

УДК 37.013.76

Сидорович М. М.*

ІДЕЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ОСНОВА ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО РОЗВИТКУ ТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Аналіз наукової й науково-методичної літератури дозволив розкрити психолого-педагогічні засади розвитку теоретичного мислення в процесі формування теоретичних знань з біології. Вони базуються на ідеях В. О. Сухомлинського щодо організації творчої діяльності учнів. До механізмів організації такої діяльності на уроці науковець відносив правильно сформульовану цільову настанову, здійснення контролю за сприйняттям, підвищенням пізнавальної активності учнів, заохочення спроб учнів до міркувань; стимуляцію творчості учнів. Ці ідеї знайшли розвиток у теорії змістовного узагальнення. За нею, змістові абстракції складають основу сучасного науково-теоретичного мислення. Основою технології формування змістових абстракцій є перетворювальна предметна дія й аналіз. Вони встановлюють суттєві зв'язки в цілісному об'єкті. Засвоєння змісту конкретного матеріалу повинне здійснюватися учнями крізь самостійну навчальну діяльність. Вона в скороченому вигляді відтворює ситуації й предметно-матеріальні умови походження понять. Організація такої навчальної діяльності може слугувати фундаментом формування в учнів основ теоретичного мислення. У дослідженні до складу психолого-педагогічних засад розвитку теоретичного мислення під час навчання біології на основі розвитку ідей В. О. Сухомлинського відібрано існування взаємозв'язку формування теоретичних знань і розвитку теоретичного мислення; наявність у підлітків природних здібностей до поступового формування складових структури теоретичного мислення; можливість формування теоретичного типу мислення за умови спеціальної організації навчання, яка, урахуовуючи вікову динаміку становлення мисленневих структур теоретичного типу, забезпечує учням формування знань згідно з «іхньою розумовою хімією» і сприяє розвитку, насамперед, розумових структур творчого типу; існування цільного взаємозв'язку між формуванням теоретичного й емпіричного мислення.

Ключові слова: теоретичне мислення, теоретичні знання, структури теоретичного типу мислення в підлітків.

Провідними рисами творчої діяльності, за творами В. О. Сухомлинського, є здатність до бачення проблеми, самостійність (оригінальність) мислення, гнучкість мислення, легкість асоціювання, генерування ідей, готовність запам'ятовування [35]. До механізмів організації такої діяльності на уроці науковець відносив: 1. Правильно сформульовану цільову настанову. 2. Здійснення контролю за сприйняттям. 3. Підвищення пізнавальної активності учнів. 4. Заохочення спроб учнів до міркувань. 5. Стимуляцію творчості учнів. Указані позиції актуальні й сьогодні. Зокрема щодо аспекту 2, В. О. Сухомлинський писав: «Своєчасне одержання вчителем інформації про розумову працю кожного учня залежить від того, наскільки правильно дібрано завдання для застосування знань, наскільки враховані індивідуальні сили й здібності і, особливо, самостійність, індивідуальний характер розумової праці» [36, с. 275]. Сучасне тлумачення механізму 3 стосується безпосередньо прийомів критичного мислення, проблемного навчання, наукового дослідження тощо. Зокрема, В. О. Сухомлинський уважав, що «стійкий інтерес, що ґрунтується на самій суті мислення, пробуджується тоді, коли матеріал уроку містить певні порції відомого й невідомого... Розкрити внутрішні, глибинні зв'язки невідомого з новим – ось один із секретів пробудження інтересу» [35, с. 405]. Особливу зацікавленість у контексті теми цієї праці становить аспект 5. Видатний учитель значну увагу приділяв стимуляції творчості учнів, маючи на увазі обов'язкову реалізацію в організації навчання психологічних аспектів засвоєння знань, задоволення навчальних домагань учнів тощо. З цією метою у своїй практичній

*© Сидорович М. М.

