

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНИХ ВЗАЄМИН У НАВЧАННІ

Щербан Г.В.

У статті розглядаються психологічні особливості організації суб'єкт-предмет-суб'єктних взаємин у навчання, як неперервного процесу розв'язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети — формування особистості учня. У дослідженні доведено, що суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні формуються під час навчального спілкування, яке слід розуміти, як процес спільної роботи учителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

Ключові слова: навчальне спілкування, навчальна задача, педагогічна компетенція, суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні.

Однією з пріоритетних проблем психології є дослідження умов і факторів формування особистісно зрілого і професійно компетентного педагога, який вміє будувати ефективні взаємини з учнями. Процес формування навчальних взаємовідносин вчителя з тими кого він навчає обумовлений тим, що він ніколи не може вважатись остаточно завершеним. І в цій принциповій відкритості, незавершеності відображається фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя, формування його індивідуального досвіду, професійної самосвідомості та категоріальних структур професійного мислення. Проблема взаємин вчителя і учнів знайшла достатнє висвітлення в роботах Б.Ф.Ломова, В.О.Кан-Каліка, М.Д.Нікандрова, Н.В.Кузьміної, Н.В.Чепелевої, С.Д. аксименка та ін..

Мета статті – виокремити психологічні особливості організації взаємин вчителя та учня.

Очевидно, що особливу роль у розвитку професіоналізму вчителя відіграє етап його професійного становлення, коли випускник вищого навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності з учнем — суб'єктом навчання. Молодий учитель, недавній випускник прийшов у школу. Як він почав свою роботу? Як він буде взаємини з учнями? З якими труднощами зустрітись? Відповіді на ці непрості запитання дадуть змогу прогнозувати весь подальший його трудовий шлях, тобто чи стане він учителем — майстром, людиною, яка захоплена своєю професією, відчуває насолоду від спілкування з дітьми, чи ремісником, що «відбуває» години у школі, з великими труднощами встановлює контакти з дітьми, який не може дочекатись, поки минуть ті роки, які необхідно відпрацювати у школі після закінчення вузу.

За даними ряду психологічних досліджень, лише незначна частина вчителів (близько 10%) володіє достатнім рівнем розвитку таких професійно важливих якостей, як постійна увага до особистості іншої людини, глибоке її розуміння, повага до неї, щирість у вияві своїх почуттів і переживань у процесі спілкування [7]. Тобто вміє будувати такі взаємини з учнями, які задовольнятимуть вчителя і сприятимуть успішному навчанню учня.

Проблему становлення компетенції вчителя щодо управління діяльністю учнів потрібно розглядати через вирішення внутрішніх суперечностей самого етапу входження у цю професію. Слід зазначити, що і вдосконалення навчально-виховного процесу у вузі може якісно покращити складний етап становлення молодого педагога.

Практичне «входження» випускника навчального закладу у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, накопиченням власного досвіду практичної діяльності тощо. З'єднання знань з досвідом належить до найбільш важливих умов формування людини як суб'єкта діяльності, постійного вдосконалення її майстерності у певній сфері діяльності. Але цього недостатньо: вчитель має розвинути у собі комплекс (більш або менш повний) здібностей спілкування у процесі навчання.

Протиріччя між педагогічною підготовкою, соціально-психологічними сподіваннями та реальними умовами навчання в школі

є основною рушійною силою становлення компетенції вчителя. Причому вуз не вчить вмінню спілкування з учнями, налагодження продуктивних взаємовідносин, управління діяльністю інших тощо.

Практика показує, що набуті знання та уміння повинні бути ще реалізовані у педагогічному процесі. А це набагато важче, ніж здобування хороших оцінок у дипломі. Отже, професійна підготовленість – це складний і надзвичайно важливий процес. Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка оволодіває професією, є тенденція до самоутвердження у системі нових для себе стосунків, серед яких провідне місце посідають здібності спілкування.

