

РОЛЬ «КЕЙС»-МЕТОДУ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розкриваються науково-теоретичні засади методів розвитку творчого мислення особистості в процесі навчання у вищій педагогічній школі. На основі аналізу поглядів українських, російських і зарубіжних психологів і педагогів обґрунтовується метод педагогічних ситуацій. Особливу увагу приділено розкриттю змісту самого поняття «кейс»-методу. Виходячи з результатів дослідження кількісно і якісно характеризуються особливості поведінкового прояву майбутніми вчителями рівнів розвитку творчого потенціалу під час вирішення штучно, складних педагогічних ситуацій.

Ключові слова: творчий потенціал, творча особистість, розвиток особистості, саморозвиток, розвиток педагогічного мислення, метод дискусії, метод ситуаційно-рольових ігр, метод ділових ігр, кейс-метод, метод розв'язання педагогічних ситуацій.

Постановка проблеми. Євроінтеграційні перетворення, що відбуваються сьогодні в Україні, демократизація й гуманізація суспільства зумовлюють необхідність творчої участі в цьому процесі усіх його членів. Тому пріоритетом реформування освіти стає підготовка фахівців, здатних до саморуку та саморозвитку. Дійсно, якщо випускник школи чи вузу не втратив цікавості до знань, шукає і знаходить необхідну наукову чи прикладну інформацію, то він завжди зможе підвищувати свій кваліфікаційний рівень. Втіленню нових ідей, задумів, нових цільових настанов та орієнтацій можуть завадити недостатня творча активність, відсутність ефективних стимулів їх розвитку та реалізації. Це, у свою чергу, стимулює вищу педагогічну школу до пошуків нових методів оптимізації професійного навчання. У наукових публікаціях останніх років часто обґрунтовується необхідність оцінювати підготовку студентів-педагогів, насамперед по тому, наскільки успішно вони оволоділи «технологією» роботи з учнями. Проте рівень підготовки студентів-випускників все ще оцінюється сумою отриманих у вузі знань. Центрованість сучасного освітнього процесу на особистості дитини зумовлює посилення, за висловом О.Я. Савченка, «культуротворчих складових у моделі педагога, зокрема, діяльнісних, особистісно-характерних» [5, 3]. Особистісно-орієнтований тип навчання передбачає, насамперед, глибоку психологізацію підготовки вчителя, у якій засвоєння психолого-педагогічних знань стає засобом збагачення і розвитку особистості педагога. «У прийнятті цінностей особистісно-орієнтованого навчання пріоритетними є власне особистісні якості педагога, а потім – його методична підготовка. Серед особистісних якостей базовими компонентами є самореалізація вчителя, володіння етикою взаєморозуміння й довіри, висока емоційна стабільність, продуктивна поведінка вчителя в мінливих ситуаціях шкільного життя» [5, 5].

Формування таких якостей можливе, з нашого погляду, при умові усвідомленого, активно-дієвого, тривалого розвитку творчого професійного потенціалу особистості студента, практичним свідченням наявності якого є психологічно грамотне розв'язання педагогі-

чних ситуацій. Технологія розв'язання педагогічних ситуацій або просто «метод кейсів» («кейс» – від англ. «cases») є однією з найбільш яскравих педагогічних технологій, яка активізує творчу діяльність студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метод розв'язання конкретних педагогічних ситуацій виник на початку ХХ ст. в США. Слід зазначити, що як американські, так і вітчизняні дослідники майже одностайні у ефективності методу обговорення педагогічних ситуацій для розвитку творчого професійного потенціалу майбутніх педагогів. Наприклад, ряд авторів переконливо стверджує, що він сприяє розвитку критичної рефлексії, кращому розумінню педагогічної теорії [2; 10]. Інші розглядають обговорення педагогічних ситуацій як навчальний інструмент підготовки вчителів як у вищій школі, так і для подальшого професійного розвитку протягом педагогічної діяльності в школі [11; 14; 17]. Успішне проведення дискусії передбачає обговорення дуже деталізованих, контекстуальних, описових повідомлень про викладання й учіння [9, 63]. Ці повідомлення повинні бути реальними і комплексними, надавати достатньо підстав для аналізу інформації на багатьох рівнях [8]. Вони являють собою «проблеми, дилеми і складність викладання чогось комусь у певному контексті» [12, 5]. Досить популярне визначення таких педагогічних або навчальних ситуацій подає Анна Пістоні: «проведення дискусії передбачає наявність старанно складеної історії того, що дійсно сталося. Проте іноді у підготовці вчителів використовуються вигадані історії з художньої літератури» [10, 102].