діяльності В. О. Сухомлинський широко використовував різноманітні прийоми продуктивного навчання [34-38]. Розуміння сутності творчої діяльності та засобів її організації в навчанні В. О. Сухомлинського, виходячи з сучасного доробку вчених, можна розглядати як певні підходи до цілеспрямованого розвитку мислення, зокрема, теоретичного. Саме він і спричинює суттєвий внесок у процес формування творчої особистості учня. Тільки така особистість спроможна в майбутньому продуктивно будувати своє повсякденне життя й успішно реалізовуватися в професійній сфері. Найбільш ефективно розвиток основ теоретичного мислення учнів здійснюється під час формування відповідних знань [11]. Проте, керуючись гуманістичним ставленням до дитини, що є також однією з провідних педагогічних ідей В. О. Сухомлинського [38], існує нагальна потреба з'ясувати спектр питань, що становлять психолого-педагогічні основи формування теоретичних знань учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що існує низка сучасних праць, у яких науковці розвивають указані ідеї видатного вченого як підґрунтя для організації розвитку мислення на уроці, т.з. «уроки мислення» [14; 15; 32 та ін.]. Проте такі ідеї В. О. Сухомлинського в педагогічних дослідженнях практично не розглядалися в контексті цілеспрямованого розвитку структур мислення саме теоретичного типу.

Виходячи з вищевказаного, мету та завдання праці, що презентується, саме й становить аналіз наукової та науково-педагогічної літератури з указаної проблеми для з'ясування природних можливостей учнів до формування теоретичних знань і розвитку основ теоретичного мислення, а також виокремлення для цього магістральних підходів конструювання змісту навчання, зокрема, з біології.

Як відомо, в основі формування теоретичних знань лежать психолого-педагогічні дослідження щодо взаємозв'язку знань і мислення, розвитку мислення в процесі набуття знань [26; 30]. Мислення відображає, насамперед, поняття про різноманітні об'єктивні функції й закономірності, які встановлені наукою. Такі поняття базуються на пізнавальному досвіді людства й служать засобом наукового мислення [7]. Видатні психологи сучасності вказують на те, що психічний розвиток дитини загалом і, зокрема, формування типу мислення, обов'язково відбувається в процесі навчання і виховання [27; 30]. Для докладнішого доведення цієї закономірності Л. С. Виготський увів поняття «зона найближчого розвитку дитини». Наявність такої зони передбачає формування в дитини тих психічних особливостей, яких в неї ще немає [5; 8]. «... У дитини, – писав Л. С. Виготський, – розвиток під час співробітництва... розвиток під час навчання, – основний факт... На цьому засноване все значення навчання для розвитку, а це, власне, і складає зміст поняття зони найближчого розвитку» [6, с. 251]. Отже, правильна організація навчання веде за собою дитячий розумовий розвиток [8]. В основу сучасних уявлень про сутність процесу мислення людини покладена теорія розумової діяльності, яка розроблена О. М. Леонтьєвим [18], П. Я. Гальперінім [9], Н. Ф. Талізіню [39] та їхніми послідовниками. Керуючись цією теорією, генетичні психологи [28] вивчали зв'язок між думкою дитини й реальністю, що нею пізнається. Вони виходили з того, що об'єкт існує незалежно від суб'єкта. Але для того, щоб пізнати об'єкти, суб'єкт повинен здійснювати дії з ними й трансформувати їх. Об'єктивність не дана дитині з самого початку, для її розуміння необхідні серії послідовних конструкцій, які до неї наближають. Ідея конструкції – це одна з центральних ідей генетичної психології. Інтелект є однією з таких структур – структур мисленнєвої діяльності. Як указує Ж. Піаже, людина засвоює те, що її оточує, але вона засвоює відповідно до своєї «розумової хімії» [27]. Саме панівні розумові структури визначають спрямованість мислення, зокрема, його тип.

Видатний психолог сучасності В. В. Давидов, аналізуючи різні типи мислення, звертає увагу на те, що не можна говорити про мислення «загалом». У такому випадку мова йде тільки про один тип мислення – емпіричний. Дослідник указує, що «традиційна психологія і педагогіка в своєму глумаченні мислення в основному

