

Психолого–педагогічні умови розвитку компетенцій

Makarenko N. M. Psychological and pedagogical conditions of the competencies' formation / N. M. Makarenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 226–235.

N. M. Makarenko. Psychological and pedagogical conditions of the competencies' formation. The creative thinking is ascertained to be a key psychological and pedagogical prerequisite for the development of competencies in the future. In the article the necessity of creative thinking developing of future workers in the sphere of education as a prerequisite for the development of the following competencies is substantiated: effective goal-setting, activation of self-generating motivation, acquiring of pedagogical communication skills, development of abilities for mediation while solving pedagogical conflicts, formation of personal image, prevention for the professional burnout, effective work with Internet sources, efficient self-improvement activities. The results of the diagnostic stage of the study of celerity, flexibility, originality, development of creative thinking of future teachers are presented. The level of development of future professional activities is determined (prescribing, algorithmic, copying). The necessity to introduce innovative forms of training is justified for the development of creative thinking. The three-level model of D. Treffinger's development includes: I – the development of speed, versatility, originality of thinking, memory, curiosity, self-confidence; II – the development of complex thinking and affective processes (analysis, synthesis, metaphoricity, analogies, fantasies, imagination); III – the inclusion of future teachers to the formation and solution of the real professional problems. It is found out: solving problems, closely related with the branch of interests in education, profession, business, provides more natural, easy motivation.

Key words: creative thinking, competencies, self-improvement, creativity, levels of development, innovative forms of education, development models.

Н. М. Макаренко. Психолого-педагогічні умови розвитку компетенцій. Констатовано, що креативне мислення – ключова психолого-педагогічна умова розвитку компетенцій у майбутньому. Обґрунтовано необхідність розвитку креативного мислення майбутніх працівників

сфери освіти як передумови розвитку таких компетенцій: ефективне цілепокладання, активізація самогенеруючої мотивації, набуття навичок педагогічного спілкування, вміння протистояти маніпуляціям, розвиток здібностей до медіаторства у вирішенні педагогічних конфліктів, формування власного іміджу, запобігання професійному вигоранню, розвиток критичного мислення, ефективна робота з інтернет-джерелами, результативна діяльність щодо самовдосконалення. Представлено результати діагностичного етапу дослідження: швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості креативного мислення майбутніх педагогів. Визначено рівень розвитку майбутньої професійної діяльності (рецептурний, алгоритмічний, копіювальний). Обґрунтовано необхідність упровадження інноваційних форм навчання для розвитку креативного мислення – тривірневої моделі розвитку Д. Треффінгер: I – розвиток швидкості, гнучкості, оригінальності мислення, пам'яті, допитливості, впевненості в собі тощо; II – розвиток складного мислення й афективних процесів (аналізу, синтезу, метафори, аналогій, фантазії, уяви тощо); III – залучення майбутніх учителів до постановки та вирішення реальних професійних проблем. З'ясовано, що вирішення проблем, тісно пов'язаних із галуззю інтересів у навчанні, професії, бізнесі, забезпечує більш природну, легку мотивацію.

Ключові слова: креативне мислення, компетенції, самовдосконалення, креативність, рівні розвитку, інноваційні методи навчання, моделі розвитку.

Постановка проблеми. Ключовою умовою розвитку компетенцій вважаємо креативне мислення. Креативне мислення та креативність є складними, багатоаспектними поняттями психології творчості. У структурі особистості майбутнього педагогічного працівника багато дослідників (зокрема, Р. М. Грановська, Г. С. Костюк, В. О. Моляко, Н. М. Макаренко, Н. І. Пов'якель, Н. М. Токарева, Дж. Рензулі, Р. Стернберг, П. Торранс, К. Урбан) визначають креативність і креативний потенціал мислення як професійно-важливу складову та критерій професіоналізму, який сприяє ефективнішому самовдосконаленню та формуванню компетенцій. Вивчення феномену креативного мислення майбутніх учителів надає можливість подальшого вивчення умов його розвитку саме на етапі професіоналізації майбутнього фахівця у системі вишів.

Креативні характеристики мислення майбутнього вчителя можуть стати передумовою творчої продуктивності професійної діяльності. Але ще недостатньо досліджуються можливості формування певних властивостей креативного мислення майбутнього фахівця шляхом включення його до практичної діяльності.

