

ОСМИСЛЕНЕ ПІЗНАННЯ ДІЙСНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВНЗ

Наталія Видолоб
(Переяслав-Хмельницький, Україна)

У статті представлено загальний огляд праць науковців, у яких розглядаються утворення смислових значень, що забезпечують осмислене пізнання дійсності в процесі мовного розвитку студентів ВНЗ, які впливають на професійне зростання, а також з'ясовано шляхи забезпечення цього процесу.

Ключові слова: культура мислення, осмислене пізнання, смислові значення.

В статті представлений обший обзор трудов ученых, в которых раскрывается процесс образования смысловых значений, которые обеспечивают осмысленное познание действительности в процессе речевого развития студентов ВУзов и влияют на их профессиональное становление, а также рассмотрены пути обеспечения этого процесса.

Ключевые слова: культура мышления, осмысленное познание, смысловые значения.

The article provides an overview of the work of scientists who reveals the process of formation of meanings and provide a meaningful understanding of the reality in the process of speech development in the university students that have an impact on professional development and also examined the ways of its formation.

Key words: culture of thinking, intelligent knowledge, meaning.

Постановка проблеми. На сучасному етапі першочерговим завданням державної політики, щодо розвитку та реформування вищої освіти є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, що вміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності. [8] Вирішення цього завдання потребує розвиток у студентів культури мислення, що фіксує рух до змістовного знання, яке охоплює загальні контури предмета, що досліджуються через внутрішньо диференційоване, але цілісне системне відображення і зберігає єдність різноманітності різних сторін, відношень, зв'язків та емпіричних уявлень.

Зміст навчання у вузі пов'язані з особливостями нашого мислення й стимулює його розвиток, тоді коли ми стикаємось із необхідністю осмислення складних сторін дійсності, явищ, подій, що багатогранні, багатокомпонентні і намагання виявити їх природу на основі аналітичного й раціонального підходів є складною. Утворення смислових значень визначає й стабілізує той аспект, що є необхідною для діяльності та в інтересах колективних дій маскує безперервний процес плинності, що притаманний всьому існуючому. Це осмислення виключає будь-яку конфігурацію і організацію даних, що показували б шлях в іншому напрямі тому, що поняття спрощує і уніфікує різноманітність життя і допомагає у процесі професійної підготовки майбутнім педагогам. Утворення смислових значень відіграє необхідну роль і в соціалізації

особистості студента, бо розуміє інших тому, що дивиться на світ та на явища світу однаково (тобто у відповідності зі смисловим значенням, що прийняті в суспільстві). Смислове значення виконує певну соціально-психологічну функцію – фіксує увагу, враховуючи «певну дефініцію ситуації» [12].

Метою статті є теоретичне дослідження утворення смислових значень, що забезпечує необхідність осмисленого пізнання дійсності в процесі мовного розвитку студента ВНЗ, що впливає на професійне зростання та з'ясування шляхів забезпечення цього процесу.

У процесі навчання від усвідомлення проблеми до її розв'язання студент переборює різні перепони та перешкоди, стереотипи, сумніви, опір матеріалу, що вивчається, бо реальна наука складається із визначень, які безпосереднього еквівалента в чуттєвому досвіді не мають (мають в якості свого значення певний абстрактний предмет [6, с.405]).

Філософи Е.В.Ільєнков, М.К.Вахтомін та ін. вважають, що в процесі пізнання – чим більше і детальніше людина пізнала природу, чим ширше сфера природи, вже засвоєна в формах мислення, тим інтенсивніше проходить подальше її пізнання.

Мислення – це особливий спосіб духовної діяльності суспільно розвинутого суб'єкта. Загальні форми, в яких протікає ця діяльність (логічні категорії), утворюють систему, усередині якої кожна категорія конкретно визначається через всі інші, що має здатність до спрощення, зводячи різноманітність фактів до єдиного принципу, полегшуючи вивчення предмету [2, с. 221]

Як вказує К.Мангейм в своїй праці «Идеология и утопия» сучасну психологію характеризують дві зовсім різні тенденції. Перша тенденція намагається встановити сутність кожного смислового значення і зрозуміти його виходячи із його генезису (генетична точка зору). Друга тенденція зводиться до намагання створити механіку із елементів психічного досвіду, формалізованого і звільненого від конкретного значення (психічна механіка). Механічна модель мислення являє собою перш за все первинне наближення до об'єктів взагалі. Метою цієї моделі є не адекватне розуміння якісних особливостей і неповторних констеляцій, а встановлення найбільш очевидних закономірностей і принципів упорядкування, що пов'язує формалізовані елементи в їх найбільш простій формі.

