

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статті представлені результати експериментального дослідження показателів сформованості у майбутніх учителів іноземного мови готовності к особисто-орієнтованому навчанню старшокласників.

In the article the results of the experimental research of the indices of formation of readiness of future teachers of foreign languages for personality-oriented teaching senior pupils.

Перетворення суспільства на демократичних та гуманістичних засадах, переосмислення ролі особистості у політичному, економічному та культурному житті як окремої держави, так і всього світового співтовариства вимагають реформування системи освіти, перехід від традиційного до особистісно орієнтованого навчання. Результативність цього процесу неможлива без аналізу рівня професіоналізму випускників вищої педагогічної школи та пошуків удосконалення якості їхньої підготовки.

Як показали дослідження останніх років та зібрані нами факти, у підготовці педагогічних кадрів все ще мають місце недоліки, пов'язані із превалюванням традиційного (предметного) навчання, пріоритетом подачі готових знань над розвитком особистості, педагогічною взаємодією, співпрацею та співтворчістю з тими, хто навчається.

“Освіта 21 ст. – це освіта для людини. Основою її є розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної, здатної до самоосвіти й саморозвитку особистості, яка вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни” [1]. Майбутній учитель має бути готовий не тільки до викладання інформації із предмету, а й до постійної роботи із створення умов для розкриття у кожному учневі талантів, нахилів, здібностей із метою допомогти йому відчувати власні сили, адаптуватися у мінливих умовах сьогодення.

Саме тому робота із формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання

старшокласників є необхідною умовою у практиці вищої педагогічної школи.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про дослідження різних аспектів готовності майбутніх учителів до професійної діяльності: до естетичного виховання учнів (Н.М.Коришева, Зотєєва Т.О.), морального виховання (З.М.Шиліна), роботи в сільській школі (Е.Г.Шаїн), роботи класного керівника (Р.І.Пенькова) і вирішення виховних завдань (Т.Ф.Садчикова), до педагогічної взаємодії з учнями (М.Г.Вієвська, Є.Л.Балан), організаторської діяльності (Л.О.Савченко), співробітництва з учнями, творчої взаємодії (Л.В.Нечасва, Е.М.Рангелова), самостійної й індивідуальної роботи (Л.В.Григоренко, Р.М.Мойсеєнко), інноваційної діяльності (Т.Є.Христова), моральної готовності до професійної діяльності (Л.В.Кондрашова), діалогічного навчання (В.В.Морозов) та ін.

Усі вищезгадані дослідники доводять необхідність визначення рівнів готовності майбутніх учителів до різних видів роботи.

Мета даної статті полягає в детальному аналізі рівнів сформованості показників готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання старшокласників. Для визначення результативності дослідно-експериментальної програми ми прагнули розглядати готовність майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання у динаміці. Лише вивчаючи це складне особистісне утворення на різних етапах дослідного навчання, зіставляючи дані, отримані через певні проміжки часу, можна виявити динаміку і рівні його росту. Тому нами було проведено контрольні зрізи до початку формувального експерименту, у ході його і по завершенню як в експериментальних, так і в контрольних групах. У число експериментальних груп відносилися групи з більш низькими показниками, ніж у контрольних. Цим досягалась об'єктивність в оцінці результатів дослідного навчання.

Великого значення надавалось репрезентативності вибірки експериментальних і контрольних груп. Ми виходили з того, що репрезентативною вибіркою від загального обсягу сукупності однієї групи 1-3 курсів факультетів іноземної мови при максимальній величині помилку на рівні імовірності 95% з відносною помилкою арифметичного середнього – 0,02 є сукупність в обсязі 600 студентів. Середню наповнюваність групи приймалася за 30 студентів, що означає 20 студентських груп. Якщо ж обмежитися максимальною величиною помилки на рівні імовірності 95% з відносною помилкою

середнього арифметичного – 0,03, обсяг вибірки може бути зменшений до 300 студентів, тобто до 10 груп. Останній обсяг вибірки за рівнем своєї репрезентативності цілком задовольняє наше дослідження. Тому у практиці конкретних експериментальних робіт обсяг вибірки коливався від 10 до 20 студентських груп.

Обробка даних проводилася за єдиною програмою, що дозволяло одержати однаковий набір статистичних даних.

У ході дослідження значне місце відводилося творчим завданням, рольовим ситуаціям, дискусіям, діалогам, рольовим іграм, тренінгам. Велика увага в експериментальній роботі приділялася способам зрівнювання експериментальних і контрольних груп, умов їхньої роботи, визначення обсягу вибірки і способу обробки даних.

Головним критерієм зрівнювання груп у формульованому експерименті були результати контрольних робіт. Експериментальні і контрольні групи відбиралися двома способами з числа груп із середніми показниками. Перший спосіб – різниця між арифметичними середніми одиниць оцінки (балів), отриманих студентами за виконання контрольних завдань в експериментальних і контрольних групах. За відповідними стандартними відхиленнями σ_1 і σ_2 було обраховано критичні часткові (за розподілом або t-розподілом)

$$t = \frac{D}{D\sigma} = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

За ними визначався рівень вірогідності різниці середніх арифметичних

$$D = x_1 + x_2$$

(N_1 і N_2 – число студентів відповідно в контрольних і експериментальних групах).

Результативність контрольних робіт аналізувалася за змістом і оцінювалася за системою визначення одиниць оцінки (балів), які могли бути легко оброблені статистичними методами. За отриманими у такий спосіб результатами контрольних робіт обчислювалося середнє арифметичне:

$$x = \frac{\sum f_1 x_1}{N},$$

де x_1 – кількість балів, f_1 позначає частоту однакових оцінок (числа студентів, що отримали однакову кількість балів), \sum – суму і N – загальне число студентів ($N = \sum f_1$). Стандартне відхилення, яке показує

Таблиця 1

Зведена характеристика показників готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників за результатами формувального експерименту.