Це актуалізує впровадження у навчальний процес репрезентативних прийомів, методів, програм, креативно-розвивальних методів і технологій, що набуває особливого значення у підготовці майбутніх учителів як «носіїв» інноваційної культури. Освіта віддзеркалює процеси, що відбуваються у суспільстві, тому вона повинна постійно модернізуватися, особливо у контексті радикальної зміни контурів життєвого простору особистості загалом. Саме з цих позицій 18 грудня 2006 року Парламент Ради Європи розробив «Перелік ключових компетенцій для навчання впродовж життя» [1], які слід активно впроваджувати у роботу середньої та вищої школи. Компетенція – базова властивість індивіда, що передбачає застосування знань, умінь та навичок у якісно продуктивній діяльності, здатність успішно діяти на основі досвіду при вирішенні професійних задач. Певним чином, ключові компетенції є результатом утілення в діяльність вишу концепту «Lifelong Learning» (навчання впродовж життя). Тому соціальна і психологічна значущість означеної проблеми, а також її недостатнє вивчення і зумовили вибір теми нашого дослідження. На наше переконання, формування компетенцій буде успішнішим за умови розвитку креативного мислення майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічний аналіз окресленої проблеми вимагав поступового логічного виведення та цілісного обґрунтування особливостей детермінації процесу становлення професіоналізму діяльності майбутнього вчителя, професіоналізму його особистості, здатності до формування компетенцій, місця, ролі та функції у цих процесах креативності й креативного мислення. Важливим у контексті такого підходу є, в першу чергу, визначення понять «креативність», «креативне мислення». Креативність – готовність до створення принципово нових ідей, що відрізняються від традиційних форм мислення. Креативне мислення – здатність швидко, флексибільно, оригінально продукувати нестандартні ідеї [4, с. 16–17].

Слід підкреслити, що Дж. Гілфорд (фундатор поняття) не лише сформулював проблему креативності, але й запропонував варіант її розв’язання, який поклав початок формуванню «психометричного підходу до дослідження креативності», тобто створенню стандартизованих інструментів, які визначають коефіцієнт креативності (Cr) [2; 3].

Його послідовник П. Торранс запропонував модель креативності, яка містить три чинники: продуктивність, гнучкість,

оригінальність. У його підході критерієм мислення є не якість результату, а характеристики й процеси, що активізують творчу продуктивність. Креативність мислення він вважав процесом вирішення проблем, який включає у себе появу відчуття проблеми (з причин дефіциту або невідповідності інформації); пошук, знаходження, постановку проблеми; висування гіпотез; перевірку гіпотез, їх зміну або відхилення; висування нових гіпотез; знаходження рішення і формулювання, інтерпретацію та повідомлення результатів.

У власних публікаціях ми узагальнюємо численні дослідження креативності, креативного мислення та використовуємо для дослідження креативного мислення такі критерії, як швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість [4]. Така увага до означеного психологічного феномену пояснюється взаємозв'язком між потребою формування компетенцій майбутньої професійної діяльності (ефективне цілепокладання, активізація самогенеруючої мотивації, набуття навичок педагогічного спілкування, вміння протистояти маніпуляціям, розвиток здібностей до медіаторства у вирішенні педагогічних конфліктів, формування власного іміджу, запобігання професійному вигоранню, розвиток критичного мислення, ефективна робота з інтернет-джерелами, результативна діяльність щодо самовдосконалення) та можливостями, які генерує в собі креативне мислення.

Дослідники-психологи (зокрема, П. Горностаї) визначали якісні рівні здійснення професійної діяльності, які, на нашу думку, можуть бути екстрапольовані на початковий етап професіоналізації студента – майбутнього вчителя та визначати напрямки, критерії й орієнтири креативно розвиваючих технологій навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі (табл. 1) [5].

