

10. Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), Psychology, the study of science. Vol. 3: Formulations of the person and social context.: New York: Mc Grow-Hill. -P.184-256.

Анотація

У статті розглядаються основні теоретичні положення концепції професійного зростання як педагогічного "геному" професійного розвитку викладача вищої школи. Автор обґрунтовує свою наукову позицію на засадах нелінійного підходу і холістсько-емерджентних теорій.

Аннотация

В статье рассматриваются основные теоретические положения концепции профессионального роста как педагогического "генома" профессионального развития преподавателя высшей школы. Автор обосновывает свою научную позицию опираясь на положения нелинейного подхода и холистско-эмерджентных теорий.

Summary

In the article are considered the basic theoretical condition of the concept of professional growth as the pedagogical "genome" of the professional development of the instructor of higher school. The author substantiates his scientific position relying on of the position of nonlinear the approach also of the kholistsko- emergent theories.

Подано до редакції 13.12.2009 р.

□ 2009

Швай Р.І.

ЧИННИКИ ГАЛЬМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ У НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Науковці, педагоги, які розуміють необхідність розвитку творчих здібностей молоді, виділяють ті процеси, які в системі освіти гальмують розвиток креативності. Перешкоди творчості антагонічні до творчих процесів. Дія перешкод творчості є своєрідна, оскільки, створюючи перешкоди творчій діяльності, вони не впливають на пізнавальні процеси та інші психічні особливості (наприклад, пам'ять, логічне мислення). Відтак те, що гальмує творчість, може стимулювати процеси, необхідні для ефективного навчання. В останні роки використовують термін "інгібітор" творчості, як чинник, що блокує чи гальмує органічний розвиток творчих процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблеми інгібіторів творчості досліджували Дж.Адамс, Т.Амабайл, Р.Вейсберг, В.Добролович, Я.Козелецькі, Е.Нецке, А.Лукасік, К.Шмідт та ін. В.Добролович використовує поняття "бар'єри" творчості, ототожнюючи його з усіма чинниками, які ускладнюють творчі процеси. Дж.Адамс використовує поняття мисленневих блоків як перешкод, які роблять неможливим творче виявлення проблеми або генерування розв'язку. Я.Козелецькі стверджує, що існуюча система освіти, яка тримається на застарілій класно-лекційній парадигмі, втратила свої адаптивні можливості і є перешкодою у розвитку сучасної цивілізації та творчості і, як релікт минулого, повинна залишитися там, "де її місце – в історії" [3, с. 31]. Він виділив основні недоліки сучасної системи навчання, які гальмують творчі процеси.

Формулювання цілей статті... У статті аналізуються основні чинники, які є перешкодою на шляху формування творчої особистості у шкільному навчальному середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження... Учень у навчально-виховному процесі є користувачем наукових знань і системи суспільних цінностей, а не самостійним суб'єктом навчально-виховного процесу, з яким викладачі ведуть діалог. Ми живемо у змінному, динамічному середовищі. Для пристосування у ньому не завжди допомагають готові знання. Потрібні уміння розв'язувати нові, відкриті соціальні та особистісні проблем. У процесі навчання під час вивчення здобутків видатних вчених, митців не повідомляється, як правило, про те, яким чином, в який спосіб були зроблені відкриття чи художні твори, скільки праці було вкладено. Учні не отримують інформацію про процес творення, а тільки про продукти творчості. Вони, здебільшого, не задумуються над перспективними напрямками розвитку науки у будь-якій галузі, не знаючи історичних прикладів принципів розвитку пізнання, тому не розуміють суспільного і наукового контексту великих відкриттів. Таким чином, формується одностороння картина світу, де потрібно розв'язувати проблеми, часом складні, але не інноваційні. На уроках розглядають проблеми, які не стосуються загального суспільного і пізнавального контексту людський знань в їх актуальних межах. Отримані знання дозволяють успішно скласти іспити, але не активізують творчість. У цьому контексті знання не відкривають перспективи розвитку. Учні не спонукають задавати питання, які