Шифр групи — АНФ-04-1 (експериментальна група)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Інтерес до особистісно-орієнтованого навчання	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	1	3	3
Знання вікових особливостей старшокласників	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	1	3	3
Усвідомлення самоосвідомлення	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	2	1	2	3	2	1	2	2	2	2	3	2	2	3	3
Широта кругозору, ерудиція	3	2	2	3	3	2	3	3	3	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
Комунікативність	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3
Організаторські здібності	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3
Когнітивні здібності	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3	3
Конструктивні здібності	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
Гностичні здібності	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3
Емпатія	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3
Диалогічність уміння	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	3	2	3	2	3	3	3	3
Рефлексія	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3
Креативність	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3
Мовленнєва культура	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3
Соціокультурна компетентність	3	3	3	2	2	2	3	3	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	3	2	2	3	2	2	2	3
Стратегічна компетентність	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
Середній показник	2,9	3=4=0	2,9	2,8	2,8	2,8	2,8	2,8	2,73	1,9	2,8	2,3	1,9	2,2	2,1	1,9	1,9	2,2	2,3	2,25	2,8	2,2	1,9	2,4	2,8	
Рівні %	0=36	0=40	0=20	0=27	0=28	0=29	0=28	0=28	0=27	0=19	0=28	0=23	0=19	0=22	0=21	0=19	0=19	0=22	0=23	0=22	0=28	0=22	0=19	0=24	0=28	

Таблиця 2

Зведена характеристика показників готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників за результатами формувального експерименту
Шифр групи – АНФ – 04-2 (контрольна група)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Інтерес до особистісно-орієнтованого навчання	3	1	2	3	3	1	3	2	3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	3	1	1	3	1	
Знання відомих особливостей старшокласників	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	
Усвідомлення самодосконалення Широта кругозору, ерудитів	3	3	2	3	3	2	3	2	3	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	3	2
Комунікативність Організаторські здібності	3	2	2	3	1	1	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	
Когнітивні здібності Конструктивні здібності	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	3	3
Гностичні здібності Емпатія	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3
Диалогічні уміння Рефлексія	3	2	3	1	2	2	3	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3	1	2
Креативність Мовленнєва культура	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
Соціокультурна компетенція	3	3	3	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	1	1
Стратегічна компетенція	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1
Серцевий показник	3	1	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2
Рівні	2,6	2,1	2,0	2,8	2,0	1,9	2,6	2,1	2,2	2,0	2,0	1,73	1,7	1,73	1,8	1,7	1,7	2,1	2,0	1,6	2,6	1,6	1,9	2,0	2,0	
%	0	2	2	0	2	2	0	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

ступінь і «розкидання» балів від їх середнього арифметичного, обчислювалося за формулою:

$$\sigma = \frac{v \sum f(x_1 - x_2)}{N}$$

Крім того, обчислювалася помилка стандартного відхилення ($M\sigma$) і коефіцієнт кореляції ($уху$). Отримані дані відбиті в діаграмі 1. Система дослідного навчання, проведена в експериментальних групах, забезпечила динаміку рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання старшокласників в позитивний бік. Вивчалася динаміка виразності показників готовності до особистісно орієнтованого навчання старшокласників у студентів факультету іноземних мов по завершенні формуючого експерименту. На підставі отриманих даних було складено зведені таблиці (див. табл. 1, 2).

Границі рівнів розподілялися в межах: від 1 до 1,9 балів – низький; від 2,0 до 2,5 балів – задовільний; від 2,5 до 3 балів – оптимальний.

н. – від 1 до 1,9 балів; з. – від 2,0 до 2,5 балів; о. – від 2,6 до 3 балів.

З таблиці 1 видно, що динаміка співвідношення всіх показників готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників порівняно з даними констатувального експерименту змінилася в позитивний бік. Якщо на початок формувального експерименту в контрольній групі (25 осіб) оптимальний рівень готовності до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників склав 16%, задовільний – 32%, низький – 52% і відповідно в експериментальній групі оптимальний рівень склав 20%, задовільний – 16%, низький – 64%, то по завершенню програми формувального експерименту намітилося зростання готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання старшокласників у позитивний бік.

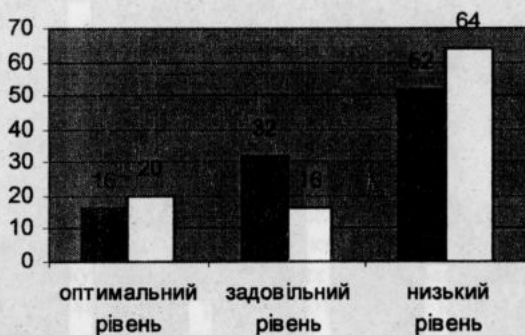
Кращі результати було отримано в експериментальній групі: оптимальний рівень готовності до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників (див. табл.1) склав 36%, задовільний – 44%, низький – 20%. У контрольних групах, де навчання проводилося за традиційною схемою, зміни були незначні. Так, дещо збільшилася кількість студентів із задовільним рівнем і склала 40% проти 32% на початок дослідного навчання; скоротилося число студентів із низьким рівнем

готовності до особистісно орієнтованого навчання старшокласників і склало 44% проти 52% (див. табл. 2).

В експериментальних групах було створено всі необхідні умови для формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників, причому забезпечувалися активна позиція, свобода вибору навчальних завдань та методів роботи з ними, ситуація успіху для кожного студента. Результати підсумкового зрізу для виявлення динаміки рівнів сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників у професійній діяльності, порівняно з результатами констатувального експерименту, дозволили одержати загальну картину змін, що відбулися. Отримані дані було представлено в діаграмах.

Діаграма 1

Дані діагностичного зрізу щодо виявлення рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників (до проведення дослідно-експериментальної роботи), %



■ - контрольна група

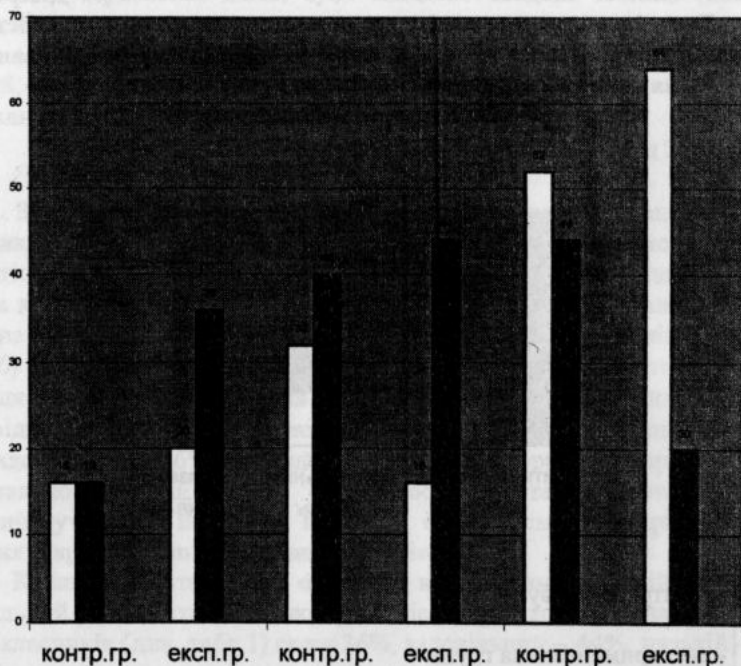
□ - експериментальна група

З діаграми 2 видно, що в експериментальних групах чітко простежується динаміка рівня готовності студентів факультетів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання старшокласників від низького до задовільного й оптимального рівня. На початок експерименту відсоток студентів, що виявили низький

