



УДК 159.954:316.628

CORRELATION OF MOTIVATIONAL AND PROJECTIVE MODES OF A TEACHER'S PROFESSIONAL AND CREATIVE ACTIVITY IN THE OPEN EDUCATION

СПІВВІДНОШЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-ПРОЕКТИВНИХ МОДУСІВ ПРОФЕСІЙНО-КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

Iliakhova M.V. / Ілляхова М.В.

c.philos.s., as.prof. / к.філос.н., доц.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3150-5100>

University of Educational Management NAPN of Ukraine

Kyiv, Sichovyh Striltsiv 52A, 04053

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України,

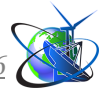
Київ, Січових Стрільців 52А, 04053

Анотація. У статті представлено теоретичне осмислення професійної креативності педагогів з позицій співвідношення мотивів, стимулів і норм у структурі освітньої діяльності. Професійна креативність розглядається як базовий компонент діяльності педагога, стратегічним напрямом якої є: створення інноваційних професійних продуктів, упровадження авторських методик і технологій навчання, розроблення оригінальних концепцій, підходів для удосконалення навчання в умовах відкритої освіти, реалізація творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу. Встановлено, що автономія особистості педагога є фундаментальною характеристикою його креативності, що передбачає реалізацію його професійної діяльності на основі внутрішніх (інтринсивних) детермінант. Зазначено, що самовизначення особистості фахівця є вибором власного способу поведінки, яка є незалежною від «норми» і орієнтована на креативний пошук власних можливостей у розробці нових творчих, складних проблем, які не мають шаблонних, стереотипних варіантів рішення. У застосуванні компаративного, герменевтичного аналізу виявлено діалектичний взаємозв'язок між мотиваційними модусами «муши», «потрібно», «повинен», «можу», «хочу» та встановлено їхні дефініції у семантичній і праксеологічній основах. Доведено, що п'ять мотиваційно-проективних модусів встановлюють у цій моделі всі можливі варіанти кількості альтернатив вибору – «нуль», «один», «два», «три», «багато». Кожний з модус, що утворюються кількістю альтернатив логіки вибору та утворює власну «норму». Встановлено, що педагог із позицій модусу «хочу» орієнтований на актуалізацію як власних можливостей, так і креативного потенціалу студентів, що, як наслідок, підвищує їхню професійну успішність як майбутніх висококваліфікованих фахівців.

Ключові слова: відкрита освіта, мотиваційні модуси, норма, професійна креативність педагога, самодетермінація.

Вступ.

Результативність професійної креативності педагога визначається як механізмами стимулювання мотивації креативного розвитку учнів та студентів, так і самореалізацією педагога у науково-дослідній діяльності, створенні авторських методик, технологій і програм. Без цього професійні знання функціонуватимуть недостатньо ефективно і не впливатимуть на



удосконалення освітнього процесу у цілому. Тому, важливим є аналіз мотиваційного компонента професійно-креативної діяльності педагога.

Діяльність педагога обумовлена складною кореляцією його професійних обов'язків та функцій. За думкою Дж. Брунера[7], сучасний викладач має поєднувати наступні компоненти: освітній – забезпечувати студентів системою знань, умінь та навичок; виховний – виконувати та формувати моральні якості особистості, естетичні уявлення; розвивальний – формувати у студентів пізнавальний інтерес, здібності. При цьому важливою залишається система внутрішньої та зовнішньої мотивації суб'єктів освітнього процесу, з огляду на специфіку їхнього наукового і педагогічного напрямку. Оскільки поряд із педагогічною діяльністю необхідно враховувати і специфіку науково-дослідної діяльності, що разом утворюють когерентний зміст професійної діяльності педагога.

