

КРИТЕРІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

Т.В. СЕРДЮК

Україна, Мелітополь, Мелітопольський промислово-економічний коледж

Кожне суспільство висуває свій комплекс вимог щодо основних завдань системи освіти, який обумовлений особливостями його суспільно-політичного устрою, рівнем економічного розвитку, характеристиками суспільного життя тощо. Прагненням України прискорити свій економічний розвиток, увійти до числа країн з постіндустріальним суспільством викликана задача переорієнтації вітчизняної системи освіти із знанієво-центричного підходу на компетентнісно-орієнтований, призначений створити необхідні педагогічні умови для формування особистості, спрямованої на творчу самореалізацію і самоактуалізацію, тобто українські освітяни мають зосередити зусилля не на підготовці *homo scientificus*, а на розвитку *homo creativus*. Тому такі конструкти, як «формування творчої особистості учнів», розвиток творчих здібностей», «реалізація творчого потенціалу» і т.п. зустрічаємо у всіх концептуальних освітніх документах як національного рівня, так і рівня окремих навчальних закладів. Проте, як правило, розуміння творчої навчально-пізнавальної діяльності осіб, які навчаються, тобто саме інтелектуальної творчості, зводиться освітянами до характеристики, що була запропонована В.П. Безпальком. Виокремлюючи чотири рівня засвоєння знань (впізнання, репродуктивний, продуктивний, творчий), науковець характеризує творчий рівень як такий, де дія виконується на «будь-якій множині об'єктів шляхом самостійного конструювання нової орієнтовної основи для діяльності (знання-трансформації); в процесі цієї діяльності добувається об'єктивно нова інформація» [1, с. 71]. З цих позицій оцінюють і високий рівень навчальних досягнень учнів. Наведемо загальні критерії оцінювання для високого рівня (12 балів): «Учні мають системні, міцні знання в обсязі та в межах вимог навчальних програм, усвідомлено використовують їх стандартних та нестандартних ситуаціях. Уміють самостійно аналізувати, оцінювати, узагальнювати опанований матеріал, самостійно користуватися джерелами інформації, приймати рішення» [9]. Проте, чи буде справедливим стверджувати, що такі критерії характеризують саме творчу навчально-пізнавальну діяльність, а не інтелектуальні здібності? На нашу думку, така позиція потребує певної корекції з урахуванням диференційованого підходу щодо проявів такого феномену як

творчість, розуміння її сутності, типів, механізмів становлення, форм прояву, ставленням певних суспільних груп до креативів.

Початок систематичного психологічного наукового вивчення творчості більшість дослідників датує 1950 р., коли у зверненні до Американської психологічної асоціації Дж. Гілфорд висказав думку про те, що обмежена кількість геніїв звужує можливості дослідників творчості та запропонував вивчати її на пересічних особах за допомогою психометричного методу використання тестів «олівця-і-папіру». Дж. Гілфорд розробив концепцію креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності, в основу якою він поклав теорію мультифакторної структури інтелекту [4]. Остання, на його думку, виступає як єдина система основних та специфічних інтелектуальних здібностей, які він класифікує за трьома групами:

1. Основний вид процесу (операція, що виконується): пізнання, пам'ять, конвергентне та дивергентне мислення, оцінка.

2. Вид матеріалу (зміст): зображення (образ), символи, семантичний зміст, поведінка.

3. Результати: елементи, класи, відношення, системи, перетворення, застосування.

Особливу увагу привертає виокремлення конвергентного та дивергентного продуктивного мислення. Дж. Гілфорд розглядає конвергентне мислення як певний лінійний процес, який зумовлює отримання суб'єктом однієї правильної відповіді. Головним методом дивергентного мислення є метод спроб та помилок. Розумовий процес здійснюється у різних напрямках та зумовлює різноманітність відповідей. Дж. Гілфорд виокремив такі характеристики дивергентного мислення: беглість, гнучкість, оперування відношеннями, легкість пристосування, оригінальність. Саме дивергентне мислення, на думку Дж. Гілфорда, детермінує креативність.

Відповідно до концепції Дж. Гілфорда, визначальними характеристиками креативності є:

- здатність до виявлення та постановки проблеми;
- здатність до генерування великої кількості ідей;
- здатність до продукування різноманітних ідей (гнучкість);
- здатність нестандартного реагування на подразники (оригінальність);
- здатність до вдосконалення об'єкта;
- здатність вирішувати проблеми.