«Кейси» як метод навчання мають давню історію використання в юриспруденції, медицині і бізнесі. Офіційно вони розпочали діяти в Гарвардському університеті, коледжі бізнесу в 50-60-х роках ХХ ст. Викладачі коледжу розробили серію навчальних «кейсів» для підготовки адміністративного персоналу. Відразу після цього прецеденту їх почали використовувати у підготовці вчителів, з'явилася велика кількість книжок і посібників з викладом коротких навчальних «кейсів» для педагогічної освіти. Хвиля нового інтересу до навчання майбутніх вчителів за допомогою «кейсів» розпочалася з середини 1980-х років [1; 3; 6; 7; 8; 9].

Одним з перших дослідників і активних прихильників використання цього методу для підготовки вчителів є Лі Шульман. Він рекомендував вчителям вивчати за допомогою педагогічних ситуацій загальні концепції навчання і виховання, а також проблеми мотивації моралі, етики і звичок педагогічного мислення (наприклад, навчити студента думати як вчитель). Таке навчання, на його погляд, повинно передувати педагогічній практиці студентів у школах [11; 12]. Крім того, Шульман був одним з перших, хто використав ідеї когнітивної психології для обґрунтування потенційної цінності «кейс»-методу. Можна згадати і працю з когнітивної психології дослідників Спіро і його колег, присвячену проблемам учіння і викладання у шкільному середовищі з незадоволеною організацією навчально-виховного процесу. Оскільки навчання за допомогою «кейсів» за своєю природою є контекстуалізованим і ситуаційним (принаймні, повинно бути таким, якщо це добре підібрані «кейси»), воно веде до позитивних результатів, нещодавно доведених когнітивною психологією щодо «ситуаційної» природи знань і мислення [6]. Крім того, розповідна природа і характер даного методу викладання наводять на думку, що він може бути цінним інструментом для підготовки вчителів головним чином тому, що ці «кейси» забезпечують і з'єднують парадигмальний і розповідний шляхи навчального пізнання, які, в свою чергу, виступають двома типами знань, що цінуються у викладанні [1; 7]. Як бачимо, при обґрунтуванні доцільності цього методу навчання американці охоче звертаються до сучасних досліджень з когнітивної психології. Цей інтерес почався ще до появи праць Шульмана і Шваба з другої половини 1970-х років, на хвилі нової популярності використання старих ідей соціал-реконструктивізму (в сучасному трактуванні як «соціал-конструктивізму») при підготовці вчителя. У цей час в США були опубліковані твори Л. Виготського, які переклав і написав коментарі до них нині відомий конструктивіст М. Коул. Відтоді ідеї Виготського про навчання і розвиток не сходять з порядку денного американської педагогічної освіти.

Основною ідеєю Виготського є те, що зміст вивченого матеріалу, в умовах соціальної взаємодії між членами навчальної групи, виступає передумовою для їхнього когнітивного розвитку. З цієї перспективи соціальна взаємодія, що відбувається при обговоренні змісту групової дискусії, є вирішальною для засвоєння навчальної інформації за допомогою «кейсів». Теоретично учіння відбуватиметься мимовільно, впливаючи з відмінностей в розумінні питань, з яких складаються «кейси», у тих студентів, які беруть і не беруть участі в дискусії. Крім того, згідно з положенням Виготського про зону найближчого розвитку (відстань між рівнем актуального розвитку учня, що визначається за допомогою завдань, які він виконує самостійно, і рівнем можливого розвитку, що визначається до допоміжних завдань, які розв'язуються під керівництвом викладача або у співробітництві з більш розумними товаришами [3, 400]), вчителі з більшим досвідом повинні впливати на мислення

