

371.015
Ш 62

1445/—

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
і м. М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ШИНКАРЕНКО Вячеслав Ілліч

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
В ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ

19.00.07 - педагогічна і вікова психологія

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Київський педагогічний
інститут ім. О. М. Горького
БІБЛІОТЕКА

КИЇВ - 1993

НБ НПУ



100207616

Дисертація є рукопис.

Робота виконана на кафедрі психології Українського державного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова.

Наукові керівники - доктор психологічних наук,
професор Абраменко Віктор Іванович
кандидат психологічних наук,
доцент Левченко Михайло Володимирович

Офіційні опоненти - доктор психологічних наук,
професор Яценко Тамара Семенівна
кандидат психологічних наук
Лісовик Олександр Леонідович.

Провідна організація - Кам"янець-Подільський державний педагогічний інститут.

Захист відбудеться " 18 " листопада 1993 року
на засіданні спеціалізованої вченої ради К ІІЗ.01.02 у
Українському державному педагогічному університеті ім.М.П.Драгоманова /252030, Київ-30, вул.Пирогова, 9/.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці українського державного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова.

Автореферат розіслано " 14 " жовтня 1993 року

Спеціалізованої вченої ради
вчений секретар

Мож ПОДОЛЯК Л.Г.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРАЦІ

Актуальність дослідження. Творча компетентність педагога, як необхідна умова успіху в педагогічному спілкуванні, досліджена у працях В.А.Кан-Калика, О.О.Леонтьєва, Я.Я.Коломинського, І.А.Зязюна, А.В.Мудрика, С.В.Кондратьєвої та ін. У цих дослідженнях показано, що педагогічне спілкування не зводиться до рольового, має імпровізаційний характер і кожен педагог розробляє свій стиль.

В наш час у зв'язку з наявною тенденцією до відмови школи від репродуктивно-адміністративної педагогіки і переорієнтацією її на гуманістичну педагогіку співробітництва та співтворчості /Ш.А.Амонашвілі, Є.М.Іллін, І.Н.Семенов, С.Ю.Степанов та ін./ змінюється тип взаємодії вчителя і учня. Монологічна, суб"ект-об"єктна взаємодія змінюється на діалогічну, суб"ект-суб"єктну /В.Я.Ляудис, А.У.Хараш, Л.А.Петровська та ін./, засвоєння якої вимагає від вчителя більш високого рівня креативності.

Креативність тлумачиться як пошуково-перетворювальне відношення до дійсності, яке реалізується у продуктивно-перетворювальній діяльності /В.І.Козленко/. Необхідність пошуково-перетворювального відношення до педагогічного спілкування, як умови оволодіння вчителем його суб"ект-суб"єктними формами, підтверджується дослідженнями, виконаними в межах рефлексивної педагогіки співтворчості /І.Н.Семенов, С.Ю.Степанов/. У цих дослідженнях показано, що традиційна репродуктивна культуродигма організації розвитку педагогічної майстерності принципово нездатна суттєво допомогти вчителю в засвоєнні суб"ект-суб"єктного спілкування. Крім знань, вмінь та навичок необхідною є готовність вчителя до пошуку та експериментування. Структура такої пошукової активності відома: вона запускається, якщо є неузгодженість між бажаною моделлю спілкування та її реальним втіленням, і реалізується у самостійній постановці проблеми, її дослідженні, висуванні гіпотез, їх перевірці з наступним отриманням розв'язання у вигляді нових смислів, відношень, прийомів та способів спілкування /М.С.Клевченя, Г.С.Сухобська, С.Ю.Степанов, І.Н.Семенов, Ф.Баррон/.

Незважаючи на те, що необхідність розвитку у вчителя креативності в педагогічному спілкуванні визнається багатьма до-

слідниками, розробка конкретних засобів, призначених для розв'язання цієї задачі, на наш погляд, відстає від потреб практики. Деякою мірою цю проблему вирішують наявні програми тренінгів з педагогічного спілкування /Т.С.Яценко, В.А.Кан-Калик, А.В.Мудрик, А.Б.Добрович/, оскільки сама логіка тренінгової процедури розвиває креативність. Однак, у цьому випадку зазначений ефект є побічним і він лише частково вирішує поставлену проблему. З іншого боку, відомі лише поодинокі праці, де розробляються тренінги, безпосередньо спрямовані на розвиток креативності у спілкуванні /Н.Ю.Хрящева, Г.Ф.Похмелкіна, Т.Ю.Колошина, М.І.Найленов/.

Виходячи з поданого вище, можна стверджувати, що існує практична потреба у програмі тренінгу, спрямованого на розвиток креативності у педагогічному спілкуванні.

У зв'язку з цим об'єктом даного дослідження є спілкування у педагогічно утруднених для вчителя ситуаціях, а його предметом – психологічні умови, при яких у вчителя розвивається креативність у професійному спілкуванні.