Альтернативою концепції дивергентного мислення Дж. Гілфорда розглядається концепція латерального мислення Е.Боно [3]. Латеральне, або бокове, мислення базується на методі асиметричних шаблонних систем мислення. На думку Е. Боно, існують певні сталі зразки сприйняття, відповідно до яких суб'єкт аналізує нову інформацію. Такий принцип зумовлює шаблонне, або стандартне, мислення. Проте по ходу шаблону зустрічаються бокові відгалуження. Саме використання таких мисленевих «відгалужень», які автор називає асиметричними шаблонними системами, знаходяться в основі творчості. Е.Боно підкреслює, що стандартне мислення аналізує інформацію, у той час, як нестандартне (латеральне) мислення розглядає можливості.

Основними принципами латерального мислення є:

- усвідомлення пануючих, або поляризуючих ідей;
- пошуки різноманітних підходів до явищ;
- вивільнення з-під жорсткого контролю шаблонного мислення;
- використання випадку.

Розуміння творчості як відхилення від стандартів розумової діяльності характерно і для представників вітчизняної психології творчості.

Так, Я.О. Пономарьов [10] зауважує: якщо головною ознакою діяльності як форми активності є потенційна відповідність мети діяльності її результатам, то для творчого акту характерне розузгодження мети і результату. Творча активність може виникати в процесі здійснення діяльності та пов'язана з виникненням «побічного продукту», який і є творчим результатом. Сутність креативності, на думку Я.О. Пономарьова, зводиться до інтелектуальної активності та сенситивності відносно до побічних продуктів своєї діяльності. Саме побічні результати діяльності, як нове та незвичайне, представляють цінність для творчої особи, у той час, як для нетворчої головним є досягнення мети.

З позицією Я.О. Пономарьова консонуює О.Л. Музика, як механізм творчої діяльності розглядаючи інтенцію, тобто відхилення від зразка, що виникають в процесі діяльності. Творча людина фіксує інтенції, а нетворча – відкидає, як неправильні [6].

З точки зору ще одного американського психолога, Р. Стернберга, процес творчості можливий за наявності трьох інтелектуальних здібностей:

1. Синтетичної – бачити проблеми з нового боку, використовуючи нешаблонне мислення.
2. Аналітичної – вміння оцінювати перспективність нової ідеї.
3. Практично-контекстуальної – вміння переконувати інших у цінності ідеї [11].

Згідно з концепцією Р. Стернберга, для творчості необхідна наявність шести специфічних взаємопов'язаних джерел: інтелектуальні здібності, знання, відповідні стилі мислення, особисті характеристики, мотивація та відповідне середовище.

О.М. Матюшкін [8] вважає, що загальною характеристикою і структурним компонентом творчого потенціалу є пізнавальні потреби, які складають психологічну основу домінантності пізнавальної мотивації. У дітей віком 3-5 років остання виражається у формі дослідницької пошукової активності і завершується надбанням знань, первинним розумінням реальності, що оточує. З 5-6 років основним структурним компонентом творчого розвитку стає проблемність, яка проявляється у пошуку невідповідностей та протиріч, у самостійній постановці нових питань і проблем.

Невід'ємним структурним елементом творчості, з точки зору О.М. Матюшкіна, є оригінальність, яка визначається відмовою від стандартних гіпотез, незалежною власною позицією стосовно проблеми, що вирішується, подоланням «загальноприйнятого».

Наступним структурним компонентом творчості, за концепцією О.М. Матюшкіна, є глибина прогнозування, яка забезпечує можливість більш швидкого досягнення рішення.

Необхідним структурним компонентом творчості є оцінювальна функція, здібність до створення ідеальних еталонів, які визначають рівень значення та обґрунтованості думки.

Концепцію творчості О.М. Матюшкіна підтримує Д.Б. Богоявленська, яка виокремлює три рівня інтелектуальної активності. Перший – стимульно-продуктивний – характеризується зовнішньо стимульованою інтелектуальною діяльністю, відсутністю інтелектуальної ініціативи. Другий рівень – евристичний – проявляється у аналізі, порівнянні відомих фактів, способів дії, що приводить суб'єкта до власного «відкриття» способів рішення задач, що поставлені. Вищий рівень – креативний – визначається спрямованістю суб'єкта до самостійної, нестимульованої ззовні постановки проблеми. На цьому рівні спостерігається процес поглибленого аналізу, який не потребує порівняння декількох ситуацій [2].