рівень готовності до особистісно орієнтованого навчання старшокласників у контрольних і експериментальних групах переважав відсоток студентів, що виявили задовільний (репродуктивний) та оптимальний (творчий) рівні готовності до зазначеного виду навчання, так, оптимальний рівень коливався в межах від 16% до 20%, задовільний – від 16% до 32%, низький – від 52% до 64%.

Діаграма 2

Дані діагностичного зрізу щодо виявлення рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників (після завершення формувального експерименту), %



оптимальний рівень задовільний рівень низький рівень



- формувальний експеримент



- констатувальний експеримент

Після проведення формувального експерименту ситуація змінилася на краще. Так, в експериментальній групі оптимальний рівень склав 36% (проти 20% на початок дослідної роботи). Значно збільшилося число студентів із задовільним рівнем готовності – 44% в експериментальній групі (проти 16% на початок дослідної роботи). Причому різко скоротилася кількість студентів із низьким рівнем готовності до особистісно орієнтованого навчання старшокласників і склало в експериментальній групі – 20% (проти 64% на початок експерименту). У контрольних групах теж спостерігаються зміни рівня готовності від низького до задовільного й оптимального. Але зміни ці не настільки значні, і пояснюються скоріше об'єктивними чинниками загального розвитку особистості під час навчання в університеті.

Так, кількість студентів з низьким рівнем готовності знизилась з 52% до 44%. Із задовільним рівнем готовності кількість студентів зросла, але не суттєво (40% проти 32% на початок дослідної роботи). Оптимальний рівень готовності після закінчення дослідної роботи виявили 16% студентів, що дорівнює результатам зрізу після констатувального експерименту. У студентів контрольної групи переважає низький рівень готовності до особистісно орієнтованого навчання старшокласників.

Таким чином, дослідно-експериментальна програма педагогічної підготовки студентів, що відбиває теоретичні, практичні, методичні і психологічні аспекти, підтвердила її значущість у формуванні готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників. Зібрані факти дозволяють говорити про те, що навчання іноземної мови, що побудоване на особистісному підході до його організації, принципах педагогічної взаємодії, рольової перспективи діалогічного спілкування при дотриманні сукупності педагогічних умов, є можливим чинником, що позитивно впливає на рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно орієнтованого навчання старшокласників.

Література

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1(91).

РОЗВИТОК КРЕАТИВНІСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗА ДОПОМОГОЮ ПЕРЕТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

В статье рассматриваются механизмы саморазвития креативности будущих специалистов как природные основы их творческого выполнения профессиональных функций в самостоятельной деятельности с помощью преобразования учебной информации в учебном процессе.

At this article is considered mechanisms of self-development creativity of future specialists as natural basic of their creative using of the professional functions in own activity with the help of changing educational information in educational process.

Сучасне інформаційне суспільство ставить перед системою утворення завдання підготовки творчої особистості, здатної гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, використати раніше отримані знання для рішення практичних завдань, критично мислити, грамотно працювати з інформацією, бути комунікабельним, толерантним і самостійно займатися професійно-особистісним самовдосконаленням.

У цей час відчувається насущна потреба в якісному утворенні, результат якого – фахівець із гнучким, нестандартним мисленням, самостійно приймаючого рішення й відповідальний за їхні наслідки, здатний відмовитися від стереотипних дій і систематичному самовдосконаленню власної особистості.

Проблема підготовки творчої особистості хвилювала вчених за всіх часів. М.Ярошевський, С.Рубінштейн досліджували сутність творчості по продукту (матеріальні предмети, поведження, дії, думки, ідеї). В.Бехтерев розглядав творчість як процес створення нового. Л.Божович, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв сформулювали основні положення особистісного підходу до організації пізнавальної діяльності, а рефлексивно-ціннісно-креативний підхід одержав обґрунтування в роботах В.Риболовлі й О.Гнатович.

У роботах Дж.Гілфорда, Н.Роджерса обґрунтовується специфіка творчості й креативності. Особливість творчості вони бачать у здатності людини створювати нове, а креативності – здатності відмовитися від стереотипного способу мислення.

Формування творчої особистості, фахівця, здатного вчасно відмовитися від стереотипних дій і способів неможливо без

перебудови вищої школи на основі інноваційних підходів до організації педагогічного процесу. Потреба освітньої практики в економічних кадрах нової формації активізувала науковий пошук у даному напрямку.

Мета статті полягає в тому, щоб обґрунтувати можливість розвитку креативності як показника професіоналізму сучасного менеджера за допомогою перетворення навчального матеріалу.

Підготовка майбутніх фахівців до творчої, професійної діяльності не може обмежуватися тільки оволодінням ними системою знань, необхідних для вироблення професійних умінь і навичок. Розвиток креативності як основи творчої діяльності поєднано з виробленням знань й умінь через механізми саморозвитку й самоорганізації їх у навчальному процесі. Процес самоорганізації активізує позицію студентів у навчальній роботі, якщо вона будується з урахуванням творчих можливостей особистості. Усі види навчальних знань повинні задіяти творчий потенціал особистісних структур свідомості, що працює у проблемних, складних ситуаціях при вивченні програмного матеріалу.

Навчальна інформація будується на основі критеріального алгоритму, що містить у собі комплекс змісто-пошукових умінь як основи для обміну змістами. Механізмом такого алгоритму дій студентів виступають особистісні структури свідомості у вигляді самоздійснюваної творчості. Сам підхід у структуруванні навчальної інформації й навчальних завдань полягає в тому, що студент не тільки виконує завдання творчого плану, але й може приймати самостійні рішення, волю вибору способів їхнього виконання, керуючись "підказками" особливим образом розвиненої свідомості. Самоорганізація при цьому виступає як властивість, здатність до саморозвитку нових, більше життєстійких структур.