Метою дослідження є визначення умов, при яких пошук вчителем нових способів поведінки в педагогічному спілкуванні приводить до розвитку креативності, а також розробка на основі цих умов цілісної програми соціально-психологічного тренінгу.

У своєму дослідженні ми виходили з такої гіпотези: якщо учасники тренінгової групи, по-перше, багаторазово виконують сумісну пошуково-перетворювальну діяльність в галузі педагогічного спілкування, що полягає у постановці проблеми, пошуку її розв'язання з наступним конструюванням нового способу поведінки, і, по-друге, цей процес пошуку щоразу стає об'єктом рефлексивного дослідження для усвідомлення використаних засобів пошуку на кожному з його етапів, то у цих умовах розвивається креативність учасників тренінгу в педагогічному спілкуванні.

Виходячи з мети, визначено завдання дослідження:

1. Визначити критерії рівнів креативності, яку вчитель проявляє в ситуаціях утрудненого педагогічного спілкування, та виявити характерні особливості цих рівнів.

2. Визначити умови, при яких виконання вчителем пошуково-перетворювальної діяльності в ситуаціях утрудненого пе-

дагогічного спілкування приводить до розвитку креативності.

3. Розробити цілісну програму соціально-психологічного тренінгу, призначеного для розвитку креативності в педагогічному спілкуванні, та експериментально перевірити її ефективність.

Методи. Для розв'язання поставлених завдань застосовувались аналіз та узагальнення теоретичних концепцій та методичних матеріалів з проблем розвитку креативності, що створили джерелознавчу базу дослідження, а також психологічний експеримент, спостереження, рольова гра як спосіб вивчення креативності в педагогічному спілкуванні, тестування та анкетування.

Теоретичною основою дослідження є сучасні концепції психології творчості: уявлення про рівні і механізми розвитку креативності /Д.В.Боголюбська, В.Н.Козленко, В.А.Завалішина, Дж.Гілфорд, В.Торранс та ін./, гіпотеза про центральну ланку психологічного механізму інсайту /А.С.Понсмар'єв/, рівнева модель продуктивного мислення /І.А.Семенов/. Використані теоретичні положення про механізми розвитку особистості в умовах групового тренінгу /Т.С.Яценко, Л.А.Петрівська, К.Роджерс, Я.Морено та ін./.

Наукова новизна дослідження полягає в розробці критеріїв, що дозволяють визначити рівні креативності вчителя в педагогічному спілкуванні: ступінь новизни сконструйованого засобу поведінки та особливості пошукового процесу /наявність аналітичних, обґрунтовувальних, прогнозувальних та рефлексивних дій/. Виявлено, що у професійному спілкуванні вчителя можна виділити репродуктивний, ситуативно-креативний та надситуативно-креативний рівні.

Визначено умови, при яких групова діяльність, спрямована на пошук нових способів поведінки в спілкуванні, приводить до розвитку креативності у вчителя /сприятливий психологічний клімат у групі, періодичне виконання рефлексивних дій, усвідомлення можливості використання пошуково-перетворювальної діяльності як засобу виходу із стану утруднення/.

Особистий внесок дисертанта полягає в науковому обґрунтуванні методичних принципів та розробці на цій основі цілісної програми тренінгу, спрямованого на розвиток креативності у вчителя в професійному спілкуванні.

Теоретичне значення роботи полягає в поглибленні уявлень про функції креативності в педагогічному спілкуванні та про психологічні механізми її розвитку. Виявлено, що креативне ставлення вчителя до утруднень в спілкуванні є фактор, який сприяє конструюванню більш адаптивних спілкувальних дій. Визначені умови, при яких у вчителя формується креативність в професійному спілкуванні, що може сприяти розумінню цілісного механізму її розвитку.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено програму соціально-психологічного тренінгу, призначеного для розвитку креативності у вчителя у педагогічному спілкуванні, яка може бути використана для покращення психолого-педагогічної підготовки студентів та підвищення педагогічної майстерності вчителів.

Вірогідність результатів забезпечується відповідністю методів дослідження поставленій у роботі меті та завданням, застосуванням адекватних засобів збору первинних даних, підтвердженням не випадкового характеру виявлених змін показників методами математичної статистики.

На захист виносяться:

1. Положення про креативне ставлення вчителя до педагогічного спілкування, яке полягає в тому, що в ситуаціях утрудненого спілкування креативність проявляється у готовності вчителя до пошуково-перетворювальної активності, в результаті якої утруднення переборюється шляхом конструювання нових смислів та способів поведінки.