Актуальність проблеми кореляції креативності та мотивації суб'єктів освітнього процесу пов'язана з необхідністю психологічного і науково-методичного супроводу їхньої наукової і педагогічної активності та розвитку молодих, креативних і внутрішньо мотивованих фахівців, готових не тільки приймати і засвоювати знання, а й здатних самостійно реалізовувати креативні практики у власній професійній діяльності. Вимоги сучасної педагогічної практики передбачають розробку відповідного інструментарію, спрямованого на дослідження мотиваційно-проективного компонента професійної креативності педагогічного працівника. Провідним напрямом досліджень має бути розробка методів дослідження професійно важливих якостей фахівця, як педагогічна саморегуляція, самодетермінація і самокорекція – сутність яких формує систему провідних мотивів особистості педагога. Вплив мотиваційних факторів на саморегуляцію професійно-креативної діяльності педагогічного працівника недостатньо досліджено, зокрема не вивчене становлення й розвиток зовнішнього, інтродюкованого, ідентифікованого та внутрішнього регулювання у структурі мотиваційної сфери педагога. Розгляд мотиваційної сфери особистості лише з позицій співвідношення її соціальних або



професійних мотивів, що є прийнятим у вітчизняній науковій практиці, обмежує можливості комплексного дослідження мотиваційних детермінант професійно-креативної діяльності педагогічного працівника.

Основний текст. *Співвідношення внутрішньої і зовнішньої мотивації у професійно-креативній діяльності педагога.* Традиційно, дослідники теорії особистості диференціюють мотиви особистості на внутрішні і зовнішні. Пріоритет внутрішніх мотивів над зовнішніми передбачає, що особистість включена у діяльність заради неї самої, а не заради інших цілей, по відношенню до яких вона є засобом їх досягнення. З огляду на педагогічну діяльність, внутрішніми мотивами є задоволення фахівця від власної професійної діяльності, любов до істини, прагнення до інтелектуального успіху, бажання креативно вирішувати життєво-професійні проблеми. Внутрішні мотиви формуються під впливом процесу розвитку ідей і предметно-історичного контексту, що спрямовує науковий пошук за своїми закономірностями, коли зовнішні мотиви складаються під впливом інших ціннісних утворень, але також виходять від самої особистості. У дослідженні Дж. А. Чемберса [5] зазначено, що мотиваційна сфера креативно орієнтованих педагогів ґрунтується на інтелектуальних потребах та мотивації досягнення. Характер і зміст мотивації може змінюватися під час роботи у колективі, де вільний розвиток ідей може бути підпорядкований зовнішнім завданням або прагненню уникнути ризику, що негативно позначається на науково-педагогічній діяльності.

Контамінацію внутрішніх (інтринсивних) мотивів та зовнішніх (екстринсивних) у креативній діяльності фахівця, було встановлено у дослідженнях Т. Амабайл, зокрема, «принцип інтринсивної мотивації креативності» [3]. Переважна більшість дослідників визнають релевантність внутрішньої мотивації у креативній діяльності педагогів і науковців, зокрема пристрасі і зацікавленості власною роботою (Т. Амабайл); потреби в порядку (Ф. Беррон), потреби у досягненні (Мак Клеланд, Аткинсон) та інших мотивів. У власних дослідженнях Ф. Беррон [4] підкреслював, що багато людей мають здібності, щоб бути креативними, але не всі є такими. Вирішальною є



мотивація. Тому, справедливим є твердження, що мотивація, а не інтелект відрізняє дослідника від інших людей.

Протиставлення внутрішніх (інтринсивних) мотивів та зовнішніх (екстринсивних), за думкою Г. Гекхаузена з'явилося разом із виникненням експериментальної психології мотивації і щоразу актуалізується, коли дослідники пояснюють мотивацію поведінки особистості за допомогою зовнішніх стимулів підкріплення поведінки – винагороди, її відсутності і покарання. Пріоритет у визначенні інтринсивної мотивації над екстринсивною належить Р. Вудвортсу [9], який розробив теорію первинності поведінки (behavior-primacy) з характерним для неї постулюванням вроджених механізмів розвитку сенсорних, моторних і когнітивних здібностей. Ці механізми активізуються цікавістю та самоствердженням та ця активність приносить суб'єкту задоволення.

