

УДК 159.955:37.011.3-051(045)

Щербан Тетяна Дмитрівна

*доктор психологічних наук, професор
Мукачівський державний університет*

Щербан Татьяна Дмитриевна

*доктор психологических наук, профессор
Мукачевский государственный университет*

Scherban Tetyana

*Doctor of Psychology, Professor
Mukachevo State University*

Гоблик Володимир Васильович

*доктор економічних наук, професор
Мукачівський державний університет*

Гоблик Владимир Васильевич

*доктор экономических наук, профессор
Мукачевский государственный университет*

Hoblyk Volodymyr

*Doctor of Economics, Professor
Mukachevo State University*

МИСЛЕННЕВА АКТИВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ

МЫСЛИТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

THINKING ACTIVITY OF THE TEACHER

Анотація. Досліджено процес мислення вчителя. Активізація мислення вчителя здійснюється в утворенні провідної ідеї, яка втілюється у конструктивну схему, яка у розгорнутому вигляді показує шлях втілення конкретної ідеї, яка трансформується у оперативний образ ситуації.

Ключові слова: навчальна задача, мислення, мислительна активність, категоріальний характер, провідна ідея, образ.

Аннотация. Исследован процесс мышления учителя. Активизация мышления учителя осуществляется в образовании ведущей идеи, которая воплощается в конструктивную схему, которая в развернутом виде показывает путь воплощения конкретной идеи, которая трансформируется в оперативный образ ситуации.

Ключевые слова: учебная задача, мышления, мыслительная активность, категориальный характер, ведущая идея, образ.

Summary. The process of thinking of the teacher is investigated. The activation of the teacher's thinking is carried out in the formation of a leading idea, which is embodied in a constructive scheme, which in an expanded form shows the way of implementation of a concrete idea, which transforms into an operational image of the situation.

Key words: educational task, thinking, thinking activity, categorical character, leading idea, image.

Мислительна діяльність вчителя детермінується навчальною задачею. Будь-яка задача містить у собі суперечність між шуканим і заданим, тобто їх актуальне неспівпадання і в той же час наявність потенційної можливості розкриття шуканого через задане. Мислення завжди виходить з проблемної ситуації. Проблеми мислення вчителя завжди буде актуальною.

Таким чином, предмет представленого дослідження — процес розв'язання вчителем навчальних задач. Об'єкт представленого дослідження — мисленнева активність вчителя у процесі розв'язання навчальних задач. Мета — виділити психологічні особливості мислительної діяльності вчителя під час розв'язання навчальних задач.

Навчальні задачі правомірно розглядати як структурну одиницю мисленнєвої діяльності вчителя. Відповідно функціями його мислення (у співвідношенні до практичної діяльності) будуть функції аналізу конкретних навчальних ситуацій, постановки задач у конкретних умовах діяльності, створення планів розв'язання цих задач, регулювання процесу здійснення намічених планів, оцінка одержаних результатів. Іншими словами, мислительна діяльність учителя носить яскраво виражений практичний характер. Її метою є розвиток особистості школярів у педагогічному процесі. Найважливіша умова досягнення цієї мети — організація активної діяльності самих учнів, у ході якої лише і можливий їх розвиток.

Категоріальні структури мислення дозволяють організувати і осмислювати одержувану інформацію, тобто здійснювати категоризацію чуттєвих даних [2]. М. Г. Ярошевський, розглядаючи категоріальний характер мислення, підкреслював, що об'єкт, який осмислюється, дається у системі категорій, що відображають досягнутий на даний момент рівень розвитку наукового знання [6]. О. О. Баталов показав, що проблема категоріального характеру мислення — не лише проблема психології наукової діяльності, а й вкрай важлива проблема психології практичного мислення, отже — і навчального мислення. Найбільш загальною основою, що регулює процес вироблення і прийняття вчителем практичних рішень є оволодіння категоріальним (понятійним) апаратом навчальних предметів, які треба осмислити перетворюючи навчальні тексти, в смислові конструкції, насичені образами, почуттями і умовами для активності уяви. При цьому перенесення теоретичних знань у практику є не прямим, а включає ряд перехідних ланок, пов'язаних з трансформацією теоретичних знань, які інтегруються навколо певної практичної проблеми, яка має цілісний і багатогранний характер, та їх перекладом на мову практичних дій учителя.