Протиріччя початкового етапу становлення вчителя проявляється на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням. При цьому змінюється об'єктивний статус вчителя на підставі компетенції його у системі стосунків з іншими людьми. Так, основним видом діяльності студента була навчальна, і навіть педагогічна практика мала для нього передусім зміст навчальної діяльності. Все відбувається зовсім по-іншому, коли йдеться про роботу в системі «суб'єкт – суб'єкт», тобто про компетенцію вчителя. Він уже сам має організувати і регулювати діяльність учнів, тобто стає суб'єктом нової для нього, педагогічної, діяльності – навчання учня.

Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб учитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, з колегами, з керівництвом школи тощо. При цьому принциповим є те, що вчитель не має права бути початківцем: будучи суб'єктом діяльності, він повинен бути компетентним.

Стати компетентним – набути нової якості особистості, яка не лише володіє всебічними знаннями і думка якої є вагомою, авторитетною, але придбала комплекс здібностей не тільки спілкування з учнями, але і керування їх діяльністю.

Вчитель змушений приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, причому відповідальність не лише за себе, а й за інших, за своїх вихованців. Така зміна основного виду діяльності завжди супроводжується ломкою узвичаєних стереотипів і уявлень. Поширеною серед керівників шкіл (і серед учителів) є думка про те, що труднощі у випускників педвузу зумовлені передусім відсутністю у них тих чи інших практичних умінь і навичок (не вміє провести бесіду, написати характеристику, заповнити класний журнал тощо). Звичайно, у цьому є певний сенс, але справжні причини труднощів лежать глибше – у необхідності пошуку для себе адекватної лінії поведінки у ролі учителя, в осмисленні сутності та змісту навчальних явищ і фактів. Бо без визначення для себе лінії поведінки у ролі педагога і відповіді на принципові, методологічні за своєю суттю запитання, учитель вимушений діяти за методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж за аналогією з діями інших колег. У результаті його навчальні дії часто носять ситуативний характер, що, в свою чергу, нерідко призводить до того, що початківець починає оперувати у своїй практичній діяльності лише вузьким набором перевірених на власному досвіді навчальних методів та навичок спілкування. Невипадково у вчительському середовищі поширеною є думка, що вчителю достатньо добре знати свій предмет та добросовісно ставитися до роботи – і все буде гаразд без всякої педагогіки і психології, а разом з ними і компетенції.

Діяльність учителя розглядається як мінімум на трьох рівнях аналізу. Соціально-педагогічний аналіз характеризує навчальну діяльність як одну з надзвичайно важливих різновидностей соціальної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз спрямований на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів та внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення учителем своїх функцій у навчанні. Конкретно-методичний аналіз пов'язаний з самим змістом діяльності вчителя і, відповідно, з виділенням тих знань, умінь і навичок і компетенції

– комплексу здібностей навчального спілкування, якими має володіти вчитель певної спеціальності.

З психологічної точки зору будь-яку діяльність можна розглядати з різних сторін і характеризувати за різними ознаками. Окремі конкретні види діяльності можна розрізнати за формою, за способом їх здійснення, за їх часовою, просторовою характеристикою, за фізіологічними механізмами тощо [4]. Однак основне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у різниці їх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй певну спрямованість. Особливо це стосується вчителя, який має справу з предметом, що його засвоюють учні і з самими учнями – суб'єктами власної діяльності.

Предметом діяльності вчителя є навчання учнів, яке він має організувати і регулювати відповідно до завдань навчання, виховання та розвитку школярів, підпорядкованих, у свою чергу, загальній меті – формуванню духовного світу останніх.

Оволодіння досягненнями людської культури кожне нове покоління здійснює через діяльність, аналогічну (хоч і не тотожну) тій, яка призвела до появи цих пояснень [4]. Останнє і визначає основну мету вчителя – організувати таку діяльність учнів, у ході і в результаті якої здійснювалося б формування їх світогляду, розвиток їх духовно-моральних переконань, засвоєння системи знань, формування практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме ця «надзадача» визначає сутність і зміст тих різноманітних функцій, які має здійснювати вчитель під час навчання, виховання та розвитку школярів.

