

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Алла СЕМЕНОВА

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ В АСПЕКТІ
ПАРАДИГМАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

У статті розглядаються питання парадигмального моделювання процесу формування творчих здібностей учнів загальноосвітніх шкіл з використанням гностичного і діяльнісного підходів. Визначено сутність творчості як передбачення результату правильно поставленого дослідження та визначено умови її формування.

На сучасному етапі освіта набуває все більшого значення в житті суспільства. Серед основних тенденцій її модернізації важливою і значущою є її діяльнісна спрямованість. Як відзначає О. Новіков, тривалий час загальноосвітня і професійна школи спиралися на позиції гностичного, так званого «знанневого» підходу [1]. За такого підходу головним завданням освіти було формування в учнів, студентів міцних систематизованих знань (уміння і навички завжди виступали другорядними компонентами). Наразі акценти змінюються — від гностичного підходу (знанневої парадигми) до діяльнісного підходу: основна мета освіти спрямовується тепер на формування здібностей до активної діяльності, продуктивної праці в усіх її формах, творчої професійної діяльності з метою саморозвитку і самореалізації особистості. Парадигмальна зміна цілей освіти визначає нове розуміння ролі вчителя, його функцій і здібностей, що передбачають компетентність і майстерність, розвинуті творчі здібності, які стають засобом, основою і результатом міжсуб'єктної взаємодії.

Узагальнення літературних джерел і практичного досвіду розробки і використання парадигмальних моделей у професійній підготовці майбутніх учителів дозволило виявити суперечності між: потребами сучасного суспільства в активних, конкурентоспроможних особистостях, які усвідомлюють себе патріотами своєї країни, налаштовані на творче вирішення виникаючих проблем, враховують кон'юнктуру ринку праці, самодостатніх і самореалізованих, та репродуктивним характером підготовки; основними стереотипами про вимоги до рівня сформованості найважливіших особистісно-професійних якостей і здібностей, що зростають, й обмеженими можливостями управління розвитком цих здібностей за допомогою традиційних методів навчання; потребою в оперативності й адресності, за умови створення креативної атмосфери, що сприяє саморозвитку як учнів, так і учителів, і чіткою конкретизацією педагогічних завдань з відсутністю варіативної сфери; необхідністю збільшення обсягу інформації з предметних галузей і обмеженими можливостями їх засвоєння в певні терміни при використанні традиційних дидактичних засобів представлення їх змісту.

Метою статті є конкретизувати шляхи розвитку творчих здібностей учнів в аспекті парадигмального моделювання.

Парадигма, за визначенням Дж. Баркера, — це система поглядів і уявлень, в межах яких особистість сприймає оточуючий світ і передбачає майбутні зміни [2]. Однак світ постійно змінюється і правила, які добре працювали у минулому, тепер можуть стати гальмом розвитку. Розуміння сутності парадигм, уміння розпізнавати зародження нової парадигми і вчасно знаходити їй застосування — здібність, котру необхідно розвивати кожній людині.

Сутність творчості — в передбаченні результату правильно поставленого дослідження, створенні зусиллям думки робочої гіпотези, яка була би близькою до дійсності, в тому, що М. Складовська-Кюрі називала «відчуттям природи» [3], математики називають «математичним чуттям», педагоги — «педагогічною інтуїцією».

Педагогічна діяльність, зокрема щодо розвитку творчих здібностей учнів, безпосередньо ґрунтується на певній сукупності знань про те, як необхідно здійснювати майбутній, який ще не є

реалізованим, навчально-виховний процес, тобто знань про специфіку організації творчої діяльності учнів. Такі знання, відповідно, спираються на знання іншого роду — знання про теорію творчості, розвитку здібностей, здійснення творчої діяльності і знань про те, які можливо очікувати наслідки.

Важливою рисою творчої діяльності є вміння самостійно переносити знання та уміння в нову ситуацію, застосування нестандартного підходу, уникнення готових шаблонів. Якщо дитину постійно привчати засвоювати обсяг відповідних знань і навичок у готовому вигляді, то через деякий час вона стане не лише нездатною проявити особисті творчі здібності, а й взагалі не зможе їх розвивати.

На думку Б. Нікітіна [4] і багатьох інших педагогів, розвиток здібностей треба починати якомога раніше і головне — для цього найбільш ефективним буде діяльнісний підхід, який принципово відрізняється від звичного всім гностичного підходу (показу, розповіді, пояснення, повторення).

