

- особистісної активності в освітньому просторі: Моногр. / С.Д. Максименко (та ін.); Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К.: ДІІ «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. - С. 144-196.
18. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Изд. группа «Прогресс», 1994. - 480с.
19. Роджерс К.Р. Клиентоцентрированная терапия. - М., 1997.
20. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности К философским основам современной педагогики // Вопр. Психол. 1986. - №4. - С. 101-109.
21. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. - М.: Школа-пресс, 1995. - С. 340.
22. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука. Київ. - Головна редакція української радянської енциклопедії. - 1985. - 987 с.
23. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. - К.: Просвіта, 1996. - 404 с.
24. Фонарев А.Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала // Мир психологии. - 2001. - № 2. - С. 104-109.
25. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 116-132.
26. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 102-111.
27. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982.
28. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М.: Просвещение, 1969. - 304 с.

В статті аналізується інтерпретація поняття «самодетермінація» личности, которое содержательно соотносится с понятием «саморазвитие». Рассматриваются возможные пути изучения проблемы самодетерминации.

УМІННЯ РОЗВ'ЯЗУВАТИ НАВЧАЛЬНІ ЗАДАЧІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ

Щербан Т.Д.

У статті розглядається зміст, етапи, складові та психологічні особливості процесу розв'язання вчителем навчальних задач. Результати дослідження дали змогу виокремити алгоритм педагогічних дій з розв'язання педагогічної задачі. Дається аналіз мислення педагога, розкривається логіка руху теоретичних знань у процесі вироблення навчальних рішень, узагальнено труднощі рефлексивного навчання умінню розв'язувати навчальні задачі. У статті доведено, що оволодіння вчителем уміння розв'язувати навчальні задачі є необхідною умовою його професіоналізму.

Ключові слова: навчальна задача, педагогічні дії, алгоритм розв'язання, проблемна ситуація, мисленнєва діяльність, категоріальні структури, рефлексія.

Зміст, організація та особливості навчального процесу, його вмотивованість та напруженість – предмет пильної уваги психологів. Безумовно, критерієм успішної діяльності педагога є вміння розв'язувати навчальні задачі. При цьому, педагогічна діяльність розглядається як неперервний процес розв'язання вчителем нескінченної низки навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети - формування особистості учня.

Щодня у ході виконання професійної діяльності вчитель повинен вирішувати проблемні питання, приймати доцільні вмотивовані педагогічні рішення. Вивченням теоретико-методологічних основ розв'язання вчителем навчальних задач займалися Г.О. Балд, Н.В. Кузьміна, В.О. Кан-Калик, М.Д. Нікандров, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спірін та ряд інших авторів. У дослідженнях психологів [1, 2, 3, 5, 6, 7 та ін.] переконливо доведено, що вчителям притаманна невисока ефективність освоєння уміння розв'язувати навчальні задачі. Таким чином, окреслена проблема на сьогодні залишається недостатньо розробленою і науково прогнозованою. Практично відсутні обґрунтовані концепції, які б уможлилювали конструктивний, реалістичний підхід до розв'язання проблеми.

Виходячи з цього, мета статті – дослідити психологічні особливості процесу розв'язування вчителем навчальних задач. Завдання дослідження: на підставі аналізу психолого-педагогічних теорій та проведення ділових ігор з учителями дослідити та проаналізувати характер, зміст та особливості процесу розв'язування навчальних задач педагогами

У психологічній літературі відзначено, що навчальна задача виникає кожного разу тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: трансформувати одну систему знань, умінь і навичок в іншу [1, 2]. Разом з тим, науковці підкреслюють наявність багатозначності процесу розв'язання навчальних задач. Якщо ж навчальна ситуація однозначна, тобто вона не вимагає пошуку оптимального способу розв'язання, то вона перестає бути задачею.

За даними Кузьміної Н.В. [1, 2], коли можливе не одне рішення і потрібно знайти найкращий спосіб досягнення потрібного результату, виникає педагогічна задача. В.О. Сластьонін, виділяючи те спільне, що притаманне всім типам педагогічних задач, підсумовує, що всі вони є передусім задачами соціального управління [5]. І тому, ґрунтуючись на загальній теорії управління, він виділяє у процесі розв'язання педагогічної задачі наступні етапи:

- 1) аналіз педагогічної ситуації в суб'єкт-предмет-суб'єктній системі (діагноз);
- 2) проєктування результату (прогноз) і планування педагогічних впливів у суб'єкт-предмет-суб'єктній системі;
- 3) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей у суб'єкт-предмет-суб'єктній системі;
- 4) регулювання і коригування навчального процесу;
- 5) підсумковий облік, оцінка одержаних результатів успішності навчання учня і визначення нових педагогічних задач.

