для сприйняття. Якщо аналізувати процес мислення учня, сприйняття певної навчальної ситуації, то цілком імовірно, що найкоротший шлях не обов'язково є найбільш доступним для усвідомлення. Звідки тоді стереотип вчителя про «раціональне» розв'язання задачі. В даному випадку вчитель підміняє основну мету навчання – розвиток учня, побудову його методології мислення на проміжну – навчання розв'язування задач певного типу. Готуючи учнів до предметних олімпіад вчитель націлює їх на основну мету – розв'язати задачу. При перевірці конкурсних робіт, більшу кількість балів отримує учень, який розв'язав задачу раціональним шляхом. Можливо доцільніше щоб критерієм оцінення був не «раціональний» шлях, а розв'язування задач різними способами. Тобто більшу кількість балів отримує учень, який розв'яже задачу більшою кількістю різними шляхами. Саме це і є критерієм варіативності мислення, тобто основою творчого розвитку особистості. Можливо вчитель так захопився результативністю діяльності учня, що забув стару істину: здібність здобувати знання важливіше самих знань. Домагаючись накопичення знань учнів вчитель формує їх ерудицію, але це не є

творчістю. Педагогу завжди потрібно пам'ятати: кращий спосіб зрозуміти – додуматися самому. Тобто вчитель повинен: по-перше, створити таку ситуацію для учня, в якій би він сам міг вирішити навчальну задачу самостійно; по-друге, навчити учня вирішувати стандартну навчальну ситуацію різними шляхами. Це і є умова функціонування творчої особистості.

Висновки. Прагнення до постійного розвитку творчого мислення є важливим для професії педагога, адже це і є основою його самовдосконалення. Проведено дослідження готовності майбутніх педагогів до саморозвитку. Доведено: наявність проріхів саме у психологічній підготовці майбутнього педагога; вуз не вчить майбутнього педагога вирішувати педагогічні задачі тощо.

Професійно-педагогічна діяльність – неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач, специфічною особливістю яких є те, що переважна більшість з них не піддається алгоритмізації. Тому розв'язання таких задач є справою творчою, як і професійно-педагогічна діяльність у цілому. Творчість вчителя полягає у пошуку нових рішень навчальної задачі і пов'язана з усіма основними сферами навчальної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською і комунікативною.

Конструюючи систему педагогічних задач, учитель має передусім ставити учнів в умови такої взаємодії з об'єктами, щоб вони були вимушені самостійно формулювати задачі і самостійно розв'язувати їх, переживати радість перемог і прикрощі невдач, шукати вихід.

Формування готовності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, передбачає формування мислення, яке базується на системі теоретичних знань і виявляється в здатності використовувати ці знання, оперувати ними у практичній діяльності — в процесі прийняття рішень за конкретних педагогічних обставин, під час навчання.

Принципового значення у цьому зв'язку набуває проблема внутрішніх механізмів психіки, які регулюють мислительну діяльність вчителя. Мислення має категоріальний характер: об'єкт, який осмислюється, дається у системі категорій, що відображають досягнутий на даний

момент рівень розвитку наукового знання. Психолого-педагогічні знання, засвоєні випускниками вузу відповідно до логіки даних наук, не стають прямо і безпосередньо «керівництвом до дії», а проходять складний процес трансформації, включення у категоріальний апарат мислення вчителя — властивості особистості, яка складає основу компетенції. Важливою особливістю мислення вчителя є те, що теоретичні знання (категоріальні проблеми) при розв'язанні суто педагогічних і навчальних задач використовуються ним зазвичай у «знятому вигляді»: автоматично, скорочено, згорнуто.

Процес перетворення теоретичних знань на емпіричні конструктивні схеми, що безпосередньо співвідносяться з конкретними практичними ситуаціями, не лише забезпечує дієвість, оперативність і ефективність цих знань, але й часто призводить до їх стереотипізації.

Розв'язання проблеми реконструкції конструктивних схем вимагає від учителя усвідомлення (рефлексії) власного категоріального апарату, його сильних і слабких сторін, переосмислення сформованих критеріїв аналізу і оцінки навчальних явищ на основі психолого-педагогічної теорії.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. - М.: Педагогика, 1984. - Т. 6. - 400 с.
2. Калашніков І. В. Розвиток творчої діяльності учнів у процесі вивчення функцій в основній школі: Дис. ... канд. пед. наук. - К., 2002. - 199 с. 14.
3. Калашин В. Ф. Роль позитивного мислення у розвитку творчості особистості // Практична психологія та соціальна робота. - 2007. - № 10. - С. 67-72.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности.- Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970.
5. Лиепиньш Э.К. Категориальные ориентации познания. - Рига: Зинатне, 1986. - 210 с.
6. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1990. - 102 с.
7. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. - М.: АН СССР, 1958. - 146 с
8. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М.: Просвещение, 1976. - 159 с.
9. Халперн Д. Психология критического мышления. - СПб.: Питер, 2000. - 503 с. 24.
10. Царенко Ю. Знову про творчість // Психолог. - 2002. - № 3. - С. 27-29.
11. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя. - К.: Знання, 1989. - 32 с.
12. Ярошевский М.Г. Неправомерное мнение о несовместимости естественнонаучного образа мысли с ценностно-нравственным воззрением на сущность человека // Человек. - 1998. - № 2. - С. 46-48.
13. Lewis, R. (2009). Understanding Pupil Behaviour: Classroom management techniques for Teachers (2nd ed.). Oxon: Routledge.
14. Perkins D. N. Creativity and the quest for mechanism. In R. J. Sternberg & E. E. Smith (Eds.). Psychology of human thought. - New York, 1988. - 256 p.
15. Rothenberg, A. (1990). Creativity and madness. Baltimore: Johns Hopkins University Press