Е.В.Ільєнков вважає, що загальною передумовою і умовою, на основі якого виникає і розвивається вся складна система форм логічної діяльності людини, весь апарат мислення, активно відбиваючи чуттєві враження є практика.¹⁸⁸ Але знання, що вироблені в безпосередньому спостереженні, значно бідніші, абстрактніші, ніж знання, що спираються на поняття, що вироблені людством. Будь-яка теоретична абстракція виникає завжди в межах загального руху пізнання [6, с. 193].

В діалектиці відношення між окремим предметом і тим відношенням усередині якого він є певним предметом (предметом абстрактного поняття) прослідковується об'єктивний факт, що в світі не існує ізольованих без загальних зв'язків предметів, але завжди є предмети, що знаходяться в системі відношень один з одним. І ця система взаємодіючих один з одним (конкретність), завжди є тим, що визначає, і є логічно першим по відношенню до кожного окремо чуттєво сприймаючого предмета [6, с. 409].

Конкретне – виражає об'єктивну єдність у різноманітності, об'єктивну

реальність у її внутрішній закономірній взаємодії [6, с. 194], це те, що сприймається індивідом в вигляді окремого предмета, тому, що кожний, на перший погляд, нескладний одиничний предмет виявляється складним утворенням [6, с. 403].

Конкретність, що виражається в понятті вимірюється його відповідністю з внутрішньою природою предмета, його об'єктивною роллю усередині певної конкретної сукупності взаємообумовлених одне одному явищ, предметів, речей, подій, фактів. Тому теоретичне розуміння предмета значно конкретніше, значно ближче до дійсної конкретності, ніж уявлення і навіть ніж споглядання цього предмета [6, с.192].

Отже, питання про відношення абстрактного до конкретного перетворюється у питання про відношення загального терміну до одиничного образу в свідомості [6, с.405].

Є.П.Загданский наголошує, що критерієм одиничного є певна історія як дещо конкретне живе правдиве. Критерієм особливого є наш рефлекс новизни, що стимулює увагу. Критерій абстрактного, загального пробуджує ланцюгову реакцію асоціацій, що дозволяє співставляти, порівнювати, впізнати образи чи явища [3, с.123].

К.Мангейм вказував: «Намагання створити «свідомість взагалі» є можливість виділити в конкретній свідомості кожної людини всі ті складові, що присутні всім людям» [12].

Тому потрібно в процесі навчання в ВНЗ довести техніку мислення до такого рівня досконалості, яка дозволила використовувати не ізольовані факти в їх розрізненості, а соціальну структуру як певну цілісність, як переплетення взаємодіючих соціальних сил, із якого виникли різнобічні типи спостереження над існуючою дійсністю і її осмислення так як вони складаються в різні поняття.

Процес опанування іноземної мови у ВНЗ передбачає осмислення складних сторін дійсності, явищ, які багатогранні, багатокомпонентні і полі детерміновані. Намагання виявити їх в природі на основі раціонального підходу є безпідставною і тому постає завдання відтворення аналітичної, цілісної, внутрішньо диференційованої і разом з тим єдиної картини об'єкта, розпредметити суб'єктивний смисл, що об'єктивований в ньому.

Осмислення іноземної мови носить активний творчий характер, бо це джерело різнопланових думок і обґрунтувань. Розуміння суб'єктів це одне із них. Слово містить одночасно декілька смислів, а тому розуміння його містить смисл, що вклав в нього автор, і його інтепритатор.

По-друге, різноплановість смислів розкривається не зразу, тому що смислові явища існують в скритому вигляді, потенційно і розкриваються в смислових контекстах.

По-третє, смисл інформації в процесі взаємодії змінюється. Кожна особа відкриває щось своє і внаслідок розуміння відбувається переоцінка його.

По-четверте розуміння – це не готовий результат, а діалектичний процес, діалог різних світоглядів, особистостей, культур.

Тому пізнання соціокультурної реальності передбачає не тільки відображення безпосередньо оточуючої дійсності, але і відтворення значень і смислів.