Підкреслимо, що специфічною особливістю навчальних задач є те, що переважна більшість з них не піддається алгоритмізації. Тому розв'язання таких задач є справою творчою, як і професійна педагогічна діяльність у цілому. Як підкреслювала Н.В. Кузьміна творчість учителя полягає у пошуку нових рішень навчальних задач і пов'язана з усіма основними сферами навчальної діяльності: інформативною, конструктивною, організаторською і комунікативною.

Н.В. Кузьміна зазначає, що вчителі часто не бачать задачі. Вони просто проводять уроки, активізують учнів, опитують їх і т.д., не задумуючись, як їх дії співвідносяться з педагогічними цілями. Це відбувається тому, що вчителі навчальні задачі підмінюють проміжними – функціональними завданнями.

Отже, перед тим як шукати шляхи впливу на учня, потрібно спочатку визначити мету, тобто сформулювати не завдання, а навчальну задачу. Учитель, спираючись на знання про рівень розвитку учня, повинен прогнозувати його подальший розвиток у навчанні, вихованні.

Конструюючи систему навчальних задач, учитель має передусім ставити учнів в умови такої взаємодії з навчальними об'єктами, щоб вони були вимушені не тільки самостійно формувати задачі, але і самостійно розв'язувати їх, переживати радощі перемог і прикрої невдач, шукати вихід.

Таким чином, є всі підстави класифікувати види навчальних задач, які розв'язуються в системі суб'єкт-предмет-суб'єкт, зокрема:

1. Система задач, яка розв'язується вчителем при підготовці предмета викладання й урахування індивідуальних можливостей сприйняття навчального матеріалу учнями;

2. Задачі, пов'язані з упорядкуванням навчального матеріалу, утворення методичного апарату для покращання засвоєння знань і його контролю;

3. Задачі спрямовані на активізацію мисленневих операцій учнями у формі довизначення задач, перевизначення умов задач і оцінювання процесу їх розв'язання.

На підставі вивчення літератури [1, 3, 6, 7, 8 та ін.] та на основі проведених ділових ігор з учителями (83 особи) у ході колективної пізнавальної діяльності виокремлено наступний алгоритм педагогічних дій із розв'язання задач. Знайдений алгоритм розкривається в діях учителя на розглянутих вище етапах розв'язання задач. Розглянемо ці педагогічні дії більш ґрунтовно.

Для I-го етапу – аналізу – характерними є наступні дії вчителя: виділити педагогічні явища (наявні умови і засоби, зовнішні прояви якостей особистості тощо). Для II-го етапу – систематизації фактів – необхідними є такі педагогічні дії: сформулювати висновки про досягнутий стан об'єктів педагогічного процесу. Щодо III-го етапу – формулювання задачі – дії вчителя: сформулювати найбільшчі, віддалені і перспективні цілі навчальної діяльності з урахуванням вікових особливостей і станів учня. IV-ий етап – це конструювання навчального процесу. Дії вчителя: створити систему задач і способів її розв'язання, з урахуванням: очікуваного результату – рівня інтелектуального розвитку учня; визначення впливів і умов досягнення означеного; оптимальних засобів і методів впливу (взаємодії); попередження вказаних вище можливих вчителя і учня, які відхиляють навчальний процес від намічених дій та результатів – це стримує розвиток інтелектуального потенціалу учня. V-ий етап – опредметнення здібностей вчителя і учня. Дії вчителя: досягнути мети – інтелектуального розвитку учня через реалізацію системи варіантів розв'язання навчальних задач.

У психологічній літературі відзначено, що навчальна задача виникає кожного разу тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: трансформувати одну систему знань, умінь і навичок в іншу [1, 2]. Разом з тим, науковці підкреслюють наявність багатозначності процесу розв'язання навчальних задач. Якщо ж навчальна ситуація однозначна, тобто вона не вимагає пошуку оптимального способу розв'язання, то вона перестає бути задачею.