Пріоритетним для нашого дослідження, є розуміння інтринсивної мотивації педагогічного працівника до креативної діяльності, як переживання радості, задоволення від власної справи. Зокрема, цей екзистенційний стан пов'язаний не з суб'єктною каузальністю «Я», а безпосередньо з задоволенням від дії. З огляду на це, продуктивними є розуміння інтринсивної мотивації М. Вертгаймера і М. Чіксентміхалі. У дослідженні продуктивного мислення, М. Вертгаймер зазначає, що інтринсивна мотивація передбачає, такий стан особистості, в якому вона з радістю віддається власній справі та може повністю занурюватися до переживань, що ведуть її дії уперед. У феноменологічному дослідженні, М. Чіксентміхалі визначив ключову характеристику інтринсивної мотивації, яка визначає емоційний стан людини і забезпечує радість від власної активності. «Замість ставлення до радості як до чогось, що вимагає пояснення у термінах будь-яких інших категоріальних понять, ... ми спробували поглянути на неї як на самостійну реальність, яка може бути зрозумілою на основі власної термінології» [6, с. 10]. Дослідник на основі внутрішньої діагностики суб'єктивного переживання власної професійної діяльності різними фахівцями, вияв шкалу радості – задоволення від професійних дій. Цей стан він позначив



поняттям «потік» – «радісне відчуття активності», коли фахівець ніби повністю розчиняється у предметі власної діяльності, коли його увагу цілком зосереджено на занятті, що змушує забувати про власне «Я».

На нашу думку, застосування рівневого підходу до мотиваційно-проективних детермінант у діяльності педагога, що ґрунтується на теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана, значно розширює можливості вивчення мотиваційних особливостей педагогічної саморегуляції викладача. Дослідники замість двох, визначають чотири рівні мотивації: *екстринсивний* – поведінка та діяльність регулюються нагородами і покараннями; *інтроєктований* – поведінка регулюється частково засвоєними правилами та вимогами; *ідентифікований* – поведінка регулюється відчуттям особистісного вибору діяльності, що раніше було регульовано ззовні; *інтринсивний* – утверджується інтерес до діяльності. Згідно з цією концепцією, саме інтринсивна мотивація, яка базується на потребі у самодетермінації, емпатії, свободі і автономності особистості обумовлює успішність навчання. На основі досліджень самодетермінації поведінки було встановлено, що первинна мотивація особистості полягає у відчутті власної ефективності, у переживанні себе джерелом навколишніх змін. Тобто бажання самодетермінованості є не конкретним мотивом, а певним керівним принципом, який присутній в усіх мотивах.

Автономія особистості педагога є фундаментальною характеристикою його креативності, що передбачає переживання ним власної поведінки, яка здійснюється на основі внутрішніх (інтринсивних) детермінант і відповідає його цінностям та інтересам. Відповідно, самовизначення особистості фахівця, є вибором власного способу поведінки, яка незалежна від «норми» і орієнтована на креативний пошук власних можливостей у вирішенні нових творчих, складних завдань, які не мають шаблонних, стереотипних варіантів рішення.

Співвідношення сутнісної і належної «норми». Принциповим у дослідженні професійної креативності педагогічного працівника, є проблема



встановлення співвідношення «норми» і креативності та їх кореляцій в освітньому процесі. В межах повсякденного тлумачення «норма» означає, по-перше, – «встановлену міру, розмір чого-небудь», «середню величину чогось» [2]; по-друге, – «звичай, встановлений порядок» і, по-третє, – «загальновизнане узаконене у певному соціальному середовищі правило поведінки людей», «обов'язковий порядок, лад чогось». Акцентуація на усталеності є подвійною: або настанова утворилася поступово, стихійно, або встановлена кимось як загальне правило. Відповідно існує нечіткість у вживання поняття у повсякденній мові, при цьому, другий і третій смисли «норми» фактично зливаються, тому розглянемо два основних його значення.

