

УДК 371.134+159.955
ББК 74.589+88.351.31

Валентина Бойченко

ПРОБЛЕМНІСТЬ ЯК ОДИНИЦЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

У статті актуалізовано проблему педагогічного мислення вчителя, розкрито його характеристики та ознаки. Доведено, що зміст педагогічного мислення полягає в пізнанні сутності педагогічних явищ і творчому вирішенні професійно-педагогічних завдань, які вчитель формулює для себе внаслідок вирішення педагогічної проблемної ситуації. Встановлено, що одиницею аналізу педагогічного мислення вчителя може бути педагогічна проблемність – суб'єктивна репрезентація суперечностей об'єктивної педагогічної ситуації та процесу її усвідомлення, яка визначає вибіркове ставлення і нормативний рівень професійної продуктивності педагогічного рішення. Проблемність уособлює суб'єктивний стан того, хто пізнає, закономірно впливає зі співвідношення пізнання та буття, пізнання та об'єкта чи явища. У проблемності пізнання започатковується мислення. Пошук проблемності визначає спрямованість педагогічного мислення вчителя.

Ключові слова: педагогічне мислення, вчитель, проблемність, проблемна педагогічна ситуація.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми педагогічного мислення зумовлена його роллю в організації діяльності вчителя, його поведінки та спілкування. Пізнання закономірностей і механізмів мисленнєвої діяльності – необхідна умова розроблення як загальних теоретичних проблем професійної підготовки майбутніх учителів, так і важливий чинник вирішення прикладних завдань, що постають перед цим процесом.

Саме у процесі фахової педагогічної підготовки майбутній вчитель повинен усвідомити ті професійні вимоги, які педагогічна діяльність ставить до його особистих якостей, до його професійних здібностей та мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні доволі ґрунтовного опрацювання набули феноменологія, закономірності та механізми педагогічного мислення, встановлено його залежність від вікових, індивідуальних та інших особливостей суб'єкта педагогічної діяльності (Д. Вількеєв, А. Орлов, К. Романов).

Дослідження М. Кашапова присвячене вивченню психології професійного мислення вчителя. Автором теоретично обґрунтовано шляхи і методи вивчення та формування професійного педагогічного мислення, розкрито структуру та розроблено його системно-рівневу характеристику. Зазначено, що як предмет психологічного дослідження, педагогічне мислення наділене низкою відмінних ознак, що спричинюють труднощі їх вивчення. Це поліфункціональність, імпліцитність (внутрішня згорнутість мисленнєвих операцій), динамічність, варіативність і тентативність (випадкові педагогічні рішення, які не спираються ані на знання, ані на досвід).

Зокрема Осиповою О. запропоновано концепцію педагогічного мислення, яка містить алгоритм розроблення теоретичних та емпіричних його засад. Однак ця концепція характеризується деякою однобічністю, оскільки в ній переважно подано

інструментальний аспект педагогічного мислення, тобто мислення лише як вирішення педагогічних задач.

Усе це підтверджує правомірність подальшого вивчення педагогічного мислення, зокрема, з погляду особливостей його прояву для вирішення проблемних педагогічних ситуацій.

Мета статті – розкрити сутність проблемності як одиниці педагогічного мислення вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мислення, що функціонує у структурі педагогічної діяльності, спрямоване на суб'єктивне відтворення психологічних властивостей людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності. Воно відрізняється від теоретичного мислення специфікою об'єкта, змістом і характером педагогічних завдань, що потребують вирішення, спрямованістю на реалізацію певних дій. Одна з особливостей педагогічного мислення вчителя полягає в тому, що воно безпосередньо включене в педагогічну практику (практична орієнтація). Це означає, що своїми результатами воно детермінує педагогічну діяльність і, разом із тим, постійно коригується нею.

З практичною орієнтованістю педагогічного мислення пов'язана така його властивість, як підвищений динамізм. Вирішення педагогічних ситуацій доволі часто відбувається в жорстких часових межах, тому вчитель часто позбавлений можливості ґрунтовного осмислення того, що відбувається. Саме швидкоплинність мисленевих процесів у контексті вирішення ситуації спонукає до вибору предметом аналізу дію.

