

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

А. Р. ЗУБРИК

Проблема підготовки майбутніх учителів іноземних мов є особливо актуальною в умовах реформування вищої педагогічної освіти. Чинна система педагогічної освіти недостатньо сприяє повній реалізації творчого потенціалу. Майбутній учитель іноземних мов повинен бути готовим не тільки до навчальної та пізнавальної, а й до професійної діяльності в умовах динамічного розвитку суспільства. Саме вища освіта покликана сформувати готовність молодшої людини до подолання труднощів, швидкої адаптації, здійснення свідомого вибору, оцінки ситуацій та аргументованої критики – тобто розвинути здатність мислити продуктивно в умовах професійної мобільності.

Вивченню психологічних досліджень мислення присвятили свої роботи вітчизняні та зарубіжні науковці: О. Тихомиров, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Люблінська, Н. Менчинська, В. Крутецький. Психологічні й психолінгвістичні дослідження П. Блонського, Л. Войтко, З. Калмикової, Д. Ельконіна, О. Леонтєва, Г. Голубєва та інших учених довели, що формування продуктивного мислення нерозривно пов'язане з мовленням. Проблеми розвитку продуктивного мислення досліджували М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, М. Гольдіна, З. Калмикова, Д. Кугер, Л. Засєкіна, Д. Пойа, Г. Уоллес, Т. Харсон, Дж. Чаффі та інші. С. Гончаренко, О. Гребенюк, М. Кашапов, В. Роменець, В. Шахов розглядали у своїх наукових працях педагогічне мислення.

Мета статті – розглянути психолого-педагогічні засади формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів іноземних мов.

Розглядаючи питання, яким чином взаємодія із зовнішнім предметом перетворюється в думку про цей предмет, Л. Виготський дійшов висновку, що центральною ланкою процесу інтеріоризації (з латинської – це перехід із зовнішнього у внутрішнє) є заміна речей їх знаками та символами. Згідно його культурно-історичної теорії, наше внутрішнє життя народжується із зовнішньо-соціальної форми спілкування між людьми. А загальна структура мислення і внутрішнього діалогу в цілому повторює структуру звичайної предметно-чуттєвої діяльності з речами і людьми. Завдяки «культурному знаку» людські форми поведінки переключаються на соціальні, думка індивіда завершується в слові, зовнішня дія суб'єкта з об'єктом перетворюється у внутрішню розумову операцію зі знаком, який заміняє об'єкт. До «культурного знаку» Л. Виготський відносив мовні формули, твори мистецтва, карти тощо [1].

Протилежний інтеріоризації є процес екстеріоризації, тобто перехід внутрішніх розумових дій в розгорнуті зовнішні предметно-чуттєві дії. «Щоб побудувати у студента нову розумову дію, потрібно завчасно дати їй як дію зовнішню, тобто екстеріоризувати її. Тут вона спочатку формується, а потім в процесі поступового перетворення, узагальнення відбувається її інтеріоризація, тобто перетворення її у внутрішню дію, яка тепер протікає в голові студента...», – вважав О. Леонтєв [5, с. 192].

Психологи вбачають у мовленні особливий вид діяльності, спрямований на задоволення комунікативної потреби людини. Мовлення, як і будь-яка інша діяльність, характеризується двома протилежними сторонами: зовнішньою і внутрішньою. Внутрішня сторона (в мовленні це мислення, впорядкування думок, пошук необхідних слів або словосполучень) регулює зовнішню, яка виражена артикуляцією. При цьому слід зауважити, що зовнішній процес мовлення є не просто вокалізацією внутрішнього мовлення, а насамперед його реконструкцією і вдосконаленням. Отже, мовлення як діяльність характеризується єдністю вищевказаних двох сторін. «Воно починається з мотиву і плану та завершується результатом, досягненням наміченої на початку цілі; посередині ж лежить динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на це досягнення» [5, с. 26].