спиралася на традиційну логіку, тому традиційна школа культивувала в дітей лише один, зазначений, тип мислення. ... воно неспроможне до теоретичного оцінювання й теоретичного розуміння дійсності» [11, с. 5]. Отже, процес формування знань у процесі навчального пізнання є чинником розвитку мислення, який спричиняє виникнення в організмі певних спеціальних структур, що зумовлюють формування певного типу мислення, тому під час організації процесу навчання повинен бути чітко визначений його психологічний орієнтир. Р. С. Немов розглядає теоретичне мислення як такий різновид мислення, використовуючи який, людина в процесі вирішення завдань звертається або до понять, або до образів у думках, при цьому вона не використовує чуттєвий досвід [24]. На основі різних етапів пізнання і рівнів знань виокремлюють емпіричне й теоретичне мислення [19]. В. В. Давидов [11] наголошує, що сучасне знання передбачає засвоєння людиною процесу походження й розвитку речей за допомогою теоретичного мислення. Теоретичне мислення має свої особливі різновиди узагальнення й абстрагування, свої засоби утворення й оперування поняттями. Саме формування таких понять у школярів відкриває їм шлях до засвоєння основ сучасної теоретичної культури. Шкільна освіта повинна бути зорієнтована на повідомлення таких знань. Отже, психологічним орієнтиром сучасної школи повинен стати процес формування структури теоретичного мислення. В. В. Давидов відносить до такої структури абстрагування й змістові узагальнення. В. О. Сітаров відносить до цієї структури ще три компоненти: рефлексію; аналіз змісту завдання з метою виокремлення принципу або узагальненого засобу його вирішення; внутрішній план дії, що забезпечує їхнє планування й виконання в думках [33]. Категорії емпіричного й теоретичного мислення безпосередньо пов'язані з філософською проблемою співвідношення емпіричного й теоретичного в пізнанні дійсності. Основною формою знання, яке одержують на емпіричному етапі, є науковий факт і сукупність емпіричних узагальнень [1]. Емпіричний закон виникає як результат зіставлення фактів. Основними методами одержання емпіричного знання є спостереження, експеримент, опис, часткове пояснення. Основними формами емпіричного знання є науковий факт та сукупність емпіричних узагальнень. До характеристики теоретичного науковці підходять загалом із позицій співвідношення його з емпіричним. Основним методом пізнання об'єкта на теоретичному рівні є сходження від абстрактного до конкретного. У філософських основах методології «під конкретним розуміється єдність різноманіття, а під абстрактним – елемент або бік цього конкретного цілого» [21, с. 36]. У філософії виокремлюють дві групи функцій теоретичного знання: гносеологічні та методологічні [31]. Безумовно, теоретичні знання цілком відповідають характеру сучасної науки, дають адекватне, конкретне, усебічне розуміння явищ і процесів. А. С. Арсен'єв зі співавторами [2], визначаючи структуру теоретичного знання, указують, що йому притаманні концентрація, «згортання» та «розгортання» знань, які розкривають сутність явищ та процесів, що вивчаються. Найбільш повну порівняльну характеристику теоретичного й емпіричного знання наводить В. В. Давидов.

1. «Емпіричні знання утворюються при порівнянні предметів і уявлень про них, що дозволяє виокремити їхні однакові, загальні властивості. Теоретичне знання виникає шляхом аналізу ролі й функцій деякого особливого відношення в середині цілісної системи, яке разом з тим служить генетичною вихідною основою всіх її проявів.
2. Порівняння як основна операція мислення для отримання емпіричних знань формально виокремлює загальну властивість деякої сукупності предметів. Її знання дозволяють віднести окремі предмети до певного їхнього класу, незалежно від того, пов'язані чи ні реально ці предмети один з одним. Аналіз як основа операції мислення для одержання теоретичного знання відкриває генетичне вихідне відношення цілісної системи як її узагальнену основу або сутність.
3. Емпіричні знання, в основі яких лежить спостереження, відображають зовнішні властивості предметів і спираються на наочні уявлення. Теоретичні знання, що виникають на основі перетворення предметів,