На практичній спрямованості мислення вчителя наголошує Ю. Кулюткін. Доводячи слушність цієї думки, він звертає увагу на той факт, що вчитель не відкриває закони, а лише використовує вже відомі закони у своїй практичній діяльності [9, с. 21]. Звідси педагогічне мислення можна трактувати як процес усвідомлення вчителем закономірностей педагогічної діяльності, які він виконує, пізнавальний процес виявлення та розв'язання педагогічної проблемності, що позначена особистісним його залученням у перетворення, пов'язані з виконанням професійних дій.

Оскільки зміст педагогічного мислення полягає в пізнанні сутності педагогічних явищ і творчому вирішенні професійно-педагогічних завдань, які вчитель формулює для себе внаслідок вирішення педагогічної проблемної ситуації, його педагогічне мислення найбільш яскраво виявляється в позитивній реконструкції педагогічної проблемної ситуації.

Досліджуючи особливості професійного педагогічного мислення вчителів, М. Кашапов наголошує, що саме в такій реконструкції полягає “здатність і потреба вчителя аналізувати, узагальнювати та перетворювати педагогічні ситуації, ухвалювати рішення щодо вибору та застосування засобів педагогічного впливу, які відповідають цим ситуаціям, творчо створювати нові засоби педагогічного впливу на учнів і на навчально-виховний процес загалом” [6, с. 82].

Для того, щоб перетворювати й синтезувати знання, виробляти конструктивні схеми рішень, критерії оцінювання педагогічних явищ, учителю необхідно володіти розвиненим педагогічним мисленням, тобто здатністю використання педагогічних ідей у конкретних ситуаціях (у тому числі й проблемних), уміння “бачити” в конкретному явищі його загальну педагогічну сутність.

Поведінка вчителя в одній окремії ситуації може бути випадково успішною. Однак це не означає, що він може правильно вирішувати будь-які педагогічні ситуації. Для цього він має розуміти конкретну ситуацію в системі професійної діяльності, тобто сукупності педагогічних ситуацій. В основі аналізу та вирішення

педагогічної ситуації лежить вирішення задачі, яку суб'єкт виокремлює в умовах реальної педагогічної діяльності. Іншими словами, одна й та сама задача може вирішуватися по-різному за зміни окремих обставин: в умовах дефіциту часу або в нормальному режимі, в умовах високої або низької мотивації суб'єкта, а також залежно від значної кількості інших об'єктивних і суб'єктивних характеристик ситуації.

Найбільш характерна ознака проблемної ситуації полягає у наявності певної неузгодженості (внутрішньої суперечності) між метою та можливістю її безпосереднього досягнення. При цьому мета не задається, її формулює сам учитель; це очікуваний результат, який передбачається одержати. Для цього необхідно пізнати педагогічну реальність, в якій виникають ті чи інші труднощі. Усунення цієї проблемності (усвідомленої педагогом неузгодженості) й становить процес вирішення вчителем певної педагогічної задачі. Тут, зокрема, не можемо не погодитися з М. Кашаповим, який розглядає проблемність як основну одиницю аналізу, найбільш елементарний і водночас такий, що зберігає найбільш суттєві властивості та функції обох реальностей (об'єктивної та суб'єктивно) процес. Він охоплює когнітивну спрямованість, структурну цілісність, здатність до розвитку та зміни рівнів функціонування (ситуативний і надситуативний), здатність до перетворення предмета педагогічного пізнання [6, с. 85].

Оволодіваючи вмінням здійснювати “педагогічний діагноз”, учитель свідомо прагне виявити причини виникнення проблеми, фіксує найбільш типові ознаки негативних явищ. Результат пізнання – розуміння передумов виникнення педагогічних ускладнень та орієнтація у способах їх подолання.