Школа П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, Н.Ф.Тализіної і ін. ґрунтуються на ідеях механізму інтеріоризацій соціально-психологічних елементів, спільної

діяльності в статус – вищих психічних функцій. На цьому принципі ними розроблені основи трансформації мовних комунікацій у формі понятійного мислення. Ці теоретичні розробки були переведені в ранг технологій поетапного формування розумових дій, у яких абстрактно-логічна діяльність опредмечується, а матеріальні дії трансформуються в ідеальні.

О.М.Леонтьєв стверджував, що розуміння має місце там і тоді, де діяльність людини керується свідомою метою засвоїти певні знання, навички, вміння й форми поведінки та діяльності. Як специфічний вид діяльності вона стає можливою лише на певному щаблі розвитку психіки людини, коли остання стає спроможною регулювати свої дії свідомо поставленою метою.

Виходячи з основних закономірностей процесу навчання й прийнятої структури пізнавальної діяльності: мета => мотив => об'єкт => зразок => операція => результат => оцінка => корекція — розрізняють такі етапи: констатація, мотивація, осмислення, застосування та перенос.

На етапі *констатації* педагог виявляє в учня наявний рівень сформованості певного прийому. Для цього активно використовуються опитування, спостереження, бесіди й письмові роботи.

На етапі *мотивації* створюється атмосфера зацікавленості учнів в опануванні прийомів розумової праці. Тут корисно докладно проаналізувати кілька робіт або завдань, які містять типові помилки в застосуванні певного прийому, а потім указати на них.

Етап *осмислення* прийому й правил його реалізації передбачає з'ясування суті прийому та усвідомлення правил самостійного використання його на практиці.

На етапі *застосування* прийому передбачається активне самостійне відпрацювання його учнями при виконанні класної й домашньої робіт, розв'язанні стандартних і творчих задач (колективно або індивідуально). Помічено, що в умовах активної пошукової діяльності способи навчальної роботи формуються значно швидше, ніж при простому одержуванні готових знань та їх безпосередньому відтворенні.

Підсумковим у формуванні прийомів навчальної діяльності є етап *переносу* прийому на інші теми і предмети. Прийнято розрізняти два види переносу: ближній та дальній. Ближній перенос потребує вміння самостійно застосовувати певний прийом при вивченні іншої теми того самого предмета. Дальній перенос вимагає від учня вміння переносити прийоми роботи на інші предмети, а також у різні види позакласної й позашкільної роботи. Як наслідок такого переносу стає можливим і узагальнення прийому як найвищий щабель його інтеріоризації.

Застосування прийомів розумової діяльності поступово набуває згорнутого скороченого характеру: тобто, якщо на початку розумова дія здійснюється повністю розгорнуто, за елементами й під контролем свідомості, то в постійному виконанні вона автоматизується, стає звичною навичкою й вже не потребує пильного контролю з боку учня.

І.С.Тимофєєв запропонував трьохмірну структуру осмислення, складовими якої є: 1) власне раціональну складову, що включає логіко-математичний апарат; 2) операційну складову (операції і норми оперування); 3) модельна складову – наочність, образність в достатньо широкому розумінні.

Складова (1) – відноситься до засвоєння вихідних положень, що виражені (в наявній формі) та дедукції із них нових висловлювань. задається практично необмежене поле можливих спрямувань думки і орієнтуватися в цьому полі можливо, опираючись на якісь додаткові засоби того, що розуміється насправді.

Складова (2) – її можна представити як принцип дії експериментальної установки і правил роботи з нею; це разом з тим і норми, що формуються в процесі роботи з даним конкретним змістом та особистісним смислом, що розуміється не психологічному розрізі (через мотиви, потреби і т.п.) а як засвоєння, опанування нового у реципієнта знання, що при цьому вступає в певні змістовні зв'язки з вже наявними у нього знаннями.

Складова (3) – це образ, уявлення, робоча аналогія. Що являє собою опосередковане сприйняття світу. Тому пояснення матеріалу це не тільки робота із безпосереднім змістом, але і одночасно є побудовою структури розуміння в процесі вироблення, генерації нового теоретичного знання [7, с. 36-37].

Механізм, що дозволяє отримати досвід залежить, на думку Є.І. Машбиц від способу розв'язання задач. М.Савчин до внутрішніх механізмів отримання досвіду відносить: задачу, рефлексію, внутрішній план дій.