відображають їхні внутрішні відношення і взаємозв'язки, і тим самим виходять за межі чуттєвих уявлень. 4. У емпіричному знанні формальна загальна властивість виокремлюється як «рядоположена» з особливими й поодинокими властивостями предметів. У теоретичних знаннях фіксується взаємозв'язок реально існуючого узагальненого відношення цілісної системи з її різноманітними проявами, взаємозв'язок узагальненого з поодиноким. 5. Конкретизація емпіричного знання складається в доборі ілюстрацій, прикладів, які входять у відповідний клас предметів, конкретизація ж теоретичного знання – це виведення й пояснення особливих і поодиноких проявів цілісної системи з її узагальненої основи. 6. Необхідним засобом фіксації емпіричних знань є слова-терміни. Теоретичні знання, перш за все, виражені в засобах розумової діяльності, і лише після цього вже в різноманітних символічно-знакових системах, зокрема, засобах природної і штучної мови» [11, с. 72-73]. А. І. Ракітов звертає особливу увагу на те, що теоретичне знання, на відміну від емпіричного, є знанням системним [29]. Досить суттєвим для дослідження було з'ясування питання про природні можливості підлітків до формування теоретичного типу мислення. Психологи вказують на провідну роль сформованих домінуючих розумових структур для успішності цього процесу. Якщо в учнів відсутні розумові структури, адекватні поняттю, яке намагаються формувати, то учень, у кращому разі, буде відтворювати зовнішню форму поняття (наприклад, визначення), не розуміючи його [17]. Д. Б. Ельконін [40] називає три великі періоди (стадії) в розвитку інтелекту. Спочатку формуються сенсомоторні структури, потім виникають і досягають відповідного рівня структури конкретних операцій і тільки після цього стає можливим формування формальних операцій (періоду гіпотетико-дедуктивних міркувань). Отже, науковець розглядає поступовий розвиток інтелекту як природну вікову властивість дитини. Підлітковому віку притаманні суттєві зміни мислення, які характеризуються утворенням нових зв'язків між мисленням, пам'яттю, увагою, почуттям тощо [4; 23]. Когнітивному розвитку в цей період притаманні перехід до абстрактного й формального мислення. У підлітка виникає спроможність до класифікації об'єктів, їх аналізу та порівняння, узагальнювати й конкретизувати ситуації та події, робити висновки й експериментально перевіряти їхню істинність, висувати гіпотези. Він також спроможний до комбінаторики на основі пропозиційних операцій, може здійснювати розумові дії з абстрактними поняттями. Підліток володіє розмірковувальним мисленням, яке дозволяє відійти від реального й «проникнути» в сферу абстрактного й можливого [3]. Природний розвиток інтелектуального потенціалу підлітка дозволяє закласти всі складові структури теоретичного типу мислення [26]. Важливою новою якістю учнів підліткового віку є їхня самостійність, що пов'язана з фазою розвитку волі підлітка [3]. Психологи [25] встановили існування певної динаміки окремих складових мислення в пубертатний період, тому в науковій літературі існує низка праць, які доводять спроможність школярів до засвоєння теоретичних понять [13; 16; 20; 27; 40]. У колективній праці [22] стверджується, що школярі навіть молодшого підліткового віку здатні до елементарного теоретичного мислення. Окреслені природні можливості середніх підлітків поступово розвиваються з віком і в старшій школі стають надійним підґрунтям для організації повноцінного процесу розвитку складових теоретичного мислення. Дослідники [3] відзначають, що більшість старших підлітків оволодівають прийомами самостійного планування й контролю своєї діяльності під час виконання складних навчальних завдань. Зокрема, вони здатні підпорядковувати свої дії прийнятому плану, який може бути розрахований на кілька тижнів. Здатні вносити корективи в свій постійний режим, розподіляти свої сили відповідно до розміру й термінів завдання. Ці дії доводять наявність у них найважливішої якості волі – організованості. Успішність цього розвитку значною мірою зумовлена особливостями організації навчання. Саме в цей період мислення остаточно поєднується зі словами, у результаті чого утворюється внутрішнє мовлення як основний засіб організації мислення й регуляції інших пізнавальних процесів. Інтелект у своїх