За даними Кузьміної Н.В. [1, 2], коли можливе не одне рішення і потрібно знайти найкращий спосіб досягнення потрібного результату, виникає педагогічна задача. В.О. Сластьонін, виділяючи те спільне, що притаманне всім типам педагогічних задач, підсумовує, що всі вони є передусім задачами соціального управління [5]. І тому, ґрунтуючись на загальній теорії управління, він виділяє у процесі розв'язання педагогічної задачі наступні етапи:

1) аналіз педагогічної ситуації в суб'єкт-предмет-суб'єктній системі (діагноз);

2) проєктування результату (прогноз) і планування педагогічних впливів у суб'єкт-предмет-суб'єктній системі;

3) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей у суб'єкт-предмет-суб'єктній системі;

4) регулювання і коригування навчального процесу;

5) підсумковий облік, оцінка одержаних результатів успішності навчання учня і визначення нових педагогічних задач.

Підкреслимо, що специфічною особливістю навчальних задач є те, що переважна більшість з них не піддається алгоритмізації. Тому розв'язання таких задач є справою творчою, як і професійно-педагогічна діяльність у цілому. Як підкреслювала Н.В. Кузьміна, творчість учителя полягає у пошуку нових рішень навчальної задачі і пов'язана з усіма основними сферами навчальної діяльності: творчою, конструктивною, організаторською і комунікативною.

Н.В. Кузьміна зазначає, що вчителі часто не бачать задач. Вони просто проводять уроки, активізують учнів, оцінюють їх і т.п., не задумуючись, як їх дії співвідносяться з педагогічними цілями. Це відбувається тому, що вчителі навчальні задачі підміняють проміжними – функціональними завданнями.

Отже, перед тим як шукати шляхи впливу на учня, потрібно спочатку визначити мету, тобто сформулювати не завдання, а навчальну задачу. Учитель, спираючись на знання про рівень розвитку учня, повинен прогнозувати його подальший розвиток у навчанні, вихованні.

Конструюючи систему навчальних задач, учитель має передусім ставити учнів в умови такої взаємодії з навчальними об'єктами, щоб вони були вимушені не тільки самостійно формувати задачі, але і самостійно розв'язувати їх, переживати радість перемог і прикрощі невдач, шукати вихід.

Таким чином, є всі підстави класифікувати види навчальних задач, які розв'язуються в системі суб'єкт-предмет-суб'єкт, зокрема:

1. Система задач, яка розв'язується вчителем при підготовці предмета викладання й урахування індивідуальних можливостей сприйняття навчального матеріалу учнями;

2. Задачі, пов'язані з упорядкуванням навчального матеріалу, утворення методичного апарату для покращання засвоєння знань і його контролю;

3. Задачі спрямовані на активізацію мисленневих операцій учнями у формі дозвичання задач, перевизначення умов задач і оцінювання процесу їх розв'язання.

На підставі вивчення літератури [1, 3, 6, 7, 8 та ін.] та на основі проведених ділових ігор з учителями (83 особи) у ході колективної пізнавальної діяльності виокремлено наступний алгоритм педагогічних дій із розв'язання задачі. Знайдений алгоритм розкривається в діях учителя на розглянутих вище етапах розв'язання задачі. Розглянемо ці педагогічні дії більш ґрунтовно.

Для I-го етапу – аналізу – характерними є наступні дії вчителя: виділити педагогічні явища (наявні умови і засоби, зовнішні прояви якостей особистості тощо). Для II-го етапу – систематизації фактів – необхідними є такі педагогічні дії: сформулювати висновки про досягнутий стан об'єктів педагогічного процесу. Щодо III-го етапу – формулювання задачі – дії вчителя: сформулювати найбільшчі, віддалені і перспективні цілі навчальної діяльності з урахуванням вікових особливостей і стадій учня. IV-ий етап – конструювання навчального процесу. Дії вчителя: створити систему задач і способів її розв'язання, з урахуванням: очікуваного результату – рівня інтелектуального розвитку учня; визначення шляхів і умов досягнення означеного; оптимальних засобів і методів впливу (взаємодії); попередження вказаних вище можливих вчителю і учню, які відхиляють навчальний процес від намічених дій та результатів – це стримує розвиток інтелектуального потенціалу учня. V-ий етап – опредметнення здібностей вчителя і учня. Дії вчителя: досягнути мети – інтелектуального розвитку учня через реалізацію системи варіантів розв'язання навчальних задач.

