

УДК 371.2 (09)
ББК 74.58

О.А. Дубасенюк
м. Житомир, Україна

ПРОБЛЕМНІСТЬ ЯК СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

Сучасні суспільно-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні, привели до змін концептуальних парадигм освіти. Пріоритетними проголошено принципи гуманізму і демократизації суспільства, вільна, розвинена й освічена особистість, яка здатна жити і творити в умовах економічних і соціальних реформ. Перехід до постіндустріального інформаційного суспільства вимагає насамперед творчого розвитку особистості майбутнього педагога.

Модернізація національної системи виховання потребує спільної роботи вчених і практиків, що має бути спрямована на створення комплексного навчально-методичного забезпечення, оволодіння педагогами якісними технологіями навчально-виховного процесу. Інноваційний підхід ґрунтується на особистісноорієнтованих методиках виховання, принципах демократизму, гуманізму.

У сучасних умовах актуалізується проблема педагогічного мислення, оскільки за останнє десятиріччя вчительство пережило значне психогенне навантаження. Йдеться про кризу світогляду, зміну пріоритетів, переоцінку цінностей. Нова соціокультурна ситуація потребує переосмислення сутності педагогічної діяльності, її провідних теоретико-методологічних підходів. Саме у такі періоди життя суспільства істотну роль відіграє формування конструктивного ставлення людини до того, що відбувається. Педагогічна діяльність розглядається багатьма науковцями як множина проблемних педагогічних ситуацій, задач. Учителю важко провести позитивне переосмислення проблем, що виникають у педагогічній практиці, тому він потребує компетентної психолого-педагогічної підтримки. Основна мета такої підтримки має бути орієнтована, на наш погляд, на формування професійного педагогічного мислення.

Можна відзначити плідну пошукову діяльність у цьому напрямі таких науковців: Л. Веккера, Д. Гришина, М. Кашапова, Л. Кондрашової, А. Кузьмінського, О. Матвієнко, Є. Осипова В. Сластьоніна та ін.

Зазначене вище зумовлює **мету статті**, яка полягає в аналізі ролі педагогічного мислення та його важливої системоутворюючої одиниці – проблемності.

Аналіз наукової літератури з проблематики дослідження дозволяє зробити висновок, що важливим є вироблення у вчителя орієнтації на сучасні гуманістичні підходи у педагогічній діяльності, що значною мірою визначається попередньо сформованою теоретичною позицією. Учитель має навчатися мислити категоріями успіху всупереч несприятливим обставинам, що виникають у педагогічній дійсності. На думку М. Кашапова, для розуміння психологічної природи мислення необхідно враховувати такі положення: по-перше, мислення традиційно розглядається як пізнання зв'язків і відношень між предметами і явищами об'єктивної дійсності; по-друге, специфіка цього відображення вбачається в тому, що воно є узагальненим; по-третє, особливість розумового відображення бачать в його опосередкованості, завдяки якій воно виводиться за межі безпосереднього досвіду, у тому числі і педагогічного [3, с. 229].

Проблема полягає і в тому, щоб виявити відмінності між структурою непрофесійного і професійного мислення. З метою створення теорії педагогічного мислення є важливим розгляд загального закону будь-якого пізнання. Цей закон, на думку Л. Веккера, розповсюджується і на пізнання характеристик і закономірностей самих пізнавальних

психічних процесів: загальні характеристики пізнаваного об'єкту відкриваються пізнанню двічі – у генералізованій формі ще до їх повної і точної конкретизації, а потім після неї, в результаті спеціальних операцій узагальнення [1, с. 172].

Однак, в умовах передбачуваного різноманітності потрібний теоретично спрямований експериментальний пошук. Предметом такого пошуку може бути виявлення й обґрунтування одиниці думки (певного судження). З погляду Л. Веккера, судження – це водночас логічна структурна одиниця думки і водночас акт думки, що об'єктивувався в цій структурі. Інакше кажучи, судження – це універсальна одиниця як предметної, так і операційної структури думки. Тим самим операційні компоненти представлені не тільки в процесуальній динаміці мислення, але й у структурній формулі окремої думки як симультанного результату цієї тимчасової процесуальної динаміки [1, с. 222]. У цьому контексті є цікавим зіставлення логічних і психологічних підходів. Так, в ієрархії логічних термінів думка займає проміжне місце, тому обґрунтування її як одиниці думки взагалі проблематично.