В основі будь-якої діяльності, мовленнєвої зокрема, лежить потреба, яка породжує бажання або мотив. Як наслідок, виникає конкретна мета, що спонукає до виникнення роздуму або мислення щодо її досягнення. Результатом мислення є думки та ідеї, які спочатку оформлюються у внутрішньому мовленні. Внутрішнє мовлення відмінне від зовнішнього: це не зовсім той набір слів, що несуть соціально зрозуміле значення, який ми звикли чути в зовнішньому оформленні. Відомо, що

внутрішнє мовлення є результатом мислення, але не первинним. Первинним же результатом мислення слід вважати суто індивідуальний зміст, що складається з певного набору понять і образів. Вторинним результатом мислення є внутрішнє промовляння, опис цих понять і образів; і воно вже виражене словом, яке насамперед несе індивідуальний зміст [3, с. 31].

Загалом можна виокремити три рівні мовленнєвого процесу: спонукальний (потреба, мотив, мета); формуючий (мислення, думки, їх оформлення у внутрішньому мовленні та певний індивідуальний зміст як результат); реалізуючий (оформлення індивідуального змісту в зовнішньому мовленні і, як результат, певне соціальне значення). Таку трирівневу класифікацію пропонує І. Зімня [2, с. 60–65].

Згідно теорії мовної відносності Сепір-Уорфа, мислення людини здійснюється через закони рідної мови, точніше — регулюється цими законами, а мова детермінує мислення, світогляд, поведінку людей. Американський фахівець із етнолінгвістики Е. Сепір на основі досліджень мов індіанців дійшов висновку, що культура народу залежить від його мови, а ставлення до світу зумовлюється певними граматичними формами. Згідно з його концепцією, мови є соціальними моделями, на яких ґрунтується акт пізнання [6].

Лінгвіст Б. Уорф стверджував, що мова визначає спосіб мислення. Він розглядав зв'язок мови та психічної, розумової, практичної діяльності людей, доводячи залежність мислення, світогляду, поведінки людей від особливостей природи та характеру мови, якою висловлюють думки та почуття. Згідно гіпотези Б. Уорфа про лінгвістичну релятивність, різні мови призводять до різного сприйняття дійсності [6]. Зіставляючи мови хопі та англійську, лінгвіст дійшов висновку, що в англійській мові переважна більшість слів поділяється на іменники та дієслова (суб'єкти та предикати), а світ, відповідно, представлений предметами та діями. У мові хопі немає чіткого поділу на іменники та дієслова, а лінгвістичні одиниці класифікуються, виходячи із тривалості повідомлення.

На думку дослідника, ми виділяємо у світі явищ певні категорії не тому, що вони дійсно існують, бо, навпаки, світ постає перед нами як калейдоскопічний потік вражень, який організований нашою свідомістю, а через мовну систему. Ми організуємо світ у поняття та розподіляємо значення певним чином тому, що є учасниками згоди, можливої для представників певного мовного колективу, та закріплені у системі моделей нашої мови [6, с. 445].

Теорія Сепір — Уорфа знайшла подальший розвиток у критичному аналізі різних напрямків. Спростовуючи захоплення авторами теорії мовної відносності ідеєю залежності мислення від мови, І. Горелов та К. Седов пропонують глибше вчитися у деякі позиції теорії Гумбольдта, на творчість якого спиралися Е. Сепір та Б. Уорф. Вони вважають, що думки фіксуються за допомогою мови, а не диктуються мовою, а також, що мова висловлює думки та почуття, але вона впливає з руху думок та почуттів. Людина відчуває та знає, що мова для неї — лише засіб, без мови є світ, у якому людина прагне опанувати себе, але цей процес здійснюється саме за допомогою мови [6].

Мислення людини багатокomпонентне, це складна сукупність різних типів розумової діяльності, що постійно змінюються, доповнюють одна одну і нерідко виступають у взаємозв'язку. Важливість розвитку мислення безсумнівна. Є безліч порад і методичних рекомендацій щодо цього. Але, на нашу думку, найкращим стимулом щодо мисленнєвої діяльності є проблема чи проблемна ситуація, вирішення якої потребує від студентів самостійності у пошуку шляхів.