потрібні для пошуку і розуміння інформації – так простіше викладачу. У школах мало навчають найважливішого, доступного людям інтелектуального уміння, а саме: умінню формулювати питання. Це стає бар'єром для творчості учнів, оскільки "...навчання, яке починається з дефініції, замість того, щоб на ній закінчитися – є навчанням, яке відбувається всупереч основним властивостям людського розуму" [5, с. 136]. Традиційні очікування викладачів полягають на вивченні учнями відповідей, а не постановці запитань. Мистецтво постановки питань є кроком до формування критичного мислення. Складно розвивати таке мислення у процесі домінування питань вчителя. Учителя більше цікавлять власні питання, а не те, про що реально думають його учні, що їх цікавить. У проблемній ситуації від учня вимагають одну правильну відповідь. При наявності відкритої проблеми, його привчають шукати єдину відповідь, що має право на існування тільки у випадку, коли викладач оперує конвергентними (закритими) проблемами. У такий спосіб формується викривлене уявлення про надходження інформації, оскільки учнів вчать, що на кожне питання існує єдина правильна відповідь. Вони стараються вгадати, якій відповіді надає перевагу вчитель. Домінування у навчанні конвергентних завдань гальмує розвиток пізнавальних процесів. Реальні життєві завдання і проблеми є багатоаспектні і відкриті. Відтак відкриті питання викликають цікавість, творчий неспокій і тривалий інтерес, вони потрібні для початку дискусії, результатом якої можуть бути самостійні формулювання, переконання, гіпотези, критична позиція щодо встановлених схем, самостійні відкриття. Ефект соціальної фасилітації, який полягає у тому, що підвищується рівень виконання завдань у присутності інших людей, спрацьовує по відношенню до простих завдань. Творчі завдання не можна віднести до простих, тому спостерігається протилежний ефект – соціального гальмування творчості. Створення умов змагання у класі може стати перешкодою творчому процесу, що не сприяє виробленню автономної пізнавальної мотивації, а створює ситуацію прагнення до миттєвого результату, наслідування успішних результатів. Хоча потрібно визнати, що це питання до кінця не розв'язане. Р.Стернберг вказував на фасилітаційний вплив конкурсів і змагань на рівень творчого виконання [7]. Тобто, деякі дані показують шкідливість змагальності, інші (особливо ті, що стосуються видатних людей: науковців, винахідників, митців) – вказують на стимуляцію творчості. Змагання може стимулювати видатну творчість, але бути перешкодою у щоденній творчості.

Практика шкільного оцінювання часто критикується за дегуманізацію навчання. Вона викликає недовіру між учнем і викладачем, викликає стрес, знижує почуття власної вартості, підтримує дух змагання між учнями, зовнішню мотивацію, заохочує працювати "за оцінку". "Оцінювання учителем робіт учнів є ... найбільшим убивцею творчості в шкільному класі" [2, с. 135]. Оцінка у творчому процесі (особливо негативна), обмежує чи навіть гальмує нові пошуки та розв'язки [4]. Дослідники підкреслюють, що особливо несприятливою є ситуація, коли відомо, що творча праця буде оцінюватися і, що особа, яка оцінює (наприклад, учитель), буде спостерігати за роботою [9]. Однак, дослідження автентичної творчості доводять позитивний вплив зовнішніх оцінок на мотивацію творчої роботи і загальну продуктивність визнаних творців (науковців, артистів, винахідників). Критика на предмет цінності твору може мати велике значення, оскільки показує правильний напрям розвитку творчого процесу, виявляє як помилки, так і сильні сторони роботи [8]. Учень, ознайомлений з критеріями оцінки, буде власне уявлення про те, що є творче. У процесі оцінювання є шанс виявити і запам'ятати характеристики продукту, що свідчить про його оригінальність і адекватність [попередній]. Важливою дидактичною метою з точки зору формування творчості є самооцінка учня, що дозволяє створити адекватний образ власного твору у порівнянні з оцінкою викладача чи ровесників та формує уміння приймати інші точки зору. Важливе значення має вид оцінки та спосіб її подачі. Оцінка виконує інформаційну функцію, якщо вона містить важливу і корисну для учня інформацію про творчий процес і характеристики кінцевого продукту, стимулюючи внутрішню мотивацію і допомагаючи у творенні.

Учитель, який справді підтримує творчість, оцінює учнів через систематичну інтеракцію з ними. Правки і зауваження в учнівських роботах стосуються як позитивних, так і негативних сторін виконаної роботи. Перед виставленням семестрової оцінки відбуваються конференції, дискусії з теми досягнень, формуються разом нові цілі учіння. Тоді така система оцінювання виконує, здебільшого, інформаційну функцію. Складно собі уявити творчість без верифікації цінності задумів. Важливо, щоб критичне мислення учителя не знівельовало критичні здібності учня. Учні неохоче беруться за рішення складних відкритих завдань, які вимагають аналізу, відходу від шкільних алгоритмів розв'язування, отримання додаткової інформації з різних джерел (не тільки з підручника). Закриті конвергентні завдання утверджують в учнів переконання, що все вже давно відкрито і досліджено. З'являється страх новизни, нової тематики дослідження. Учні, які часто скаржаться на нецікаві шкільні заняття, реагують негативно на багато спроб урізноманітнити зміст і процес навчання. Цей своєрідний консерватизм учнів відбирає бажання учителів застосовувати інноваційні методи навчання. Прагнення швидкого результату перешкоджає генеруванню ідей, творчості, оскільки не дозволяє розвиватися процесам творення. Необдумане рішення (відповідь), здебільшого, беззмістовна. Домінування добре сформульованих, штучних конвергентних