Спираючись на ідеї Л. Мітіної [11] та А. Реана [13], можна визначити такі когнітивні дії вчителя під час виникнення проблемної ситуації: бачення, фіксація проблеми; формулювання проблеми (спосіб постановки проблеми визначає характер її розв'язання); класифікація проблеми, що потребує розв'язання. Такі дії також передбачають аналіз педагогічної ситуації; встановлення причинно-наслідкових зв'язків і відносин між елементами ситуації; моделювання у мисленнєвій формі виокремлених відносин у ситуації, що розв'язується. Моделлю тут поставатимуть деякі (суттєві) відносини умов ситуації, що пізнається і вирішується. Окремі педагогічні дії полягають у перетворенні самої моделі з метою ґрунтовного вивчення властивостей визначених загальних відносин.

Згідно з поглядами Л. Гурової [4], мислення включене в процес взаємодії людини з об'єктивним світом і слугує для її адекватної реалізації. А сам процес пізнання, мислення є процесом неперервної взаємодії того, хто пізнає (мислячого суб'єкта), з тим, що пізнається і перетворюється, тобто з об'єктивним змістом задачі, яка вирішується. Аналіз ситуації завершується синтезом, формуванням когнітивної схеми щодо найбільш доцільної послідовності професійних дій, необхідних для успішного вирішення задачі. При цьому слід ураховувати, що адекватно організований аналіз ситуації має спрямовуватися не на саме педагогічне явище, а на причини, які зумовили його виникнення. Необхідно також ураховувати можливі наслідки педагогічних дій, що планується здійснити. Тобто вчитель повинен володіти здатністю передбачення та знаходження нових рішень, умінням “виходити за межі” ситуації [3]. Останнє досягається за допомогою встановлення нових зв'язків і формування узагальнень, забезпечуючи тим самим знаходження більш досконалого способу дій.

У наукових джерелах знаходимо свідчення, що за одиницю аналізу професійного мислення вчителя пропонується брати педагогічну дію, яка постає у вигляді пізнавальної задачі, педагогічну характеристику педагогічної задачі [1].

У працях Д. Вількеєва [2], М. Кашапова [7], С. Петрової [12], з якими ми повністю погоджуємося, системоутворююча одиниця аналізу педагогічного мислення пов'язується з проблемністю, обстоюючи це тим, що проблемність – обов'язкова ознака пізнання; вона уособлює суб'єктивний стан того, хто пізнає, закономірно впливає зі співвідношення пізнання та буття, пізнання та об'єкта чи явища. У проблемності пізнання започатковується мислення. Пошук проблемності учителем визначає спрямованість його педагогічного мислення.

На важливості проблемності для педагогічного мислення наголошують О. Карпова та О. Шевко, зазначаючи, що знання методу ще не гарантує вміння користуватися ним. Проблемність розглядається не як зовнішня вимога до діяльності вчителя, а як стиль його педагогічного мислення, який має формуватися ще на етапі професійної підготовки. Адже мислення майбутнього вчителя не лише не повинно бути репродуктивним, але й не формуватися як таке. На заміну йому має прийти розвиток проблемних, продуктивних властивостей мислення як важливого орієнтиру і складової професійної підготовки [5, с. 114].

Поділяючи погляди Ю. Корнилова [8, с. 74], вважаємо доцільним виділити проблемність як одиницю педагогічного мислення, оскільки від моменту її виявлення та аналізу виникає проблемна ситуація, яка надалі перетворюється на педагогічну задачу. Саме проблемність становить висхідний момент специфічного мисленнєвого шляху з подолання інформаційної неузгодженості або дефіциту стимульної педагогічної ситуації. При цьому слід зважати на те, що сутність проблемності полягає не в об'єктивному дефіциті інформації, а в суб'єктивно-психологічному усвідомленні вчителем цього дефіциту.

На думку С. Рубінштейна, який пов'язував проблемність з неповною заданістю кінцевого результату, початково сутність проблемності є невизначеною для суб'єкта й переживається у вигляді формули “щось тут не так”. Її осмислення та усвідомлення відбувається шляхом структурування проблеми, характер якої детермінується досвідом суб'єкта. Завдяки такому досвіду вчитель у будь-яку задачу вводить додаткові суб'єктивні умови, що значною мірою трансформують зміст задачі, змінюючи відповідним чином характер проблеми, яка потребує розв'язання [14].