вчителів з меншим досвідом протягом «кейс-дискусій» [9]. Справді, за Виготським, мовлення під керівництвом викладача або досвідченого ровесника може служити парадигмою до усієї проблеми розвивального навчання [3, 387], мова, що первинно виникає як засіб спілкування між дитиною і людьми, які її оточують, пізніше, перетворюючись у внутрішню мову, стає основним засобом мислення самої дитини, стає її внутрішньою психологічною функцією [3, 400 - 401]. Дослідження відомих когнітивістів Болдуїна, Ріньяно і Піаже, на яких у свою чергу посилається Виготський, показали, що спочатку в учнівському колективі виникає сперечання, і водночас потреба у доведенні своєї думки, і лише після того в учнів виникають роздуми як своєрідний фон внутрішньої діяльності, особливість якої полягає в тому, що вони навчаються усвідомлювати і перевіряти достовірності своєї думки. «Самі по собі ми охоче віримо на слово, говорить Виготський, і лише в процесі спілкування виникає потреба в перевірці і підтвердженні думки» [3, 387]. У свою чергу Піаже також довів, що в основі розвитку суджень учня лежить співробітництво. Інші дослідження, проведені раніше, теж встановили, що спочатку в колективі в учня виникає уміння підкорити свою поведінку правилу і лише після того з'являється вольова регуляція поведінки як внутрішня функція самого учня. Таким чином, суттєвою ознакою будь-якого навчання, за Виготським, є те, що воно створює зону найближчого розвитку, тобто викликає в учня, пробуджує і приводить в рух ряд внутрішніх процесів розвитку. Виготський підтримує діяльнісно-кооперативний підхід до навчання, суть якого полягає в тому, що спосіб співробітництва у спільній діяльності є інваріантним по відношенню до предмета цієї діяльності, тому навчання учнів співробітництву є загальним способом введення їх у будь-яку предметну діяльність.

Згадані теоретичні перспективи з соціальної і розвивальної психології забезпечили основу для розуміння природи побудови знань як соціальної, так і індивідуальної при використанні «кейс»-методу у підготовці вчителів. Як правило, при підготовці вчителів використовується два типи «кейсів». Перший – це детальний, довгий опис навчання студентів на певному професійному рівні. Цей тип «кейсу» містить щоденні, можливо, навіть з включенням погодинної хронології, деталі того, що відбувалося у певній навчальній ситуації за принципом: коли, де і як. Через великий і глибокий обсяг матеріалу обговорення цього «кейсу» може тривати протягом кількох занять. Другий є менш тривалим у часі. Сила деяких «кейсів» залежить від їхнього змісту, але це не залежить від місця, де студент ознайомився з цим випадком: почув на лекції, протягом дискусії або просто прочитав [11]. Однак інші вчені заперечують це і стверджують, що ключ до «кейс»-методу полягає в самому процесі дискусії [12]. Дослідник Клайнфельд стверджує, що метод «кейсів» більш ефективний, ніж «керувана дискусія» для розвитку здібності майбутніх вчителів до аналізу педагогічних проблем. Проте його дослідження не виявило суттєвих відмінностей у ставленні студентів

до двох методів навчання, які порівнювалися, так само як і у педагогів контрольних груп [1]. В цілому вчені сходяться на думці, що використання «кейс»-методу при підготовці вчителів має як свої переваги, так і свої недоліки. До переваг «кейс»-методу відносять такі:

- забезпечує багатий і реалістичний погляд на світ викладання;
- дає змогу учасникам побачити в комплексі викладання, учнівський клас і шкільні навчально-виховні ситуації;
- залучає учасників до аналізу і проблемного розв'язання педагогічних питань;
- надає можливість учасникам дискусії робити теоретичні узагальнення, виходячи з конкретних випадків і застосовуючи для цього аналіз теоретичні знання.