Основою створення таких структур є креативність. Це властивість особистості трактується в науковій літературі як здатність відмовлятися від стереотипів мислення, догматичних дій. Ця властивість стимулює розвиток умінь:

- колізійність (виявлення явних і схованих протиріч);
- мотивування (установлення зв'язку змістів, наявність власної точки зору, уміння аргументувати свою позицію, особистісний зміст, диференціація цінностей);
- критичність (аналіз, наявних подань, знань, досвіду; пошук нових пізнавальних орієнтирів);

- змістотворчість (висування гіпотези, дозвіл протиріч, обмін змістами, створення власних змістів).

Ці вміння забезпечують прояв внутрішніх підстав поведінки, які втілюють індивідуально-професійні якості майбутнього фахівця. Ці якості проявляє індивідуально студент, тільки йому властиве ставлення до здобування цінностей щодо особистісного плану, які визначаються різними рівнями діяльності особистісних структур свідомості. Особистісні структури ціннісного змісту свідомості регулюють розумову діяльність студента, визначаючи його поведінку як особистісне ставлення до досліджуваного матеріалу, знанням і професійним цілям. Особистісні структури свідомості забезпечують формування й закріплення вмінь проявляти й управляти власними змістами, вибудовуючи їх за професійними вимогами.

Креативний підхід в організації навчального процесу створює умови, в яких відбувається становлення особистісних структур свідомості майбутнього менеджера, що втілюють творчі якості його особистості. Освітній процес буде результативним, якщо будуть створені умови, освітнє середовище, у якому могла б проявлятися креативність як основа розвитку їхньої готовності до творчої, професійної діяльності. Як показує практика та аналіз результатів досліджень, до числа таких умов можна віднести загальні й приватні принципи самоздійснюваної навчально-пізнавальної діяльності. До них відносять:

- суб'єктність свідомості, що пізнає, що передбачає перетворення освітнього процесу в дослідницьке поле, на якому досвід оволодіння знаннями й досвідом діяльності не передається у готовому вигляді з однієї голови в іншу, а в процесі породження змістів, перетворення знань у цінності, особистісні змісти. У даній ситуації і викладач, і студент є активними суб'єктами утворення;
- додатковість, коли монолог викладача поступається місцем діалогу, взаємодії, співробітництву й співтворчості, орієнтації на свободу дій і думки особистості, що розвивається, майбутнього фахівця. Зміст цього принципу полягає в тому, що протилежності, що виникають у процесі пізнання, зникають не за допомогою зняття, а за рахунок взаємного доповнення, компромісу, що поєднують риси колишніх протилежностей;
- принцип відкритості – світ знань відкривається перед студентом завдяки роботі свідомості як головної особистісної цінності. Викладач не передає студентам істину в готовому вигляді, але надає навчальній інформації контекст відкриття. Особливим

образом конструйований опис знання ніби заново відкривається перед студентом, що пізнає його.

При реалізації названих принципів в освітньому процесі закріплюються й розвиваються особистісні структури свідомості студентів, створюються необхідні умови для самоздійснювання ними творчості. У механізмі самоорганізації творчості утримується ціннісний матеріал, що є основою перетворення засвоєних знань у професійні змісти.

Перехід знань у змісти, цінності стимулює виникнення особистісної позиції. При цьому важливо не допустити виникнення позиції соціального пристосування (повного підпорядкування умовам середовища, без прояву самостійності, самодіяльності, тобто з неминучою асиміляцією й деградацією особистості). Креативний підхід до навчання, опора на принципи, що стимулюють творчість у пізнавальних процесах, забезпечує виникнення активної творчої позиції особистості в освітньому процесі. Активність як засіб перетворення ситуації в ситуацію саморозвитку та самореалізації особистості забезпечує студентам стан творчості, що самоорганізується.

Зміст навчального розділу, теми, структурування його на принципах креативності змінює і сам зміст навчального матеріалу і самих суб'єктів утворення, їхньої взаємодії і взаємовпливи, і результат їхньої діяльності. Мистецтво викладача полягає в тому, щоб допомагати студентам, знаходити протиріччя у своїх думках, поняттях, учити бачити істину. У ході розкриття протиріччя усувається вигадане знання, а занепокоєння, у яке вводиться розум, спонукає до пошуку широкого знання.

Ще Сократ казав про мистецтво вчителя створювати на заняттях умови, коли за допомогою питань породжується сховане в людині правильне знання. Сократ запропонував для пошуку істини використати евристичні методи пізнання. Призначення цих методів він бачив не в прагненні розкрити, нав'язати, завчити яку-небудь систему правил або поглядів, а у постановці проблемних питань. Іронічний спосіб постановки цих питань розкривав протиріччя в міркуваннях учасників розмови, суперечки, демонстрував їхнє незнання або неповне знання, змушував сумніватися, замислитися й критично поставитися до власного знання. Саме способи самоствердження у процесі оволодіння знаннями й перетворення їх в особистісний зміст надають навчальній роботі творчу спрямованість й особистісний характер. Сократ був упевнений у тому, що є якийсь загальний зміст,

що може бути виражений єдиною ідеєю, єдиним поняттям. Це єдине не є чимось догматичним, нерухомих, сталим фактом. Ідея завжди перебуває в розвитку, динаміці. Розвиток ідеї надає людина. Привносячи у неї свої сумніви, невпевненість, нестабільність, людина проявляє особливу властивість розуму, що у наслідку в літературі одержала назву – “занепокоєння” розуму, а дещо пізніше – як переживання свідомості. Саме у цій властивості розуму закладений початок самоорганізації особистості. Розуміння істини – це добровільний, вільний і самостійний пізнавальний пошук. Перетворення навчального матеріалу в знання, цінності, особистісний зміст можливі при самостійному, добровільному й вільному розумінні істини. В евристичних бесідах, діалогах містяться умови для прояву душі, здібностей особистості, волі й вибору, самостійності й самовизначення, що створює основу для прояву креативності, творчості особистості.