Отже, ситуація набуває проблемності за умов виявлення в ній суперечностей, активізації мислення на усунення тих з-поміж них, які створюють ядро проблемної ситуації (С. Рубінштейн). За такого підходу саме проблемність, а не проблемну ситуацію слід розглядати як вихідний момент і спонукальну причину розгортання процесу педагогічного мислення. “Усунення” виявлених суперечностей і становить зміст вирішення певної проблемної задачі, яку вчитель формулює для себе в процесі та в результаті вирішення педагогічної проблемної ситуації. Факти змін у пізнанні та перетворенні педагогічних ситуацій свідчать на користь багаторівневої природи мисленнєвої активності, де постійно відбувається взаємодія між рівнями [10; 15].

У цьому контексті перспективною уявляється ідея В. Шадрикова про те, що операційними механізмами мислення є пізнавальні здібності, причому в процесі мислення окремі здібності інтегруються, виявляються системно у режимі взаємодії. Звідси процес мислення слід розглядати не ізольовано, а включаючи його в діяльність, спрямовану на вирішення задачі. Властивості та якості, що виявляються при цьому, не завжди фіксуються у поняттях, а сприймаються як щось корисне для розв'язання проблеми [16, с. 235]. Особливої актуальності це положення набуває щодо педагогічної проблемної ситуації, результатом вирішення якої стає формулювання вчителем педагогічної задачі. Важлива роль у цьому належить операційним

механізмам, оскільки в них набувають уособлення узагальнені, вироблені вчителем у процесі практичної діяльності способи вирішення професійних задач.

Знання операційних механізмів мислення загалом дає змогу розглядати педагогічне мислення як вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення та розв'язання проблемності у процесі педагогічної діяльності. Унаслідок актуалізації педагогічного мислення з'являються інтелектуальні новоутворення у вигляді відкритих учителем способів розв'язання педагогічної проблемної ситуації, основний елемент якої становить проблемність.

Узагальнюючи викладене, можна визначити структурні компоненти педагогічної проблемної ситуації:

- мотиваційний: позначає ставлення (позитивне чи негативне) до труднощів педагогічної діяльності. Напрямок, спосіб і характер діяльності вчителя залежать від наявності в нього стійких пізнавальних професійних потреб. Мотивація виникає і розвивається під час вирішення важких і нетипових педагогічних задач;
- змістовий: для успішного подолання труднощів, що виникають у процесі діяльності, необхідний пошук невідомого та вирішення суперечностей. Адекватність, повнота і глибина аналізу проблемної ситуації залежать від рівня розуміння вчителем наявних суперечностей. Вихідним критерієм диференціації суперечностей може бути положення, згідно з яким пізнання будь-якої об'єктивної суперечності також відбувається суперечливо, адже, по-перше, сам об'єкт пізнання характеризується суперечністю; по-друге, процес пізнання за своєю природою є суперечливим [6, с. 103];
- оцінний: вироблення педагогічного рішення пов'язане з визначенням наявної та потрібної інформації. Оцінювання здійснюється шляхом застосування основних мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування тощо, а також з опорою на принципи оптимальності, економічності та ефективності. Усе це в сукупності дає змогу виробити більш адекватний варіант рішення, прийняття якого відбувається з урахуванням способів його реалізації.

Пізнання означених компонентів та їх операційних механізмів утворює своєрідну структуру педагогічної проблемної ситуації, знання яких полегшує пошук оптимальних засобів для її вирішення. Осмислення і розуміння вчителем природи проблемної ситуації дає змогу застосовувати більш ефективні засоби для подолання характерних для неї суперечностей.

Висновки. Підсумовуючи, можна констатувати, що педагогічне мислення – це вищий пізнавальний процес пошуку, винайдення і вирішення педагогічної проблемності у процесі професійної діяльності вчителя.