Перше значення поняття «норма» фіксує, так званий, нормальний стан будь-якого об'єкта, тобто описує його різні характеристики, відповідність яким, сприймається як закономірне, постійне. Відхилення від зазначених характеристик сприймається як виняткове, випадковий стан, що вимагає упорядкування, приведення до норми. Парадокс полягає в тому, що і девіантна, і нормальна поведінки можуть мати однакові риси. Адже багато особистостей з девіантною поведінкою – є творчими і креативними. Таким чином, якщо «норма» це будь-яка одиниця соціального досвіду, що акумулюється і транслюється традицією, утворює стереотип діяльності, що забезпечує його масове прийняття і стійку повторюваність, тобто тип масових процесів, які вже відбулися і давно укорінені у дійсності, то, вона характеризує типові риси деякого класу явищ, предметів, процесів, тобто є їхньою сутністю. Також між стереотипами поведінки і нормами є багато спільного, оскільки зміст поняття стереотипу поведінки збігається з родовим поняттям норми. Відповідно, креативність як активна пошукова діяльність з позитивною внутрішньою мотивацією на самодермінацію, повинна виходити за межі «сутнісної норми», стереотипної діяльності, що не може характеризувати її як девіацію.

З огляду на друге значення «норми», як етичного і правового правила, тобто однією з найбільш простих форм моральнісної настанови, як «норма поведінки, звичай, постійно відтворений в однотипних вчинках безлічі людей,



як моральний закон, обов'язковий для кожної людини», або частина моральної свідомості – норма постає як належне, а не як сутнісне. Йдеться лише про діяльність і поведінку людей, тобто про соціальні норми як положення, що регламентують відносини людей одне до одного і до суспільства. Ці відносини визначаються правилами і зразками дій, за допомогою яких, наприклад, забезпечується впорядкованість, регулярність соціальної взаємодії індивідів і груп. Подібне регулювання здійснюється на основі деяких уявлень про належне, і не випадково, норму трактують, як спосіб вираження обов'язку, його форму і деонтичний зміст. З огляду на це, відхилення від нормативної поведінки або поведінкової норми є соціальною девіацією та не може розглядатися як креативна активність.

Перетин двох протилежних типів «норм» – сутнісної і належної – у рефлексивній свідомості особистості педагога продукує п'ять модусів мотиваційно-проективних інтенцій – потрібно, мушу, буду, можу, хочу – де перші чотири відносяться до сфери належного, а п'ята до – автономії особистості. Замикання всередині п'яти модусів мотиваційно-проективних інтенцій, утворюють норми, які проявляються у комунікації між «Я» та «Іншим», як мовні модальності.

Мотиваційно-проективні модуси в освітньому процесі. У мотиваційно-проективному модусі «потрібно», особистість не сприймає інших «норм», тобто не рефлексує щодо наявності у іншої людини особистісних мотивів, цінностей, інтересів, тому кількість альтернативних виборів всередині модусу дорівнює нулю. Мотивація педагога у модусі «потрібно», передусім, є екстринсивною, оскільки орієнтується на соціальні очікування, вимоги професійного середовища, матеріальну винагороду, соціальне схвалення. Зокрема, Е. Джоунс і Р. Нісбет [8] описали атрибуцію того, хто сприймає і актора, як диспозиційну і ситуаційну. Дослідники припустили, що люди схильні у поясненні власної поведінки приписувати причини переважно вимогам ситуації і обставинам, а у поясненні чужої поведінки – внутрішнім диспозиціям. Тобто якщо діє інша людина, то причина у тому, що «вона сама така», а якщо діє «Я», то такими є



обставини. У результаті, спостерігач схильний до переоцінки можливостей особистості. Ця «неправильність» отримала назву «фундаментальна помилка атрибуції».

В освітньому процесі спілкування у мотиваційно-проективному модусі «потрібно» відбувається з позицій соціально-професійного статусу педагога, який орієнтується на «здоровий глузд» і освітні стандарти, його метою є трансляція відомого «правильного» знання, навчання навичкам через канони і табу. У середині цього модусу діє логіка «виключеного першого», що передбачає відсутність рефлексивної авторської позиції. Відбувається формування світогляду студента через спілкування і занурення до загальної норми – «міфу» викладача. Між тим, ця настанова забезпечує швидке взаєморозуміння між акторами у модусі «потрібно».