References

1. Vihotskyi L. S., 1984. Sobranye sochynenyi: v 6-ty tomakh/[Collected Works: in 6 volumes] - Moskva: Pedagogika, - Tom 6. - S.400.
2. Kalashnikov I. V., 2002. Rozvytok tvorchoi diialnosti uchniv u protsesi vyvchennia funktsii v osnovnii shkoli [Development of pupils' creative activity in the process of studying functions in the primary school] Dys. ... kand. ped. nauk. - Kyiv: - 199 S. 14.
3. Kaloshyn V. F., 2007. Rol pozytyvnoho myslennia u rozvytku tvorchosti osobystosti // [The role of positive thinking in the development of personality creativity] Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota - № 10. - S. 67-72.
4. Kuzmyna N.V., 1970. Metodi yssledovanyia pedagogicheskoi deiatelnosti. [Methods of studying pedagogical activity]- Leningrad: Yzd-vo Lenynhr. un-ta.
5. Kuliutkina N., Sukhobskoi H.S., 1990. Myshlenye uchytelia: Lychnostnye mekhanyzmi y poniatyinyi apparat [Teacher's Thinking: Personality Mechanisms and Conceptual Apparatus] Moskva.: Pedagogika, S. 102
6. Lyepynsh E.K., 1986. Katehoryalnye oryentatsyy poznanyia. [Categorical orientations of cognition.] - Ryha: Zynatne, S. 210
7. Rubynshtein S.L., 1958, O myshlenyy u putiakh eho yssledovanyia [About thinking and ways of its research]. - Moskva.: AN SSSH, S.146
8. Slastenyn V.A., 1976 Formirovanye lychnosti uchytelia sovetskoj shkoly v protsesse professionalnoi podgotovky [Formation of the personality of the teacher of the Soviet school in the process of vocational training.] - Moskva.: Prosveshchenye, S. 159

9. Khalpern D., 2000, *Psykhohohyia krytycheskoho myshlenyia* [Psychology of critical thinking – St. Petersburg.: Pyter, 503 S. 24.
10. Tsarenko Yu., 2002. *Znovu pro tvorchist* [Again about creativity] *Psykhologh.* № 3. S. 27–29.
11. Chepelieva N.V., 1989. *Psykhologhichna kultura maibutnoho vchytelia.* [The psychological culture of the future teacher. -] - Kyiv: Znannia, S. 32
12. Iaroshevskiy M.H., 1998 *Nepravomernoe mnenye o nesovmestymosti estestvennonauchnoho obraza mysly s tsennostno-nravstvennym vozzrenyem na sushchnost cheloveka* [Illegal opinion on the incompatibility of the natural-scientific way of thinking with a value-moral view of the essence of man] *Chelovek.* № 2. - S. 46 - 48.
13. Lewis, R. (2009). *Understanding Pupil Behaviour: Classroom management techniques for Teachers* (2nd ed.). Oxon: Routledge.
14. Perkins D. N. *Creativity and the quest for mechanism.* In R. J. Sternberg & E. E. Smith (Eds.). *Psychology of human thought.* – New York, 1988. – 256 p.
15. Rothenberg, A. (1990). *Creativity and madness.* Baltimore: Johns Hopkins University Press

SUMMARY

Bretsko I. I., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

CREATIVE THINKING OF THE TEACHER AS THE BASIS OF PROFESSIONAL IMPROVEMENT

Introduction *The problem of self-development and personality creativity has always been of interest to researchers. It can be argued that self-development and creativity can be taught. The solution of this problem is rational, while the process of creativity is irrational.*

The desire for constant self-improvement and development of creative thinking is important for the profession of a teacher. After all, the teacher could never consider his/her professional development to be complete. And in this fundamental openness, incompleteness, the fundamental feature of the development of his/her personality, the formation of his/her individual experience, professional self-consciousness and categorical structures of professional thinking is reflected. Particular importance of this problem comes at the stage of primary professionalization, while studying in high school.

Purpose *To study the psychological peculiarities of the development of the teacher's thinking and his/her self-improvement.*

Methods. *The following research methods were used such as theoretical analysis of literature, generalization, observation and methods of A.V Lazukin, N.F Kalina to determine the level of self-actualization.*

Results *It is proved that there are shortcomings in the psychological preparation of the future teacher, and it is stated that the university does not teach the future teacher to solve pedagogical problems.*

Originality *The solution of the problem of reconstruction of constructive schemes requires from the teacher awareness (reflection) of its own categorical apparatus, its strengths and weaknesses, rethinking of the developed criteria for the analysis and assessment of educational phenomena on the basis of psychological and pedagogical theory. Thus, we proceed to one more, fundamentally significant, feature of pedagogical activity.*

Acquiring a teacher theoretical knowledge and accumulation of practical experience is a necessary, but insufficient professionalism. Only constant reflection, analysis and generalization of own experience allow the teacher to develop as a professional. The reflexive attitude of the teacher's competence to one's own activities is one of the most important psychological conditions for her in-depth awareness, critical analysis of constructive perfection. It is reflection that provides the opportunity to get out of the full hole in the immediate process, to take a position over it, beyond it to judge it

Conclusion *Formation of readiness for future professional-pedagogical activity involves the formation of thinking, which is based on the system of theoretical knowledge and manifests itself in the ability to use this knowledge, operate its in practice - in the process of decision-making in specific pedagogical circumstances, during training.*

Key words: creative thinking, teacher, professional development, self-development, pedagogical tasks