Стислий аналіз концепцій творчості як психологічної якості, дозволяє виокремити ті критерії, відповідно до яких педагог має здійснювати свою роботу, що спрямована на розвиток творчих здібностей учнів.

По-перше, це вміння самостійно визначати проблему, яка виникає на певному етапі пізнання, знаходити та формулювати протиріччя і певному комплексі інформації.

Суб'єкт в процесі своєї діяльності стикається з протиріччям між необхідністю знаходження рішення та наявністю невідомого, в сфері якого знаходиться алгоритм такого знаходження. Усвідомлення цього протиріччя, невідповідність умовам завдання відомих суб'єкту засобів діяльності породжує проблемну ситуацію, тобто такий психологічний стан, який вимагає нових знань або вмінь. О.М. Матюшкін визначає три необхідних елемента проблемної ситуації: 1) необхідність в новому знанні або вмінні; 2) наявність невідомого, тобто об'єкта, який необхідно ввести у сферу відомого; 3) адекватність задачі рівню інтелектуального та розумового розвитку суб'єкта [7].

Педагог цілеспрямовано організує «зустріч» особи, яка навчається, з невідомим, сприяє формуванню потреби у пізнанні цього невідомого шляхом вирішення навчальної проблеми. Для стимулювання виникнення проблемної ситуації в навчальному процесі використовують проблемні задачі, за допомогою яких педагог створює навчальну проблему, тобто пізнавально-смыслову суперечність, яка викладає утруднення для учнів та спрямовує їх на пошук нових знань.

Правильно організоване проблемне навчання характеризується системою проблемних задач, які спрямовані на формування навичок творчого, самостійного мислення. Така система повинна відповідати декільком принципам. Насамперед, це принцип поступового ускладнення. Внутрішня будова системи має відповідати логіці еволюції, тобто розвитку від простого до складного. Навчання має орієнтуватися на зону найближчого розвитку учня, яка знаходиться між актуальним та потенціальним рівнями засвоєння, а завдання мають бути досить складними, але посильними, для того, щоб стимулювати розумову активність та забезпечувати можливість самостійної діяльності. Динамічність системи задач спрямована на постійне зміщення зони найближчого розвитку особистості в бік потенційного рівня, що зумовлено постійним підвищенням рівня складності задач, який визначається кількістю необхідних для досягнення результату розумових операцій та її різноманітністю.

По-друге, принципу інтегративності. Змістовне наповнення навчальних проблем має не тільки охоплювати поточний навчальний матеріал, але й активно використовувати навчальний матеріал інших дисциплін. Принцип інтегративності дозволяє розширювати межі використання спеціальних знань, формувати гнучкість мислення та навички багатобічного аналізу, розвивати вміння знаходити нестандартні рішення.

По-третє, принципу діяльності. Система навчальних проблем повинна спрямовуватись на опанування особами, які навчаються, тими видами діяльності, які притаманні певній навчальній дисципліні.

Застосування проблемного навчання кардинально змінює змістовне наповнення освітньої та навчально-пізнавальної діяльності. Учитель з транслятора готових знань трансформується у керівника та учасника пошуково-дослідницької діяльності, набуваючи функції, за спортивною термінологією, «граючого тренера». Він не заганяє діяльність учнів у жорсткі контрольні-оціночні межі, а спрямовує її на досягнення особистіснозначущого результату. У свою чергу, учні з пасивного та часто байдужого приймача інформації перетворюються на зацікавленого дослідника. Така трансформація створює умови для зміни моновекторних (викладач → студент) суб'єкт-об'єктних відносин на бівекторні (викладач ↔ студент) суб'єкт-суб'єктні відносини. Змінюються основні параметри діяльності суб'єктів. Акцентування уваги педагога зміщується з кінцевого результату (вихідні знання) на процес його досягнення (стимулювання самостійного креативного мислення та когнітивної діяльності) та методи (обговорення, дискусії, завдання для творчих, практичних, самостійних та ін. методи роботи). Пріоритетне місце в діяльності учителя займає прагнення навчити учня самостійно не тільки розв'язувати проблемні завдання, але й ставити та формулювати запитання, визначати проблему. Для учнів визначальними стають не зовнішні фактори та стимули (зовнішній контроль, стипендія, престиж та ін.) а внутрішні (усвідомлення власних інтелектуальних можливостей, компетенції, здатності гідно відповісти на виклик тощо). Навчальні проблеми виступають як основний інструмент активізації мислення особи, яка навчається, формування її пізнавального інтересу та моделювання розумових процесів, адекватних творчому мисленню.