вищих проявах стає мовним, а мова - інтелектуалізованою. Тобто складаються умови для формування повноцінного теоретичного мислення. Поряд з цим йде активний процес формування наукових понять, які містять у собі основи наукового світогляду людини в межах тих наук, які вивчаються в школі. Набувають завершення форми розумові дії та операції з поняттями, які спираються на логічні судження. Сьогодні суттєво змінюються інтелектуальні запити учнів, їхні пізнавальні інтереси. Поряд з інтересом до фактів, живих, яскравих подій, конкретних предметів, який притаманний молодшим школярам, розвивається інтерес до зв'язків і взаємовідношень явищ дійсності, до їхнього теоретичного осмислення [28]. Ми погоджуємося зі В. О. Сітаровим у тому, що необхідність поступового розвитку мислення в учнів упродовж усього навчання в школі «вимагає від вчителя систематичного керування мисленнєвою діяльністю школярів навіть у старших класах й особливої уваги до учнів під час виконання ними складних завдань» [33, с. 168]. Проведений аналіз досліджень психологів [19; 30] указує на необхідність орієнтації сучасного навчання на формування теоретичного типу мислення в школярів. Місце теоретичних узагальнень у формуванні науково-теоретичного мислення в школярів висвітлено в дослідженнях В. В. Давидова [12] і С. Д. Максименка [20]. Згідно з їхньою теорією змістового узагальнення, теоретичне мислення не тільки притаманне, а вкрай необхідне молодому поколінню в сучасних умовах розвитку суспільства. Його замовлення на освіту спрямоване на виховання особистості, котра спроможна самостійно, творчо оволодівати знаннями й знаходити оригінальні розв'язання проблем. Високий продуктивний рівень знань із основ наук може забезпечити вказане. В. В. Давидов розглядає навчальний предмет як своєрідну проекцію наукового знання на площину засвоєння. Ми погоджуємося з В. В. Давидовим у тому, що програми повинні не тільки визначати зміст навчального предмета й методи навчання, а й указувати структуру засвоєння знань, проектувати той тип мислення, який буде сформований в учнів, тому під час конструювання навчальних програм, насамперед, необхідно відобразити розуміння структури науки як особливої форми відображення дійсності, урахувати психологічну природу зв'язку мисленнєвою діяльністю учнів із змістом знань, які засвоюються, володіння способами формування цієї діяльності [13]. Проведений ученим [11; 12] аналіз довів, що зміст і методи навчання все ще зорієнтовані переважно на формування емпіричного мислення. В. В. Давидов вважає, що справжнє розв'язання проблеми шкільної освіти з боку її логічно-психологічних основ передбачає зміну типу мислення, що проектується змістом навчальних предметів і методами їхнього вивчення, зокрема, формування в учнів науково-теоретичного мислення. Основу сучасного науково-теоретичного мислення складають теоретичні узагальнення (змістові абстракції). Саме в них має місце ідеальне відображення внутрішніх реальних відношень сутності предметів, явищ тощо. Технологія формування змістових абстракцій зовсім інша, ніж та, яка притаманна для узагальнень емпіричного характеру. Основою цього процесу є не спостереження й порівняння зовнішніх властивостей предметів (традиційна наочність), а перетворювальна предметна дія й аналіз, що встановлюють суттєві зв'язки в цілісному об'єкті, його генетичну вихідну (всезагальну) форму. При цьому відкриття й засвоєння абстрактно-всезагального передують засвоєнню конкретно-часткового, і засобом сходження від абстрактного до конкретного служить саме поняття як певний спосіб діяльності. Засвоєння змісту конкретного матеріалу повинно здійснюватися учнями через самостійну навчальну діяльність, яка в скороченому «квазі-дослідницькому» вигляді відтворює ситуації й предметно-матеріальні умови походження понять. Вивчення навчальних предметів, що організують і забезпечують таку навчальну діяльність, може служити фундаментом формування в учнів основ теоретичного мислення [13]. Таким чином, на основі проведеного аналізу літературних джерел виокремлено психолого-педагогічні засади формування теоретичних знань з біології учнів загальноосвітньої школи, які спричинюють розвиток теоретичного

мислення. Серед них:

- існування щільного взаємозв'язку між формуванням теоретичного й емпіричного мислення;
- зумовленість розвитку теоретичного мислення формуванням теоретичних знань в учнів під час навчання;
- наявність у підлітків природних здібностей до поступового формування складових структури теоретичного мислення;
- можливість формування теоретичного типу мислення за умови спеціальної організації навчання, яка, урахувавши вікову динаміку становлення мисленнєвих структур теоретичного типу, спричинює формування знань в учнів згідно з «їхньою розумовою хімією» і сприяє розвитку, насамперед, розумових структур творчого типу;
- така спеціальна організація повинна базуватися на реалізації в навчанні провідного методу теоретичного пізнання – сходження від абстрактного до конкретного, результатом якого є формування в учня певної змістової абстракції; вона забезпечує засвоєння змісту предметного матеріалу крізь самостійну навчальну діяльність учнів.

