

УДК 378.15

УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

О.В.Акімова, М.В.Сапогов

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню однієї з визначальних умов розвитку творчого мислення майбутніх вчителів, яка полягає у формуванні активно-творчого типу засвоєння знань.

Ключові слова: творче мислення, активно-творчий тип засвоєння знань, педагогічні умови.

Аннотация. Статья посвящена обоснованию одного из определяющих условий развития творческого мышления будущих учителей, которое предусматривает формирование активно-творческого типа усвоения знаний.

Ключевые слова: творческое мышление, активно-творческий тип усвоения знаний, педагогические условия.

Summary. The article devotes to grounding one of the main conditions of development a creative way of thinking future teachers which supplies the formation of an active and creative type of mastering knowledge.

Keywords: creative way of thinking, active and creative type of mastering knowledge, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Будь-яка система освіти формує в студентів певний тип мислення. Традиційна система вищої педагогічної освіти розвиває, в основному, розсудково-емпіричне мислення студентів і не забезпечує формування в них рефлексивного, творчого мислення. Для цього немає відповідних дидактичних та технологічних засобів організації пізнавального досвіду студентів. Постановка, а тим більше розв'язання цих завдань передбачає формування «іншої моделі мислення», а для цього – створення відповідних умов. Тому найперспективнішою для наукового розроблення проблемою професійної підготовки майбутнього вчителя є обґрунтування умов заміни типу мислення, який проектується системою традиційної освіти, вивчення умов формування в студентів основ рефлексивного, творчого мислення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Визначенню ролі й місця творчого мислення в професійній діяльності вчителя сприяли розроблені в науковій літературі теоретичні основи педагогічної діяльності (А.Алексюк, О.Киричук, Н.Кузьміна, В.Майборода, О.Мороз та ін.) та дослідження, спрямовані на пошуки основних підходів щодо підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності (О.Абдулліна, С.Архангельський, В.Бондар, С.Гончаренко, Р.Гуревич, П.Гусак, М.Євтух, В.Кравець, Н.Ничкало, О.Пехота, О.Савченко, В.Семиченко, В.Сластьонін, М.Сметанський, Г.Терещук, Р.Хмелюк, В.Чайка та ін.).

Для нашої розвідки першочергового значення набувають дослідження особливостей творчої педагогічної діяльності, розкриті в працях Ф.Гоноболіна, В.Загвязинського, І.Зязюна, В.Кан-Калика, Н.Кузьміної, Н.Нікандрова, Ю.Кулюткіна, М.Поташника, І.Синиці, Р.Скульського, В.Сластьоніна, Г.Сухобської, Р.Шакурова, О.Щербакова та ін. Проблемам розвитку творчої особистості вчителя присвячені праці Н.Кічук, Б.Красовського, Л.Лузіної, С.Сисоєвої, П.Шевченка та ін., в яких визначається залежність ефективної педагогічної діяльності від розвитку творчої особистості вчителя.

Мета статті полягає в обґрунтуванні однієї з визначальних умов розвитку творчого мислення студентів, яка полягає у формуванні активно-творчого типу засвоєння знань.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне формування творчого стилю мислення пов'язане із створенням принципово нової моделі навчальної діяльності, здатної розвивати творчі потенціали й формувати творчу особистість. Ми виходили з припущення про те, що формуванню творчого мислення студентів найбільшою мірою сприяє організація навчання. При цьому ми спиралися на фактори творчого мислення, розроблені А. Рахівим. Він зазначає, що творчість – природна функція мозку, тому творчі потенціали закладені в кожній дитині і можуть бути розвинені в процесі цілеспрямованого виховання; про творче мислення він говорить не як про вид, а як про стиль діяльності, необхідний у будь-якій галузі суспільного життя людини. Це положення можна назвати першим фактором творчості. По-друге, розвиток творчої особистості відбувається лише за умов відповідної організації навчальної

діяльності: навчитися творчому стилю мислення студент може тільки в процесі практичного розв'язання творчих задач, для чого потрібна особлива форма організації навчальної діяльності, коли навчання перетворюється в «квазідослідницьку діяльність» [6, с. 15].

М. Махмутов зазначає з цього приводу, що в залежності від характеру організації навчального процесу, навчальна діяльність учнів різко варіює, і засвоєння знань відбувається принципово різними шляхами: або репродуктивним з деяким мінімумом елементів творчості, або творчим з елементами репродуктивного засвоєння. На його думку, таким принципово новим типом організації творчого навчання може бути проблемне навчання [4, с. 251].