Центральним системоутворюючим ставленням (вихідним, початковим, нероздільним), яке є основою всієї навчальної діяльності, – є ставлення «вчитель-учні» Нагадаємо положення В.Ф.Ломова [5] про те, що двома визначальними сторонами людського буття є предметна діяльність («суб'єкт-об'єктні» стосунки) і спілкування («суб'єкт-суб'єктні» стосунки). Між цими сторонами навчальної взаємодії, зрозуміло, існують різноманітні взаємозв'язки і переходи, і, зокрема, специфічність діяльності вчителя – його компетенція. Вона якраз і полягає в тому, що процес будеється за типом спілкування, тобто взаємодії та комунікації у системі «вчитель – учні».

Важливо визначити той аспект педагогічної діяльності, що пов'язаний зі спілкуванням і його значенням у формуванні взаємовідносин в системі навчання. Визначення професійної діяльності вчителя слід розглядати через відношення «суб'єкт-об'єкт», «суб'єкт-предмет». Але діяльність включає і відношення людини до інших людей, однак це відношення звичайно не розкривається: в кращому випадку воно лише припускається як імпліцитно пританне. Отже, психологічний аналіз і понятійний апарат педагогічної діяльності розроблялися у відношеннях «суб'єкт-об'єкт», тобто «учень – вчитель». Однак спілкування – це одна, про те важлива сторона побудови взаємин у навчанні. У зв'язку з цим виникає необхідність посилити розробку категорії спілкування, що розкриває відношення «суб'єкт-предмет-суб'єкт(и)». При цьому і поняття «спілкування» стає більш чітким, воно використовується для характеристики головним чином міжособистісних стосунків. У навчальному спілкуванні здійснюється взаємний обмін діяльностями, уявленнями, ідеями, установками, інтересами тощо, розвивається система стосунків «суб'єкт-суб'єкт(и)».

Спілкування у навчанні – основа формування взаємин у навчанні. Адже і сама людина в умовах навчання, у відносинах з іншою людиною, з іншими людьми стає іншою. Спілкування в навчанні впливає на характер психічного відображення, свідомість, склад особистості, а також аналіз того, як вона оволодіває засобами комунікації та який вплив воно виявляє на психічні процеси, стани і властивості.

Спілкування – детермінанта системи психічних явищ, щось зовнішнє по відношенню до психічного. Воно і психіка внутрішньо пов'язані: в актах спілкування здійснюється презентація «внутрішнього світу» суб'єкта іншому суб'єкту і сам цей акт припускає «внутрішній світ». Спілкування – взаємодія людей, суб'єктів взаємодії. Для нього необхідні дві людини, кожна з яких виступає саме як суб'єкт.

Спілкування припускає, за словами К.С.Станіславського, «зустрічний струмінь», кожний акт якого виступає як акт сполучення

дві учасників, об'єднання в щось ціле, яке володіє новими якостями, не такими, як у його учасників. «Одиницями» спілкування є цикли, в яких відображаються відношення позицій, установок, точок зору кожного з партнерів, де переплітаються прямі і зворотні зв'язки у потоці інформації, що між ними циркулює. Так, «одиночко» мови, на думку М.М.Бахтіна, є «двоголосе слово» [2].

В навчальному діалозі «сходяться два розуміння, дві точки зору, два рівноцінних голоси, в двоголосому слові, в репліці діалогу чуже слово так або інакше враховується, на нього реагують або його передбачають, воно переосмислюється або переоцінюється і тощо» ...Реальною одиницею мови, пише М.М.Бахтін, є «не ізольоване одиничне монологічне висловлювання, а взаємодія принаймні двох висловлювань, тобто діалог» [2].

У навчанні при побудові взаємин використовуються засоби і способи, характерні для спілкування, тому вони будуються за законами спілкування (наприклад, діяльність вчителя, викладача, лектора). Дії (в тому числі і предметно-практичні) використовуються як засіб і засоби спілкування, що будується згідно з правилами діяльності (наприклад, театральне подання, демонстраційна поведінка).