Кожен день люди виконують велику кількість дій, вирішують чимало завдань. Однак, незважаючи на зовнішнє їх розмаїття, а іноді і неможливість порівняння, їх можна розмежувати на дві категорії з позиції новизни — відоме це завдання (спосіб його вирішення) чи воно є новим.

Діапазон творчих завдань надзвичайно широкий за складністю — від знаходження несправності у пристрої чи рішення головоломки до розробки нової машини чи наукового відкриття. Однак за сутністю вони однакові: при їх розв'язанні відбувається акт творчості, знаходиться новий шлях або створюється щось нове. Тут якраз і стають актуальними такі якості, як спостережливість, вміння аналізувати, синтезувати, знаходити зв'язки і залежності, закономірності — все те, що разом складає творчі здібності (комплекс здібностей, що дозволяє за сприятливих умов більш успішно оволодіти творчою діяльністю і передбачає не лише засвоєння інформації, а й прояв інтелектуальної ініціативи щодо створення будь-чого нового) [8, 26].

Біологи вважають, що серед 15 млрд. клітин головного мозку людини активно працюють лише 3–5% [5]. Психологи також визнають, що людський мозок несе в собі велику, поки що далеко не використану надмірність природних можливостей. Отож, геніальність — це не відхилення, не аномалія людського розуму, а найвища повнота його прояву [6].

Відомо, що в генах заковано багато з того, якою стане майбутня людина: і колір волосся, і колір шкіри тощо. Багато років науковці вважали, що здібності людини залежать від зачатків, мають ієрархічну структуру і є генетично обумовленими. Однак, на думку генетиків М. Дубініна та Ю. Шевченка, духовний, моральний розвиток не записано в генах, він фіксується в соціальній програмі, що передається шляхом виховання та ускладнюється і розвивається з кожним новим поколінням. Так формується, закріплюється, а за сприятливих умов і змінюється відповідна парадигма.

Виявляється, що можливість розвиватися не залишається незмінною. Мозок дитини становить при народженні лише 25% мозку дорослого. Особливо швидко він зростає і «дозріває» в перші місяці й роки життя: в 9 місяців зростає вдвічі, у 2,5 — втричі та до 7 років вже досягає 90%. Однак кількісне зростання мозку, інакше кажучи, кількість нових клітин та їх розміри порівняно мало залежать від характеру діяльності дитини, так само як у дуже розвинутих і тих, хто відстає у розвитку, об'єм голови значно не відрізняється. Якісні ж розбіжності, а звідси й різниця в мисленнєвій діяльності, можуть бути величезними [4]. В працях шведського нейробіолога Х. Хідена є суто біологічне підтвердження цьому: мозок потребує для свого повного розвитку, особливо на ранніх стадіях, не лише відповідного живлення, а й стимуляції. Нейрони, які позбавлені будь-якого з цих чинників, особливо стимулюючого навчального середовища, неспроможні формувати мережу волокнистих з'єднань. Вони перетворюються на так звані «порожні лантухи» і врешті-решт атрофуються.

Цікаво, що ні в кого не виникає питання: коли вчити дитину розмовляти, ніхто не розмірковує над тим, пора чи не пора починати говорити з нею. З дитиною просто розмовляють. Проходить 8–10 місяців і настає момент, коли дитина каже перше слово. Умови для того, що б це відбулося, були забезпечені раніше, вони випереджували розвиток мови. Безперервно стимулювали його і «дозрівання» відповідних відділів мозку відбувалось успішно. Все це закономірно й для інших здібностей: заздалегідь створити для дитини середовище, з системою активної взаємодії, яка би стимулювала найбільш різноманітну творчу діяльність і поволі розвивалися б якраз ті здібності, що у відповідний момент можливо найбільш ефективно розвивати. У цьому сутність другої важливої вимоги ефективного розвитку творчих здібностей.

Саме при активній взаємодії учителя та учнів стає можливим розвиток творчих здібностей. При здійсненні такого підходу учитель орієнтується на емоційні прояви особистості під час творчої діяльності.