Саме механізмом креативного підходу до організації навчальних занять є процес самоорганізації особистості. Викладач покликаний створювати у навчальному процесі умови для самовдосконалення професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців, прояву активності й пізнавальної самостійності, саморозвитку їхніх творчих сил. Гармонійний розвиток особистості майбутніх фахівців можливий в умовах самоорганізації, волі вибору навчальних завдань і створення ситуації успіху, особистісного росту для кожного студента. Викладачі вищої школи повинні допомогти студентам удосконалювати власні здатності до вільного самовизначення особистості, уміння визначати стратегію свого творчого розвитку, переборювати трафарети й догми, що існують у практиці професійної праці, і більш гнучко реагувати на всі зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві та економіці.

Рушійною силою індивідуально-професійного саморозвитку майбутніх фахівців є потреба в самоздійсненні природних сил і дарувань їхньої особистості. Самоздійснення характеризується чотирма тенденціями: задоволенням потреб, адаптивним самообмеженням, творчою експансією й установами внутрішньої гармонії.

Усі названі тенденції проявляються в різні періоди життя особистості. На думку Ш.Бюлер, ціннісні орієнтації самоздійснення особистості сконцентровані навколо креативних властивостей особистості та активності, самообумовленості суб'єкта, спрямованості на досягнення мети, перетворення знань в особистісні змісти, цінності.

Інтеграція активності здійснюється особистістю без участі свідомості. Розвиток креативності неможливий без природної активності особистості, що виступає джерелом і засобом внутрішнього самоствердження й саморозвитку креативних властивостей майбутнього фахівця. Креативні властивості не можуть розвиватися в умовах традиційного навчання, що склалося в практиці вищої школи.

Таким чином, структурування предметного знання в підготовці майбутніх фахівців на принципах, що стимулюють природну активність, прагнення до самовдосконалення й саморозвитку їх, створення умов, що забезпечують волю вибору дій та способів рішення навчальних завдань, усвідомлення власного професійного росту забезпечують якісне утворення випускникам вищої економічної школи.

Е.О.Пильнік

ТВОРЧІ ТА ЕВРИСТИЧНІ ЗДІБНОСТІ СТУДЕНТІВ

В данной статье рассматриваются понятия творческой и эвристической деятельности, проанализированы понятия творческих и эвристических способностей и их компоненты.

The concept of creative and heuristic activity, creative and heuristic capabilities and their components is examined in this article.

Постановка проблеми. У зв'язку зі значними соціально-економічними та політичними перетвореннями, що відбуваються в Україні, особливо важливого значення набуває розвиток творчого потенціалу особистості. Суттєва роль у розв'язанні цієї проблеми належить системі освіти, де процес навчання має бути пронизаний ідеєю розвитку творчих та евристичних здібностей студентів, їх творчого розвитку та саморозвитку. Проте на практиці переважають репродуктивні форми та методи навчання майбутніх педагогів, недостатньо використовуються методи розвитку творчих можливостей, стимуляції активності та мотивації саморозвитку студентів.

Для вирішення зазначеної проблеми необхідним є використання адекватних форм та методів організації навчального процесу, які містять достатній потенціал для створення ситуацій розвитку евристичних здібностей студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку творчих та евристичних здібностей, творчої та евристичної діяльності досліджували такі педагоги та психологи, як В.І.Андреев,

Д.Б.Богоявленська, П.Я.Гальперин, В.В.Давидов, Т.О.Дмитренко, Ю.М.Кулюткін, В.І.Лозова, О.Н.Лук, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, Н.П.Пархоменко, Я.О.Пономарьов, Л.О.Савченко, О.Я.Савченко, В.А.Сластьонін, Л.Ф.Спірін, Н.Ф.Тализіна, Д.А.Троїцький, А.В.Хуторський та ін.

Мета статті: висвітлити значення розвитку творчих та евристичних здібностей для ефективності навчального процесу.

Результати дослідження. Завдання сучасної системи освіти – максимально розвивати творчі здібності студентів, виховувати у них самостійне, творче мислення. Розвиток творчих, евристичних здібностей ефективно відбувається у творчій діяльності, спеціально організованій викладачем у процесі навчання.

Під творчою діяльністю або творчістю звичайно розуміється “діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей” [9, с. 393]. За визначенням Л.С.Виготського, творча діяльність – це будь-яка діяльність людини, що створює дещо нове, все рівно, чи буде це створена творчою діяльністю будь-яка річ зовнішнього світу, чи відома побудова розуму або почуття, що живе та виявляється тільки в самій людині [3].

У своєму дослідженні ми дотримуємося визначення евристичної освітньої діяльності А.В.Хуторського: “евристична освітня діяльність – це діяльність, метою якої є участь студента в конструюванні всіх елементів власної освіти: значення, цілей, змісту, оптимального вибору форм і методів навчання, індивідуальної траєкторії освоєння освітніх областей і т.п.” [12, с.80]. Таким чином, евристична діяльність в себе включає:

1. Творчі процеси зі створення освітньої продукції в навчальних предметах.
2. Пізнавальні процеси, що неминучі та необхідні для супроводу творчості.
3. Організаційні, методологічні, психологічні й інші процеси, які забезпечують творчу та пізнавальну діяльність.

Іншими словами, евристична діяльність включає не тільки творчу діяльність, але і метатворчу (греч. meta – означає те, що “стоїть поза”), тобто методологічну та когнітивну діяльності, які “стоять поза” творчістю та забезпечують її реалізацію [12].

Творцем, так само як і інтелектуалом, не народжуються. Як відзначає Фергюсон, “творчі здібності не створюються, а вивільняються”. Усе залежить від того, які можливості надасть оточення для реалізації того потенціалу, який у різній мірі та в тій або

іншій формі властивий кожному з нас. Б.Олмо вважає, що “творчість є набутою навичкою, а не таємничим даром, з яким людина народжується на світ” [2, с. 34].

Організація творчої діяльності в навчальному процесі з одного боку спирається, а з іншого – створює умови для розвитку творчих здібностей. Традиційним є запропоноване Б.М.Тепловим наступне визначення здібностей: “індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої... які мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності...” [11, с. 10-11].

Досліджуючи природу творчості, вчені запропонували називати здібність, відповідну творчій діяльності, креативністю. У педагогіці під креативністю розуміють такі різноманітні здібності, як винахідливість, оригінальність, фантазію, інтуїцію, здатність до вирішення проблем і т.п. Акцентуючи процес творчої діяльності, В.М.Козленко дає наступне визначення креативності: креативність – пошуково-перетворююче ставлення особистості до самої себе, яке виявляється в пошуково-перетворювальній активності [4].