2. Критерії рівня креативності, яку виявляє вчитель у ситуації утрудненого педагогічного спілкування:

- ступінь новизни, що міститься у його діях /застосовано стереотипну програму спілкування, сконструйовано новий спосіб поведінки, здійснено перехід до якісно нового смислу ситуації/;

- особливості пошукового процесу /наявність аналітичних, обґрунтовувальних, прогнозувальних та рефлексивних дій/

3. Сукупність умов, яка приводить до розвитку у вчителя креативності при його участі у груповій діяльності, спрямованій на пошук нових способів поведінки у ситуаціях утрудненого спілкування:

- у групі створюється сприятливий психологічний клімат

/почуття психологічної безпеки, стан розумової активності та спонтанності/;

- у кожному випадку утрудненого спілкування пошукова активність здійснюється групою у такій послідовності: переживання стану утруднення, постановка проблеми та її переформулювання, пошук розв'язання, його оцінка;

- вчитель сумісно з іншими учасниками групи періодично виконує рефлексивні дії, які дозволяють усвідомити ефективність як пошуково-перетворювальної активності в цілому, так і використаних на кожному її етапі засобів.

Апробація роботи та впровадження в практику.

За розробленою програмою соціально-психологічного тренінгу з метою її апробації проведено шість тренінгових груп: з директорами шкіл Дніпропетровської області, з учасниками "Клубу спілкування" при "Учительской газете", з учасниками Всесоюзної школи з педагогічного спілкування, на спецфакультетах для підготовки шкільних психологів у м.Вінниці.

Основні положення і висновки дослідження викладено автором на Всесоюзній конференції "Проблеми психологічної творчості в роботі з людьми" /Гродно, 1990/, Республіканській конференції "Психологія педагогічного спілкування" /Кіровоград, 1990/, міжвузівському практичному семінарі "Рефлексивна психологія на ринку послуг" /Вінниця, 1991/, міжвузівській науково-практичній конференції, присвяченій 30-річчю заснування Вінницького державного педагогічного інституту /1992/, на звітно-наукових конференціях Вінницького педагогічного інституту /1990-1992/.

Головні теоретичні положення і результати експериментального дослідження надруковано у шести працях загальним обсягом 1,4 друкованих аркуша.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з вступу, трьох розділів, заключення, списку основної використаної літератури, який нараховує 145 найменувань, додатку. Зміст роботи викладено на 109 сторінках машинописного тексту, включаючи 4 таблиці.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У вступі обгрунтовано актуальність дослідження, визначені його об'єкт, предмет і завдання, сформульовано мету та гіпотезу, розкрито наукову новизну, теоретичне значення і практичну значимість роботи, сформульовано положення, які виносяться на захист, а також описано форми апробації дослідження та запровадження його результатів у практику.

У першому розділі "Креативність, її структура, механізми розвитку і функції у педагогічному спілкуванні" на підставі теоретичного аналізу літературних джерел наведено характеристики креативності та механізми її розвитку, розглянуто її значення у педагогічному спілкуванні, на підставі чого у подальшому розробляється програма тренінгу. Проаналізовано співвідношення креативності з такими рядоположними поняттями як творчі здібності, творча продуктивність, обдарованість і загальний інтелект. Креативність ми розглядаємо як пошуково-перетворювальне відношення до дійсності та себе, яке проявляється у пошуково-перетворювальній активності /В.Н.Козленко/.

Першою характеристикою креативності є прийнята більшістю авторів, її двокомпонентна структура. Інтелектуальні та особистісні компоненти креативності вивчено у працях Д.Гілфорда, Ф.Баррона, Д.В.Богоявленської, А.М.Матюшкіна, Р.Е.Тафель, Я.А.Пономарьова, Д.Н.Завалишиної, Л.В.Єрмоласової-Томиної, Н.Шумакової та ін. До інтелектуальних компонентів креативності відносять, як правило, такі мислительні операції: чутливість до проблеми, легкість генерування ідей, гнучкість, оригінальність, здатність до оцінювання. Такі якості як сила "Я", домінантність, критичне ставлення до усталених істин, надання переваг естетичним критеріям, незалежність від групи та самодостатність становлять її особистісні компоненти.

Другою характеристикою креативності є типи її реалізації: довільно-усвідомлений та спонтанно-мимовільний /В.Н.Козленко і Р.П.Лаптієва/ і відповідні їм творчі задачі першого і другого класів /Я.А.Пономарьов/. Описано системний підхід до продуктивного мислення у ситуації творчої задачі першого класу /І.Н.Семенов/, який дозволяє виявити психологічні механізми довільно-усвідомленого типу реалізації креативності. Згідно з цим підходом творче мислення може бути пода-

ним у вигляді цілісної ієрархічно організованої системи, яка включає в себе два плани. Перший - змістовний /предметно-операційний/, пов'язаний з розвитком думки в межах проблемної ситуації, що реалізує відповідні дії та операції. Другий - смисловий /рефлексивно-особистісний/, який спрацьовує, якщо виникають розриви на предметно-операційному рівні та ліквідує їх завдяки осмисленню усього комплексу умов і особливостей проблемної ситуації та рефлексивного дослідження траєкторії пошуку.