Стратегічним напрямом активізації навчання, на думку А.Вербицького, є не збільшення об'єму навчальної інформації або прискорення процесів її вивчення, а створення дидактичних і психологічних умов усвідомленості навчання, включення в нього самого студента на рівні не тільки інтелектуальної, але й особистої активності. Цього можна досягнути, на думку автора, лише за умови розуміння навчання як особистісно опосередкованого процесу взаємодії і спілкування викладача й студентів, спрямованого на досягнення мети, яка їх об'єднує – формування творчої особистості фахівця [1, с. 41].

У традиційній психології продуктивного мислення було встановлено, що головною, об'єктивно необхідною умовою, за якої розумовий процес набуває властивості продуктивності, є проблемність ситуації, задачі, яку розв'язує людина. Це дало можливість розглядати таку умову або об'єктивну передумову в якості основного засобу педагогічного впливу на природний хід мислення з метою його розвитку. У деяких дослідженнях, проведених у межах цього підходу, процедури психолого-педагогічних впливів обмежувалися лише підбором для досліджуваних поступово ускладнених проблемних завдань. У інших дослідженнях робилися спроби активного втручання в природний процес творчого мислення за допомогою так званих евристичних прийомів розв'язання задач. Але навіть у другому випадку досягнути значного підвищення ефективності творчого процесу не вдалося. Це пов'язано з тим, що процедури психолого-педагогічного впливу мали частковий характер, обмежувалися впливом на розумовий процес лише через варіювання різних зовнішніх факторів його ходу.

А. Вербицький виділяє два напрями розробки систематичних основ активного навчання. Перший з них був закладений на рубежі 70-х років ХХ ст. у дослідженнях психологів і педагогів з проблемного навчання (В. Оконь, О.Матюшкін, Т. Кудрявцев, М. Махмутов, І. Лернер та ін.). Другий, який виник відносно незалежно від понять проблемного і активного навчання, виявився в появі так званих активних методів навчання, до числа яких відносять насамперед навчальні ділові ігри, метод аналізу конкретних ситуацій, розігрування ролей, екскурсії на виробництво та ін. Але розробки велись, в основному, на матеріалі шкільного навчання [1, с. 44].

У ході проблемного викладу студенти поставлені перед необхідністю контролювати переконливість руху думки викладача, стежити за логікою доведень, що обов'язково веде до засвоєння способу розв'язання проблемних задач. Саме тому, на думку Л. Лузіної, «...проблемна лекція навчає не просто знати, запам'ятовувати, але навчає мислити, пізнавати, тому що в процесі проблемного викладу лекційного курсу в студентів виникають сумніви, питання, що стосуються логіки й переконливості як доведень, так і самого розв'язку. Більше того, проблемна лекція супроводжується участю студентів у прогнозуванні наступного кроку розмірковувань» [3, с. 59].

Але, на думку автора, «чудеса» творчого мислення не здійснюються самі по собі. І проблемний виклад може залишити без відгуку студентську аудиторію. Виникає питання «...про активізацію розумової діяльності кожного студента, створення ситуації, коли не думати, не шукати неможливо» [3, с. 60].

У педагогіці існує визначення поняття *активно-творчого типу засвоєння знань*, який розуміється як постійна розумова діяльність, пошук, творча дія, що стає досвідом. Цей досвід потім позитивно впливає на практичну педагогічну діяльність. Знання, набуті таким шляхом, характеризуються дієво-перетворювальною силою, стають основою педагогічної діяльності [3, с. 67-68].

З активно-творчим типом засвоєння знань співвідносяться прийоми й процес розв'язання творчих педагогічних задач. Цей тип засвоєння знань відповідає самій природі мислення як «процесу, спрямованого на відкриття нових закономірностей, шляхів реалізації пізнавальних і практичних проблем». Але доведеним є факт, що розв'язання студентами творчих педагогічних задач продуктивне за умови застосування теоретичних положень [3, с. 61].