Таблиця 1

Рівні здійснення професійної діяльності

Рівні	Автори
1	2
Стимульно-продуктивний, евристичний, креативний	Б. Д. Богоявленська
Базовий, оптимальний, творчий, дослідницький	Н. В. Кузьміна, А. В. Морозов, Д. Н. Чернишевський, О. Р. Черноусова

Продовження табл. 1

1	2
Копіювання чужих взірців, діяльність на власний розсуд, творче здійснення діяльності	Р. В. Овчарова
Рецептурний, алгоритмічний, стратегічний (практично-ситуативний, аналітичний, синтетичний)	П. П. Горностай

Вузловими для дослідження проблеми творчої поведінки людини (конкретного професіонала зокрема) ми вважаємо обґрунтовані В. О. Моляко положення про наскрізну роль творчості в усьому процесі підготовки й діяльності фахівців (підготовки до творчої діяльності на різних вікових і професійних етапах), положення про етап професіоналізації – становлення молодого спеціаліста – як ключовий момент у процесі розвитку творчої свідомості й творчої поведінки, положення про формування готовності до здійснення творчої діяльності, що «вимагає систематичного творчого тренінгу в спеціально організованих процесах навчання» [6]. Отже, загальна концепція В. О. Моляко орієнтує дослідника, науковця, викладача на те, що творчість має стати нормою професійної діяльності та підготовки до неї: кожен фахівець повинен бути творчим фахівцем, особистістю з розвиненим креативним мисленням.

Мета статті – представити результати першого (діагностичного) етапу дослідження рівня розвитку креативного мислення майбутніх учителів, обґрунтувати необхідність подальших інноваційних дій у процесі практичних занять із психології.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження проводилося впродовж 2016–2017 років на факультеті іноземних мов. Загальна вибірка – 53 студенти. Для діагностики використовували тести визначення рівня розвитку креативного мислення Д. Гілфорда, П. Торренса (у модифікації О. Тунік).

Результати проведення дослідження рівнів розвитку вербальної, невербальної креативності у групі були класичним прикладом прояву стандартного, стереотипного, репродуктивного мислення (табл. 2).

Звертаючись до рівнів здійснення майбутньої професійної діяльності (табл. 1), можна визначити, що майбутні вчителі наразі перебувають на рецептурному, алгоритмічному, копіювальному рівнях мислення.

Таблиця 2

Таблиця середніх значень, дисперсій і стандартних відхилень за тестами вербальної та невербальної креативності студентів факультету іноземних мов (N = 53)

	Показники вербальної креативності			Загальний рівень вербальної креативності	Показники невербальної креативності				Загальний рівень невербальної креативності
	Вербальна швидкість	Вербальна гнучкість	Вербальна оригінальність		Невербальна швидкість	Невербальна гнучкість	Невербальна оригінальність	Невербальна розробленість	
Середні	3,62	5,54	0	9,3	5,22	5,02	4,09	0,75	15,07
Дисперсії	3,5	8,09	0	16,09	1,67	2,13	4,43	0,95	14,37
Ст. відхилення	1,87	2,84	0	4,01	1,29	1,46	2,1	0,97	3,79

Незважаючи на те, що респондентам пояснювалося, для чого проводиться тест, які результати очікуються, чітко доводилася інструкція (була підкреслена й проілюстрована відповідним прикладом необхідність дати нестандартні відповіді, які б відрізнялися від звичайних), перевірявся ступінь її розуміння, відповіді на субтест «Використання предмета (газети)» були звичайним переліком загальновідомих засобів використання. На нашу думку, подібне спостерігалось через такі причини. Під час виконання завдання творчо-проблемного типу завжди відбувається якесь невелике, незначне передбачення невідомого. Це передбачення сприяє поєднанню раніше відомого з невідомим, дає змогу шукати нові комбінації («аналіз через синтез» за А. В. Брушлінським). Поки людина не почне самостійно шукати такі зв'язки між відомим та невідомим, їй не допоможе навіть пряма підказка (що є оригінальним, а що ні). А зважаючи на багаторазово підкреслену нами специфіку навчання у вишій та школі, зрозуміло, що учнів (студентів) не привчили розкривати систему зв'язків і відношень, у яких знаходиться об'єкт, що аналізується. Тому неприйняття досліджуваними підказки – об'єктивний показник внутрішнього процесу мислення, свідчення того, що його рівень не є креативним. Тому тільки показник вербальної швидкості (середній по групі – 3,62) досить високий. Показник швидкості (продуктивності) мислення студентів – майбутніх учителів – до-

вів їхню здатність генерувати велику кількість ідей, серед яких, на жаль, мали місце досить банальні (прочитати газету, подивитися програму, розгадати кросворд тощо). Як зазначили студенти під час проведення рефлексійного аналізу, бажання перелічити якнайбільше заважало їм придумати щось нестандартне. Згідно концепції Дж. Гілфорда, показник швидкості є основним параметром креативного мислення, який дає змогу помітити та зафіксувати власне дивергентні ідеї. Але ми зафіксували певну однотипність ідей, нерозвиненість асоціативності мислення.