Водночас «кейс»-метод не позбавлений таких недоліків:

- поки що не існує достатньої кількості якісних «кейсів», які б дали змогу глибоко вивчити проблеми педагогіки і професійної освіти;
- «кейси» часто бувають неконкретними, розпливчастими, позбавленими суттєвої інформації, яка б сприяла вдумливого аналізу і обґрунтованому прийняттю педагогічного рішення;
- використання «кейсів» вимагає великої кількості часу;
- для того, щоб «кейс»-метод «працював», викладачі повинні бути досвідченими в організації навчання, що веде до відкриттів, в проведенні дискусії, бути спроможними відмовитись від власних суджень і упереджень, а також мати значні знання, щоб допомогти учасникам проаналізувати і зрозуміти «кейсову» ситуацію [3]. Таким чином, характерною конструктивною рисою навчання за допомогою використання «кейсів» виступає постановка проблеми у вигляді такого питання для обговорення, сама розробка якого носить принципово діалогічний характер. Способи введення вихідної інформації для обговорення являють собою способи актуалізації та організації досвіду студентів як відправного моменту для комунікативно-діалогової діяльності, скерованої на спільну розробку проблеми. Цілеспрямованість дискусії – не в підкоренні її дидактичним завданням засвоєння фактичних знань або точок зору, згідно зі складеним викладачем планом, а в зрозумілій кожному студентові скерованості на пошук нового знання – орієнтира для самостійної роботи. Звідси увага до дискусії не лише як до засобу активізації, а й засобу поглибленої роботи над змістом предмету, виходу за рамки засвоєння фактичних відомостей і творчого застосування набутих знань. Слід сказати, що ці ідеї віднайшли своє втілення при розробці російськими та українськими психологами (Г.В. Дьяконов, Р.С. Немов, Н.М. Страздаст, Т.С. Яценко та ін.) рольових ігор, неординарних педагогічних ситуацій, тренінгів, які дають можливість корекції, на рівні штучно створеного педагогічного спілкування і поведінки, неправильного уявлення себе як особистості майбутнього вчителя, своєї особистісної поведінки.

Формулювання цілей статті. Завданням нашого дослідження було виявлення рівня розвитку творчого професійного потенціалу особистості майбутнього педагога за допомогою методу штучно створених педагогічних ситуацій. З цією метою було використано методику Р.С.Немова «Педагогічні ситуації» [4, 429-434]. В експерименті взяли участь 60 студентів першого і п'ятого курсів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Студентам було запропоновано 14 педагогічних ситуацій, кожна з яких мала по сім і більше можливих варіантів відповідей. Дослідження, яке проводилося в рамках ділової гри, було спрямоване на аналіз:

1) прояву студентами першого курсу та випускниками рівня розвитку творчого професійного потенціалу особистості майбутнього педагога у штучно створених педагогічних ситуаціях;

2) синтезованого та диференційованого використання студентами набутих психолого-педагогічних знань при розв'язанні тієї чи іншої проблемної ситуації.

Використана методика дозволяла реконструювати внутрішнє смислове поле студентів у конкретній ситуації, демонструючи, таким чином, як зовнішні вимоги ситуації перетворюються у внутрішні умови діяльності, набуваючи конкретного значення для студента. Отже, майбутній педагог опинявся перед необхідністю вибору певного способу розв'язання ситуації, який і свідчив про рівень засвоєних психологічних знань, уміння застосовувати їх на практиці – загальний рівень умовного розвитку творчого професійного потенціалу особистості майбутнього педагога. З одного боку, студент повинен був керуватися у своїх діях отриманими у вузі психолого-педагогічними знаннями, навичками, вміннями, з іншого – у нього існувало своє, давно сформоване ставлення до подібних ситуацій. Чи то під час навчання в школі, чи деінде учень підсвідомо поглинав реакцію, дії, поведінку своїх педагогів, з чимось внутрішньо погоджуючись, щось відкидаючи. Згодом сформувався певний образ «вчителя-ідеала», який би він хотів наслідувати. Цей образ міг бути як позитивним, так і негативним. Але йому, власне, підсвідомо хотілось би діяти згідно з цим «образом-ідеалом». Водночас студент-педагог вирішував і свою особистісну проблему, тобто, «входячи в роль вчителя» (теорія ролей), він проявляв свою позицію як громадянин, свою відповідальність, яку він несе перед суспільством, батьками і дітьми за свої дії. Таким чином, виникало об'єктивне протиріччя, тому що реалізація однієї з умов, потреб блокувала дію іншої. Протиріччя знань і установок ставило перед особистістю майбутнього педагога психологічне завдання з виходу з проблемної педагогічної ситуації.