Як відомо, емоційна сфера пов'язана з мотиваційною та впливає на неї. Тут необхідно відзначити, що досягнення свідомо поставленої мети не унеможливує попередження всіх об'єктивних наслідків розвитку, тому що вони тісно пов'язані з емоційними та мотиваційними проявами і базуються на суб'єктивних процесах, які відбуваються в свідомості й можуть бути непередбачуваними та змінними. Однак ці наслідки піддаються контролю з боку вчителя у процесі спільної, скоординованої діяльності.

Педагогічна практика доводить, що не відчувають у навчанні труднощів ті діти, які вже до школи мали високий рівень розвитку. Достатньо провести психолого-педагогічну діагностику малюків, що йдуть до школи, щоб зробити висновок про те, як вони будуть вчитися: ось ці будуть вчитися добре і легко, ці — посередньо, а ці — з великими труднощами; в одних є зачатки дослідників, в інших — ні; є такі, в котрих можна помітити творчий потенціал, в інших його не можливо виявити жодними способами.

Створення середовища, що сприяє випереджувальному розвитку дітей, спонукає їх до вирішення важких творчих завдань. З іншого боку, багато що залежатиме від того, що учням дозволяють робити самостійно, які рішення дитина приймає сама, — все це суттєво розширює світ уподобань, можливості пізнання дійсності і особистого прояву себе. Крім того, необхідне усвідомлення учителем (оскільки примус — є ворогом творчості) надання дітям свободи щодо вибору способів дії, а також сприяння прагненню робити щось разом і, звісно, разом радіти з учнями кожному кроку вперед, кожному успіху.

Усюди, де творчість перейшла в стадію «дієво перетворювального» знання, виникла необхідність не лише констатувати наявність творчих актів, осяянь, а й вивчити механізм творчості, проникнувши в його сутність. В дослідженнях з психології творчості значну частину цього механізму становить процес, що відбувається всередині суб'єкта та пояснюється внутрішнім змістом його дій. Саме тут, при переході від однієї дії до іншої, незалежно від опрацювання цього питання в різних психологічних школах, констатується, що під час творчого акту рух від фази до фази позбавлений плавності. Такий рух вимагає постійного відходу від стереотипу, який найчастіше перетворюється в бар'єр на шляху до створення нового, переходу на новий рівень осмислення нестандартної ситуації. Здатність подолати бар'єр і вийти за рамки стереотипу є невід'ємною якістю творчої особистості.

Науковці визначають бар'єр як «перешкоду», «мотив, що перешкоджає виконанню певної діяльності», «детермінуючий чинник динаміки діяльності на різних її етапах». При вивченні бар'єрів у творчості визначаються наступні їх види:

а) за широтою і специфікою діяльності: пізнавально-психологічний (Б. Кедров); ціннісно-орієнтаційний, невизначеності, предметно-перетворювальний і дефіциту інформації (Р. Шакуров); «невіри у власні сили», «функціонально розумові» і семантичні (А. Антонов);

б) за характером прояву: внутрішні і зовнішні бар'єри (Т. Дембо); перцептивні, інтелектуальні і емоційні перешкоди (А. Холл); особистісні і організаційні перешкоди творчості (П. Хілл). Підкреслюється, що бар'єр є перешкодою досягнення мети, який призводить до внутрішніх конфліктів, фрустрації (Т. Дембо). Виникнення психологічних бар'єрів пов'язано з невірою у власні сили, надмірною орієнтацією на авторитети (А. Антонов, В. Мухортов), а подолання бар'єру відбувається з використанням підказки, випадкової асоціації або «трампліна» (К. Дункер, Б. Кедров, Я. Пономарьов), причому цей процес подолання йде за участю емоційно-вольової, пізнавальної та операційно-поведінкової складових особистості (Р. Шакуров).

Все це можливо пояснити тим, що творча діяльність приваблює людей, що подолання великих труднощів може принести і більше радощів. А такі радощі є радощами найвищого порядку — подолання, відкриття творчості. Ця закономірність у найвищому ступені симптоматична, адже ми живемо у ХХІ ст., в час небаченої досі інформаційно-комунікаційної революції.

Б. Кедров визначив поняття «пізнавально-психологічний бар'єр» для характеристики перешкоди, що виникає в мисленні дослідника та має одночасно психологічний і логічний (пізнавальний) характер. Такий бар'єр необхідний, оскільки є формою розвитку наукової думки для утримання її тривалий час на актуальному для особистості рівні, допомагаючи тим самим підготувати перехід на наступний, більш високий ступінь загальності.