Креативність є основною, але не єдиною здібністю, що забезпечує евристичну освітню діяльність. Оскільки у результаті творчості й опосередкованої діяльності у студента неодмінно відбувається процес пізнання, то разом з креативною діяльністю здійснюється когнітивна. Для того, щоб креативні та когнітивні процеси мали загальну структурну основу та виражалися в загальноосвітніх результатах студента, необхідна організаційно-методологічна діяльність, здійснювана на базі його відповідних здібностей. До оргдіяльнісних здібностей відносяться такі якості, як цілеспрямованість, самовизначення, рефлексія та ін. [12].

У контексті нашого дослідження ми поділяємо позицію А.В.Хуторського, який під евристичними здібностями розуміє комплексні можливості студента у виконанні дій, спрямованих на створення їм нових освітніх продуктів [12]. Таким чином, триєдність таких сутностей, якостей людини, як когнітивність, креативність і оргдіяльність, складають основу того, що ми називаємо евристичними здібностями:

1) когнітивні (пізнавальні) якості – уміння відчувати навколишній світ, ставити питання, відшукувати причини явищ, позначати своє розуміння або нерозуміння питання та ін.;

2) креативні (творчі) якості – натхнення, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до протиріч; розкутість думок і відчуттів,

прохув; прогностичність; наявність своєї думки та ін.;

3) методологічні (оргдіяльнісні) якості – здатність усвідомлення цілей навчальної діяльності й уміння їх пояснити; уміння поставити мету й організувати її досягнення; здібність до нормотворчості; рефлексивне мислення; комунікативні якості та ін. [12].

Ефективна творча самореалізація студента обумовлена ступенем розвитку окремих його евристичних якостей, таких як уява, фантазія, інтуїція. Уява, за визначенням М.Л.Смульсона, – це психічний (інтелектуальний) процес створення образів предметів, ситуацій, обставин шляхом установлення нових зв'язків між відомими образами та знаннями; психічний процес, який є надзвичайно важливим для розвитку творчості, творчого мислення [9]. Г.Сельє однією з провідних характеристик творчої особистості називає уяву [9].

Фантазія – природна якість людини, яка корениться в глибинах її особового потенціалу. Важливо, як вважає К.Г.Юнг, “відрізнити розумну фантазію від безглуздої”, якісні показники “розумної” фантазії: “оригінальність, послідовність, інтенсивність і витонченість фантазії, а також закладена в ній можливість подальшого втілення в життя” [12, с. 123].

Інша евристична якість – це інтуїція, тобто “швидке вирішення, що вимагає тривалої підготовки, здатність швидко розбиратися в складній ситуації і майже миттєво знаходити правильне рішення” [11, с. 318].

Творча самореалізація студента визначається його обдарованістю і талантом. Поняття обдарованості розвивається в поняттях “талант” і “геній”. Студента з високим ступенем обдарованості називають талантом, з найвищим – генієм. Творчим талантом А.Н.Маслоу називає загальну генеральну схильність людей робити все в творчій манері; додатково він визначає специфічну творчість в конкретній області діяльності, в якій виявлений талант, як можливість творити в цій області. Ми дотримуємося позиції А.В.Хуторського, який під обдарованістю студентів розуміє міру їх творчої самореалізації в освітній області. Чим більше студенту вдається виразити себе в тій або іншій області діяльності, тим більше обдарованим і талановитим в цьому напрямку його слід вважати. Обдарованість в даному значенні пов'язана з творчими можливостями та здібностями студента [12, с.126].

Навчання, що не ставить проблем перед думкою студента, не розвиває в ньому схильності до спостереження, дослідження й творчості, – не сприяє внутрішньому розвитку особистості студента й не визначає його зв'язку з новими цінностями культури. Для педагога

однаково важливо прищепити студенту і професійні навички, і негасиму жагу пізнання [5].

Традиційне навчання, в основі якого лежить опора на пам'ять, не сприяє ефективності розвитку мислення й пізнавальної активності студентів, не служить формуванню їх смаку, не ставить проблем перед їх думкою, не розвиває в них схильності до спостереження. Навчально-виховний процес, побудований на традиційному інформативному викладі матеріалу, приводить до того, що студент втрачає допитливість до дійсності, науки, мистецтва, самого себе. У результаті він навіть і не шукає в житті іншого змісту, крім того, що очевидний; народжується почуття заспокоєності, достатку, байдужості. Творчі здібності проявляються та розвиваються лише в активній продуктивній діяльності.

Творчі здібності людини – величина непостійна. Їх можна тренувати й розвивати як будь-яку сторону духовності людини. С.Л.Рубінштейн писав, що “здібності людей не тільки проявляються, але й формуються в їхній діяльності” [5, с. 176]. Людина, що володіє здібностями при відсутності інтересу до відповідної діяльності, “дасть менше”, ніж людина із загостреним інтересом до діяльності, що не володіє яскравими здібностями до неї [2].

Творчі здібності розвиваються в діяльності, що вимагає творчості. Вони є сукупністю психічних властивостей. Серед них виділяється група загальних якостей, що відповідають вимогам не одного, а багатьох видів творчої діяльності, такі як уміння бачити проблему; здійснювати дослідницьку діяльність; формувати гіпотези, визначати предмет досліджень; вибирати адекватні дослідницькі методи, проводити експерименти, робити узагальнення і т.п. [2].

Розвиток творчих здібностей І.Я.Лернер розглядає в плані передачі учням досвіду творчої діяльності, та виділяє наступні процесуальні риси: самостійне перенесення раніше засвоєних знань та вмій у нову ситуацію; бачення нової проблеми в знайомих, стандартних умовах; бачення нової функції знайомого об'єкта; усвідомлення структури об'єкта; пошук альтернативи рішення або способу розв'язання; комбінування раніше відомих способів розв'язання проблемних завдань у новий спосіб [6].

Дещо інший підхід до виділення компонентного складу знаходимо у О.Н.Лука. Він поділяє творчі здібності на три групи: здібності, пов'язані з мотивацією (інтереси та нахили); здібності, пов'язані з темпераментом (емоційність); розумові здібності. Учений зазначає важливість мотиваційного компоненту.