А це можливо досягнути за допомогою забезпечення психолого-педагогічних умов, спрямованих на формування та застосування продуктивного педагогічного мислення, для якого характерне вміння ставити перед собою нові задачі та проблемні завдання, і самостійно знаходити рішення та відповіді. Адже студент, у якого відсутнє продуктивне педагогічне мислення, оволодіває знаннями і досвідом інших людей механічно і при вирішенні тих чи інших задач, здебільшого, спирається на готові правила та розв'язки [4, с. 161].

Внутрішнє мовлення в широкому розумінні — це розуміння зв'язків і навіть єдність мислення і мовлення. Однак існують відмінності: на рівні функцій мовлення (зовнішнє) слугує спілкуванню; думка (мислення) цієї функції не виконує (забезпечує інколи таємницю); мовлення може бути зафіксоване в кодах — графічному, акустичному; думка фіксується тільки у внутрішньому коді особистості; мовлення — довільне; думка може бути і не довільною. Думка не тільки формулюється у мовленні зовнішньому, а й формується в мовленні внутрішньому, у мовних знакових системах. Теорія мовленнєвої діяльності досліджує мислення, що виявляється в аналізі аспектів, направлених на оперування значеннями, смислом, мисленнєвими кодами [4].

Варто зазначити, що коли слова та їх сполучення не наповнюються у свідомості мовця чи слухача реальним змістом, це призводить до відриву мовлення від мислення (чи мислення від мовлення), до неточностей. Порівнюючи мислення і мовлення, ми вважаємо, що думка ширша від мовлення. Хоча у певних випадках мовлення є ширшим за думку. Воно варіативне: одну й ту саму думку можна виразити в багатьох мовленнєвих варіантах.

Мислення професійною мовою, на нашу думку, можна реально розвинути лише за умови високого рівня сформованості продуктивного мислення та високого рівня знань, тому саме юнацький вік є найсприятливішим для цього періодом. Через це завдання викладача та ВНЗ – з першого дня «занурити» студентів у професійну атмосферу, в якій вони будуть користуватися професійною мовою.

Мислення опирається на знання, а набуті нові знання — на мислення. У цьому їх взаємозв'язку мислення відіграє суттєвішу роль, оскільки завдання будь-якого навчання – не стільки передати певні знання, скільки навчити мислити. Сукупність знань, перевірених практикою, є основою впевненості, яка, у свою чергу, входить основним компонентом у готовність використання продуктивного педагогічного мислення майбутніми учителями гуманітарних дисциплін і допомагає визначити рівень сформованості продуктивного педагогічного мислення.

Нас цікавить визначення та сутність психологічної та педагогічної готовності майбутнього вчителя іноземних мов до забезпечення продуктивного педагогічного мислення у майбутній професійній діяльності.

Сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя у педагогіці визначається готовністю до педагогічної діяльності. Педагоги акцентують увагу на виявленні факторів та умов, дидактичних і виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності, а психологи орієнтуються на встановлення характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності [7].

Психологічна готовність передбачає активізацію здібностей та можливостей спеціаліста, його психічний стан, тобто внутрішнє налаштування на певну поведінку при виконанні навчальних завдань, установку на активні дії з метою оволодіння професійно важливими знаннями, вміннями та навичками. Одним із найважливіших механізмів формування готовності до професійної діяльності є цілепокладання як усвідомлене передбачення майбутнього результату дій, а вирішальними для становлення такої готовності є педагогічне мислення, увага, спостережливність, рефлексивні здібності (розуміння, аналіз себе і своїх вчинків, з'ясування того, як оточуючі люди розуміють тебе, твої особистісні якості, емоційні реакції).

Наступний компонент готовності до педагогічної діяльності – професійно значущі якості. До них належать професійна компетентність (володіння матеріалом, розвиненість, ерудиція, інформованість, начитаність), емоційна стабільність, динамізм особистості (ініціатива, швидкість адаптації у змінених педагогічних ситуаціях), цілеспрямованість (прагнення до досягнення мети, енергійність, наполегливість, відданість своїй справі), експресивність (артистизм, емоційність, яскраве подання навчального матеріалу, розвиненість мови, багата міміка, гарні манери) [7, с. 228–229].