Але те, що гладко формулює теорія, на практиці часто зазнає фіаско; педагоги, які намагаються впровадити проблемне навчання, розчаровуються в його ефективності. Учні стикаються зі значними труднощами в своїй розумовій діяльності, пов'язані з тим, що в навчальному середовищі немає чітко визначених цілей, алгоритмів та критеріїв щодо оволодіння розумовими операціями, багатьом навчальним дисциплінам не вистачає спеціальної діяльності, спрямованої на відпрацювання цих операцій, їх формування не визначається як особливе завдання освітньої діяльності, тому не є актуальним для педагогів.

По-друге, це оригінальність запропонованого рішення, новизна, нестандартність шляхів розв'язання певної проблеми або завдання. Механізм визначення та оцінювання

оригінальності ідеї є досить неоднозначним та суб'єктивним. В психології існує думка про те, що оригінальні ідеї необхідно розглядати у зв'язку з їх корисністю [2]. Якщо оригінальні ідеї розглядати безвідносно до їх корисності, то неможливо буде відрізнити креативні ідеї від ексцентричних або шизофренічних, які теж можуть бути оригінальними, проте вони будуть неефективними. Крім того, необхідно враховувати той факт, що прагнення до оригінальності у підлітковому віці може виступати, з одного боку, компенсаторними механізмами і психологічним захистом від тих проблем і викликів, що ставлять перед суб'єктом процеси соціалізації і дорослішання, а з іншого боку, як намагання заявити про себе, як про особистість, підняти свій статусний рівень у контактній групі.

Оригінальність може виступати просто як вичурність або вказувати на порушення селективного процесу, який спостерігається під час деяких психічних захворювань. Як зауважує В.М. Дружинін, чимало експериментальних робіт показало, що висока оригінальність свідчить про невротизацію особистості [5].

Існує певна небезпека в розгляданні вміння генерувати оригінальні ідеї як основного критерію творчої, нестандартно мислячої людини, оскільки такий підхід може гальмувати становлення самого мислення. Тому під час розвитку творчих здібностей учнів продукування оригінальних ідей має обов'язково супроводжуватися їх критичним аналізом та ретельним жорстко аргументованим відбором. Особа, яка навчається, при розвитку творчих здібностей має навчитися й виваженій самокритиці, уважного ставлення до критичних зауважень з боку оточуючих.

По-третє, це – варіативність мислення, кількість запропонованих ідей, шляхів вирішення проблеми, які тісним чином пов'язані з оригінальністю та характеризуються різноплановістю, тобто ідеї, що генеруються, мають охоплювати максимальний спектр можливих рішень проблеми. Кількість запропонованих ідей певним чином зумовлюється системним підходом суб'єкта до масиву своїх знань, його вміння гнучкого інтегрованого оперування інформацією з різних наукових галузей з опорою на власний досвід. Як і оригінальність, варіативність має супроводжуватися якістю ідей.

Згідно із вищенаведеними міркуваннями можна дійти до наступного висновку. Творча діяльність є найвищим проявом людської діяльності як такої, її головними ознаками виступають самостійність у формулюванні проблеми, оригінальність та варіативність її вирішення. Тому і критерії оцінювання навчальних досягнень учнів на високому, творчому рівні, мають співвідноситися з цими ознаками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем (проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1977. – 304 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений]. / Богоявленская Д.Б. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 320 с.
3. Боно Э. Серьёзное творческое мышление / Э. Боно // Пер.с англ. Д. Я. Онацкая. — Мн.: ООО «Попурри», 2005.— 416 с.:ил.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / Под ред. А.М.Матюшкина. —М.: Прогресс, 1965. — С. 434-437
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб.: Издательство «Питер», 1999. — 368 с.: (Серия «Мастера психологии»)
6. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. — Житомир: Вид-во Рута, 2006. — 320 с.
7. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — М. : “Педагогика”, 1972. — 168 с.
8. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин //Вопросы психологии. — 1989. — № 6. — С. 29—33.
9. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 №329 «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти».
10. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. — М. : «Наука», 1976. — с. 303.
11. Стернберг Р. Инвестиционная теория креативности : двенадцать стратегий обучения творческому мышлению / Стернберг Р., Григоренко Е. // Общая психология. Тексты. /Составители Петухов В. В., Дормашев Ю. Б., Капустин С. А. — Том 2. : Субъект деятельности. — Книга 2. — 2004. — С. 84-103.