VI-ий етап - контроль і оцінювання результатів навчального спілкування. Дії вчителя: оцінити досягнутий результат: а) за безпосереднім продуктом; б) за розвивальним і в) виховним ефектом. Такий алгоритм є на початковому етапі для вчителів безпосереднім керівництвом до дій задля розв'язанні навчальних задач. Потім дії, передбачені в схемі, «згортаються», здійснюються в думках, інтуїтивно, перетворюються у звичні форми діяльності. Але досягнення останнього вимагає тренування.

Підсумовуючи, зазначимо, що алгоритм як сукупність і послідовність дій складається з: аналізу, систематизації фактів, формулювання задачі, конструювання навчального процесу, опредметнення здатностей учителя і учня, контролю і оцінювання результатів навчального спілкування. Це загальна схема процесу розв'язання навчальних задач. Вирішальним фактором успішності вказаного процесу є оволодіння вчителем інтелектуальними вміннями, тобто залучення аналітичних та конструктивних процесів. Стратегічні інтелектуальні вміння у структурі педагогічного мислення забезпечують осмислення і операціоналізацію психолого-педагогічних знань під час вироблення і реалізації на їх основі задумів розв'язання конкретних педагогічних задач. Схематично процес розв'язання вчителем педагогічної задачі можна представити таким чином.

Аналітичні процеси (дії):

- проєктування – орієнтація у ситуації та діагностика готовності учнів до діяльності;
- реалізація – одержання оперативної інформації про сформованість дій учнів;
- оцінювання – аналіз досягнутих результатів.

Конструктивні процеси (дії):

- проєктування – постановка педагогічної задачі і конструювання шляхів її розв'язання;
- реалізація – реорганізація діяльності з розв'язання задачі та її оперативне регулювання;
- оцінювання – визначення напрямів подальшої роботи.

Навчання розв'язування навчальних задач передбачає формування педагогічного мислення, яке базується на системі теоретичних знань з педагогіки, загальної, вікової та соціальної психології і виявляється в здатності використовувати ці знання, оперувати ними у практичній діяльності, тобто в процесі прийняття рішень за конкретних обставин у навчанні, під час організації навчально-виховного процесу, в ситуаціях спілкування з учнями.

Приципового значення у цьому зв'язку набуває проблема внутрішніх механізмів психіки, які регулюють мисленнєву діяльність учителя. Мова йде про ті найбільш загальні психологічні механізми мислення, що лежать в основі розв'язання різноманітних задач, у тому числі й навчальних.

Як показано у [3], процес розв'язання будь-якої задачі можна проаналізувати з точки зору його етапів, стадій, фаз. Кожний із таких етапів є деяким мікроциклом вирішення, тобто відносно просту одиницю мисленнєвої діяльності, яка має при цьому свою структурну організацію. Мікроцикл характеризується:

- а) процесами досягнення певних результатів, що відповідають вимогам задачі (шляхом здійснених суб'єктом операцій);
- б) процесами контролю та оцінки цих результатів (шляхом їх порівняння з певними схемами рішення).

Слід мати на увазі, що спрямованість мисленнєвої діяльності детермінується самою задачею. Будь-яка задача містить у собі суперечність між шуканим і заданим, тобто їх актуальне неспівпадання, і в той же час наявність потенційної можливості розкриття шуканого через задане.

Як підкреслював С.Л. Рубінштейн, мислення завжди виходить з проблемної ситуації. Проблемною є така ситуація, в якій щось імпліцитно до неї включено, але в ній це невизначено, невідоме, експліцитно не задане, а лише подане через своє ставлення до того, що у ній задано. Відношення невідомого, шуканого до вихідних даних проблеми визначає спрямованість мисленнєвого процесу [4].

Під час процесу розв'язання задачі людина постійно співвідносить задане і шукане, у результаті чого буде певну схему своїх дій, схему, яка випереджає майбутні результати. Цю спрямовуючу основу дій називають по-різному (мисленна модель шуканого, образ майбутнього результату, концентральна схема рішення, орієнтувальна основа дій тощо), але щоразу мова йде саме про внутрішні мисленні моделі, які спрямовують та регулюють дії людини. Підкреслимо, що такі мисленнєві моделі будуються, враховуючи більш загальні категорії та уявлення, притаманні людині, і конкретизуються відповідно до заданих умов та вимог задачі. Форма таких моделей може бути найрізноманітнішою (наочні образи, конкретні уявлення, вербалізовані поняття тощо).