Руху теоретичних знань у процесі вироблення вчителем педагогічних рішень присвячено спеціальне психологічне дослідження [3]. Його автори показують, що одержані вчителем теоретичні знання (методологічні, психолого-педагогічні, методичні) — складові його компетенції у ході педагогічної діяльності — мають бути трансформовані у певну специфічну систему, побудовану відповідно до логіки практичного розв'язання педагогічних задач. По суті, успішне здійснення такої інтеграції є необхідною умовою становлення компетенції вчителя, його формування як професіонала.

Усвідомлення смислу дії здійснюється у формі відображення її предмету як свідомої мети. Відповідно до цього процес формування навчальних умінь передбачає оволодіння зовнішньою (предметною) і внутрішньою (ідеальною) сторонами навчальної діяльності. Освоюючи лише зовнішню предметну

діяльність, тобто практичні дії, вчитель визначає спосіб дії на основі лише логіки практичних дій (спочатку робить, а потім аналізує, чому дані дії привели або не привели до потрібного результату).

У психологічних дослідженнях [3] розкривається логіка руху теоретичних знань у процесі вироблення навчальних рішень. Підкреслюється, зокрема, що, у вчителя, передусім, мають бути сформульованими певні провідні ідеї, які задають загальну спрямованість його діяльності. При цьому принципово, що ці ідеї повинні бути засвоєними учителем на рівні особистих педагогічних переконань. Лише в такому випадку вони будуть не просто декларованими ідеями, а такими, що реально мотивують дії вчителя.

Втілення ідеї в конструктивну схему (модель, проект, задум) рішення, яка б врахувала особливості конкретної навчальної ситуації — наступний етап її реалізації. Реальне втілення конструктивної схеми, яка є основою для регуляції процесу взаємодії вчителя з учнями, — це оперативний образ ситуації. В останньому відображається як конструктивна схема рішення, так і особливості конкретної ситуації взаємодії між учителем і учнями у даний момент часу. Саме оперативний образ ситуації дозволяє вчителю відбирати поточну інформацію у ході реалізації рішення, швидко уточнювати і коригувати свої дії.

У практичному мисленні вчителя, ще раз наголосимо, завжди мають місце два зустрічні процеси: а) вчитель постійно одержує інформацію про реальну ситуацію діяльності, зміст якої дозволяє йому будувати чуттєво-конкретне уявлення про цю ситуацію; б) витримує напрями збору такої інформації, вибіркове ставлення до неї, систематизації і узагальнення її. Всі ці процеси у навчальному спілкуванні регулюються на основі тих критеріальних структур, що притаманні вчителю.

Оволодіння вчителем теоретичними знаннями та накопичення практичного досвіду є необхідною, але недостатньою умовою професіоналізму. Лише постійне осмислення, аналіз і узагальнення власного досвіду дозволяють учителю розвиватися як професіоналу. Рефлексивне ставлення компетенції вчителя до власної діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу конструктивного вдосконалення. Саме рефлексія забезпечує можливість виходу з повного заглиблення у безпосередній процес, зайняти позицію над ним, поза ним для судження про нього [4].

Проведене наступне дослідження. Вчителям пропонувалось три варіанти умінь: сенсорних, перцептивних і розумових. В кожному варіанті серед цього переліку було лише одне вміння розв'язування навчальних задач (вказане вище), яке ми вважаємо провідним. Досліджувані (83 особи) визначали його місце і значущість серед всього переліку, тобто зранжували ці вміння наступним чином: аналіз навчальної ситуації (70 осіб); встановлення суттєвих та

несуттєвих ознак спостережуваних фактів, співставлення їх, визначення подібності та відмінності (65 осіб); встановлення причинно-наслідкових зв'язків і на цій основі вироблення стратегії і тактики впливів на учня, групу чи клас (45 осіб). Аналіз одержаних результатів, свідчить, що значна частка вчителів не розрізняють уміння розв'язувати навчальні задачі від інших, і відповідно не надають їх значимості і цінності.