Виходячи з аналізу літератури зроблено висновок про те, що вивільнення вчителя від стереотипів репродуктивної педагогіки і перехід до співпраці та діалогічності вимагає від нього креативності в процесі його реального спілкування: самостійної постановки проблеми, висунення гіпотез, конструювання рішення та його перевірки.

В другому розділі "Особливості креативності вчителя в педагогічному спілкуванні" описані результати констатуючого експериментального дослідження, мета якого полягала у визначенні рівнів креативності у спілкуванні. Для цього було створено дві експериментальні групи. У першу увійшли 59 студентів II - III курсів фізико-математичного факультету Вінницького педагогічного інституту. Використовувалася запропонована нами методика "Провокування конфлікту". Кожному піддослідному на карточці було запропоновано опис педагогічної ситуації, у якій учні провокували вчителя на конфлікт. Інструкція пропонувала піддослідному описати його спосіб поведінки у цій ситуації. Піддослідні давали відповіді у письмовій формі, час не обмежувався. Попереднє припущення полягало в тому, що експериментальна ситуація виявиться для піддослідних проєктивною і вони під час конструювання відповідей проявлять властивий їм рівень креативності. Кожну відповідь ми відносили до певного рівня креативності на підставі двох критеріїв. Згідно з першим необхідно було виявити ступінь новизни, який містився у запропонованому способі поведінки: якою мірою піддослідному вдалося відійти від репресивно-монологічного типу взаємодії і наблизитися до діалогічного. Другий критерій враховував особливості пошукового процесу, реалізованого піддослідним для конструювання рішення: наявність аналітичних /АВ/, Обґрунтовувальних /ОВ/, прогнозувальних /ПВ/ і рефлексивних /РВ/

висловлювань.

Згідно з вказаними двома критеріями всі піддослідні були поділені на три групи. До першої групи /10 студентів, 20,4% від загальної кількості піддослідних/ віднесено тих, хто запропонував відповідь монологічну за формою, репресивну за змістом, в якій були відсутні АВ,ОВ,ПВ і РВ висловлювання. Ці ознаки свідчать про те, що піддослідні не відчували труднощів, обираючи спосіб поведінки, використовували готову програму дій, пошуковий процес не здійснили. До другої групи /33 студентів, 64,4 % від загальної кількості/ віднесено піддослідних, у відповідях яких, згідно з вказаними критеріями, було знайдено висловлювання типу АВ,ОВ,ПВ і РВ, що свідчать про розуміння піддослідними неприйнятності репресивно-монологічної моделі поведінки у даній ситуації та залученість їх у пошуковий процес, і ними було знайдено відносно новий, більш адаптивний спосіб поведінки.

До третьої групи /6 студентів, 10,2 % від загальної кількості піддослідних було віднесено тих, у чиїх відповідях згідно з вказаними критеріями було виявлено наявність АВ,ОВ,ПВ,РВ, відмінність яких від подібних висловлювань попереднього рівня полягала в тому, що їх об'єктом була не лише ситуація, а й більш широкі аспекти взаємин вчителя з учнями, і ними було запропоновано новий продукт, що мав надситуативний характер і був пов'язаний з прагненням "вчителя" принципово змінити взаємини з учнями, а не лише розв'язати конфлікт.

Співставлення відповідей піддослідних, віднесених до I, II, III груп, виявляє якісне зростання рівня їх пошукової активності. Виходячи з цих експериментальних даних, нами пропонується три рівні педагогічного спілкування залежно від ступеня його креативності.

Репродуктивний рівень педагогічного спілкування відповідає поведінці піддослідних першої групи, які не розглядали ситуацію як невизначену, не відчували утруднень, обираючи спосіб поведінки /черговий проступок учнів/, пошуковий процес не здійснили, використали стандартні репресивні програми.

Ситуативно-креативний рівень педагогічного спілкування відповідав поведінці піддослідних другої групи, які розуміли, що наявні типові програми спілкування без пристосування до особливостей наявної ситуації непридатні. Ця часткова неузго-

женість ситуації та програми спілкування переживалося піддослідними як утруднення, яке актуалізувало пошуково-перетворювальну активність, внаслідок чого з наявних засобів спілкування ними конструювалися видозмінені варіанти поведінки, адаптовані до ситуації. Однак, незважаючи на оригінальність деяких розв'язків, їх загальна обмеженість полягала в тому, що піддослідні не могли вийти за межі того смислу ситуації, який було задано у експерименті.

Надситуативно-креативний рівень педагогічного спілкування відповідав поведінці піддослідних третьої групи, які відчували, що за даним конфліктом стоять глибокі проблеми взаємин "вчителя" з учнями. Це дало їм можливість не обмежуватися пошуком варіантів адаптивної поведінки, а підійти до аналізу причин конфлікту, виключаючи виявлення власних особистісних та професійних особливостей, що сприяли конфронтації. Таким чином, якісно новий рівень пошуку полягав в тому, що піддослідні трансформували смисл запропонованої ситуації, самостійно ставили проблему, яка виходить за її межі. Така надситуативна активність може привести до сумісного особистісного зростання усіх учасників конфлікту.