Оскільки мислення вчителя функціонує в умовах професійної діяльності, то у зв'язку з динамікою педагогічної діяльності змінюється і зміст розумового процесу. Згідно з позицією В. Сластьоніна, є правомірним у якості аналізу професійного мислення вчителя розглядати педагогічну дію, яка виступає у формі пізнавального завдання. Аналогічну позицію займає і Є. Осипова [6], завдяки дослідженням якої складена психологічна характеристика педагогічного завдання як одиниці професійного мислення вчителя. Проте можливий і інший варіант виділення одиниці аналізу педагогічного мислення.

Науковий пошук нині спрямовано на виявлення психологічних характеристик рівнів педагогічного мислення. М. Кашапов [3, с. 231], вважає, що в якості системоутворюючої одиниці аналізу педагогічного мислення можна розглядати проблемність, бо вона найбільшою мірою характеризує зміст професійного мислення вчителя. Це пояснюється тим, що проблемність – невід'ємна риса пізнання і виражає суб'єктивний стан того, хто пізнає; вона закономірно витікає з відношення пізнання до буття, об'єкта або явища. Наявність проблем, проблемних ситуацій об'єктивно зумовлено нескінченністю реальності і взаємозв'язком усіх явищ у світі. Багатогранність взаємопов'язаного всього суцього утворює онтологічну основу проблемного пізнання, а в проблемності пізнання бере свій початок мислення як його опосередковане явище. Пошук проблемності визначає спрямованість професійного мислення вчителя. Це підтверджують результати досліджень, проведених Т. Кисельовою, Ю. Дубровіною, І. Серафимович та ін.

Так, Є. Карпова і О. Шевко вважають проблемність головною ознакою педагогічного мислення. Знання методу не тотожне вмінню його використовувати. Проблемність має бути не зовнішньою вимогою до діяльності вчителя, а стилем самого його мислення. Можна погодитися з науковцями, що ознака проблемності мислення повинна формуватися ще в процесі професійної педагогічної підготовки. Мислення педагога не тільки не повинне бути репродуктивним, але і не повинне формуватися таким, що повсюдно відбувається. Формування проблемних, продуктивних властивостей мислення є найважливішим компонентом професійної підготовки [2, с. 114].

У дослідженнях, проведених О. Конєвою і Н. Токаренко, встановлено: що у процесі роботи педагога-практика з проблемною ситуацією можна дійти до певного узагальнення («Дорослий втрачає авторитет, коли починає покладатися на заборони, тиск і накази»), професіоналові необхідно сприймати проблемність саме як таку, що пов'язана з визначенням оптимального способу взаємодії з учнем, коли, наприклад, він не хоче виконувати розпорядження вчителя. Принаймні, це повинно складати частину проблеми (поряд, можливо, з чимось іншим). У реальності ж педагог може відчуті лише проблемність, пов'язану з необхідністю покласти край недисциплінованості учня («поставити учня на місце»), тобто у такому разі не можна вести мову про взаємодію взагалі [4, с. 108].

Урахуймо точку зору Ю. Корнілова, який підкреслює, що одна і та ж ситуація може бути для одного проблемна в одному відношенні, для іншого — в іншому, для третього взагалі не містить проблемності [5, с. 4]. Тому доцільно виділити проблемність як одиницю педагогічного мислення, оскільки саме з моменту її виявлення й аналізу відбувається виникнення проблемної ситуації, яка в подальшому трансформується в педагогічну задачу. Саме проблемність є початковим пунктом специфічно розумового шляху подолання інформаційного неузгодження або дефіциту стимулюючої педагогічної ситуації.

Векторизуючу функцію проблемності реалізує питання. На думку Л. Веккера, «питання – є психічне відображення нерозкритості, непредставленості тих наочних відносин, на з'ясування яких спрямований весь подальший розумовий процес» [1, с. 243]. Проблемність за С. Рубінштейном – початкова неданість і неповна заданість кінцевого результату, тому спочатку суть проблемності для суб'єкта не визначена і переживається «як щось незрозуміле». Її осмислення й усвідомлення відображається в структуризації проблеми, а характер сформульованої проблеми визначається досвідом суб'єкта. Саме завдяки досвіду в будь-яке завдання педагог вводить додаткові, суб'єктивні умови. Ці умови значно трансформують зміст завдання і відповідно змінюють характер проблеми, що вирішується вчителем.

За С. Рубінштейном ситуація набуває проблемності при виявленні в ній суперечностей, що і породжує процес мислення, спрямований на «зняття» суперечностей, що створює ядро проблемної ситуації. Згідно з таким трактуванням саме проблемність, а не проблемну ситуацію можна розуміти як початковий відлік і спонукальну причину розгортання процесу педагогічного мислення. Усунення встановлених суперечностей є не що інше, як вирішення певної педагогічної задачі, яку вчитель формулює для себе в процесі і в результаті розв'язання педагогічної проблемної ситуації.