Подолання пізнавально-психологічного бар'єра є одним із механізмів зміни парадигми. Після виконання пізнавальної функції пізнавально-психологічного бар'єра він її «гальмує» і з форми розвитку наукової думки перетворюється на її кайдани. Подолання цього бар'єра становить суть наукових відкриттів (при цьому про відкриття говоримо з урахуванням діалектики великого і малого). Як інструмент дослідження науково-технічної творчості Б. Кедров запропонував пізнавально-психологічну схему творчого процесу, вивчення і розуміння якої дає вчителю уявлення про емоційний стан школяра в контексті регулюючої ролі емоцій в творчій діяльності, поведінці, відносинах особистості.

«Ретрохарактер» усіх текстів книг для початкової й основної школи, «класицизм» предметів старшої школи є спадком віддаленого минулого. Він формує надмірний розрив між формальною освітою й тим життям, яким живуть учні та студенти», — так щодо означеної проблеми висловлюється К. Корсак [11].

Ще навчаючись у середній школі і вивчаючи із задоволенням предмети природничо-математичного циклу, більшість учнів відчувають нелогічність переходу між вивченням, наприклад, в курсі фізики розділів механіки, молекулярно-кінетичної теорії, квантової фізики. Здавалось неможливим з'ясувати, чому фізичні закони макросвіту не діють на мікрорівнях. Вивчення атома на прикладі планетарної системи Бора не може відображати реальну взаємодію електронів та ядра атома. Так, у мегасистемах, наприклад, Сонячній, взаємодія відбувається за іншими законами. Отже, на власному досвіді, ще не знаючи поняття «пізнавальний бар'єр», відбувається зміна парадигми мислення.

Відтак, вирішення складних завдань з курсів хімії, фізики, математики, одержання суб'єктивно нових знань на рівні творчого продукту надає змогу розвивати творчі здібності, адже поняття «творчі здібності» пов'язане зі зміною парадигми. Пошук нових шляхів вирішення проблеми є характеристикою як парадигми, так і творчих здібностей.

Надзвичайно важлива вимога успішного розвитку творчих здібностей полягає у характері творчого процесу, який вимагає максимальної напруги сил. Здібності розвиваються тим успішніше, чим частіше в своїй діяльності людина досягає «стелі» власних можливостей і піднімає цю «стелю» все вище і вище. Це добре знають, наприклад, спортсмени, які завжди намагаються на тренувальних зустрічах змагатися з сильними і навіть сильнішими за себе суперниками.

Парадоксально, що найбільш яскравий приклад здійснення вимоги максимального напруження сил можливо продемонструвати, коли дитина вже повзає, однак ще не почала розмовляти. Процес пізнання світу в цей час відбувається дуже інтенсивно, адже досвідом дорослих не скористаєшся — пояснити щось такій малечі ще нічого не можна. В цей час дитина більш ніж коли вимушена займатися творчістю, вирішувати багато для неї абсолютно нових завдань, самостійно і без попереднього навчання (якщо звісно, дорослі дозволяють це робити, а не вирішують за дитину).

Якщо спостерігати за дитиною під час того, як вона робить, на перший погляд, прості дії, то помітно, як напружено та зосереджено працює її розум і як швидко він розвивається при цьому. Саме ця інтенсивна розумова діяльність дає змогу немовляті в найкоротший термін перетворитись у невтомну «чомучку». Також тут можна не побоюватися перенапруги та перевтоми, якщо дотримуватись ще однієї важливої вимоги, про яку вже згадувалось раніше: дитині треба надавати якомога більше свободи у виборі діяльності, чергуванні справ, тривалості занять будь-якою справою, виборі засобів діяльності. Бажання дитини, її інтерес, емоційний підйом є справжнім гарантом того, що велика напруга для її розвитку буде продуктивною.

Однак надана дитині свобода не тільки не виключає, а, навпаки, передбачає ненав'язливу, розумну, доброзичливу допомогу дорослих, що є дуже важливою умовою успішного розвитку творчих здібностей. Найскладніше тут полягає в тому, щоб не перетворити свободу у безкарність чи потурання, а допомогу — в підказку. Не можна робити за дитину те, що вона сама може зробити, думати за неї, коли вона сама може додуматися.