Якісний аналіз відповідей студентів показав, що вони обирали переважно 1 – 4 варіанти, які носили оцінні судження, до яких вони звикли в повсякденному житті та навіть у спілкуванні з учителями. У виборі таких відповідей простежується авторитарна тенденція

та відсутність умінь застосовувати психологічні знання в конкретних ситуаціях. В одній з експериментальних груп після проведення методики ми повторили основні поняття та закономірності, які було покладено в основу ситуацій, а потім провели повторне дослідження з розв'язання педагогічних ситуацій. Результати виявились практично аналогічними першому зрізові (на першому курсі перший зріз – середній показник 3,0 бала, повторний зріз – 3,3 бала; на п'ятому курсі перший зріз – 3,7 бала та 4,0 бала – повторний зріз). Це ще раз підтвердило невміння навіть студентів п'ятого курсу переносити набуті знання на практику, що, відповідно, свідчить про відсутність належного рівня розвитку, творчого підходу до вирішення складних педагогічних ситуацій. Результати дослідження показали:

1) низькі бали при розв'язанні всіх завдань (на першому курсі середній показник – 3,0 бала; на п'ятому – 3,7, що відповідають низькому та середньому рівням розвитку педагогічних здібностей), схильність до авторитарного стилю керівництва;

2) незначну динаміку у формуванні поведінкового компоненту професійної спрямованості протягом навчання у ВНЗ (0,4 бала). Це свідчить, що за цей період не відбувалася інтеріоризація набутих знань у практичні вміння і навіть педагогічна практика цьому не сприяє;

3) відсутність закономірності в розв'язанні тих чи інших педагогічних задач: по кожній з них різними студентами обирались різні відповіді, що є підтвердженням її валідності.

Аналіз отриманих результатів дозволив виявити ряд закономірностей процесу вибору змісту діяльності в конкретній ситуації в залежності від розвитку і сформованості у студента його професійної спрямованості. Так, виявилось, що студенти з високим рівнем розвитку педагогічних здібностей вибирають позицію демократичного типу з альтруїстичною спрямованістю, тобто намагаються вирішити конфлікт асертивним шляхом (допомогтися свого, не ображаючи честі і гідності учня). Для них характерним є усвідомлення та передбачення своїх дій в штучно створеній складній педагогічній ситуації. В індивідуальній бесіді виявилось, що про професію вчителя вони мріяли з дитинства і обов'язково збираються працювати в школі після закінчення вищого навчально-педагогічного закладу.

Студенти із середнім рівнем розвитку педагогічних здібностей прагнуть досягнути високих особистісних показників. Їхні дії спрямовані на захист власного «Я». Вони добре володіють програмними психологічними знаннями. Але застосувати їх на практиці не намагаються, оскільки «егоїстичне Я» бере верх над «Я свідомим». Вони активно беруть участь в обговоренні запропонованих педагогічних ситуацій, відкрито вступають у дискусію під час обговорення, часто відстоюючи свою позицію. Проте свої власні інтереси ставлять понад усе – вони завжди праві, навіть за рахунок приниження інших. Схильні до авторитарно-жорсткого стилю керівництва.

В індивідуальній бесіді зізналися, що в школі працювати не збираються. Мріють працевлаштуватися приблизно за фахом, але не педагогічним.

Студенти з низьким рівнем розвитку педагогічних здібностей володіють певним багажем психолого-педагогічних знань, але застосувати його на практиці не можуть. У своїй більшості це ті, у кого не оптимально занижена або завищена самооцінка. Вони не можуть знайти правильний вихід з проблемної ситуації. Довго перебирають різні стратегії й лінії поведінки, не можуть визначитися у своїх уявно-ігрових професійних діях. Часто рішення приймають інтуїтивно. При індивідуальному опитуванні виявилось, що вони працювати за фахом не збираються. Обраний ними стиль виходу із складної педагогічної ситуації ми характеризували як авторитарно-демократичний. Кількісні результати розподілу студентів за рівнями розвитку педагогічних здібностей свідчать про низький процент (3,3%) розвитку педагогічних здібностей у першокурсників. Аналіз отриманих результатів указує на студентів, які навчалися попередньо в педучилищі або які знайшли правильне рішення інтуїтивно, але не можуть його психологічно правильно (що й не дивно) обґрунтувати. Якщо ця цифра для першокурсників є нормальною, то той факт, що до закінчення вузу вона збільшується лише на 3% не може не тривожити. Аналогічну картину ми бачимо і щодо інших рівнів розвитку педагогічних здібностей: середнього і низького. Серед випускників зафіксовано 60% студентів з низьким рівнем розвитку педагогічних здібностей, схильністю до авторитарного стилю розв'язування педагогічних ситуацій.