Факти змін у пізнанні і перетворенні педагогічних ситуацій свідчать на користь багаторівневої природи розумової активності (В. Барабанщиків, Д. Завалішина, Т. Кисельова, Ю. Дубровіна), де відбувається постійна взаємодія між рівнями.

Метод же дослідження рівнів виявлення проблемності в процесі вирішення педагогічної проблемної ситуації, з погляду М. Кашапова [3, с. 234], має відповідати наступним умовам:

1. Показники рівня виявлення проблемності залежать від індивідуальних особливостей суб'єкта діяльності і пов'язані з умовами і наочним змістом конкретної педагогічної ситуації. У одного і того ж учителя залежно від визначених ним параметрів може бути різний рівень виявлення проблемності у вирішуваній ситуації. Важливо визначити, який з досліджуваних рівнів є домінуючим у конкретному розв'язанні. Ступінь домінантності-субдомінантності рівня характеризується цілями, до досягнення яких прагне вчитель.

2. Вивчення рівня проблемної — це дослідження не характеристик учителя як особистості, а лише виявлення характеристик його як суб'єкта діяльності, тобто суб'єктних характеристик. Знання проблемності дозволяє визначити вектор і зміст семантично-орієнтованого поля професійного мислення вчителя. Розуміння педагогічного мислення за концептуальною сутністю включає положення про дворівневу (як мінімум) будову розумових процесів.

3. Професійні розумові вміння вчителя організовані в контексті педагогічної діяльності і реалізуються на двох рівнях. Ситуативний рівень – це вирішення комплексу поточних, актуальних педагогічних проблемних ситуацій. Надситуативний — вирішення вчителем проблемної ситуації, пов'язаною з перспективою розвитку педагогічного процесу. Оскільки стратегічне управління таким процесом, як і профілактика деструктивних конфліктів у професійній діяльності, неможливе без педагогічної рефлексії і прогнозування.

4. Виявлення й усвідомлення вчителем надситуативної проблемності – це його

самостійний висновок про способи вирішення внутрішніх проблем, тобто розроблено програму подальшої самозміни, саморозвитку власних особистісних якостей. Отже, зайняття учителем такої позиції є реалізацією психологічного механізму перетворення процесу професійної освіти в самоосвіту.

5. Надситуативна проблемність – це рівень виявлення проблемності, що характеризується гальмуванням одних конкретних ознак педагогічної ситуації і вибором таких, які відображають сутність ускладнення в даній ситуації.

6. Реалізація надситуативної проблемності дозволяє вчителю не тільки поставити педагогічний «діагноз» власним особистісним і професійним проблемам, але й водночас з цим гіпотетично опрацювати конкретні рівні їх вирішення, керуючись власним досвідом, внутрішніми ресурсами, волевим і емоційним настроєм.

Актуалізація надситуативного рівня проблемності може бути оптимальною, тобто такою, що приводить до позитивних результатів, а може бути й неадекватною, що негативно впливає на досягнення професійних та особистісних цілей. Таким чином, представимо теоретичну модель дворівневої структури розумових процесів учителя. Вихідний, ситуативний рівень визначається діяльнісними закономірностями і характеристиками мислення педагога. Актуалізація даного рівня супроводжується «зануренням» педагога «вглиб ситуації».

Надситуативний, похідний рівень, тобто рівень розумового пізнання себе в ситуації, є результатом включення чинників соціально-педагогічної детермінації особистісного функціонування і розвитку особистості вчителя. Реалізуючи в своїй діяльності саме надситуативний рівень, педагог, якщо використовувати мову Ж. Піаже, прагне до того, щоб асимілювати всю сукупність дійсності і щоб аккомодувати до неї дію, яку він звільняє від рабського підпорядкування визначальним «тут» і «тепер». У цьому ж випадку думка, виходячи за межі визначеного діапазону педагогічної ситуації, відповідної спрямованості мислення вчителя, «ходить» по всьому спектру ситуації, може переходити від одного аспекту до іншого (наприклад, з педагогічного в соціальний), тим самим творчо розширюючи їх межі.

Загальні принципи психодіагностики вимагають, щоб структурно-функціональні характеристики, що втілюють природу вимірюваної величини (педагогічне мислення), були покладені в основу вибору її одиниць (проблемність) і відповідних способів та процедур вимірювання. А це, у свою чергу, неминуче пов'язано з подальшим розвитком загально-психологічної теорії професійного мислення, у тому числі і педагогічного.