Мотиваційно-проективний модус «мушу», або «зобов'язаний» – по відношенню до себе, передбачає вибір рішень, вчинків, цінностей з позицій належного, тому кількість альтернативних виборів всередині модусу дорівнює одиниці. Взаємодія суб'єктів освітнього процесу у модусі «мушу» зводиться до вертикалі адміністративного підпорядкування. У процесі лінійної, дидактичної, керівної логіки відтворення норм і функціонування структур ставиться необхідна задача у вигляді наказу, встановлюються відповідні вимоги та умови її виконання, з метою формування необхідного знання, способів мислення та форм поведінки. Цей модус відіграє важливу соціально-адаптивну функцію, що утворює і підтримує скелет соціально-професійних відносин освітньому процесі.

Ця, здавалося б, проста альтернатива набуває особливого значення, коли викладачеві важливо (як в ситуаціях міжособистісного сприйняття) зробити майбутні події, (освітню ситуацію) більш передбачуваними і, тим самим, більш контрольованими. Якщо, наприклад, педагог приходить до висновку, що діяльність студента визначається особистісною каузальністю, тобто його інтенціями і мотивами, то він може прогнозувати поведінку студента, і в інших аналогічних ситуаціях. Адже в першому випадку, викладач бажає передбачити



поведінку для цілого класу ситуацій, а в другому – тільки для однієї конкретної ситуації. Таким чином, освітній процес характеризується необхідністю засвоєння студентом норми педагога-дидакта.

У мотиваційно-проективних модусах «повинен» і «мушу» креативність студента не має жодного значення, оскільки відсутні альтернативні вибори його освітньої траєкторії, а орієнтація освітнього процесу відбувається з пріоритетом на навчальний предмет, а не на пошукову діяльність. При цьому формальний, орієнтований на авторитет викладача організаційно-педагогічний клімат моделює передбачувані, контрольовані освітні процеси з пріоритетом на трансляцію знань. Педагогічний працівник, що орієнтується на «потрібно» і «мушу» є типовим представником нормативної і навіть гармонійної (в плані адаптивних здібностей) поведінки, не схильний до пошукової активності. Він прагне максимально уникнути ризику, а значить, нових ситуацій, альтернативної інформації, варіативних переживань, нового досвіду. Його мотивація орієнтована на збереження «status quo». З цього ракурсу, він постає як недопитлива особа, яка шукає гарантій і стабільності, а не нових знань, досвіду.

Мотиваційно-проективному модусу «буду», відповідає дихотомічна логіка вибору і виключеного третього: «або так, або ні». Оскільки кількість альтернативних виборів всередині модусу дорівнює двом, то освітньою траєкторію можна визначити формування і розвиток особистості, яка здатна адекватно виконувати професійні обов'язки і досягати ефективних результатів. Темп і траєкторія цього процесу детерміновано біологічними і соціальними факторами, власною активністю суб'єкта, його знаннями, вміннями і навичками. Активність студента можна поділити на 4 основних типи: пасивний спостерігач; репродуктивний актор; пошукач, дослідник. Таким чином, відбувається розвивальне навчання – спільна зміна норм студента і викладача у засвоєнні навчального матеріалу.

Мотиваційно-проективний модус «можу», пов'язаний з потрібною логікою самовизначення «так-ні-можливо», з логікою кооперації, консолідації,



толерантності, консенсусу, побудованого на ідеї соборності і згуртованості. З позицій модусу відбувається самоосвіта суб'єктів у процесі становлення нової норми, при цьому враховуються як інтринсивні так і екстринсивні диспозиції суб'єктів освітнього процесу. Модус «можу» не допускає перших двох позицій, оскільки неможливо вирішити поставлене перед особистістю завдання, якщо вона буде пасивно споглядати або використовувати шаблони і репродуктивні дії. Ця умова відповідає рівню домагань людей орієнтованих на успіх, вона максимізує внутрішню локалізацію причин досягнутого результату дії і призводить до розмивання різниці між грою і роботою. В межах означеного модусу педагогічний працівник вмотивований на планування навчального співробітництва з колегами і студентами, продукування знань і пошук оригінальних методик у забезпеченні ефективності освітнього процесу. Відбувається взаємоузгодженість у процесі продукування нової норми, як ступеня унікальності дії з точки зору прийнятих норм.