завдань створили в багатьох учнів оманливе переконання, що розв'язати проблему – це те саме, що дати швидку єдино правильну відповідь, яка напевно існує. Потрібно її тільки знайти у пам'яті. Це не сприяє творчості. Учителі, здебільшого, заохочують до швидкого розв'язання завдання, швидкої відповіді. Вони не надають час на обдумування відповіді учнем, оскільки його просто не вистачає в жорстких часових рамках уроку. Якщо немає миттєвої відповіді, учитель повторює питання ще раз, формулює його інакше, задає інше питання, занадто швидко реагує, підтверджуючи чи заперечуючи відповідь. Відтак учитель перериває хід мислення учня. Миттєва реакція викладача не дає часу для роздумів над питанням, побудовою відповіді та її обґрунтуванням. Результатом такого стану справ є невміння учнів формулювати і висловлювати свою думку. Оцінювання досягнень учнів шляхом тестування підсилює ефект невміння учнів говорити.

Розвитку творчості не сприяє копіювання зразків і наслідування творчості інших. Учні часто використовують розв'язки своїх товаришів, особливо у процесі вирішення дивергентних завдань. Наслідування творчості інших нівелює один з головних параметрів креативності – оригінальності розв'язків.

Педагогічні дослідження творчої активності виявляють щораз більше випадків проявів девіантної поведінки учнів з метою продемонструвати свою оригінальність [2]. Це, зокрема, є порушення соціальних чи етичних норм. Учень може бути готовий до уроку, але говорить вчителю, що не виконав домашнього завдання, оскільки це добре сприймуть у класі, звернути на себе увагу злим жартом, образливим епітетом тощо. Таким є формат поведінки не тільки проблемних учнів. Творчі учні під тиском групи стають конформістами, а тому не демонструють свої ідеї, оскільки бажають бути таким "як всі". Загрозою для творчості є не сам конформізм і контроль поведінки, а явище групового контролю психічних характеристик творчого учня.

Серед чинників, які ускладнюють творчі процеси, можна виділити [2; 5]:

1. Внутрішні (психічні), а саме:

а) бар'єри сприйняття, які є перешкодою у виявленні проблем та сприйнятті інформації, необхідної для їх вирішення, невміння різносторонньо розглянути завдання;

б) мисленнєві (пізнавальні), які пов'язані з функціонуванням уяви і мислення, а саме: ригідність мислення, дотримання однакових способів вирішення проблеми, одноманітність функціонування, що спричинює нездатність оцінити багатофункціональність даного предмету; односторонність, сприймання тільки одного аспекту, однієї властивості об'єкту;

в) емоційно-мотиваційні, а саме: страх перед загрозою бути осміяним, боязнь ризикувати, надмірна мотивація як наслідок браку часу і зовнішнього тиску, боязнь нового, сугестій інших, негативізм і зарозумілість, прагнення критикувати доробок та поведінку інших людей, небажання генерувати власні ідеї.

2. Зовнішні (соціальні і культурні): їх джерелом є норми і зразки культури, в рамках яких функціонує дане суспільство, та фізичні і соціальні умови життєвого простору. Серед них: заборона певних тем (проблем), відсутність підтримки творчості зі сторони політиків чи людей, які володіють фінансами, соціальна регресія у стосунку до творців, які не дотримуються прийнятих норм, конформізм і залежність, звернення до творчості тільки задля участі у конкурсі чи антиципації нагород, недостатній доступ до творчих продуктів, недостатнє впровадження новаторських ідей.

Дж.Адамс пропонує інший підхід, використовуючи поняття мисленнєвих блоків як перешкод, які роблять неможливим творче виявлення проблеми або генерування розв'язку. Виділено чотири види мисленнєвих блоків [9, с.196]:

1. Сприймання – перешкоди у виявленні проблеми чи інформації для її вирішення. Це стереотипи у сприйманні інформації, труднощі, пов'язані з виявленням завдання, нездатність розглянути проблеми з різних сторін, інформаційне перенасичення.

2. Емоційні: страх перед ризиком, небажання хаосу, надмірна критика.

3. Блоки культури і середовища.