Таким чином, з-поміж педагогічних задач навчальні задачі правомірно розглядати як структурну одиницю мисленнєвої діяльності вчителя. Відповідно функціями його мислення (у співвідно-

пенні до практичної діяльності) будуть функції аналізу конкретних навчальних ситуацій, постановки задач у конкретних умовах діяльності, створення планів розв'язання цих задач, регулювання процесу здійснення розроблених планів, оцінка одержаних результатів. Іншими словами, мисленнєва діяльність учителя має яскраво виражений характер. Вона безпосередньо включена в його практичну діяльність, спрямована на розв'язання різноманітних навчальних задач, метою яких зрештою є розвиток особистості школярів у педагогічному процесі. Найважливіша умова досягнення цієї мети – організація активної діяльності самих учнів, у ході якої лише й можливий розвиток.

Важливо підкреслити, що практичне мислення являє собою зрілу форму мисленнєвої діяльності, особливістю якої є передусім те, що вона здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних (педагогічних) ситуацій, а метою такого практичного мислення є використання загальних закономірностей у конкретних ситуаціях діяльності.

Практичне мислення розглядається у ряді психологічних досліджень [4, 7 та ін.]. У роботах [3, 5, 6] предметом спеціального аналізу стали особливості практичного мислення саме вчителів. Зокрема, центральним компонентом практичного мислення вчителів, в якому найбільш яскраво проявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних і волевих якостей особистості, є процес прийняття педагогічних рішень. Саме з того, як учитель готує, приймає і реалізує педагогічні рішення, можна судити про реальну силу його практичного мислення.

Категоріальні структури мислення, як підкреслено у [6], дозволяють організувати і осмислювати одержувану інформацію, тобто здійснювати категоризацію чуттєвих даних. Тому всі конкретні знання про навколишню дійсність набувають для людини категоріального значення. Категорії функціонують у свідомості людини і як найбільш загальні поняття, і як вихідні схеми мислення, що спрямовують думку на пошук найбільш фундаментальних характеристик об'єкта.

М.Г. Ярошевський [7], розглядаючи категоріальний характер мислення, підкреслював, що об'єкт, який осмислюється, дається у системі категорій, що відображають досягнутий на даний момент рівень розвитку наукового знання. О.О. Баталов показав, що проблема категоріального характеру мислення – не лише проблема психології наукової діяльності, а й у край важлива проблема психології практичного мислення, отже – і навчального мислення.

Найбільш загальною основою, що регулює процес вироблення і прийняття вчителем практичних рішень, є оволодіння категоріальним (понятійним) апаратом навчальних предметів, які треба осмислити, перетворюючи навчальні тексти на смислові конструкції, насичені образами, почуттями і умовами для активізації уяви. При цьому перенесення теоретичних знань у практику є не прямим, а включає низку перехідних ланок, пов'язаних з трансформацією теоретичних знань, що інтегруються навколо певної практичної проблеми, яка має цілісний і багатогранний характер, та їх перекладом мовою практичних дій учителя.

Руху теоретичних знань у процесі вироблення вчителем педагогічних рішень присвячено спеціальне психологічне дослідження [6]. Його автори показують, що одержані вчителем теоретичні знання (методологічні, психолого-педагогічні, методичні) – складові його компетенції у ході педагогічної діяльності – мають бути трансформовані у певну специфічну систему, побудовану відповідно до логіки практичного розв'язання педагогічних задач. По суті, успішне здійснення такої інтеграції є необхідною умовою становлення компетенції вчителя, його формування як професіонала.

Проблема трансформування знань полягає в тому, що теоретичні знання, одержані майбутніми вчителями у ВНЗ, побудовані відповідно до внутрішньої логіки окремих наукових дисциплін, визначаються предметами, цілями та завданнями останніх. Вони є результатом аналітичного розв'язання науково-теоретичних проблем і, як наслідок, мають узагальнений і абстрактний характер.