Перспективами подальшого дослідження є виявлення особливостей початкових і похідних, загальних і часткових рівнів та форм педагогічного мислення, що у свою чергу, на думку науковців, вимагає спеціальної стратегії, котра керується генетичним принципом і методом абстрагуючої «екстирпації» вищих рівнів. Тільки така стратегія дає можливість виявити власні характеристики і закономірності кожного з видів і рівнів проблемності і на цих засадах підійти до розкриття способів їх синтезу в інтегральну структуру педагогічного мислення.

Література:

1. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
2. Карпова Е. В., Шевко О. Н. Возможности применения проблемного обучения учителями начальных классов // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент / Под ред. М. М. Кашапова. – М.: ИПРАН, 1998. – С. 109–159.
3. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления : Монография. – СПб.: Алетея, 2000 – 463 с.
4. Конева Е.В., Токаренко Н.А. Виды обобщений в мышлении педагога // Психология педагогического мышления: теория и практика / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: ИП РАН, 1988. – С. 95–110.
5. Корнилов Ю.К. О зарождении и развитии мыслительного процесса в педагогической деятельности //

Психология педагогического мышления : теория и практика / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: ИП РАН, 1988. – С. 3–8.

6. Осипова Е.К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя : Дис. ... докт. психол. наук. – М., 1988. – 302 с.

У статті йдеться про роль педагогічного мислення у професійній діяльності вчителя. При аналізі психолого-педагогічної літератури виявлено, що проблемність виступає системоутворювальною одиницею аналізу педагогічного мислення, що найбільшою мірою характеризує зміст професійного мислення вчителя. Подано умови виявлення проблемності у процесі вирішення педагогічної проблемної ситуації.

Ключові слова: педагогічне мислення, педагогічна ситуація, проблемність, професійна діяльність.

В статье речь идет о роли педагогического мышления в профессиональной деятельности учителя. При анализе психолого-педагогической литературы обнаружено, что проблема выступает системоформирующей единицей анализа педагогического мышления, которое в наибольшей степени характеризует содержание профессионального мышления учителя. Поданы условия выявления проблемы в процессе решения педагогической проблемной ситуации.

Ключевые слова: педагогическое мышление, педагогическая ситуация, проблемность, професійна діяльність.

The article deals with the role of pedagogical thinking in the teacher's professional activity. It was revealed in the process of the analysis of psychological and pedagogical literature, that the problem is the system building unit of the analysis of pedagogical thinking which characterizes the contents of the teacher's professional thinking in the greatest degree. The prerequisites of the revealing of the problem in the process of the pedagogical problem situation resolving are given.

Keywords: pedagogical thought, pedagogical situation, problem.

УДК 371.134.811
ББК 74.58

О.М. Семенов
м. Київ, Україна

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: РЕАЛІЇ І ПОТРЕБИ

Вимоги інформаційно-технологічного співтовариства і кредитно-модульної організації навчання у вищій школі зумовлюють нові підходи до проектування змісту курсу сучасної української літературної мови. На вияв можливостей інформаційної складової у фаховій підготовці вчителів-філологів, керуючись вимогами відомих учених В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, Н. Морзе, Є. Полат, С. Сисоєвої, вдало спрямовують свої наукові пошуки А. Нікітчина, І. Соколова, С. Цінько. Схвально відгукуючись стосовно праць колег, зауважимо на потребі більш ґрунтовного аналізу програмних продуктів, що забезпечують розвиток когнітивно-мотиваційної сфери користувачів української мови як у навчально-виховному процесі, так і в науково-дослідницькій діяльності.

У межах статті з'ясуємо стан інформаційного забезпечення курсу сучасної української літературної мови у вищому педагогічному навчальному закладі III - IV рівнів акредитації, окреслимо організаційно-педагогічні умови його використання.

Зазначимо, що поняття «інформаційне забезпечення» є синонімічним до поняття «засоби інформаційних технологій». Так дослідники називають сучасні засоби і системи телекомунікаційно-інформаційного обміну, аудіо-, відеотехніки, які забезпечують збір, продукування, накопичення, зберігання, обробку і передачу інформації.

Студіювання серверів вищих навчальних закладів України (Харківський НУ імені В. Каразіна, НПУ імені М. Драгоманова, Луганський НПУ імені Т. Шевченка, Тернопільський НПУ імені В. Гнатюка) засвідчує появу електронних книг, що увиразнюють