Отже, формування теоретичних знань спричиняє розвиток теоретичного мислення, що безпосередньо пов'язаний зі становленням творчої особистості учня. Виокремлені психолого-педагогічні засади цілеспрямованого розвитку основ теоретичного мислення школярів становлять одну зі складових відповідного науково-теоретичного базису методичної системи формування теоретичних знань учнів з біології, яка створена автором. Подальший напрям дослідної роботи складає ретельне розроблення спектру навчальних елементів цієї системи.

Література:

1. Алексеев П. В., Панин А. В. Теория познания и диалектика: учеб. пособие для вузов. Москва: Высшая шк., 1991. 383 с.
2. Арсеньев А. С., Библер В. С., Кедров Б. М. Анализ развивающегося понятия. Москва: Наука, 1967. 439 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко та ін. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.
4. Возрастная и педагогическая психология: учебник / В. В. Давыдов и др. Москва: Просвещение, 1979. 288 с.
5. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. Москва-Ленинград: Наука, 1935. 237 с.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Москва: Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Москва: Педагогика, 1982. Т. 4. 432 с.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
9. Гальперин П. Я. Основные результаты исследования по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». Москва: Из-во МГУ, 1965. 257 с.
10. Гончаренко С. У. Наука й навчальний предмет. *Шлях освіти*. 2006. № 1. С. 8-14.
11. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и практического психологического исследования. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.
12. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.
13. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
14. Даньшов П. Н., Рындак В. Г. Педагогический потенциал урока мышления (на основе идей В. А. Сухомлинского). *Омский научный вестник*. 2008. № 2. С. 105-108.
15. Дубачинская Т. С., Якименко С. И. Уроки мышления среди природы – одно из самых главных средств формирования личности младшего школьника. URL: <https://sibac.info/archive/humanities/11.pdf>.
16. Занков Л. В., Кузнецов Н. В. Опыт обучения русскому языку в 1 классе. Москва: АПН РСФСР, 1961. 125 с.
17. История зарубежной психологии: 30-60-е годы XX века. Москва: Наука, 1986. 280 с.
18. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.

19. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 442 с.
20. Максименко С. Формування теоретичного типу мислення. *Психолог*. 2003. № 5 (53). С. 2-3.
21. Маркс К., Енгельс Ф. Твори. Київ: Політична література України, 1982. Т. 46. С. 15-44.
22. Мистецтво життєтворчості особистості: науково-методичний посібник: у 2-х ч. / ред. рада: В. М. Доній та ін. Київ: Освіта, 1997. Ч. 2. 465 с.
23. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменологическое развитие: учеб. для студентов вузов. Москва: Академия, 2000. 456 с.
24. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. Москва: ВЛАДОС, 1999. Кн. 1. 640 с.
25. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. Москва: ВЛАДОС, 2000. Кн. 2. 456 с.
26. Педагогічна психологія: курс лекцій / під ред. М. М. Заброцького. Київ: МАУП, 2000. С. 49-67.
27. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва: Просвещение, 1969. 660 с.
28. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. В. В. Давыдова. Москва: Просвещение, 1978. 241 с.
29. Ракитов А. И. Анатомия научного знания. Москва: Политиздат, 1969. 206 с.
30. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва: Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.
31. Рузавин Г. И. Научная теория: логико-методологический анализ. Москва: Мысль, 1978. 244 с.
32. Рындак В. Г. От Понимания учения к пониманию мира (в контексте идей В. А. Сухомлинского. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-ponimaniya-ucheniya-k-ponimaniyu-mira-v-kontekste-idey-v-a-sukhomlinskogo>.
33. Ситаров В. А. Дидактика: учеб. пособ. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 368 с.
34. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 1. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. Київ: Радянська школа, 1976. 654 с.
35. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 4. Пависька середня школа. Розмови з молодим директором школи. Київ: Радянська школа, 1976. 640 с.
36. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 5. Педагогічні статті. Київ: Радянська школа, 1976. 639 с.
37. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Київ: Радянська школа, 1976. 670 с.
38. Сухомлинський В. А. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. *Історія педагогіки в Росії*. Москва, 1999. С. 373-375.
39. Тальзина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва: Из-во МГУ, 1975. 343 с.
40. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.

Sidorovich M. M.