Теоретичні знання відображають сутність і закономірності відповідних явищ, процесів і відіграють роль загальних принципів, що спрямовують навчальну діяльність, але їх практичне використання вчителем залежить від конкретних умов його роботи. З іншого боку, практична діяльність учителя будується відповідно до своїх особливих і специфічних законів. Так, проблеми, які виникають у вчителя, мають різнобічний, цілісний і комплексний характер. Для їх ефективного розв'язання вчитель має синтезувати (інтегрувати) знання, одержані при вивченні різноманітних теоретичних дисциплін, включити їх у категоріальний апарат мислення у процесі навчання учня. Тобто психолого-педагогічні знання, засвоєні випускниками ВНЗ відповідно до логіки конкурентних наук, не є безпосередньо «керівництвом до дії», а проходять складний процес трансформації, включення у категоріальний апарат мислення вчителя – властивості особистості, яка складає основу компетенції.

Теоретичні знання (категоріальні проблеми) при розв'язанні суто педагогічних і навчальних задач використовуються вчителем, зазвичай, не у «знятому вигляді», як це дається у підручниках. Їх текст утворено з розрахунком на скороченість і згорнутість у категоріальній структурі. Мислення вчителя повинно мати, по-перше, загальну тенденцію до трансформації, згортання, скорочення знань у певні «згущення», які і є безпосередньо когнітивною основою для прийняття навчальних рішень, і, по-друге, фактичною неспроможністю утримувати у свідомості всю сукупність понять, що визначають прийняття відповідного рішення.

Оскільки психолого-педагогічні знання стоять ніби за рамками навчальних рішень, визначають їх, але не знаходяться у центрі уваги, то у цьому випадку контролюються передусім здійснювані вчителем дії та їх результати. Для того, щоб когнітивні передумови-знання стали зрозумілими, треба і визначити практичні дії, які повинні стати предметом розгорнутого аналізу. Вчитель має зайняти особливу (рефлексивну) позицію щодо власних рішень і дій, вичленити їх для спеціального дослідження, осмислення та оцінки.

Методологічне положення Л.С. Виготського про процес інтеріоризації особистістю соціальних стосунків має принципове значення і відіграє роль регулятора діяльності. Згідно з Л.С. Виготським, засіб впливу на себе спочатку є засобом впливу на інших або впливу інших на людину. Як наслідок, він формулює загальний генетичний закон розвитку у такому вигляді: будь-яка функція у культурному розвитку проявляється двічі: спочатку в соціальному плані, потім – у психологічному, спочатку між людьми як категорія інтерпсихічна, потім в особистості – як категорія інтрапсихічна.

Відповідно до теорії Л.С. Виготського, людина оволодіває поняттями (інтеріоризує їх) спочатку у процесі розгорнутого зовнішнього діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. Під час внутрішнього спілкування словесні висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюючись на своєрідні ідіоми, «згущення», зрозумілі лише самій людині. Саме ці індивідуальні уявлення і схематизм визначають бачення людиною об'єктів та явищ. Відзначимо, що такі «згущення» часто бувають неповними, неточними, а то й просто неправильними. Для того щоб реконструювати їх, слід створити умови, які б дозволяли екстеріоризувати ці індивідуальні уявлення, ніби вивести їх назовні. Основною умовою для цього є зовнішній розгорнутий діалог з іншими людьми.

Таким чином, для розвитку здатності особистості до самоуправління своєю діяльністю однакове значення має як процес інтеріоризації, так і процес екстеріоризації. Людина, включаючись у взаємодію з іншими людьми, засвоює різноманітні функціональні позиції та ролі і на цій основі перетворює «зовнішнє» на «внутрішнє».

Однак, для того щоб розвивати внутрішні функції, людина має переходити і від «внутрішнього» до «зовнішнього», вступаючи в активну міжособову взаємодію, збагачуючи себе новими функціями і засобами регуляції дій.

Предметній діяльності вчителя має передувати внутрішня (ідеальна), тобто осмислення мети дій, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання тощо. Як писав С.Л. Рубінштейн, співвідношення мети і умов визначає задачу, яка має бути розв'язана дією. Свідома людська дія – не більшою або меншою мірою усвідомлене розв'язання задачі. Свідомі дії, підкреслював О.М. Леонтьєв, це процес, підпорядкований усвідомленій меті, який призводить до прогнозованого результату. Разом з народженням дії, цієї основної «одичиці» діяльності людини, виникає і основна, соціальна за своєю природою «одичиця» людської психіки – розумний смисел для людини того, на що спрямована її активність.