Висновки і перспективи подальших розвідок.

Отже, вивчення рівня розвитку творчого професійного потенціалу майбутнього педагога при розв'язанні педагогічних ситуацій як поведінкового прояву його сформованості засвідчило:

- наявність протиріччя при виборі шляхів розв'язування педагогічних ситуацій між теоретичними знаннями і засвоєними життєвими установками та переважанням вибору на користь неусвідомлюваного наслідування батьків і вчителів, загальноприйнятих стереотипів;
- наявність зв'язку між розвитком педагогічних здібностей та схильністю до вибору певного типу міжособистісної взаємодії;
- переважання авторитарних тенденцій, оцінних суджень та інтуїтивних варіантів при розв'язанні педагогічних ситуацій, а також відсутність умінь застосовувати психологічні знання, трансформувати їх в практику взаємовідносин з учнями, що є свідченням їх низької інтеріоризації протягом навчання у вищому навчальному закладі.

Подальше вивчення рівня розвитку творчого професійного потенціалу майбутнього педагога плануємо провести впродовж довготривалого часу (вивчення певної навчальної дисципліни, наприклад: «Психологія педагогічного спілкування»).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакурадзе А. Б. Мотивация труда педагогов /А.Б. Бакурадзе. – М.: Сентябрь, 2005. – 192 с.
2. Бордовская Н. В. Педагогика: Учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с. (Серия Учебное пособие).
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология /Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 2011. – 420 с.
4. Немов Р. С. Психология: Учебник для высших педагогических учебных заведений / Р. С. Немов. – М.: Владос, 1995. – Кн. 3. – 510 с.
5. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Зб. наук. пр.: Творча особистість вчителя. Проблеми теорії і практики. – К., 1997. – 382 с.
6. Brown I. Situated cognition and the culture of / I. Brown, A. Collins, P. Duguid // *Education Researcher*. – 1989. – 18(1). – P. 32 – 41.
7. Carter K. The place of story in the study of teaching and education / K. Carter // *Education Researcher*. – 1993. – 22(1). – P. 5 – 12, 18.
8. Florio-Ruane S.G. Using case studies to enrich field experiences / S.G. Florio-Ruane, C.M. Clark // *Teacher Education Quarterly*. – 1990. – 17. P. 17 – 28.
9. Levin B. B. Using Case Method in Teacher Education: The Role of Discussion and Experience in Teacher Thinking about cases/ B. B. Levin. – In *Teaching and Teacher Education*, 1995. Vol. 11, № 1, January. – P. 63 – 74.
10. Pistoni Anna. Comparative Management Accounting in Europe: An Undergraduate Education Perspective / Anna Pistoni, Laura Zoni. // *The European Accounting Review*. – 2000. – Vol. 9. – N 2. – P. 285 – 319.
11. Shulman L. Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (Ed.), *Case method in teacher education* / L. Shulman. – New York: Teachers College Press. – 1992. – P. 1 – 30.
12. Hiltz S. Wellman B. Asynchronous Learning Networks as a Virtual Classroom / S. Hiltz, B. Wellman // *Communications of the ACM*. – 1997. – 40 (9), September. P. 44 – 49.

