

- тест ДЕРЕБО, поряд з іншими, може використовуватись з метою оцінки психічного стану онкологічних хворих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию. – К.: Ника-Центр, 1997. – 128 с.
2. Карпіловська С.Я. Термінальний період в житті людини / Психологія життєвої кризи // Відп. ред. Т.М. Титаренко. – К.: Агрпромовидав України, 1998. – С.300-337.
3. Максименко С.Д. Розуміння особистості як передумова екологізації життєвого простору // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К.: 2003. – Т. 7, ч. 1 – С. 7-12.
4. Максименко С.Д. Генезис существования личности.: К.: Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
5. Русина Н.А. Эмоции и стресс при онкологических заболеваниях // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 152 – 160.
6. Соколова Е.Д. Психологические аспекты соматических заболеваний // Психологический журнал, 2000. – Т. 2. – № 1. – С. 143-144.
7. Тхостов А. III. Психологический анализ изменений личности при некоторых онкологических заболеваниях. – М.: Эрудит, 1990. – 117 с.

ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ РОЗВ'ЯЗАННЯ ВЧИТЕЛЕМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАДАЧІ

Щербан Тетяна Дмитрівна

завідувач кафедри гуманітарних дисциплін
Мукачівського технологічного інституту,
доктор психол. наук, м. Мукачево.

В статті визначені умови ефективності формування у вчителів умінь розв'язувати навчальні задачі. Досліджується характер, зміст та особливості організації процесу розв'язування вчителем педагогічних задач. З'ясовується алгоритм педагогічних дій з розв'язання навчальної задачі.

Оптимізація навчання, з метою стимулювання актуальних і потенційних можливостей особистості належить до пріоритетних напрямів педагогічної психології. Професійно-педагогічній діяльності притаманні такі характеристики, як конкретність, ситуативність, цілісність, що вимагає від вчителя не лише оволодіння певними науково-теоретичними знаннями, але й використання останніх у педагогічній практиці, творчого осмислення, трансформації у конструктивно-методичні схеми прийняття педагогічних рішень. Як було показано у психологічній літературі [2, 3, 6 та ін.], про результативність діяльності вчителів можна судити передусім по тому, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних задач. У рамках такого підходу оцінка ефективності праці вчителя пов'язується з виділенням певних видів професійно-педагогічної діяльності, які знаходять своє відображення у відповідних типах педагогічних задач. Відмітимо, що на доцільність використання педагогічних задач для забезпечення оперативного зворотного зв'язку у процесі підготовки вчителів неодноразово вказувалося у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі.

Виходячи з цього, *об'єкт* нашого дослідження – процес розв'язання вчителем педагогічної задачі. *Мета*: визначення умов ефективності формування у вчителів умінь розв'язувати навчальні задачі.

Завдання дослідження:

- дослідити характер, зміст та особливості організації процесу розв'язування вчителем педагогічних задач;
- з'ясувати алгоритм педагогічних дій з розв'язання навчальної задачі.

У роботах Н. В. Кузьміної, В. О. Кап-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 годі, 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.

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 [2, 3], творчість вчителя полягає у пошуку певних рішень навчальної задачі і

пов'язана з усіма основними сферами навчальної діяльності: педагогічною, конструктивною, організаторською і комунікативною.

Вчителі, які вміють формулювати і приймати педагогічні рішення, часто не бачать 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 завдання 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 об'єктами, щоб вони були вимушені самостійно формулювати задачі і самостійно розв'язувати їх, переживати радіші перемог і прикрощі невдач, шукати вихід.

Таким чином, є всі підстави класифікувати види задач, які розв'язуються в системі суб'єкт-предмет-суб'єкт, 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 мислишневих операцій учнями у формі довизначення задач, перевизначення умов задач і оцінювання процесу їх розв'язання.

Виховання високої психологічної культури педагога, 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 — в процесі прийняття рішень за конкретних обставин у навчанні, під час організації навчально-виховного процесу, в ситуаціях спілкування з учнями. Формування психологічної культури повинно передбачати також навчання вчителів умінь аналізувати свою поведінку, виявляти її чи інші недоліки у своїй професійній діяльності [7].

Принципового значення у цьому зв'язку набуває проблема внутрішніх механізмів психіки, які регулюють мислительну діяльність вчителя. Мова йде про ті найбільш загальні психологічні механізми

мислення, що лежать в основі розв'язання різноманітних задач, у тому числі і навчальних.