Усвідомлення смислу дії здійснюється у формі відображення її предмета як свідомої мети. Відповідно до цього процес формування навчальних умінь передбачає оволодіння зовнішньою (предметною) і внутрішньою (ідеальною) сторонами навчальної діяльності. Освоюючи лише зовнішню предметну діяльність, тобто практичні дії, вчитель визначає спосіб дій на основі лише логіки практичних дій (спочатку робить, а потім аналізує, чому певні дії привели або не привели до потрібного результату).

Оскільки логіка практичних дій не розкриває закономірних зв'язків між компонентами навчального процесу, то вчителі при цьому часто не можуть обгрунтувати, які саме способи дій і чому саме були вибрані в тій чи іншій ситуації, вони просто копіюють дії інших або сліпо виконують вказівки методичних розробок. Свідома навчальна дія – це спроектована, передбачувана дія, оснований на осмисленні мети, способів виконання та принципу вибору цих способів. Саме глибока теоретична основа надає навчальним умениям цілеспрямованого, усвідомленого характеру. Кожне навчальне вміння, таким чином, є певною сукупністю інтелектуальних і практичних дій, цілеспрямованих і взаємозв'язаних, виконуваних у певній послідовності.

У дослідженнях [7] розкривається логіка руху теоретичних знань у процесі вироблення навчальних рішень. Підкреслюється, зокрема, що у вчителя передусім мають бути сформульованими певні провідні ідеї, які задають загальну спрямованість його діяльності. При цьому принципово, що ці ідеї повинні бути засвоєними учителем на рівні особистих педагогічних переконань. Лише в такому випадку вони будуть не просто декларованими ідеями, а такими, що реально мотивують дії вчителя. Найявністю провідної ідеї визначає спосіб бачення вчителем конкретних навчальних ситуацій, дозволяє йому виділяти характерні для кожної з них проблеми, тобто певні протиріччя між поставленими цілями та реальними умовами їх досягнення.

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

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

Категоріальний характер мислення учня вимагає від організації навчального спілкування розуміння і засвоєння переважно сенсу навчального матеріалу. Активізація мислення вчителя і учня здійснюється в утворенні: а) провідної ідеї (уроку, чверті, року), пов'язаних з розвитком його інтелектуального потенціалу; б) втіленні ідеї в конструктивну схему, яка у розгорнутому вигляді показує шлях втілення конкретної ідеї; в) конкретна ідея інтелектуального потенціалу учня трансформується у оперативний образ системи ситуацій, які є проміжними на шляху до мети.

Необхідною передумовою розвитку вчителя як суб'єкта навчальної праці є формування критеріальних структур, що

здійснюється у процесі поєднання теоретичних знань та практичного індивідуального педагогічного досвіду. При цьому теоретичні знання розширюють межі власного чуттєво-інтуїтивного досвіду, спрямовують, організують, осмислюють його в соціальному контексті і, таким чином, відкривають можливості для його вдосконалення та розвитку.

Процес перетворення теоретичних знань на емпіричні конструктивні схеми, що безпосередньо співвідносяться з конкретними практичними ситуаціями, не лише забезпечує дієвість, оперативність і ефективність цих знань, але й часто призводить до їх стереотипізації. У випадках, коли критеріальна система вчителя достатньо повна, диференційована та структурована, її стереотипізація не спричиняє негативних наслідків. Проте дуже часто це не так. Тоді виникає необхідність реконструкції конструктивних схем.

Розв'язання проблеми реконструкції конструктивних схем вимагає від учителя усвідомлення (рефлексії) власного категоріального апарату, його сильних і слабких сторін, переосмислення сформованих критеріїв аналізу і оцінки навчальних явищ на основі психолого-педагогічної теорії. Таким чином, ми виходимо ще на одну, принципово значущу, особливість навчальної діяльності.

Оволодіння вчителем теоретичними знаннями та накопичення практичного досвіду є необхідною, але недостатньою умовою професіоналізму. Лише постійне осмислення, аналіз і узагальнення власного досвіду дозволяють учителю розвиватися як професіоналу. Рефлексивне ставлення компетенції вчителя до власної діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу конструктивного вдосконалення. Саме рефлексія забезпечує можливість виходу з повного заглиблення у безпосередній процес, зайняти позицію над ним, поза ним для судження про нього [8].