Мотиваційно-проективний модус «хочу», характеризує диспозиції автономної особистості з орієнтацією на креативність і творчість. Модус пов'язаний з багатозначною логікою можливостей. Передусім, педагогічний працівник з позицій модусу «хочу» орієнтований на актуалізацію, як власних можливостей, так і креативного потенціалу студентів. Він є автором власних технологій і методик, предметом яких є психолого-педагогічні особливості, закономірності та механізми формування креативної особистості, як норми професійної самоактуалізації. Цілком очевидно, що стадії досягнення вершин професійної майстерності, що вимагають наднормативного саморозвитку, високих рівнів професіоналізму і конкурентоспроможності, можуть ефективно здійснюватися лише з урахуванням самодетермінації професійно-креативного потенціалу.

Висновки. Таким чином, мотиваційний компонент професійно-креативної діяльності педагога характеризується смислотворчими мотивами, оптимальними для педагогічної діяльності, прагненнями до позитивного результату цієї діяльності, спрямованістю на творче розв'язання нестандартних



завдань, оптимальним співвідношенням настанов та позицій у професійній діяльності, які дають можливість викладачеві реалізувати себе у життєво-професійній діяльності. Змістом мотиваційного компоненту виступають мотивація на успіх, творчість, саморозвиток, узгодженість між власними мотивами, цінностями та цілями, розуміння соціальної значущості продуктів професійної діяльності.

Відповідно, мотиваційно-проективний компонент професійної креативності педагога має чотири рівні мотиваційної самодетермінації:

1. *Екстринсивний рівень* у мотиваційно-проективних модусах «*потрібно*» і «*мушу*» – передбачає зовнішню мотивацію, що орієнтується на соціальні очікування, вимоги професійного середовища, матеріальну винагороду, соціальне схвалення. Кількість альтернативних виборів всередині модусів дорівнює нулю та одиниці, що унеможлиблює професійно-креативну діяльність викладача та актуалізацію креативного потенціалу студентів. З іншого боку, цей модус відіграє важливу соціально-адаптивну функцію, що утворює і підтримує скелет соціально-професійних відносин у закладі освіти та забезпечує швидке взаєморозуміння між суб'єктами освітнього процесу.

2. *Інтроектований рівень* у мотиваційно-проективному модусі «*буду*» – передбачає, що поведінка регулюється частково засвоєними правилами та вимогами – нормами. Оскільки кількість альтернатив всередині модусу дорівнює двом, то освітньою траєкторію визначається розвитком особистості, яка здатна адекватно виконувати професійні обов'язки і досягати ефективних результатів.

3. *Ідентифікований рівень* у мотиваційно-проективному модусі «*можу*» – передбачає, що поведінка регулюється відчуттям власного вибору діяльності, раніше регульованою ззовні. В межах означеного модусу педагог вмотивований на планування навчального співробітництва з колегами і студентами, продукування знань і пошук оригінальних методик у забезпеченні ефективності освітнього процесу. Відбувається взаємоузгодженість у процесі продукування нової норми.

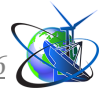


4. *Інтринсивний рівень* у мотиваційно-проективному модусі «хочу» – передбачає внутрішню мотивацію фахівця, що визначається власним інтересом та орієнтовано на задоволення від професійної діяльності. На цьому рівні утверджуються диспозиції автономної особистості з орієнтацією на креативність і творчість. Саме інтринсивна мотивація, яка фундується на необхідності самовизначення, вибору альтернатив, автономності, самодетермінації і інтернальності особистості обумовлює успішність педагогічної діяльності і освітнього процесу у цілому.

Таким чином, досягнення вершин професійної майстерності, що вимагають наднормативного саморозвитку, високого рівня професіоналізму і конкурентоспроможності, можуть ефективно здійснюватися лише з позицій самодетермінації педагогічного працівника. Відповідно, мотиваційно-проективний компонент професійної креативності педагога характеризується смислотворчими мотивами у модусі «хочу», прагненням до позитивного результату професійно-креативної діяльності, спрямованістю на креативне і творче розв'язання навчально-професійних завдань, з уникненням шаблонних і стереотипних способів їх вирішення, оптимальним співвідношенням інтринсивних настанов, норм та екстринсивних позицій у педагогічній діяльності, які уможливають самодетермінацію і креативну самоактуалізацію педагога.