Важливою умовою використання педагогічних задач є орієнтація на кінцевий результат навчання, на професійно-педагогічну діяльність. Тому на основі вивчення матеріалу з педагогіки студенти повинні навчитися розв'язувати різні типи педагогічних задач, виявивши при цьому низку професійних якостей: відбирати необхідну й достатню інформацію для розв'язання педагогічної задачі; обґрунтовувати теоретично свій вибір і вказувати взаємозв'язки й взаємозалежності педагогічних явищ у запропонованій педагогічній задачі; диференціювати та інтегрувати педагогічні явища й бачити в них

учня; враховувати й найкращим чином використовувати свої індивідуальні особливості та можливості [3, с. 56-57].

Існує думка, що за таких психолого-педагогічних умов процес розв'язання творчих задач як психологічний тип засвоєння знань сприяє формуванню творчого мислення, породжує потребу в творчому пошуку, інтерес до знань [3, с. 67].

Інше розв'язання проблеми формування творчого мислення пропонується алгоритмічним підходом до навчання, який склався під впливом інженерно-технологічної орієнтації. В ідейному плані цей підхід виходить із уявлень про можливість алгоритмічного опису мислення за аналогією з роботою ЕОМ. Припускалося, якщо можливо представити розумовий процес у вигляді послідовності елементарних операцій, то можливим є навчання алгоритму їх виконання. Основним критерієм правильності розробки алгоритму слугувало логіко-математичне моделювання розумових операцій, яке дозволяли скласти програми ефективного розв'язання задач на ЕОМ. У загальній психології реалізація інженерно-технологічної орієнтації призвела до утворення таких галузей вивчення мислення, як евристика й когнітивизм. Але оскільки виявилось, що творче мислення неможливо розкласти на ряд послідовних операцій або елементарних пізнавальних актів, то його формування при алгоритмічному підході багатьом науковцям здається недоцільним [5, с. 40-41].

У руслі цієї ж інженерно-технологічної орієнтації розвивався не тільки алгоритмічний підхід до навчання. Ця ж орієнтація значно вплинула й на становлення програмованого навчання. При цьому підході враховувалося не тільки уявлення про керованість і можливість формалізації розумових процесів, але й про соціальну обумовленість мислення. Воно розглядалося не як сукупність елементарних інтелектуальних операцій, а як складно організована діяльність. У межах цього підходу було досягнуто значного прориву в розробці проблеми формування творчого мислення. А саме, проведено навчання узагальненому методу розв'язання задач неалгоритмічного типу через формування знань у досліджуваних про інваріантну структуру пізнавальної діяльності й забезпечення її реалізації через формування інтелектуальних навичок. Ефект при такому формуванні розумової діяльності досягається шляхом зведення творчих задач до нетворчих за рахунок формування способів аналізу предметного змісту задачі переважно на початковому етапі розуміння її умов. Конструктивні ж процеси, тісно пов'язані з особистісною обумовленістю мислення як його суто творчі компоненти, залишаються при цьому за межами дослідження, а тому не можуть достатньо ефективно формуватися [5, с. 41].

Таким чином, вироблені при цьому підході засоби в своєму психолого-педагогічному доробку забезпечують організацію розумового процесу через формування системи спеціальних знань і умінь, але при такому навчанні інтелектуальним способам і прийомам здійснення розумової діяльності творчі задачі вирішуються, по суті, як типові, хоча й відрізняються особливою складністю. Сам процес мислення при цьому залишається позбавленим своїх суто творчих характеристик: самостійності (реалізація алгоритмів або дія згідно з запропонованим інваріантним методом), інсайтності (неочікуваності моменту відкриття принципу рішення), конфліктності (відчуття напруги пошуку) та ін.

На продуктивну діяльність в ході розв'язання проблем спрямовані пошукові моделі навчання (М. Кларін) [2]. Визначальною тенденцією дидактичних розвідок у руслі пошукового підходу до навчання є те, що вони розвиваються на основі рефлексивної діяльності учнів, яка характеризує як процесуальну, так і змістовну сторону навчання.

Останнім часом у психології і педагогіці все більше уваги приділяється вивченню особистісної обумовленості пізнавальних процесів, що свідчить про появу гуманістично орієнтованих досліджень. При цьому виділяються різні особистісні аспекти мислення: ціннісний, мотиваційний, емоційний, вольовий та ін. Очевидно, всі вони виконують певні функції в мисленні, але виступають при цьому, як правило, лише в якості загальних, неспецифічних умов його протікання, тобто в основному вони пов'язані із зовнішніми передумовами творчого мислення. На думку психологів, ця особливість названих аспектів не дозволяє концептуально й органічно вбудувати уявлення про них в теорію творчого мислення в якості внутрішньо наданих йому механізмів або компонентів його структури й примушує розглядати їх тільки у вигляді зовнішніх факторів розумового процесу [5, с. 42].