Відзначимо, що, як це доведено у загальній і соціальній психології, здатність людини рефлексивно ставитися до самої себе та своєї діяльності є результатом оволодіння (інтеріоризації) особистістю соціальних стосунків між людьми. Лише на основі взаємодії з іншими, коли учень прагне зрозуміти думки та дії іншого і коли він оцінює себе очима цього іншого, він стає здатним рефлексивно ставитися і до самого себе.

Отже, навчання розв'язування навчальних задач передбачає формування педагогічного мислення, яке має категоріальний характер і виражається в розумінні і засвоєнні навчального матері-

алу. Активізація мислення вчителя і учня здійснюється в утворенні провідної ідеї (уроку, чверті, року), пов'язаних з розвитком його інтелектуального потенціалу, втіленні ідеї в конструктивну схему, що у розгорнутому вигляді показує шлях втілення конкретної ідеї, а конкретна ідея інтелектуального потенціалу учня трансформується в оперативний образ системи ситуацій, які є проміжними на шляху до мети.

Література

1. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
2. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: ЛГУ, 1985. – 182 с.
3. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат // Ю.Н. Кулоткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
4. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958. – 146 с.
5. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.
6. Спириш Л.Ф., Фрумкин М.Л. Обучение студентов решению педагогических задач. – Ярославль, 1983. – С. 20-26.
7. Ярошевский М.Г. О трех способах интерпретации научно-го творчества // Научное творчество. – М.: Наука, 1989. – 446 с.
8. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Книга для учителей. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

В статье рассматривается содержание, этапы, составляющие психологические особенности процесса решения учителем обучающих задач. Результаты исследования дают возможность выделить алгоритм педагогических действий решения учебных задач. Анализируется мыслительный процесс педагога, определяется логика движения теоретических знаний в процессе выработки обучающих решений, обобщается сложность рефлексивного обучения умению решать учебные задачи. В статье аргументировано доказывается, что умение учителя решать учебные задачи является необходимым условием его профессионализма.

Ключевые слова: обучающая задача, педагогические действия, алгоритм решения, проблемная ситуация, мыслительный процесс, категориальные структуры.

The matter, stages, constitutive and psychological features of the process of solution educational tasks by teacher is considered in the article. The results of experiment enable to separate algorithm of pedagogical operation from solution of pedagogical task. The analysis of teacher's thinking is given, the logic motion of theoretical knowledge in the process of making educational decisions is discovered, the difficulties of reflexive learning of ability to solve educational tasks are generalized. In this article have been proved that the teacher is able to use the ability to solve educational tasks is necessary condition of professionalism.

Key words: *educational task, pedagogical operation, algorithm solution, problem situation, thinking activity, categorical structures, reflexion.*

ЗАГАЛЬНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ «ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО»

Яворський М. В.

У статті розглянуто поняття інформаційного суспільства як певного системного утворення, що проявляється у функціонуванні та розвитку соціальних інститутів, організацій та здійснює безпосередній вплив на процес розвитку спільнот, груп та окремих індивідів. Представлені основні підходи до визначення цього поняття, окреслені етапи його становлення.

Ключові слова: *суспільство, інформація, інформаційне суспільство, індустрія знань, постіндустріалізм.*

На сьогоднішній день існують різні наукові погляди щодо залучення людства в «інформаційне суспільство». Прогнози футурологів середини ХХ століття щодо ключової позиції інформації в суспільстві здійснюються лише частково (Д. Белл [16], Д. Рісман [24], О. Тоффлер [13], А. Турен [14] та інші). Цей факт дозволяє сучасним філософам критикувати основні позиції концепцій «інформаційного суспільства» в сенсі їхньої життєздатності. Разом з тим, сучасні досягнення в галузі розвитку інформаційних й комунікаційних технологій сприяють формуванню новітніх економічних, соціальних та культурних відносин у житті людей. Людство стоїть на порозі «інформаційного суспільства», можливо, ще не безхмарного, як це прогнозують футурологи ХХ століття, але цілком реального, такого, що впливає на життя людини, на становлення її життєвих цінностей, самореалізацію.

Так, згідно з теоретичними поглядами Г.Е. Мура, який у 1965 року сформулював так званий «закон Мура», щодо динаміки роз-