На його думку, творчі здібності самі по собі не перетворюються у творчі звершення. Для того, щоб отримати результат, досягти творчих звершень, необхідні бажання та воля, необхідна мотиваційна основа [7, с. 201].

В.О.Моляко серед компонентів творчих здібностей називає: оригінальність у рішеннях; пошуки нового; наполегливість у досягненні мети; самокритичність та критичність; гнучкість мислення; сміливість та міцність; енергійність [8].

Педагог В.І.Андрєєв [1] виділяє наступні компоненти творчих здібностей особистості студента:

- мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості;
- інтелектуально-логічні здібності;
- інтелектуально-евристичні здібності;
- світоглядні властивості особистості, що сприяють успішності творчої діяльності;
- етичні властивості особистості;
- здібності особистості до самоуправління в творчій діяльності;
- комунікаційно-творчі здібності;
- естетичні здібності, що сприяють успішності творчої діяльності;
- індивідуальні особливості особистості.

В.С.Шубинський пропонує систему творчих якостей особистості, що співвідноситься з етапами розробленого їм творчого процесу:

1) етап виникнення творчої ситуації – відчуття новизни, незвичного, чуйність до протиріч, критичність, схильність до творчого сумніву (сумніватися у всьому!), здатність відчувати внутрішню боротьбу, інформаційний голод (жадання пізнання);

2) евристичний етап – інтуїція, творча уява, відчуття краси, дотепність, здібність проводити аналогії, натхненність, оригінальність (нестандартність) мислення, сміливість, емоційна збудливість в творчій ситуації;

3) етап завершення – самокритичність, завзятість в доведенні справи до кінця, здібність користуватися різними формами доказів, обґрунтування результатів творчості, достатня широта та глибина знань, досвіду й умінь для втілення нового в духовні і матеріальні форми [13, с. 36].

Навчити студентів творчо мислити, аналізувати, зіставляти факти, самостійно думати, творчо підходити до процесу навчання, що у майбутньому стане основою їхньої професійної діяльності, – суть педагогічного процесу. Процес навчання повинен бути організований

таким чином, щоб перед студентами ставилися нові проблеми, з поступовим їхнім ускладненням, що забезпечувало б студентам не тільки міцні й глибокі знання, але й розвивало їхні творчі здібності.

Висновки та подальший напрямок дослідження. У процесі аналізу науково-педагогічних джерел та фахової літератури з'ясовано, що проблема розвитку творчих та евристичних здібностей студентів знаходить широке відображення як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці, але потребує подальшої розробки. Викладачі розуміють важливість та необхідність розвитку евристичних здібностей у процесі опанування навчальних дисциплін, однак у практиці викладацької діяльності спостерігається недостатнє розуміння сутності творчих здібностей, існують труднощі щодо їх розвитку. А отже, у процесі викладання своєї дисципліни викладачі не ставлять своїм завданням цілеспрямоване формування творчих здібностей особистості. Тому необхідна подальша розробка та конкретизація форм, методів, прийомів, засобів розвитку евристичних здібностей студентів та впровадження їх у навчальний процес.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.
2. Воробьев Н.Е., Мизюрова Э.Ю. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла (на материале преподавания иностранного языка в неязыковом вузе): Монография. – Волоград: Перемена, 2001. – 184 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. – М.: Просвещение, 1967. – 92 с.
4. Козленко В.Н. Психологические особенности креативности в старшем школьном возрасте и ее влияние на статус старшеклассника в учебной группе: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Московский пед. ин-т им. В.И.Ленина. – М., 1983. – 18 с.
5. Ларин А.Е. Обучение. Воспитание. Творчество. Проф. педагогика. – М.: Высш. школа, 1977. – 245 с.
6. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
7. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
8. Моляко В.А. Психология творческой одаренности. – К.: Знание, 1978. – 46 с.
9. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – 3-ге вид.,

- стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
10. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 484 с.
 11. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М: Наука, 1961. – 536 с.
 12. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с
 13. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – 80 с.

О.Л.Марачковская

ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ГИБКОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается сущность поведенческой гибкости, как одной из важных условий профессиональных действий менеджера образования. Актуализируются аспекты профессиональной компетентности менеджера образования.

In clause the essence of behavioral flexibility, as one of the important conditions of professional actions of the manager of formation reveals. Aspects of professional competence of the manager of formation are staticized.

Социально-экономические и политические реформы в стране радикально изменили смысл и содержание деятельности менеджера в сфере образования, это потребовало значительного усложнения задач и функций управленческих кадров.

Развивающее образование предъявляет особые требования к личности и деятельности руководителя. Поскольку педагогическая деятельность современного руководителя осуществляется в условиях динамичных, неожиданных, неоднозначных и полифункциональных ситуаций, он сталкивается с проблемами, связанными с противоречием между необходимостью мыслить и действовать по-новому и недостаточной сформированностью определенных личностных структур.

Система управления (менеджмента) представляет собой множество взаимосвязанных элементов, составляющих единое целое и реализующих процесс управления для достижения поставленных целей. Менеджмент образования ориентирован на динамическое приспособление образовательного учреждения к изменениям во

внешней среде, требованиям потребителей к образовательным услугам, что требует от руководителей умения профессионально и мобильно действовать при принятии решений.

В состав управляющей системы входит менеджер образования (в дошкольной организации образования таковым является организатор-методист), который взаимодействует с объектами управления – педагогами, детьми, родителями. В системе дошкольного учреждения он выполняет функцию “оператора управления”, является организатором деятельности педагогического коллектива.

Данные исследователи Л.В.Поздняк, Н.Н.Лященко и др. показывают что, деятельность менеджера образования должна быть направлена на мобилизацию усилий педагогов по решению задач всестороннего воспитания детей. Кроме того, поскольку организатор - человек, отвечающий за оптимальное распределение сил и расстановку при достижении задач, ему важно быть мастером своего дела, иметь специальные способности.

В исследованиях Г.В.Залевского, Л.М.Митиной, К.А.Альбухановой-Славской, А.Р.Фонарева, Н.А.Кортнева и др. на первый план выступает формирование профессионального поведения педагога, которое должно быть устойчивым, в то же время и динамичным.

Н.Д.Левитов особо выделяет в качестве основных поведенческих способностей присущих менеджеру образования, находчивость, быструю и точную ориентировку, умение быстро принимать решения и действовать в проблемной ситуации.