На практиці загальний спосіб і принцип розв'язання виявляється на одній або двох задачах, а потім переноситься на цілий клас подібних задач. Одже, завдання, що розв'язане узагальнено, її розв'язок можна розглядати як теоретичну для всіх принципово подібних випадків. Розв'язок, що отриманий на одиничному прикладі, виходячи за межі отримує узагальнене значення. Необхідність в теоретичному аналізі пояснюється потребою розуміння внутрішніх, суттєвих властивостей предметів і явищ.

Другим компонентом є рефлексія як здатність розглянути можливість власних дій. У залежності від того, на які основи відбувається орієнтація розрізняють розрізняють формальну і змістовну рефлексію. За допомогою формальної рефлексії осмислюються зовнішні, ситуативні основи і відображається залежність дії від часткових і одиничних умов його виконання.

Змістовна рефлексія забезпечує пошук внутрішніх суттєвих засад власних дій, дозволяючи опосередковано бачити самого себе зі сторони аналізувати свої дії, орієнтуватися на загальні і суттєві умови його виконання. В процесі розв'язку задач рефлексія проявляється в способі групування завдань, що вже розв'язані і відносяться до різних класів. При цьому засоби і способи власних дій розглядаються суб'єктом у відповідності внутрішньої умови задачі, особливостям її структури. [1, с. 48-49].

А.З.Зак підкреслює, що рефлексія функціонує в складі рефлексивного способу теоретичного мислення в якості дії, оскільки об'єктивно має самостійну спрямованість, особливу мету – виділення подібних і відмінних способів аналізу [4, с.44].

Наступний компонент – внутрішній план дій виражається в здатності людини подумки здійснювати пошук, побудову системи можливих дій і визначати оптимальні дії, що відповідають суттєвим умовам задачі.

План розумових дій дозволяє прослідковувати процес виникнення предметів і явищ, перетворювати ідеалізовані об'єкти і знаходити в них нові суттєві властивості. Планування забезпечує мисленнєву трансформацію умови задачі з метою виділення суттєвих відношень. Дозволяє визначити шляхи досягнення мети і співвіднести проміжні і кінцеві результати і мету.

Я.А. Пономарев [141] виділяє шість рівнів розвитку внутрішнього плану дій, що мають такі характеристики:

1) людина не вміє подумки здійснювати пошук можливих дій і визначати оптимальні дії;

2) проявляє вміння розв'язувати словесно поставлені задачі шляхом елементарного маніпулювання предметами;

3) розв'язує задачі завдяки маніпуляції з уявленнями про речі; спостерігаються труднощі в співвіднесенні цих маніпуляцій з вимогами задачі;

4) проявляє уміння підпорядковувати маніпулювання уявленнями вимогам задач;

5) має здатність систематизувати і програмувати дії, що співвідносяться з поставленою задачею;

6) має можливість аналізувати внутрішню структуру задачі і будувати на основі цього план її розв'язку, яким підпорядковуються всі наступні дії.

Основні напрямки реформи суч. навчання в ВНЗ включають засвоєння принципів і методів отримання знань, а також його практичне використання, без чого неможливе активне і компетентне опанування іноземною мовою. Завдання викладача навчити оперувати ними для свідомого використання їх в своїй діяльності, а отже і визначити спосіб формування понять. Традиційним є засвоєння визначення даного поняття. Б.Захаров пропонує шлях формування поняття: від аналізу ознак поняття, створення семантичного поля до формування визначення даного поняття. Для початку суб'єкт визначає всі доступні визначення даного поняття за джерелами, потім починається їх аналіз шляхом вичленення ознак, що не повторюються. (можливо отримати неструктуроване семантичне поле певного поняття). В наслідок цього можна отримати великий об'єм цього поля може, тому виникає необхідність зменшення його за допомогою таких завдань: виключення ознак, що повторюються; об'єднання близьких за семантичною групою ознак; виключення ірревалентних ознак; виключення конкретних ознак, що дозволяють скоротити об'єм семантичного поля і підвищити ревалентність інформації, що міститься в цьому полі [5].