У другій частині констатуючого експерименту, спрямованого на вивчення рівнів креативності вчителя у професійному спілкуванні, було застосовано метод "Розігрування рольових ситуацій" /Т.С.Яценко, 1999/.

У дослідженні брали участь вчителі, слухачі курсів підвищення кваліфікації при Вінницькому педагогічному інституті /1989-90 навч.рік/ і учасники СІТ, проведеного з директорами шкіл Дніпропетровської області /1990 рік/, усього 45 чоловік. Кожен піддослідний брав участь у одному ігровому діалозі.

Було розроблено сценарії трьох ситуацій, які пропонувалися для рольового розігрування. Піддослідні виконували роль вчителя, партнер якого, згідно з сценарієм звинувачував його у професійній некомпетентності.

Потім відбувалася рольова гра, хід якої дозволив кожного з піддослідних віднести до однієї з чотирьох груп.

У першу групу /57,3% від загальної кількості/ потрапили ті піддослідні, які у ігровому діалозі знаходилися на позиціях суб"ект-об"єктного типу взаємодії і, незважаючи на утруднення, що виникли, не змогли відмовитися від них. Це знайшло

свій вираз у тому, що вони багаторазово підкреслювали педагогічну виправданість своїх дій, ігнорували докази партнера, що приводило до неконструктивної ескалації конфлікту, загального неуспіху вчителя. Виходячи з нездатності піддослідних цієї групи здійснити пошукову активність в умовах виникнення утруднень, відмовитися від неадекватних стереотипів, їх рівень спілкування в межах даної експериментальної ситуації, кваліфікувався як репродуктивний.

До другої групи /24,4 % від загальної кількості/ було віднесено тих піддослідних, які спочатку також обрали монологічний спосіб спілкування, але у процесі гри змогли змінити свою позицію. Це знайшло свій вираз у тому, що під впливом наполегливих спроб партнера піддослідні поступово приходили до розуміння і визнання часткової помилковості своїх дій, що створювало сприятливі умови для позитивного діалогу. Виходячи з того, що піддослідним цієї групи вдалося після виникнення утруднень реалізувати пошукову активність, внаслідок якої вони знайшли новий, адаптивніший спосіб поведінки, проявлений ними рівень креативності можна визначити як ситуативно-креативний.

До третьої групи /11,1 % від загальної кількості/ було віднесено тих піддослідних, які, зіткнувшись з утрудненням, не лише змінили свою початкову монологічну позицію на діалогічну, що привело до вирішення конфлікту, а додатково їм вдалося прийти до постановки нової, цікавої для обох партнерів проблеми. Це проявилось у тому, що після того, як партнера було вислухано, його звинувачення було прийнято і часткову помилковість дій вчителя було встановлено, піддослідному вдалося вийти за межі вихідної ситуації, надати їй глибшого педагогічного смислу. Перелічені особливості поведінки піддослідних цієї групи дозволяють позначити їх рівень спілкування в експериментальній ситуації як надситуативно-креативний.

У четверту /6,7% від загальної кількості/ групу було включено тих піддослідних, які одразу використовували діалогічний спосіб спілкування, що дозволяло їм швидко прийти до вирішення конфлікту. Ці піддослідні мали достатню компетентність у діалогічному спілкуванні, а запропонований сценарій не створював умов для прояву ними креативності.

У другій частині цього розділу аналізується тренінговий

процес у ІІ-групі та робиться висновок про те, що його структура співпадає з структурою пошуково-перетворювальної активності і, таким чином, ця технологія після відповідної модифікації стає придатною для розвитку креативності. Виходячи з сформульованих у науковій літературі умов, за яких тренінговий процес приводить до очікуваних позитивних змін у учасників, і викладених у першому розділі умов, що сприяють розвиткові креативності, пропонується під час розробки програми тренінгу для її розвитку у вчителя в педагогічному спілкуванні опиратися на такі принципи:

1. Принцип проблемності: учасникам тренінгу пропонуються ситуації педагогічного спілкування, у яких їх способи поведінки виявляють свою дезадаптивність.

2. Принцип центрованості на особистості: тренінг спрямовано на розвиток творчих потенціалів, якими людина вже володіє. Протилежний підхід реалізується у поведінкових видах тренінгу, за данням яких є навчити загальноприйнятих способів конструювання творчих розв'язань.

3. Принцип рефлексивності: розвиток креативності здійснюється завдяки постійному дослідженню учасниками своїх пошукових і конструктивних дій, що дозволяє усвідомити їх структуру і тим самим нарощувати творчий потенціал.