Виділяються три основних класи функцій навчального спілкування, які здійснюють регуляцію взаємовідносин вчителя та учня: інформаційно-комунікативна передача-приймання інформації; регуляційно-комунікативна спілкування як регуляція поведінки і стосунків; афективно-комунікативна – детермінація емоційної сфери людини.

Функції навчального спілкування виступають в єдності, але реалізуються вони щодо формування взаємин у навчанні вслякко. Наприклад, акт спілкування, є для одного передачею інформації, для іншого – функцією емоційної розрядки. Функції спілкування можна розглядати і в іншому плані. А саме, навчальне спілкування виконує також і функцію організації взаємовідносин у навчанні. Інша не менш важлива функція спілкування у навчанні пов'язана з процесами пізнання людьми одне одним. Функція розвитку відносин у навчанні – це, мабуть, найбільш важлива і складна, але й найменш вивчена, і тому припускає врахування комплексу багатьох психологічних питань.

Ось чому навчальне спілкування – особливий вид взаємин між людьми. Це двобічний процес, у якому здійснюється не лише передача учневі знань, а й розвиваються у нього прагнення і вміння самостійно, без вчителя набувати нових знань, досвіду. Навчальне спілкування – процес спільної роботи учителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

Звичайно, навчальне спілкування не носить симетричного характеру. Вчитель є не лише учасником, але й, передусім, організатором такої взаємодії, він визначає цілі, зміст і форми спілкування. Тобто мова йде про керування з боку вчителя міжособовою взаємодією у системі «Я і учні» у навчальному процесі.

Підкреслимо ще одну обставину. Ефективне розв'язання завдань, що стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови не будь-якого, а лише певного типу управління вчителем навчанням учнів. Сутність продуктивного, рефлексивного управління полягає у тому, що вчитель має поставити учня у ситуацію активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальній системі колективної роботи; розвивати можливості учнів до самоуправління (саморегуляції), самоорганізації та самоконтролю власною діяльністю; організувати процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії (діалогу) з учнями.

Психологічну структуру діяльності вчителя доцільно розглядати як процес рефлексивного управління «іншою» діяльністю (тобто діяльністю учнів – навчанням). Основна мета такого рефлексивного управління – зробити учня активним суб'єктом власної діяльності і розвинути у нього здатність до самоуправління у своєму навчанні.

Таким чином, соціально-психологічний, психолого-педагогічний та конкретно-методичний аналізи показали, що суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні є основними засадами у формуванні компетентності вчителя – комплексу здібностей до

навчального спілкування, джерелом активності діяльності як вчителя так і учня, що сприятиме підвищенню продуктивності самоуправління у навчальному процесі.

Суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчання – це неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня.

У роботах Н.В.Кузьміної, В.О.Кан-Каліка, М.Д.Нікандрова, В.О.Сластьоніна, Л.Ф.Спіріна та інших авторів детально аналізується проблема розв'язання вчителем навчальних задач. Вони відзначають, зокрема, 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. Разом з тим вони 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 Н.В.Кузьміної [3], 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. І тому, опираючись на загальну теорію управління, він виділяє у процесі розв'язання педагогічної задачі такі етапи:

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

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

Н.В.Кузьміна зазначає, що вчителі, які вміють формулювати і приймати педагогічні рішення, часто не бачать навчальних задач. Вони просто проводять уроки, активізують учнів, опитують їх і т.п., не задумуючись, як їх дії співвідносяться з педагогічними цілями. Це відбувається тому, що вчителі навчальні задачі підмінюють проміжними – функціональними завданнями [3].

Отже, перед тим як шукати шляхи впливу на учня, потрібно спочатку визначити мету, тобто сформулювати не завдання, а навчальну задачу. Учителю, спираючись на знання щодо рівня розвитку учня, повинен прогнозувати його подальший прогрес у навчанні та вихованні.