Розмірковуючи про мотивацію в методичному плані, ми виокремлюємо два моменти: організація продуктивної взаємодії та переживання ситуації успіху.

Продуктивна взаємодія або організована певним чином спільна робота, це професійно детермінована дидактично правильно організована співпраця студентів/викладача і студентів, яка за певних умов і в максимально короткий термін приносить вагомий результат [8]. Якщо давати студентам вправи і завдання творчого, пошукового, дослідницького характеру; цікаві проекти; ускладнені ситуації, якщо вводити несподіванки, зміни, елементи спонтанності, допускати помірний стрес і, таким чином, порушувати спокій і рівновагу, якщо пропонувати студентам нетрадиційні форми роботи (творчі звіти, спільні проекти, кейси, тренінги, симуляції, ігри, презентації та інші), дати можливість відчувати свою значущість, пережити успіх чи визнання у колі одногрупників, то можна ефективно впливати на розширення рамок мотиваційних можливостей.

Як показує практика, продуктивна взаємодія значно активізує мисленнєву діяльність, розширює адаптаційні можливості, підвищує мобільність і стійкість до стресів, сприяє мобілізації сил і особистісних резервів студента, що, у свою чергу, розвиває емоційно-чуттєву, поведінкову і розумову сфери.

Окрім цього, для активізації комунікативної діяльності необхідна індивідуалізація процесу моделювання ситуацій, виходячи з потреб, інтересів та бажань студента і для кращої мотивації

вивчення гуманітарних дисциплін. Для цього ми використовуємо комунікативні вправи, які поділяємо на: умовно-мотивовані (умовна бесіда) і реально-мотивовані (дискусія, коментування, навчально-пошуковий полілог). Для перших характерна деяка умовність, неприродність, а мовний стимул носить штучний навчальний характер. Беручи участь, наприклад, в умовній бесіді, студенти не можуть не відчувати, що вони виконують саме вправи.

У вправах другого різновиду мотивація мовних актів майже реальна (як наприклад у дискусії). Тут ступінь наближення мовних дій до того, що має місце в натуральних умовах, є найвищим.

Отже, можемо зробити висновок, що продуктивне педагогічне мислення поєднує мислення і мовлення, які розвиваються послідовно і на цій основі студенти залучаються до активної мисленнєвої діяльності через різноманітні комунікативні вправи, обговорення тем, дискусії, полілоги, що заохочують до групової взаємодії та творчої діяльності, стимулюють студентів критично розглядати власні аргументи, дії, ідеї, вчинки, рішення, позиції, цінності, а також продукти мисленнєвої діяльності.

Список використаної літератури:

1. Виготський Л. С. Як визначити творчі здібності дитини / Л. С. Виготський. – К. : Радянська школа, 1991. – 232 с.
2. Зимняя И. А. Лингвopsиxология речево́й деятельности / И. А. Зимняя. – М. : МПСИ, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2001. – 432 с.
3. Коваленко О. На шляху до демократизації суспільства / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 3. – С. 92–100.
4. Кузьмина Н. В. Взаимосвязь теоретического и практического мышления в педагогическом творчестве / Н. В. Кузьмина // Профессионализм педагогической деятельности. – С.-Петербург, 1993. – С. 78.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев // Т. 2. – М. : Педагогика, 1983. – 318 с.
6. Майерс Д. Психология / пер. с англ. И. А. Карпиков, В. А. Старовойтова : худ. обл. М. В. Драко. – Мн. : : ООО “Попурри”, 2001. – 848 с.
7. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
8. Castillo R. Ten Ideas for Creative Writing in the EFL Classroom / R. Castillo, G. Hillman // English Teaching Forum. – Vol. 33. – 1995. – № 4. – P. 30–31.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Ю. В. Романішина