У представленому дослідженні розглянуто особливості рефлексії вчителя під час осмислювання, розв'язання і оцінювання розв'язаної задачі. Ми виходили з того, що ці процеси безпосередньо пов'язані з різними предметами, що входять до складу навчання, спільної роботи вчителя і учня над навчальним матеріалом. Розглядалися наступні предмети рефлексії:

- 1) система знань про педагогічну професію, представлену категоріальним складом практичного мислення вчителя (останній включає такі ієрархічно організовані рівні: рівень загальних ідей; рівень конструктивно-методичних схем; рівень технічних прийомів реалізації таких схем);
- 2) система стратегічних інтелектуальних умінь, що актуалізуються у процесі вироблення і прийняття педагогічного рішення;
- 3) система основних і проміжних рішень, що регулюють процес мислительної діяльності вчителя у ході розв'язання ним педагогічних задач.

Щоб засвоїти систему знань про розв'язування навчальних задач, які існують у вигляді категоріального апарату практичного мислення вчителя треба ці знання організувати в ієрархічно побудовані рівні, зокрема це стосується загальних понять, конструктивно-методичних схем, технічних прийомів реалізації схем. Для цього ми користувалися навчальними концепціями учіння.

1. *Навчання на неповній основі*: учень не повною мірою усвідомлює зміст учбового матеріалу, суттєві ознаки не відрізняє від несуттєвих, а його учбові дії будуються за методом спроб і помилок.
2. *Навчання на основі повного заучування*: учень розуміє зміст учбового матеріалу, відрізняє суттєві ознаки від несуттєвих, але учбові дії засвоює у готовому вигляді і здійснює їх хоч і без помилок, але на обмеженому учбовому матеріалі.
3. *Навчання на креативній основі*: учень самостійно будує свої учбові дії на основі аналізу умов і повної орієнтації у них, учбові дії формуються швидко, виконуються без помилок і легко переносяться у нові умови.

Вчитель має формувати в учнів саме третій тип учіння як найбільш продуктивний.

Оскільки сучасна система шкільного навчання забезпечує нерівномірність, як засвоєння знань, так і уміння розв'язувати навчальні задачі, ми поставили перед собою завдання – вивчити як вчителі, користуючись механізмами рефлексії під час розв'язання навчальних задач, набувають уміння будь-якого учня перевести на рівень навчання на креативній основі.

Аналогічні дослідження проводилися над групами вчителів Д. М. Богоявленською, Н. А. Менчинською та іншими психологами. Звернемо увагу на те, що ці дослідження ставили завдання порівняти успішність навчання учня залежно від організації його мислительної діяльності. Цими авторами доведено, зокрема те, що результати учіння слід оцінювати не лише по знаннях, але і по пізнавальних процесах і якостях мислительної діяльності учнів, що вимагає, в свою чергу, діагностики стану сформованості у них прийомів розумової діяльності та спеціальної роботи з їх формування. У результаті такого творчого пошуку слухачами було виділено ряд характеристик навчальної діяльності учнів, які вчитель має діагностувати та мати на увазі під час вироблення на етапі реалізації педагогічних рішень.

Основною умовою, що визначає діяльність учня на рівні креативного навчання є, як відмічалось, уміння самостійно будувати свої навчальні дії на основі аналізування умови на повній орієнтації, виконання задачі без помилок і перенесення їх у нові умови. В результаті дослідження процесу розв'язання задач учнем, нами знайдені джерела його помилок, які є наслідком недостатнього уміння вчителя розв'язувати навчальні задачі, ми класифікували таким чином.

Помилки *розуміння* учнем навчального смислу поставленої вчителем задачі, *способу* розв'язання задачі, і *відтворення* рішення завдання. Це стосується і допоміжних психічних явищ, зокрема, збереження в оперативній пам'яті протягом усього часу, завдання, необхідного для виконання.

Помилки *шаблонного* мислення стосуються переходу до самостійної постановки навчальної задачі. Учень засвоїв лише виконання дій за шаблоном, користуючись у виконання дій зразком та інструкцією. Йому недоступні моделювання, порівняння, перетворення і до визначення задачі. Він не здатен заглиблюватися у задачу: вичленувати і співставити декілька способів розв'язання однієї

задачі; знаходити із кількох способів раціональніший, новий, нестандартний, усвідомлювати варіативність.