Конструюючи систему навчальних задач, учитель має передусім ставити учнів в умови такої взаємодії з об'єктами, щоб вони були вимушені самостійно формулювати задачі 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'єктних взаєминах, зокрема:

- 1) система задач, яка розв'язується вчителем при підготовці предмета викладання і урахування індивідуальних можливостей сприйняття навчального матеріалу учнями;
- 2) задачі пов'язані з упорядкуванням навчального матеріалу, утворення методичного апарату для покращення засвоєння знань і його контролю;
- 3) задачі спрямовані на активізацію мислинських операцій учнями у формі довізначення задач, перевизначення умов задач і оцінювання процесу їх розв'язання.

Узагальнюючи відмітимо, що визначальними у плані становлення навчальних взаємин задачами є предметна діяльність та спілкування. Зрозуміло, що між ними існують різноманітні взаємозв'язки й взаємні переходи, але це аж ніяк не виключає їх принципової специфіки.

Оскільки, в основі навчальної діяльності перебуває система «суб'єкт – предмет – суб'єкт», то вона і є центральним системотворним джерелом, що визначає її сутність, становлення та розвиток. Предмет діяльності вчителя – це навчальна діяльність учнів. Саме вчитель має організувати та регулювати її відповідно до завдань навчання та виховання, підпорядкованих, у свою чергу, більш загальній меті розвитку морально-духовного світу останніх, формування ціннісно-сміслової сфери їх особистості.

Важливо підкреслити, що розв'язання завдань, які стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови забезпечення вчителем певного типу управління діяльністю учнів. Сутність управління – продуктивного, рефлексивного – полягає у зміні позиції учня, в перетворенні його з об'єкту зовнішніх впливів в активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальній системі соціального життя, в розвитку спроможності до самоуправління (саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю) власною діяльністю.

Усе це вимагає розвитку у вчителів позитивної «Я-концепції», формування адекватних умінь, навичок, індивідуально-психологічних та особистісних якостей.

Висновки. Узагальнюючи підкреслимо, що стати компетентним вчителем — означає набути нової якості особистості, яка не лише володіє всебічними знаннями і думка якої є вагомим, авторитетним, але придбала комплекс здібностей не тільки спілкування з учнями, але і керування їх діяльністю. У зв'язку з цим необхідно розглядати категорію спілкування через розкриття відношення «суб'єкт-предмет-суб'єкт(и)». Тоді навчальне спілкування слід розуміти, як процес спільної роботи учителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу. Причому суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні – це неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети — формування особистості учня. Отже, оскільки, в основі навчальної діяльності перебуває система «суб'єкт – предмет – суб'єкт», то вона і є центральним системотворним джерелом, що визначає її сутність, становлення та розвиток.

Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды в 2-х томах / Борис Герасимович Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1985. – 182 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
6. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Наталя Василівна Чепелева. – К.: Знання, 1989. – 32 с.

Щербан Г.В.

Особенности формирования продуктивных взаимоотношений в процессе обучения

В статье рассматриваются психологические особенности организации субъект- предмет- субъектных взаимоотношений в процессе обучения как непрерывного процесса решения учителем нескончаемого ряда обучающих задач, направленных на достижение общей цели – формирование личности ученика. В исследовании доказано, что субъект-предмет-субъектные взаимоотношения в процессе обучения формируются во время обучающего общения, которое следует понимать как процесс коллективной работы учителя

и ученика, где указанная форма взаимодействия строится на активной обратной связи, которая организывает, регулирует и обобщает каждого участника данного процесса.

Ключевые слова: обучающее общение, обучающая задача, педагогическая компетентность, субъект- предмет- субъектные взаимоотношения в процессе обучения.

Scherban G.V.

Specifics of productive relationship forming in the teaching process

The author of the article has considered the psychological features of the organization, subject-object-subject relationship in training, as a continuous process to address the teacher of an infinite number of training tasks aimed at achieving a common goal – the formation of the individual student. The study has proved that the subject-object-subject relationship in the teaching process are formed during the academic communication, which must be understood as a process of general work of teacher and student, in which this form of interaction is based on active feedback, which organizes, manages and enriches each participant of this process.