4. Принцип міжрівневих переходів: розвиток креативності здійснюється завдяки усвідомленню учасниками продуктивності міжрівневих переходів від особистісно-рефлексивного до предметно-оцінкового рівня і навпаки, що дозволяє їм оптимізувати саморегуляцію творчої активності.

У третьому розділі "Розвиток креативності у вчителя в педагогічному спілкуванні" на основі сформульованої гіпотези про механізм тренінгового процесу розроблено методiku проведення кожного його етапу. При цьому використовуються принципи, прийоми, вправи з інших програм активного соціально психологічного навчання, адаптовані до особливостей тренінгу креативності.

Весь тренінговий процес поділяно на такі етапи:

1. Створення клімату психологічної безпеки, спонтанності та інтелектуальної активності.

2. Усвідомлення учасниками своїх дезадаптивних стереотипів в педагогічному спілкуванні та актуалізація пошукової інноваційної активності.

3. Розвиток у учасників пошуково-перетворювального відношення до педагогічного спілкування та оволодіння ними засобами пошуково-перетворювальної активності.

4. Підведення підсумків тренінгу.

Далі описано особливості поведінки ведучого /функції та стиль керівництва групою/ і методика створення клімату психологічної безпеки та спонтанності під час проведення тренінгу креативності.

На другому етапі тренінгу його учасники досліджують випадки утрудненого педагогічного спілкування з метою усвідомлення своїх неадекватних стереотипів. Ситуація для дослідження задається одним з таких способів:

- у вигляді рольового розігрування заздалегідь розробленим сценарієм;
- за рахунок пропонування ведучим спеціальних текстових описів складних випадків педагогічного спілкування;
- у вигляді розповіді одним з учасників випадку із своєї педагогічної практики.

Ці способи ґрунтуються на відомих тренінгових методиках: першій - на "Розігруванні рольових ситуацій" /Т.С.Яценко, В.А.Кан-Калик, І.А.Петровська/, другий і третій - на "Аналізі конкретних ситуацій" /Ю.Н.Бмельянов, Н.Н.Богомолова, Р.М.Грановська/.

Для використання першого методу сценарії складено так, що спроба спілкування в руслі стереотипів монологічної педагогіки виявляється неефективною та призводить до конфліктів. При цьому сценарії діляться на два типи. Перший дозволяє досліджувати стереотипи вчителя, якщо учні використовують різні способи уникнення контакту. Другий тип сценаріїв ґрунтується на звинуваченні вчителя у професійній некомпетентності учнями або їх батьками.

Далі описано особливості застосування методу "Розігрування рольових ситуацій" на цьому етапі:

- інструкція "учневі", яка вказує йому позицію, мотиви і спосіб поведінки, дається приховано від "вчителя";
- аналіз розіграного діалогу спрямовано на вияв когнітивних, емоційних та поведінкових стереотипів та зумовлених ними утруднень в спілкуванні.

Під час завдання педагогічної ситуації шляхом її тексто-

вого опису, обговорення починається з того, що кожен учасник по черзі висловлює свої судження про неадекватні стереотипні підходи "педагога" у випадку, що розглядається. Потім хтось за бажанням пропонує свій варіант поведінки в даній ситуації. В цьому випадку його стереотипи стають об'єктом вивчення групи. Цей же учасник перший рефлексивно досліджує свою стратегію, після чого до аналізу приєднується решта учасників. В межах однієї і тієї ж ситуації кілька учасників можуть послідовно в аналогічний спосіб досліджувати свої стереотипи.

Якщо ситуація подається групі у вигляді розповіді учасником випадку із свого педагогічного досвіду, то він же починає аналіз рефлексивним дослідженням власної поведінки. Потім кожен по черзі висловлює свої судження про стереотипність дій педагога. На завершення учасник, чий випадок обговорюється, повідомляє групу про те, що йому вдалося додатково усвідомити після низки висловлювань колег.

Третій, основний етап тренінгу спрямовано на розвиток у його учасників креативного відношення до педагогічного спілкування та оволодіння ними креативними засобами і складається з трьох фаз: діагностичної, конструктивної і рефлексивної. Робота на кожному етапі також починається з пропонування учасниками ситуацій утрудненого спілкування. Потім в процесі діагностичної фази виявляються дезадаптивні стереотипи /за описаною вище методикою/, що дозволяє поставити проблему.

В процесі конструктивної фази учасники шукають вирішення поставленої проблеми, використовуючи групову дискусію, спонтанний діалог та процес інкубації.

Під час організації групової дискусії особливий акцент робиться на регулюванні своєчасності переходів між особистісно-рефлексивним і предметно-операційним рівнями: якщо виникають утруднення на змістовному рівні, здійснюється перехід на особистісно-рефлексивний для пошуку засобів подолання перепони. Застосовується також такий прийом, як розподіл інтелектуальних та емоційних функцій серед учасників дискусії /О.А.Аксєнова, В.І.Лєгостаєва/.