Одиницею аналізу педагогічного мислення вчителя може бути педагогічна проблемність, яка визначає вибіркоче ставлення і нормативний рівень професійної продуктивності педагогічного рішення. За своєю сутністю проблемність – це суб'єктивна репрезентація суперечностей об'єктивної педагогічної ситуації та процесу її усвідомлення. Останнє зумовлює розуміння проблемної педагогічної ситуації, стимулює вирішення педагогічної задачі. Педагогічна проблемність, з одного боку, породжує процес мислення, спрямований на усунення професійно значущих суперечностей, а з іншого, постає вихідним елементом актуалізації педагогічного мислення вчителя.

1. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М.: Ин-т практ. Психологии – Воронеж: НПО “Модек”, 1996. – 298 с.

2. Вилькеев Д. В. Формирование педагогического мышления у студентов: уч. пособие / Д. В. Вилькеев. – Казань, 1992. – 108 с.
3. Горбачева Е. И. Предметная ориентация мышления и понимания / Е. И. Горбачева // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С.78–85.
4. Гурова Л. Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности / Л. Л. Гурова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/916/916014.htm>
5. Карпова Е. В. Возможности применения проблемного обучения учителями начальных классов / Е. В. Карпова, О. Н. Шевко // Психология проблемного мышления: теория и эксперимент / под ред. М. М. Кашапова. – М.: ИПРАН, 1988. – С.109–115.
6. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Кашпов Мергаляс Мергалимович. – Ярославль, 2000. – 447 с.
7. Кашапов М. М. Теория и практика решения педагогических ситуаций / М. М. Кашапов. – Ярославль, 1997. – 100 с.
8. Корнилов Ю. К. Особенности практического мышления / Ю. К. Корнилов // Применение концепции С. Л. Рубинштейна в разработке вопросов общей психологии. – М., 1989. – С.67–79.
9. Кулюткина Ю. Н. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской / Ю. Н. Кулюткина. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
10. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие / под ред. А. А. Матюшкиной / А. М. Матюшкин. – М.: ОДУ, 2009. – 190 с.
11. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С.58–64.
12. Петрова С. В. Особенности функционирования профессионально значимых понятий в мышлении психологов и педагогов: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.13 / Петрова Светлана Валерьевна. – Калуга, 2001. – 220 с.
13. Реан А. А. Психология педагогической деятельности / А. А. Реан. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 1994. – 83 с.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
15. Чередниченко И. П. Психология управления / И. П. Чередниченко, Н. В. Тельных. – Ростов-н/Д: Феникс, 2004. – 608 с.
16. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – М.: Изд. Корпорация “Логос”, 1996. – 320 с.

The article deals with the problem of teacher's pedagogical thinking, its essence descriptions and signs is exposed. Thinking which is functioned in structure of pedagogical activity, directed on a subjective reconstruction of psychological properties of the person as the subject, individuality; it differs from theoretical thinking by specificity of object, the maintenance and character of pedagogical problems which demand the decision, orientation on realisation of certain actions. One of features of pedagogical thinking consists in its directly included in teaching practice (practical orientation). It means that it's results are determine pedagogical activity and, at the same time, constantly corrected by it. It is well- proven that maintenance of pedagogical thinging consists in cognition of essence of the pedagogical phenomena and creative decision of professionally pedagogical tasks which teacher formulates as a result of decision of pedagogical problem situation. It is set that unit of analysis of teacher's pedagogical thinging can be a pedagogical problematical charecter – subjective representation of contradictions of objective pedagogical situation and process of its awareness, which determines a selective relation and normative level of the professional productivity of pedagogical decision. A problematical character is personified by the subjective state of that, who cognizes, appropriately swims out from correlation between cognition and life, cognition and object or phenomenon. In problematical charecter begins thinging. The search of problematical charecter is determined the orientation of teacher's pedagogical thought.

Key words: *pedagogical thinking, teacher, problematical charecter, problem pedagogical situation.*