IDEAS V. O. SUKHOMLINSKY ON THE ORGANIZATION OF THE CREATIVE ACTIVITY
OF UDCEs AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL BASIS
OF THE INTENDED DEVELOPMENT OF THEORETICAL INTELLIGENCE

The psychological and pedagogical foundations of the development of theoretical thinking in the process of formation of theoretical knowledge in biology are based on the ideas of V. O. Sukhomlinsky about the organization of students' creative activity. These ideas found development in the theory of rich in content generalization. Semantic abstractions make basis of the modern theoretical thinking after her. Basis of technology of forming of semantic abstractions is converting subject action and analysis. They set substantial copulas in an integral object. Mastering of maintenance of certain material must come true by students through independent educational activity. She in a brief kind recreates situations and in-material terms of origin of concepts. Organization of such educational activity can serve as forming foundation for the students of bases of the theoretical thinking. The structure of the mentioned psychological and pedagogical foundations of development of the theoretical thinking during the studies of biology on the basis of development of ideas of V. O. Sukhomlinsky includes the existence of the relationship between the formation of theoretical knowledge and the development of theoretical thinking; the presence of adolescents' natural abilities

to gradually form the components of the structure of theoretical thinking; the possibility of forming the theoretical type of thinking under the condition of a special organization of training, which, taking into account the age dynamics of the formation of thought structures of the theoretical type, provides students with the formation of knowledge according to their «mental chemistry» and promotes the development of, first of all, mental structures of the creative type; the existence of a tight relationship between the formation of theoretical and empirical thinking.

Key words: theoretical thinking, theoretical knowledge, structures of the theoretical type of thinking in adolescents.

Дата надходження статті: «29» січня 2018 р.

УДК 378.147.811.111

Богайчук О. С.*

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПИСЬМОВОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ

На основі іноземних та вітчизняних досліджень у статті здійснено аналіз сучасного стану розвитку наукової думки щодо проблеми навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу. У ході аналізу досліджень коротко проаналізовано історію розвитку письмового перекладу; розглянуто питання вимог до тексту перекладу; наведено типи текстів, на основі яких повинно проводитися навчання письмового двостороннього перекладу, проаналізовано особливості письмового перекладу, які можуть слугувати певною мотивацією в навчанні студентів; зазначено тенденції та вимоги сучасного перекладацького ринку в Україні; зазначені необхідні перекладацькі компетентності та критерії оцінювання тексту перекладу; вирізняє види письмового перекладу, фази в процесі письмового двостороннього перекладу (і, відповідно, його навчання) та схему, на якій ґрунтується методика навчання письмового двостороннього перекладу. У результаті дослідження узагальнено позитивний досвід науковців для його врахування в процесі розробки методики навчання письмового двостороннього перекладу для майбутніх філологів, проведено критичний аналіз сучасного стану наукової думки; визначено питання, які залишаються відкритими та потребують удосконалення шляхів вирішення або ретельного перегляду з позицій сучасних досягнень різноманітних культур, теорії та практики перекладу, інноваційних технологій та потреб сучасного перекладацького ринку. Запропоновано розширювати дослідження з питань відбору текстових матеріалів, поглиблення знань студентів галузевої та жанрової специфіки перекладу задля розширення їхніх перекладацьких горизонтів, удосконалювати модернізувати методи, принципи та підходи до навчання письмового двостороннього перекладу.

Ключові слова: письмовий двосторонній переклад, дослідження, майбутні філологи, перекладач, текст, методика навчання, галузеві знання, інноваційні технології.

Сучасні процеси глобалізації викликають стрімке зростання ролі та потреби міжнародного обміну інформацією та її перекладу в різноманітних галузях людської діяльності. Разом із тим виникає потреба в перекладачах як суб'єктах, які здатні здійснювати двомовну комунікацію письмового типу, озброївшись усіма необхідними компетентностями, оскільки саме перекладач є міжкультурним і міжмовним посередником, який слугує для того, щоб зробити взаємодію та спілкування можливими у великій різноманітності мов. Роль перекладача в історії цивілізації взагалі та культури зокрема важко переоцінити.

Поява перших перекладачів відноситься до давніх часів, яку більшість науковців пов'язує з контактами між племенами. Спочатку переклади мали усний характер,

*© Богайчук О. С.