Помилки від *недостатку самостійності*, які визначаються браком вольових якостей і самоконтролю. Ці помилки породжуються від того, що вчитель під час навчання бере на себе функції бути ініціатором дій учня, його самооцінювання. В цьому випадку учень перетворюється у виконавця і позбавляється самоконтролю власної діяльності. Внаслідок учень здійснює помилки на таких етапах розв'язання навчальної задачі, які вимагають самостійності під час:

- а) переходу в навчанні від однієї ланки до іншої, наприклад, від постановки задачі до учбових дій, а потім до самоконтролю і самооцінки;
- б) переходу від однієї діяльності до іншої, під час використання способу роботи, засвоєного в навчальній діяльності при виконанні її видів;
- в) виходу за межі навчальної діяльності.

Помилки від *перозвиутості уяви*. Вони виражаються у низькому рівні прогностичних функцій самоконтролю і самооцінки. Ці помилки визначають кількість дій, які може уявити учень, співставлення уявних і кішчевих форм самоконтролю та самооцінки, вираження порівняльної вираженості та розгорнутості видів навчальних дій.

Помилки *рефлексії*. Вони виражаються у переході від взаємоконтролю і взаємооцінки до самоконтролю і самооцінки, розвитку і умінні займати різні ролі у груповій навчальній діяльності та умінні оцінювати з цих позицій свої дії та дії інших.

Класифікуємо помилки вчителя, які призводять до вказаних вище помилок учнів при розв'язуванні навчальних задач.

Помилки у визначенні цілей навчання. Раніш було показано, що вчителі зіштовхуються з серйозними труднощами визначенні цілей, виявляючи схильність підмінювати останні змістом освіти чи завданнями діяльності самого вчителя. Все це поставило нас перед необхідністю проведення спеціальної корекції підходу вчителів до постановки цілей навчання. Підкреслювалося, зокрема, що у методологічному сенсі ціль (мета) є уявним образом майбутнього результату свідомої діяльності, який визначає характер діяльності і спрямовує останню на досягнення певних результатів. Іншими словами, цілі навчання мають визначати очікувані зміни у розвитку

учнів внаслідок вивчення ними певного навчального курсу чи окремої теми.

Помилки у синтезі змістовної, мотиваційної і операційної сторони діяльності учнів. Педагогічні цілі, накладаючись на матеріал конкретних тем, набувають предметного характеру і виражаються у формі (навчальних) задач. Задача, таким чином, є метою діяльності, конкретизованою з врахуванням умов ситуації, тобто втіленою в матеріал (фізики, математики, мови, трудової діяльності тощо) з врахуванням підготовленості і найближчих потенційних можливостей учня чи колективу. Такі задачі синтезують змістовну, мотиваційну і операційну сторони діяльності учнів.

Помилки у розробленні навчальних та розвиваючих цілей навчання. Розвиваюче навчання — це ланцюжок предметних задач, що поступово ускладнюються, і націлених на використання потенційних можливостей учня. Іншими словами, соціальні зміни перекладаються на мову педагогіки, а педагогічні цілі, в свою чергу, конкретизуються при створенні проекту уроку (системи уроків) у вигляді системи учбово-пізнавальних задач. Тим більше, що у сучасній дидактиці стало традиційним розрізняти навчальні та розвиваючі цілі навчання. При цьому цілі навчальні відносяться до змістовної сторони навчання, а розвиваючі — до операційної, тобто формування таких умінь і навичок, з допомогою яких здійснюється процес учіння, що є базою розумових здібностей учнів.

Виходячи із трактовок цілей навчання розроблених І. Я. Лернером [4] є можливість прогнозувати помилки вчителя, які стосуються організації і здійснення навчальної діяльності стосовно її основних компонентів. Цей зміст стосується, переважно, змісту соціальної культури вчителя. А саме, це помилки недосконалості: знань про діяльність; здійснення способів діяльності; творчої діяльності; глибини і широти почуттів; а також емоційного ставлення до дійсності.

Дослідження причин системи помилок вчителів і учнів може успішно долатися якщо знайти головний чинник і джерела, які його породжують. Тобто помилка є наслідком незнання якихось елементів у діяльності вчителя та учня. Тому ми поставили перед собою задачу дослідити загальний принцип — алгоритм процесу розв'язання задач з якими стикається вчитель і учень. Адже, алгоритм — це сукупність і послідовність дій, які залишаються постійними незалежно від змісту задачі.