Якщо пошук нового способу поведінки в процесі дискусії не приводить до успіху, то застосовується спонтанний діалог, в ході якого проблема може бути розв'язана шляхом і сайту.

Нарешті, якщо задовільне розв'язання поставленої проблеми

не вдається отримати внаслідок застосування цих методів, то ви використовується інкубація. Для цього кожен, по черзі, формулює своє розуміння головного протиріччя, яке не дозволяє розв'язати задачу і учасники домовляються повернутися до неї на черговому занятті. Під час наступної зустрічі кожен повідомляє групу про ідеї, які виникли протягом цього проміжку часу. Потім уже в режимі дискусії найцікавіші ідеї комбінуються і доводяться до остаточного розв'язання.

Після розв'язання поставленої проблеми в галузі спілкування починається рефлексивна фаза, в процесі якої учасники групи досліджують свою власну креативну активність з метою усвідомлення її структури, використання пошукових засобів, умов, які сприяють успіху.

В другій частині третього розділу описано організацію роботи тренінгових груп, підбір тестових методик для вимірювання ефективності тренінгу та результати цих вимірювань.

Вибираючи конкретні методики для реєстрації позитивних змін у учасників, ми виходили з того, що прояву ефектів тренінгу перш за все слід чекати у розвитку особистісних компонентів креативності, а вже в другу чергу - інтелектуальних. Це вихідне припущення ґрунтується на тому, що головний очікуваний ефект тренінгу полягає у розвитку пошуково-перетворювального відношення до педагогічного спілкування, яке реалізується у готовності до постановки проблеми, з наступним пошуком нових способів поведінки, з подальшим включенням інновацій у своє педагогічне спілкування.

Для вияву ефектів тренінгу реєструвалися зміни у його учасників за такими особистісними компонентами креативності:

- радикалізм-консерватизм, фактор Q_1 за І6-факторною моделлю особистості Кеттелла, високе навантаження за яким означає гнучкість, експериментальне відношення до життєвих утруднень, критичність мислення, готовність до нововведень, терпимість до протиріч в процесі розв'язання;

- сила "Я", фактор S за Кеттелом, високе навантаження за яким означає емоційну сталість, впевненість і наполегливість;

- незалежність від групи, фактор Q_2 за Кеттелом, високе навантаження за яким означає незалежність, самостійність, самодостатність;

- рівень психологічного захисту, низьке значення якого означає малий рівень викривлень під час сприйняття бробки та збереження інформації, яка частково протирічить Л-концепції особистості /Р.М.Грановська/.

Серед інтелектуальних компонентів креативності, у яких очікувалися позитивні зміни, було обрано такі особливості дивергентного мислення як гнучкість та оригінальність.

Для реєстрації вказаних змінних застосовано такі методи-ки:

1. Шкали Q_1 , C , Q_2 з 16-факторного опитувального листа Кеттела.

2. Опитувальний лист Келлермана-Плутчика, який дозволяє виявляти рівень таких захисних механізмів: реактивні утворення, заперечення реальності, заміщення, регресія, компенсація, проєкція, витіснення, раціоналізація;

3. Тест Торранса, що дозволяє виявити гнучкість та оригінальність.

Результати тестування подано у трьох таблицях. Вірогідність розбіжності тестування до тренінгу та після нього оцінювалася з допомогою критерія Стьюдента.

Три тренінгові групи протестовано за опитувальним листом Кеттела, статистичний аналіз паних виявляє:

- порівняння показників за шкалами Q_1 і C в учасників тренінгу та після нього виявляє їх статистично достовірне зростання / $p \leq 0,05$ за шкалою Q_1 і $p \leq 0,01$ за шкалою C /;

- порівняння показників за шкалою Q_2 до та після тренінгу виявляє їх зростання у групах I і III / $p \leq 0,05$ / та зменшення у групі II / $p \leq 0,05$ /.

Зростання середнього балу за шкалою Q_1 може бути підтвердженням гіпотези про те, що тренінг приводить до очікуваних змін: розвивається експериментальне відношення до життєвих проблем, гнучкість і критичність мислення, терпимість до невизначеностей під час розв'язання проблем. Вірогідне зростання показників за шкалою C в учасників тренінгу вказує на такі очікувані позитивні зміни як зростання емоційної усталеності та сили-Я, зниження тривожності. Зростання середнього балу за шкалою Q_2 в учасників групи I і III внаслідок тренінгового впливу вказує на зростання установки на незалежність від групи, самостійність. Несподівана протилежна зміна показ-

ників за цією шкалою в учасників групи пов'язана, на нашу думку, з тим, що групи I і III працювали тривалий час по 4 години на тиждень, а група II - по 3 годин протягом 3 днів безперервно. Можна припустити, що таке безперервне спілкування всередині групи, що супроводжувалося ізоляцією від звичайного життя, привело до зростання залежності від групи, що зафіксувала шкала Q_2 .