Культури: переконання, що фантазія і рефлексія є тільки стратою часу, лінівством. Потрібні: розум, прагматизм, логіка, а кожному проблему можна розв'язати завдяки науковому мисленню із залученням фінансів. Заперечуються будь-які зміни. Середовища: відсутність підтримки і довіри з боку колег, авторитарність керівництва.

4. Експресивні, а саме: ригідне чи неадекватне використання інтелектуальних стратегій, недостатність або невідповідність інформації, неадекватні вербальні уміння опису і генерування ідей.

Метою традиційного навчання є пристосування учня до актуальних умов та існуючих соціальних інституціональних структур. Школа недостатньо вчить учнів виявляти нові процеси, проблеми. У рамках традиційної дидактики виділимо чинники, які є гальмують розвиток творчості учнів. Вони пов'язані з: цілями навчання (шкільні програми); з позицією вчителя і методами навчання; з позицією учня; з матеріально-технічною базою школи.

Я.Козелецькі [3] виділяє такі недоліки сучасної системи навчання:

1. Метою навчання є формування "одновимірної", а не "багатовимірної" особистості, споживача, а не творця. Відтак метою навчання в школі є кодування в довготривалій пам'яті знань про суспільство, природу і культуру. Викладач і надалі намагається передати учневі необхідну інформацію у відповідності до принципів енциклопедизму, значення надається вивченню фактів, а не практичному використанню отриманої інформації, відповідних умінь. Домінує інформація, яка передається вербально. Учням складно розвивати уяву, інтуїцію. Методи передачі інформації домінують над методами самостійного пошуку. Відтак учень мало займається проблемами, не формулює гіпотези, менше вирішує, не наважується на ризик для плану діяльності.

2. Школа формує певну систему моральних цінностей та стандартів, яке виробило суспільство. Ця система навчає конформізму, не стає поштовхом до діяльності, може викликати спротив, який виражається у різних формах (створення власного образу за допомогою відповідного одягу, символіки, музики, способів висловлювання, творенні своєї субкультури тощо).

Творчість дає певний вид свободи. дає змогу вийти за межі необхідності.

Креативність є запорукою підвищення якості нашого життя. Для навчання творчості не потрібний великий обсяг дидактичних засобів. Більш важливою є інтеракція між учнями і вчителем, видатними творцями, уміння добувати знання.

Висновки... Творча праця є складною, тому потребує відповідної організації для забезпечення її ефективності. Традиційна дидактика не сприяє розвитку творчості учнів у повній мірі. Крім того, учні, здебільшого, уникають додаткових труднощів, пов'язаних з творчістю. Найбільшою перешкодою для розвитку творчих учнів є нерозуміння потреби стимулювання їх творчої діяльності. Перешкоди, які обмежують творчість, гальмують, в основному, розвиток творчих процесів.

Література

1. Amabile T.M. Growing up Creative: Nurturing a Lifetime of Creativity, – Buffalo: CEF Press, 1989. – 237 s.
2. Dobrowicz W. Psychika i bariery. – Warszawa WsiP, 1993. – 198 s.
3. Kozielecki J. Człowiek wielowymiarowy. – Warszawa Żak, 1996. – 218 s.
4. Łukasik A. Zewnętrzne ograniczenia procesu twórczego. – Rzeszów WSP, 1999. – 198 s.
5. Nęcka E. Process twórczy i jego ograniczenia. – Kraków: Impuls, 1995. – 197 s.
6. Nęcka E. Psychologia twórczości. – Gdańsk: GWP, 2001.– 238 s.
7. Sternberg R.J., Lubart T. I. Defying the Crowd. Cultivating Creativity in a Culture of Conformity. – New York: The Free Press, 1995. – 294 s.
8. Groborz M., Ślifierz-Wasilewska S. Dwa oblicza twórczego myślenia: generowanie idei i ich ocena//Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania. – Kraków: Impuls, 2003 – s. 83-89.
9. Szmidt K. Pedagogika twórczości. – Gdańsk: GWP, 2007. – 424 s.

Анотація

У статті аналізуються основні чинники, які в системі освіти гальмують розвиток креативності.

Аннотация

В статье анализируются основные факторы, которые в системе образования тормозят развитие креативности.

Summary

The main factors inhibiting the creativity development in the education system have been analyzed.

Подано до редакції 29.11.2009 р.

□ 2009

Шмелькова Г.М.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ
СПЕЦІАЛІСТА-ПОЧАТКІВЦЯ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасні тенденції в системі вищої освіти демонструють значущість проблеми професіоналізму майбутніх спеціалістів, від яких багато в чому залежить ринок праці, що