Для менеджера образования важна способность быть “мобильным”, то есть способным своевременно отказаться от не соответствующих ситуации поставленных задач, способов поведения и умение оперативно вырабатывать новые, творческие подходы к разрешению “нестандартных” ситуаций.

В психолого-педагогических исследованиях, данная проблема рассматривается в контексте профессиональной компетентности менеджера образования и непосредственно при анализе особенностей педагогической деятельности, изучения путей взаимодействия “руководитель – педагог – ребенок, и др”.

С позиции современных требований к руководителю, в систему коммуникативных компетенций педагога вводится такое понятие как “поведенческая гибкость”.

Понятие “гибкость” рассматривается во многих исследованиях как отечественных, так и зарубежных психологов, однако нет единого

подхода в объяснении его содержания. В психологических исследованиях зарубежных авторов (К.Гольдштейн, А.Басс, Р.Кэттэлл, Х. Вернер и др.) поведенческая гибкость определяется как свойство противоположное ригидности, то есть неспособности к новой деятельности, склонной к стереотипности поведения. С нашей точки зрения, правомерно рассмотрение ригидности в поведенческом плане, как недостаточной адаптивности поведения. К.Левин выделяет в связи с этим ряд личностных характеристик: стереотипность, негибкость потребностей и воли.

С позиции К.Шайме, С.Рубинович, Дж. Гилфорд и др., гибкость это способность отказать от имеющегося способа действия в пользу другого, и как быстрый переход от одного класса предметов и явлений к другому. Под гибкостью понимается способность личности адаптироваться к изменениям, которые могут произойти неожиданно (Л.Хаскелл). Таким образом, исследователи в большинстве случаев считают гибкость феноменом, зависящим от особенностей ситуации. Они обозначают ее как “переключаемость”, как – “подвижность”, как – “отсутствие скованности”.

Результаты исследований Г.В.Залевского позволяют рассматривать гибкость как способность корректировать программу, элементы деятельности и поведения в соответствии с требованиями ситуации при различной степени их осознания и принятия [2].

Исследования, проведенные Ю.Н.Коллюткиным и Г.С.Сухобской, позволяют сделать выводы, что имеется непосредственная связь между общей эмоциональной лабильностью, проявляющейся в темпераменте, характере человека и стилем деятельности (гибкость, подвижность). То есть резкие эмоциональные сдвиги, происходящие у эмоционально неуравновешенных людей в момент конфликта и перестройки прежних намерений и установок, затрудняют переход к новым программам деятельности, вызывают ригидные способы действий и поведения.

Это, несомненно, препятствует успешному овладению профессиональной деятельностью и, в конечном итоге, негативно влияет на здоровье личности, поскольку становится фактором деструктивной профессионализации [1].

Степень гибкости и ригидности реагирования личности в проблемных и фрустрируемых ситуациях определяет адекватность соответствия реакций индивида требованиям конкретной обстановки. По мнению Л.И.Вассермана и М.А.Беребина феномен “гибкости – ригидности” играет существенную роль в механизмах

профессиональной дезадаптации. Ригидный (неадекватный) тип реагирования, являясь устойчивой личностной характеристикой, вызывает у личности повышение тревожности, ведущего к искаженному, а в последствии и к ригидному восприятию действительности.

Рассматривая особенности установок и стереотипов в деятельности руководителя, А.А.Ерошенко подчеркивает, что при высоком уровне педагогического мастерства именно гибкость позволяет принимать оптимальные решения и преобразовывать сложные ситуации.

В.Н.Куницына обращает внимание на то, что ригидность особенно свойственна холерикам и меланхоликам, а гибкость (в частности поведенческая) присутствует в основном у сангвиников.

Недостаточная сформированность поведенческой гибкости является одной из основных причин, порождающих трудности в профессиональной деятельности руководителя.

К.Ю.Белая в своих исследованиях отмечала, что методисту – организатору, направляющему коллектив на достижение успеха, регулирующему его движение по заданному маршруту, мобилизирующему педагогические кадры учреждения, гибкость в профессиональных действиях особо важна. Такая способность помогает вырабатывать или принимать новые подходы к разрешению проблемных ситуаций, встречающихся в профессиональной деятельности, обеспечивает успешность в овладении профессиональной деятельностью, благотворно влияет на психическое здоровье педагога.

П.Н.Лосев также утверждал, что руководитель, обладающий гибкостью в поведении способен правильно воспринимать критику и учитывать ее в своей деятельности, понимать и оценивать возможности своих сотрудников, строить свои взаимоотношения с коллективом на основе взаимного доверия и сотрудничества.

Теоретическое осмысление проблемы привело к пониманию, что поведенческая гибкость играет решающую роль в успешности профессиональных действий менеджера образования. Обладая данной способностью, это дает ему возможность внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса. Самостоятельно и конструктивно решать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, уметь отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления, средств деятельности и вырабатывать или принимать

нові, оригінальні підходи к разрешенню проблемної ситуації при неизменних принципах.

Литература

1. Аветисян К.А. Психологическое содержание и условия развития поведенческой гибкости учителя. Кандидат. диссерт. – М., – 2002.
2. Залевский Г.В. Психологические особенности ригидности. Кандидат. диссерт. – М., 1971.
3. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М., 1994. – 216 с.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 109 с.

А.Г.Міняйленко

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ГНУЧКОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ

В статті розглядаються можливості удосконалення емоційної гнучкості як показателя емоційної культури учителя методами методичної роботи школи, виявляється залежність між рівнем сформованості цього складного особистісного формування і результативністю педагогічної роботи.

In this article the possibilities of emotional flexibility improvement as the teacher's emotional culture index by means of school methodical work are examined, the dependence between formed level of this complicated, personality-oriented education and effectiveness of pedagogical work is exposed.

Підвищення ролі освіти в сучасному суспільстві ускладнює завдання школи в підготовці підростаючого покоління до життя і вимоги до особи вчителя, рівня його професіоналізму.

Аналіз шкільної дійсності дозволяє говорити про наявність суперечностей:

- між набором жорстких вимог і методів дії на учня, сформульованих в методичних рекомендаціях для практики, і інтуїтивними діями вчителів, що діють шляхом проб і помилок у вирішенні педагогічних проблем;
- між концептуальним підходом педагогічної стратегії і набором рецептурних порад і безсистемних педагогічних дій в шкільній практиці;