Дві тренінгові групи протестовано за опитувальним листом Келлермана-Млутчика. Статистичний аналіз цих даних виявив, що загальна сума балів учасників груп по усіх захисних механізмах зменшилася внаслідок тренінгу $/p \leq 0,05/$. Це вказує на зниження рівня психологічного захисту, підвищення адекватності самосприйняття, зменшення негативного впливу підведомих бар'єрів на творчі процеси.

Тренінгова група II була додатково протестована за тестом Торранса. Статистичний аналіз виявив вірогідне зростання показників за шкалою "оригінальність" $/p \leq 0,05/$, та відсутність змін за шкалою "гнучкість". Зростання оцінок за шкалою "оригінальність" свідчить про розвиток відштовпного компонента дивергентного мислення, спонтанності.

У заклученні узагальнюються головні теоретичні та практичні положення дослідження та формулюються такі висновки:

1. У ситуаціях утрудненого педагогічного спілкування креативність виявляється у готовності вчителя до пошуково-перетворювальної активності, в результаті якої утруднення переборюється шляхом конструювання нових смислів та способів поведінки.

2. Критерії рівнів креативності, яку проявляє вчитель у ситуаціях утрудненого педагогічного спілкування, є ступінь новизни, що міститься у його діях /застосовано стереотипну програму спілкування, сконструйовано новий спосіб поведінки, здійснено перехід до якісно нового смислу ситуації/, та особливості пошукового процесу /наявність аналітичних, обгрунтовувальних, прогнозувальних і рефлексивних дій/.

3. У ситуаціях утрудненого педагогічного спілкування учитель проявляє репродуктивний, ситуативний, надситуативний рівні креативності.

4. Сукупність умов, яка приводить до розвитку креативності у вчителя при його участі в груповій сумісній діяльності,

спрямованій на пошук нових способів поведінки в ситуаціях утрудненого педагогічного спілкування, така:

- у групі створюється сприятливий психологічний клімат /почуття психологічної безпеки, стан розумової активності та спонтанності/;

- у кожному випадку утрудненого спілкування пошукова активність здійснюється групою у такій послідовності: переживання стану утруднення, постановка проблеми та її переформулювання, пошук розв'язання, його оцінка;

- вчитель сумісно з іншими учасниками групи періодично виконує рефлексивні дії, які дозволяють усвідомити ефективність як пошуково-перетворювальної активності в цілому, так і використаних на кожному її етапі засобів.

б. Тренінговий процес складається з повторних циклів, кожен з яких включає в себе три фази: діагностичну, в якій учасники вивчають чергову ситуацію утрудненого педагогічного спілкування та самостійно ставлять проблему; конструктивну, в якій члени групи шукають новий спосіб поведінки в цій ситуації; рефлексивну, в якій дослідження своєї пошуково-перетворювальної активності дозволяє учасникам тренінгу усвідомити її структуру та особливості.

в. Внаслідок тренінгу в його учасників було виявлено позитивні зміни за такими тестовими показниками, як гнучкість мислення та дослідницьке ставлення до дійсності, сила "Я" та емоційна устаєність, рівень психологічного захисту. Це свідчить про те, що тренінг, проведений за розробленою програмою, приводить до розвитку у вчителя креативності.

7. Розроблену програму тренінгу, призначеного для розвитку креативності в педагогічному спілкуванні, можна використовувати для покращення психолого-педагогічної підготовки студентів та підвищення педагогічної майстерності вчителів.

Головний зміст дисертації відображено в таких публікаціях:

1. Ситуативно-ролевая игра и возможности ее совершенствования // Психолого-педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса. - Томск, 1981. - С. 112-119. -

2. К проблеме активности тренинговой группы // Психолого-педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса. - Томск, 1982. - С. 99-108.

3. Формирование креативности у учителей средствами актив-

ного соціально-психологічного навчання //Психологія педагогічного навчання: Тезиси доповідей науково-практичної конференції. - Миргород, 1990. - С.200-206 /в соавторстві/.

4. Методика тренінга креативності для учителів //Проблеми психології творчості в роботі з людьми: Тезиси доповідей і виступлень на Всесоюзній науковій конференції. -Гродно, 1990.- С.174-175./в соавторстві/.

5. Методика розвитку креативності в педагогічному спілкуванні //Психолого-педагогічні основи активізації пізнавальної діяльності студентів педагогічного інституту: Матеріали міжвузівської конференції, присвяченої 30-річчю Вінницького державного педагогічного інституту. Частина I. -Вінниця, 1992. С.150-151.

6. Тренінг по розвитку креативності //Рефлексивна педагогіка і психологія на ринку послуг. -Вінниця, 1992.-С.128-133.

Підписано до друку 11.10.1993 р.Об'єм, 9.Формат 60x84 1/16
Друк офсетний. Тир.100 пр.Зам.328.Безплатно.
ЛЮД УДПУ ім.М.П.Драгоманова, Київ, Пирогова 9.