А. Вербицький зазначає з цього приводу, що найбільш характерним напрямом підвищення ефективності вузівського навчання і є створення таких психолого-педагогічних умов, у яких студент може зайняти активну особисту позицію і в найбільш повній мірі розкритися як суб'єкт навчальної діяльності. Без певного рівня активності людини, яка виявляється хоча б в елементарних актах уваги, не може здійснитися навіть найпростіший факт пізнання. Тому мова повинна йти не про протиставлення «активний» – «пасивний», а про ступінь і зміст активності студента на рівні сприйняття й пам'яті, уявлення й творчого мислення, активності репродукції, створення нового [1, с. 45].

Творче мислення, на думку багатьох учених, найчастіше передбачає діяльність, вільну від будь-яких жорстких меж. Тобто, творче мислення й педагогічна творчість є виявленням свободи. У той самий час, педагогічна творчість детермінована знаннями, і передусім знаннями психолого-педагогічними. Знання забезпечують творчості майбутнього педагога певну спрямованість. Але така роль належить лише тим знанням, які стали здобутком і особистості, і внутрішнього «Я» за умови особливого, творчо-активного способу їхнього засвоєння. У такому застосуванні знання вчителя завжди є вільним вибором, але він не безмежний: необхідно обрати оптимальний, відповідний рівню науки і певній ситуації варіант [3, с.17].

Система освіти орієнтує студентів на засвоєння тих ідей, які вже сформувалися як аксіоми, і при цьому практично мало уваги приділяється цілеспрямованому розвитку творчої потенції. Бажання дати якнайбільше знань призводить до інформативного характеру навчання за рахунок розвитку творчих здібностей. Ми виходили з переконання в тому, що формування творчого мислення передбачає оволодіння студентами деякими його принципами. До них можна віднести такі: 1) усвідомлення домінуючих ідей, зміна їх, або відмова від них; 2) знаходження іншого підходу до явищ; 3) вихід за межі логічного мислення; 4) сприйнятливості до явищ випадковості та ін. [6, с. 15].

Якщо виходити з того, що творча індивідуальність реалізується в творчій діяльності, то лише вона й наділена формувальними можливостями. Провідна діяльність студентів – навчання, йому й потрібно надавати творчого характеру. У дослідженні Л.Лузіної доведено, що у випадку, коли навчання перетворюється у творчість, в ньому не тільки виявляється індивідуальність кожного студента, але відбувається її становлення на новому, більш високому рівні. «Якщо професійне становлення майбутнього вчителя здійснюється в творчому процесі навчання, то формується індивідуальність – спеціаліст найвищого рівня професійної підготовки», – так сформульована автором інтегральна умова формування творчої індивідуальності вчителя [3, с. 27]. Але далі вона дає уточнення, що не всяке включення в творчу діяльність робить людину творчою, а лише те, в якому вона стає суб'єктом діяльності [3, с. 29].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що навчальний процес є продуктивним лише в тому випадку, якщо здійснюється з урахуванням індивідуального стилю мислення й діяльності кожного студента. Подальше наше дослідження було присвячено експериментальній перевірці цього підходу щодо розвитку творчого мислення студентів.

Висновки. У результаті нашого теоретичного дослідження ми дійшли висновку, що творчому мисленню відповідає лише активно-творчий тип засвоєння знань. Виходячи з цього, нами був запропонований і впроваджений у практику принципово новий підхід до вивчення педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі: в самому змісті, формах і методах навчання ми заклали ідеї пошуку шляхів до нешаблонного, творчого мислення, його оригінальності й незалежності.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая шк., 1991. – 207 с.
2. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках/М.В.Кларин.– М.: Изд-во«Арена», 1994.–222 с.
3. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе / Л. М. Лузина. – Ташкент : ФАН, 1986. – 95 с.
4. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории. / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
5. Психология творчества : общая, дифференциальная, прикладная / Я.А.Пономарев, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов и др.; отв. ред. Я.А.Пономарев. – М.: Наука, 1990. – 222с.
6. Рахимов А. З. Сущность творческого мышления учащихся / А. З. Рахимов// Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. – Уфа, 1985. – С. 15-98 с.