За допомогою показника гнучкості можливо розрізняти індивідів, які демонструють здатність до варіювання категоріями у процесі розв'язання проблем. Але на констатувальному етапі нами виявлено низький показник гнучкості мислення у студентів (5,54 – середній по групі). На нашу думку, це є свідченням низької мотивації та незвичності отриманого завдання. У процесі подальшого обговорення результатів тестування деякі респонденти підкреслювали, що вважали запропоновану роботу не потрібною. Тому не акцентували увагу на тому, що «створення будь-чого з газети (оригамі, пап'є-маше, повітряного змія, іграшок, візерунку манікюру тощо)» – це одна і та ж категорія використання предмета. Найнижчий показник визначення вербального рівня – оригінальність, хоча саме цей параметр вважається найважливішим у креативному мисленні. Він демонструє рівень новизни ідей (із погляду дотепності, самостійності й унікальності розв'язування задачі). Але відповідей із незвичайним використанням газети не було взагалі, що деякі студенти пояснили побоюванням «занадто виділятися, здаватися епатажним, викликати сміх». Підводячи підсумки діагностики рівня вербальної креативності студентів 2-го курсу, зазначимо: її загальний рівень у групі – низький (82% відповідей).

Загальний рівень невербальної (образної) креативності також низький (88% відповідей). Респонденти досить швидко справилися із завданням та опрацювали всі малюнки (що свідчить про достатню образну швидкість). Але це були зображення абстрактних візерунків, квітів, гілок, облич, хвиль, вазонів, драбин, гір тощо. Зустрічалися відповіді, які можна віднести до різних категорій та оцінити 2 балами, але лише у 6% студентів. Практично були відсутні оригінальні малюнки. 40% респондентів отримали 1–3 додаткові бали за розробленість. Але це результат того, що вони поєднали декілька вихідних фігур у один малюнок.

Відомо, що для створення оригінального продукту необхідно протистояти стереотипам мислення. Психологічний механізм виникнення стереотипів побудовано на принципі економії зусиль, що притаманно для повсякденного мислення людини. Пізнавальні процеси при такому мисленні залишаються на рівні буденної свідомості, обмежуючись життєвим досвідом, який побудовано на узагальненні уявлень, типових для цієї галузі. При стереотипному мисленні студент зрідка у повному обсязі осмислює ситуацію, переважно він концентрує увагу на якомусь одному, найхарактернішому елементі доступної йому інформації. Відмова від стереотипів – це вірогідність перетворити процес життя на безкінечну низку проб і помилок. А вміння відступати від стереотипів сприяє перетворенню людини на творчу особистість. Крім того, однією з властивостей стереотипного мислення є функціональна фіксованість, нездатність бачити нове застосування відомого, яка теж була притаманна респондентам. Проводячи рефлексію, ми визначили, що студенти потерпають від великої кількості інформації та, за їх визначенням, «непотрібних» навчальних дисциплін в університеті. Бажання самостійно відбирати потрібну (корисну) інформацію наштовхується на перепону дидактичного характеру: жорсткі форми та методи вузівської підготовки їх як фахівців педагогічної діяльності. Крім того, неякісна обробка студентами великої кількості найрізноманітнішої інформації за браком часу (а часто через небажання її мисленнєвої обробки) призводить до прагнення користуватися готовими стереотипами і – як наслідок – до поверхневості в знаннях, мисленні.