Keywords: teaching communication, learning task, teacher competence, subjects, subject-object-subject relationship in training.

УДК 77:37.03

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МИСЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ УЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ

Щербан Т.Д.

У статті розглядається процес мислення вчителя. Мислення педагога має категоріальний характер і виражається в розуміння і засвоєнні навчальної інформації. Активізація мислення вчителя і учня здійснюється в утворенні провідної ідеї, пов'язаної з розвитком його інтелектуального потенціалу. Втіленні ідеї в конструктивну схему, яка у розгорнутому вигляді показує шлях втілення конкретної ідеї, а конкретна ідея інтелектуального потенціалу учня трансформується у оперативний образ системи ситуацій, які є проміжними на шляху до мети.

Ключові слова: навчальна задача, мислення, мислительна активність, категоріальний характер, провідна ідея, образ.

Успішне розв'язання висунутих часом проблем освіти залежить від багатьох чинників, у складі яких не останнє місце займає мисленнєва активність педагога. Актуальність дослідження проблеми мислення вчителя важко переоцінити. Її вирішення сприяє перетворенню потенційних можливостей і його особистості і особистості учня як суб'єктів навчання. Таким чином, предмет представленого дослідження – процес розв'язання вчителем навчальних задач.

Формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності передбачає формування педагогічного мислення, яке базується на системі теоретичних знань з педагогіки, загальної, вікової та соціальної психології, методик викладання і виявляється в здатності використовувати ці знання, оперувати ними у практичній діяльності – в процесі прийняття рішень за конкретних обставин у навчанні (Н.В.Чепелева) [5].

Принципового значення у цьому зв'язку набуває проблема внутрішніх механізмів психіки, які регулюють мислительну діяльність вчителя. Процес розв'язання педагогічної задачі можна проаналізувати з точки зору його етапів, стадій, фаз. Кожний з таких етапів є деяким мікроциклом вирішення, тобто відносно просту одиницю мисленнєвої діяльності, яка має при цьому свою структурну організацію (Ю.Н.Кулюткіна, Г.С.Сухобської) [3]. Мікроцикл характеризується: процесами досягнення певних результатів, що відповідають вимогам задачі (шляхом здійснюваних суб'єктом операцій); процесами контролю та оцінки цих результатів (шляхом їх порівняння з певними схемами рішення).

Слід мати на увазі, що спрямованість мислительної діяльності детермінується самою задачею. Всяка 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 включене, але в ній ще невизначене, невідоме, а лише дане через своє відношення 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, концептуальна схема рішення, орієнтувальна основа дій тощо), але у кожному випадку 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, навчальні задачі правомірно розглядати як структурну одиницю мисленнєвої діяльності вчителя. Відповідно функціями його мислення (у співвідношенні до практичної діяльності) будуть функції аналізу конкретних навчальних ситуацій, постановки задач у конкретних умовах діяльності, створення планів розв'язання цих задач, регулювання процесу здійснення намічених планів, оцінка одержаних результатів. Іншими словами, мислительна діяльність учителя носить яскраво виражений практичний характер. Її метою є розвиток особистості школярів у педагогічному процесі. Найважливіша умова досягнення цієї мети – організація активної діяльності самих учнів, у ході якої лише і можливий їх розвиток Л.С.Виготський, Е.К.Лієпінш, М.Г.Ярошевський та ін.)

Метою статті є висвітлення особливостей мисленнєвої активності педагога, діяльність якого здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних (педагогічних) ситуаціях, а метою такого практичного мислення є використання загальних закономірностей у конкретних ситуаціях діяльності.

У ряді психологічних досліджень предметом спеціального аналізу стали особливості практичного мислення вчителя. Зокрема, центральним компонентом практичного мислення вчителя, в якому найбільш яскраво проявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних і вольових 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 дозволяють організувати і осмислювати одержувану інформацію, тобто здійснювати категорізацію чуттєвих даних [2]. Тому всі конкретні знання про оточуючу 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