Література:

1. Ілляхова М. В. (2023) Мотиваційний компонент професійно-креативної діяльності фахівців в освітньому процесі [Творчість як фактор мотивації досягнень: навчальний посібник], Біла Церква, ТОВ «Білоцерківдрук», 124 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної мови. URL : <https://slovnyk.me/dict/vts> (дата звернення: 06.11.2023).
3. Amabile T. M (1983) The social psychology of creativity. [N. Y.: Springer; Softcover reprint of the original], 1st ed. (October 9, 2011), 260 p.
4. Barron F., Harrington D. (1981) Creativity, intelligence and personality. [Annual Review of Psychology], pp. 439-476.
DOI:10.1146/annurev.ps.32.020181.002255
5. Chambers J. A. (1967) Relating personality and biographical factors to scientific creativity [Psychological monographs], Vol. 78, (7, Whole No. 584).



6. Csikszentmihalyi M. (1990) Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York, Harper Perennial, XIV. 305 p.
7. Illiakhova M. (2019) Creative activity of personality in the context of formation of educational models. [Науковий журнал «МОЛОДИЙ ВЧЕНИЙ»] № 3 (67), С. 90–94.
8. Jones E., Nisbett R. (1977) Actors, observers, and the attribution process: Toward a reconceptualization [Journal of Experimental Social Psychology] Volume 13, Issue 1, pp. 89–111.
9. Woodworth R. S. (1918) Dynamic psychology. New York: Columbia University Press, 210 p.

Abstract. *The article analyzes the professional creativity of teachers from the standpoint of the ratio of motives, incentives and norms in the structure of educational activity. Professional creativity is a basic component of a teacher's activity, the strategic direction of which is: creation of innovative professional products, introduction of author's methods and learning technologies, development of original concepts, approaches for improving learning in conditions of open education, realization of creative abilities of subjects of the educational process.*

Main text. *The first paragraph analyzes the ratio of internal and external motivation in the professional and creative activity of a teacher. The autonomy of the teacher's personality implies the implementation of his professional activity based on internal (intrinsic) determinants. The self-determination of a specialist's personality is the choice of one's own way of behavior, which is independent of the "norm" and is oriented towards the creative search for one's own opportunities in the development of new creative solutions that do not have stereotypical solution options.*

The second paragraph describes the model of motivational modes of the teacher's professional activity and their relationship. In the application of comparative, hermeneutic analysis, the dialectical relationship between the motivational modes "must", "need", "must", "can", "want" was revealed and their definitions were established in semantic and praxeological bases. Thus, five motivational and projective modes establish in this model all possible variants of the number of choice alternatives - "zero", "one", "two", "three", "many". Each mode formed by the number of alternatives of the logic of choice forms its own "norm". The teacher from the positions of the "I want" mode focused on the actualization of students' own capabilities and creative potential.

Conclusion: *The conclusions indicate that the motivational-projective component of a teacher's professional creativity has four levels of motivational self-determination: 1. the extrinsic level in the motivational-projective modes "need" and "must" – involves external motivation, which is oriented towards social expectations, requirements of the professional environment, material reward, and social approval. 2. The introjected level in the motivational-projective "I will" mode – means that the behavior regulated by learned rules and requirements - norms. 3. The identified level in the motivational-projective mode of "I can" – assumes that the behavior regulated by the feeling of one's own choice of activity, previously regulated from the outside. 4. Intrinsic level in the motivational-projective mode "I want" - involves internal motivation, which is oriented towards satisfaction from professional activity. It is the intrinsic motivation, which based on the need for self-determination, alternative, autonomy, self-determination and internality of the individual, which determines the success of pedagogical activities and the educational process as a whole.*

Key words: *motivational modes, norm, open education, self-determination, professional creativity.*

Статтю надіслано: 27.01.2024

© Ілляхова М.В.