У зв'язку з унікальністю цього явища і його масштабністю для розуміння парадигмального моделювання в аспекті розвитку творчих здібностей не можна користуватися лише результатами вузько-прикладних досліджень. Суто педагогічних, психологічних, соціологічних, культурологічних, економічних та інших підходів, на нашу думку, тут явно недостатньо. В цьому разі виникає потреба в істинно «синтетичному», а не тільки комплексному підході. З цих позицій акмесинергетичний підхід у розумінні вдосконалення

розвитку (закону акмеології) і нової теорії самоорганізації (синергетики), розуміння основних законів розвитку наповнюється новим змістом і пояснюється необхідністю підкреслити все те нове, що дала наукова думка для практичного застосування. Акмесинергетичний підхід передбачає зв'язок всіх педагогічних, психологічних, соціологічних, культурологічних, економічних, політологічних та інших досліджень у цілісну концепцію філософії освіти.

Будь-яка спроба при аналізі сутності застосування парадигмальних моделей, відхилитися від обговорення ключових проблем освіти прирікає дослідження парадигм на вузькість науково-дослідного кругозору. Разом із тим фрагментарно-аналітичний підхід з його вузьким емпіризмом побудови технологій став дуже популярним на межі ХХ–ХХІ ст. Незадоволеність таким підходом справедливо відзначається однаково як видатними представниками гуманітарних, так і природничих наук [9; 10].

Звісно, складність вивчення зазначеної проблеми пояснюється труднощами, що постають на шляху її вирішення. Подолання цих труднощів вимагає суттєво нової наукової методології. Оскільки парадигмальне моделювання завжди асоціюється з соціальною самоорганізацією, а загальна теорія соціальної самоорганізації тісно пов'язана з суттєво новою синергетичною філософією, то для кваліфікованої відповіді на весь комплекс поставлених вище питань потрібен аналіз суті парадигмального моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів не з будь-якої точки зору, а з точки зору акмесинергетичного підходу в аспекті розвитку творчих здібностей.

Основний висновок полягає у визнанні за процесом парадигмального моделювання статусу системного об'єкта на основі аналізу: взаємозв'язків його структурних елементів; механізмів інтеграції в оточуюче полісистемне освітнє середовище; умов забезпечення цілісності функціонування в контексті множинних системних проекцій; ієрархічної побудови системи освіти; шляхів забезпечення дієвості, узгодженості всіх рівнів (горизонтальний – вертикальний), засобів аналізу і модернізації стану системи (цілепокладання, зміст, структура). Це дасть змогу виявити нові ракурси його застосування щодо розвитку творчих здібностей, саморозвитку, самореалізації молодого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Новиков А. М. Профессиональное образование в России. — М., 1997.
2. Баркер Дж. Парадигмы мышления: Как увидеть новое и преуспеть в меняющемся мире / Пер. с англ. — М.: Альпина Бизнес Брукс, 2007. — 187с.
3. Лауреаты Нобелевской премии: Энциклопедия / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1992.
4. Никитин Б. П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. — 3-е изд., доп. — М.: Просвещение, 1990. — 160 с.
5. Савельев С. Энергетический подход к эволюции мозга // Наука и жизнь. — 2006. — № 11.
6. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с.
7. Дубинин Н. П. Избранные труды. Том 4. История и трагедия советской генетики. Философские проблемы генетики. — М.: Наука, 2002. — 408 с.
8. Семенова А. В. Професійна діяльність учителя з розвитку творчих здібностей старшокласників на уроках природничо-математичного циклу: Дис. ... канд. пед. наук. — Одеса, 2001. — 288 с.
9. Friedman T. Understanding Globalization. The Lexus and the Olive Tree. — N. Y. 2000. — P. 28.
10. Тоффлер Э. Третья волна. — М., 1999. — 224 с.
11. Корсак К., Косенко О. Особливості наноміфів // Науковий світ. — 2007. — № 8. — С. 5–6.

Віктор БЕРЕКА

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

У статті розглядається еволюція розвитку поняття «управлінська компетентність» як основа розробки системи сучасних поглядів на вказану проблему.

Радикальні зміни парадигми освіти повинні охопити всі сфери педагогічної галузі — від методології до конкретних технологій і методів, щоб людина, оцінюючи своє місце в світі та рівень реалізації життєвого сенсу, на кожному етапі була задоволена своїм життям [1, 48].