Наразі при підготовці фахівця (у світлі Закону України «Про вищу освіту») виникає нагальна потреба не стільки «наповнення» студента теоретичними знаннями, як формування у нього відповідних компетенцій (продуктивна робота з різними джерелами інформації, здатність розвивати власні пізнавальні процеси, покращення навичок проведення наукових досліджень, представлення їх результатів тощо). Це у майбутній педагогічній діяльності надасть йому змогу швидкого, флексибельного, оригінального орієнтування у швидкоплинному світі інформації. На наше переконання, певним «прискорювачем» таких трансформацій є розвиток креативного мислення. Тому другий етап нашого дослідження передбачав упровадження трирівневої моделі розвитку цього виду мислення, представленої Д. Треффінгер [7]: І – розвиток дивергентних функцій (швидкості, гнучкості, оригінальності, пам'яті, допитливості, упевненості в собі тощо);

II – розвиток складного мислення й афективних процесів (аналіз, синтез, метафора, аналогія, фантазія, уява тощо); III – залучення учасників до постановки та вирішення реальних проблем.

Специфікою завдань, які планується використовувати, є їх максимальна наближеність до реальних життєвих умов, непередбачуваність (наприклад, виконання case-study – досліджень, що стосуються специфічних епізодів та учасників із детальним вивченням однієї умови чи людини. Умови для case-study було взято з досвіду роботи шкіл міста). Як вважають науковці, творче (креативне) мислення можливо розвинути, вирішуючи проблеми, найтісніше пов'язані з галуззю інтересів у навчанні, професії, бізнесі, що забезпечує більш природну та легку мотивацію [4].

Поступове ускладнення завдань, різноманітність технічних засобів, на наш погляд, було адекватним віковим особливостям студентів. А усвідомлення того, що студенти спроможні їх виконувати, дало нам підстави переконатися, що подібна організація навчання сприятиме формуванню психічних новоутворень інтелектуального й креативного рівня: баченню проблеми, її аналізу, вирішенню, продуктивності, гнучкості мислення, які є складовими креативного мислення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження креативного мислення майбутніх учителів передбачало два етапи: на першому проводилося діагностичне вивчення швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості креативного мислення, а другий (експериментальний) передбачає динаміку його розвитку (для евристичного, креативного, дослідницького рівня професійної діяльності) після впровадження інноваційних форм роботи при вивченні курсів психології.

Список використаних джерел

1. Рекомендации Парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. о ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://adukatar.net/klyuchevye-kompetentsii-dlya-obucheniya-v-techenie-vsej/>
2. Guilford J. P. Creativity / J. P. Guilford // American Psychologist. – 1963. – V. 5. – P. 444–454.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
4. Макаренко Н. М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів : автореф.

- дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Н. М. Макаренко. – Київ, 2008. – С. 4–17.
5. Горноста́й П. П. Компетентність психолога: досвід чи творча обдарованість / П. П. Горноста́й // Практична психологія і школа : Матеріали міжнар. конф. – К., 1993. – С. 43–49.
 6. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1–4.
 7. Treffinger D. J. Encouraging creative learning for the gifted and talented / D. J. Treffinger. – Ventura, CA : Ventura County Superintendent of Schools Office, 1980. – 112 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Rekomendacii Parlamenta i Soveta Evropy ot 18 dekabrya 2006 g. o kljuচেvyh kompetencijah obuchenija v techenie zhizni (2006/962/EC) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://adukatar.net/klyuchevy-e-kompetentsii-dlya-obucheniya-v-techenie-vsej/>
2. Guilford J. P. Creativity / J. P. Guilford // American Psychologist. – 1963. – V. 5. – P. 444–454.
3. Gilford Dzh. Tri storony intellekta / Dzh. Gilford. – Psihologija myshlenija. – M. : Progress, 1965. – S. 433–456.
4. Makarenko N. M. Psihologichni chynnyky rozvytku kreatyv-nogo myslennja majbutnih praktychnyh psihologiv : avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 / N. M. Makarenko. – Kyi'v, 2008. – S. 4–17.
5. Gornostaj P. P. Kompetentnist' psihologa: dosvid chy tvorcha obdarovanist' / P. P. Gornostaj // Praktychna psihologija i shkola : Materialy mizhnar. konf. – K., 1993. – S. 43–49.
6. Moljako V. O. Psihologija tvorchosti – nova paradygma doslidz-hennja konstruktyvnoi' dijal'nosti ljudyny / V. O. Moljako // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2004. – № 8. – S. 1–4.
7. Treffinger D. J. Encouraging creative learning for the gifted and talented / D. J. Treffinger. – Ventura, CA : Ventura County Superintendent of Schools Office, 1980. – 112 p.

Received January 9, 2018

Revised February 12, 2018

Accepted March 9, 2018