Ю.В.Сенько націлював на розкриття суттєвого через причинно-наслідкові зв'язки, спрощення пояснюючого матеріалу шляхом його моделювання, абстрагування, встановлення різниці і відповідності з попередніми знаннями і способами діяльності, а також можливості переходу до його використання, виділення змінюючи і збережених параметрів, встановлення зв'язків між ними [10, с. 29], пропонуючи прийоми в яких міститься перспективний і ретроспективний аналіз пізнавального циклу, що стимулює усвідомлення власних дій. Наслідком використання таких прийомів є зміни в учбово-пізнавальній діяльності: самостійне складання переліку явищ, фактів, що входять в емпіричну сферу, висловлення гіпотетичних, оціночних суджень, зберігання в відповідях не тільки предметних, але і операційних характеристик учбового матеріалу, перебудова плану викладення учбового матеріалу, чітке виділення предмету обговорення. Ці прийоми стимулюють створення умов, під час яких студенти самостійно конструюють хід мислення і реконструюють його свідомо контролюючи власні дії, а саме:

– прийом мовленнєвого опрацювання процесу і продуктів учбово-пізнавальної діяльності. Учні виділяють в поняттях основне, намагаються вказати причину явищ, фіксують власні дії і пояснюють їх смисл – цей прийом націлює на осмислення і переосмислення того, що стало для учнів звичним, призводить до диференціації предметної і операційної сторін знання;

– прийом обмеження певної закономірності – викликає усвідомлену потребу в розумінні явища, що спостерігається, введення нових уявлень є успішними при умові, коли кожне із них вводиться як логічна необхідність;

– формування рефлексивного відношення до засобів пізнання, що має суттєве значення для розмежування поняття, що не диференціюються. Аналіз обмеження моделі як пізнавального засобу дозволяє фіксувати увагу на способі опису поняття;

– організація пізнавальної ситуації, під час якої пізнавальна мета виділялася самими студентами (як ви розумієте цей вираз?) – виділив предмет пізнавального циклу. Прийом розвитку тези до абсурда дає можливість перевернути потенційне протиріччя в актуально усвідомлене - для формування рефлексивного мислення;

– протилежність суджень за одним питанням. Під час розуміння понять, вивчення явищ, процесів здійснюється за їх протилежністю. За позитивами такого рішення поняття, що формуються не мають гнучкості і рухливості, бо прослідковуються полярні моменти дійсності. Стикаючи протилежні судження за одним і тим же питанням;

– аналіз безпосередніх і опосередкованих результатів [10, с.54-57].

Висновки. Осмислене пізнання дійсності успішно розвивається на основі оволодіння загальними науковими поняттями, які стимулюють узагальнювати, систематизувати, класифікувати в процесі вивчення спеціально підібраних викладачами найбільш яскравих значущих проявів тих чи інших закономірностей, що розширює можливості студента набуваючи вміння самостійно мислити, вивчати наукову літературу, користуватися довідниками, завдяки яким завжди зможе поповнити і розширити завдяки самоосвіті запас своїх знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андронов В.П. Психология профессионального мышления / В.П.Андронов. – Саранск: Изд-во Мордов. Ун-та, 2000. – 200 с.
2. Вахтомин Н.К. Законы диалектики – законы познания / Н.К.Вахтомин. М.: Наука, 1966. – 166 с.
3. Загданский Е.П. От мысли к образу / Е.П.Загданский. – К.: Мистецтво, 1990. – 161 с.
4. Зак А. 3. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А.3.Зак. – М.: Педагогика, 1984. – 152 с.
5. Захаров Б. Формирование нестрогих научных понятий: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Л.:ЛГУ, 1990.
6. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении / Э.В.Ильенков. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1997. – 464 с.
7. Методические проблемы историко-научных исследований / Отв.ред. И.С.Тимофеев. – М.: Наука, 1982. – 359с.
8. Національна Доктрина розвитку освіти України // Освіта. – 2002 (24квітня – 1 травня). – С. 2-4.
9. Пономарев Я. А. Знание, мышление и умственное развитие / Я.А.Пономарев. – М.: Просвещение, 1967. – 263 с.
10. Сенько Ю.В. Формирование научного стиля мышления учащихся / Ю.В.Сенько. – М.: Знание, 1986. – 80с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; №14).
11. Швырев В.С. Восхождение от абстрактного к конкретному как метод развития теоретического знания / В.С.Швырев, С.М. Джумадурдиева // Диалектика, познание, наука / Под ред. В.А.Лекторского, В.С.Тюхтина. – М.: Наука, 1988. – С.54-62.
12. <http://bookz.ru/authors/mangeim-karl/> / Мангейм К. Идеология и утопия.