Проведено експеримент, метою якого було формування у вчителів умінь розв'язувати навчальні задачі. При дослідженні значна увага приділялася: забезпеченню операціоналізації психолого-педагогічних знань; формування інтегрального уміння використовувати теоретичні знання для аналізу навчальних ситуацій; виділення навчальних задач; прийняття обґрунтованих і продуктивних рішень.

Розглянемо результати експерименту.

Таблиця 1

Динаміка сформованості уміння учителів розв'язувати навчальні задачі

Етапи експерименту	Рівні підготовленості, що відповідає фаху вчителя			
	Вища категорія	I категорія	II категорія	Спеціаліст
На початок експерименту	15,0	19,0	41,0	25,0
По завершенню експерименту	23,0	52,0	25,0	-

Найважливішим результатом формуючого експерименту стало зникнення групи з рівнем готовності до розв'язання навчальних задач, який відповідає фаху спеціаліста; наголосимо, що під час звичайного (традиційного) педагогічного процесу серед учителів зі стажем роботи від 1 до 3 років з таким

рівнем виявилось 22,0%, а серед тих, стаж роботи яких знаходився у межах від 3 до 8 років — 16,0%.

У групі з рівнем готовності до розв'язання навчальних задач, що відповідає фаху вчителя II категорії, на перший погляд, суттєвих змін не відбулося (кількість зменшилася від 41,0% до 25,0%), але при цьому не враховується та обставина, що в цю групу перейшла більшість учителів, які на початок експерименту характеризувалися найнижчим рівнем готовності, а більшість віднесених до цієї групи внаслідок проведеної роботи перейшли в групу з вищими показниками готовності до розв'язання навчальних задач.

Суттєво збільшилися показники рівня готовності до розв'язання навчальних задач у групі вчителів, яка відповідає фаху вчителя I категорії, (від 19,0% до 52,0%), передусім за рахунок переходу до неї тих учителів, які на початок експерименту були нижчої готовності.

Зростання показників рівня готовності до розв'язання навчальних задач у групі учителів, яка відповідає фаху вчителя вищої категорії має менш виражений характер (від 15,0% до 23,0%), що можна інтерпретувати необхідністю спеціального етапу закріплення вироблених стратегій дій у практичній навчальній діяльності.

Отже, система суб'єкт-предмет-суб'єктних взаємин переважно будується на мисленні, яке має категоріальний характер і виражається в розуміння і засвоєнні навчальних текстів. Активізація мислення вчителя і учня здійснюється в утворенні провідної ідеї (уроку, чверті, року), пов'язаних з розвитком його інтелектуального потенціалу, втіленні ідеї в конструктивну схему, яка у розгорнутому вигляді показує шлях втілення конкретної ідеї, а конкретна ідея інтелектуального потенціалу учня трансформується у оперативний образ системи ситуацій, які є проміжними на шляху до мети.

Література

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 6. — 400 с.
2. Лиепиньш Э. К. Категориальные ориентации познания. — Рига: Зинатне, 1986. — 210 с.
3. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1990. — 102 с.
4. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. — М.: АН СССР, 1958. — 146 с.
5. Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика — наука о понимании / Практична психологія та соціальна робота. — 2001. — № 3. — С. 6–10.
6. Щербан Т. Д. Specialist's thinking activity in the solving problems process: мислиннева активність фахівця у процесі розв'язання задач / Т. Д. Щербан // Technologies of intellect development: Технології розвитку інтелекту: журнал. — Київ, 2015. — № 9. Том 1. — Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/183.
7. Ярошевский М. Г. Неправомерное мнение о несовместимости естественнонаучного образа мысли с ценностно-нравственным воззрением на сущность человека / Человек. — 1998. — № 2. — С. 46–48.