REFERENCES

1. Bakuradze, A. B. (2005). *Motivatsiya truda pedagogov [Motivation of teacher's work]*. Moscow: Sentyabr [in Russian].
2. Bordovskaya, N. V. & Rean, A. A. (2006). *Pedagogika: Uchebnoe posobie [Pedagogics: Textbook]*. St.Petersburg: Piter [in Russian].
3. Vygotskiy, L. S. (2011). *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. V. V. Davydov (Ed.). Moscow: Pedagogika [in Russian].
4. Nemov, R. S. (1995). *Psikhologiya: Uchebnik dlya vysshykh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy [Psychology: A textbook for higher educational institutions]*. Moscow: Vlados [in Russian].
5. Savchenko, O. Ya (1997). *Oznaky osobystisno-orientovanoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Features of future teacher's personality-oriented training]*. *Tvorcha osobystist vchytelia. Problemy teorii i praktyky – Creative personality of a teacher. Theory and Practice*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Brown, I., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Education Researcher*, 18(1), 32 – 41 [in English].
7. Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Education Researcher*, 22(1), 5 – 12 [in English].
8. Florio-Ruane, S. G. & Clark, C.M. (1990). Using case studies to enrich field experiences. *Teacher Education Quarterly*, 17, 17 – 28 [in English].
9. Levin, B. B. (1995). Using Case Method in Teacher Education: The Role of Discussion and Experience in Teacher's Thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*. (Vols. 11), 1, 63 – 74 [in English].
10. Pistoni, Anna & Zoni, Laura (2000). Comparative Management Accounting in Europe: An Undergraduate Education Perspective. *The European Accounting Review*. (Vols. 9), 2, 285 – 319 [in English].
11. Shulman, L. (Eds.). (1992). *Toward a pedagogy of cases. Case method in teacher education*. New York: Teachers College Press, 1 – 30 [in English].
12. Hiltz, S. & Wellman, B. (1997). Asynchronous Learning Networks as a Virtual Classroom. *Communications of the ACM*, 40 (9), 44 – 49 [in English].

С. В. Яремчук, М. А. Семикин

РОЛЬ «КЕЙС»-МЕТОДА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье раскрываются научно-теоретические основы методов развития творческого мышления личности в процессе обучения в высшей педагогической школе. На основе анализа взглядов украинских, российских и зарубежных психологов и педагогов обосновывается характеристика метода педагогических ситуаций. Особое внимание уделено раскрытию содержания самого понятия кейс-метода. Исходя из результатов исследования количественно и качественно характеризуются особенности поведенческого проявления будущими учителями уровней развития творческого потенциала при решении искусственно созданных, сложных педагогических ситуаций.

Ключевые слова: творческий потенциал, творческая личность, развитие личности, саморазвитие, развитие педагогического мышления, метод дискуссии, метод ситуационно-ролевых игр, метод деловых игр, кейс-метод, метод решения педагогических ситуаций.

S. V. Yaremchuk, M. O. Semikin

THE ROLE OF «CASE»-METHOD IN DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER'S CREATIVE POTENTIAL

In this article the problem of the creative potential development of future teacher's personality by the method of cases is considered. The idea of the fact that the case method is multipurpose in the development of personality's creative pedagogical abilities is proved. A complex study of psychological and pedagogical literature on the problem of personality's creative development by the method of problem pedagogical situations is carried out in the article. The purpose of this article is both a theoretical analysis of native and foreign psychological and pedagogical literature, and an experimental research of the development level of future teachers' creative possibilities. A peculiar attention is paid to the method of cases, or, more specifically, the method of solving problem situations, among all possible modern methods of the creative development of future teacher's personality. The author comes to the conclusion that the method of problem situations is one of multipurpose methods of improving future teachers' professional pedagogical training. The analysis of the experimental research results is especially important. A great attention in it is paid to the study of the level of creative possibilities through solving pedagogical problem situations. On the basis of the carried out research the author comes to the conclusion that the development level of future teacher's creative abilities is very low; the development level of personality's creative pedagogical abilities is promoted by problem pedagogical situations. Study of the level of development of the creative potential of the future teachers in addressing the pedagogical situations revealed the predominance of authoritarian trends, value judgments and intuitive options in addressing the pedagogical situations, as well as the lack of skills to apply psychological knowledge, transform them into relationships with students, reflecting their low interiorization for post-secondary studies. Competency formation is possible in conditions of informed, active-effective, long-term development of the creative potential of the student's personality, the practical expression of which is psychologically competent decision of pedagogical situations.

Keywords: creative potential, creative personality, personality's development, self-development, pedagogical mind development, discussion method, method of situation and role games, method of business plays, case-method, method of pedagogical problem solving.

Подано до редакції 13.06.14