На основі вивчення літератури [2, 3 та ін.] та на основі проведених ділових ігор вчителі (83 особи) у ході колективної пізнавальної діяльності прийшли до наступного алгоритму педагогічних дій з розв'язання задачі. Знайдений алгоритм розкривається у діях вчителя на етапах розв'язання задачі.

I етап. аналізу.

Дії вчителя. Виділити педагогічні явища (наявні умови і засоби, зовнішні прояви якостей особистості тощо).

II етап. систематизація фактів.

Дії вчителя. Сформулювати висновки про досягнутий стан об'єктів педагогічного процесу.

III етап. формулювання задачі.

Дії вчителя. Сформулювати найближчі, віддалені і перспективні цілі навчальної діяльності з урахуванням вікових особливостей і стадій учня.

IV 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 наміченого; 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 етап. опредметнення здатностей вчителя і учня.

Дії вчителя. Це процес досягнення мети – інтелектуального розвитку учня, через реалізувати системи варіантів розв'язання навчальних задач.

VI етап. Контроль і оцінювання результатів навчального спілкування.

Дії вчителя. Оцінити досягнутий результат: за безпосереднім продуктом; за розвиваючим і виховуючим ефектом.

Такий алгоритм є на початку для вчителів безпосереднім керівництвом до дій при розв'язанні навчальних задач. Потім дії, передбачені в схемі, «згортаються», здійснюються в думках, інтуїтивно, перетворюються у звичні форми діяльності. Але досягнення останнього вимагає тренування.

Ми дослідили, що алгоритм, як сукупність і послідовність дій складається з: аналізу, систематизації фактів, формулювання задачі, конструювання навчального процесу, опредметнення здатностей вчителя і учня, контролю і оцінювання результатів навчального спілкування. Це загальна схема процесу розв'язання навчальних

задач. Вирішальним фактором успішності вказаного процесу є оволодіння вчителем інтелектуальних умінь: аналітичних та конструктивних процесів. Стратегічні інтелектуальні вміння в структурі педагогічного мислення забезпечують осмислення і операціоналізацію психолого-педагогічних знань під час вироблення і реалізації на їх основі задумок розв'язання конкретних педагогічних задач. Схематично процес розв'язання вчителем педагогічної задачі можна представити таким чином.

Аналітичні процеси (дії).

Проектування. Орієнтація у ситуації та діагностика готовності учнів до діяльності.

Реалізація. Одержання оперативної інформації про сформованість дій учнів.

Оцінювання. Аналіз досягнутих результатів

Конструктивні процеси (дії)

Проектування. 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

Серед різноманітних умінь, необхідних для успішного розв'язання навчальної задачі, більшість дослідників [1, 5, 6 та ін.] виділяють: аналіз ситуації, встановлення суттєвих та несуттєвих ознак спостережуваних фактів та наслідків впливів на учня.

Нами проведене наступне дослідження. Вчителям пропонувалось три варіанти умінь: сенсорних, нерцевитивних і розумових. В кожному варіанті серед цього переліку було лише одне вміння розв'язування навчальних задач (вказане вище), яке ми вважали провідним. Досліджувані (83 особи) визначали його місце і значущість серед всього переліку, тобто зранжували ці вміння наступним чином:

- 1) аналіз навчальної ситуації (70 осіб);
- 2) встановлення суттєвих та несуттєвих ознак спостережуваних фактів, співставлення їх, визначення подібності та відмінності (65 осіб);
- 3) встановлення причинно-наслідкових зв'язків і на цій основі вироблення стратегії і тактики впливів на учня, групу чи клас (45 осіб).

Аналіз одержаних результатів, свідчить, що значна частка вчителів не розрізняють уміння розв'язувати навчальні задачі від інших, і відповідно не надають їх значимості і цінності.

Як зазначалося, процес прийняття вчителем тих чи інших рішень детерміновано категоріальними (понятійними) рамками його мислительної діяльності, трансформованими у певні конструктивно-методичні схеми, які безпосередньо співвідносяться з конкретними педагогічними ситуаціями.

Отже, використання вчителем психолого-педагогічних знань в умовах його практичної діяльності, процес руху думки від появи ідеї (задуму) рішення педагогічної задачі до вироблення конкретних способів його реалізації, зумовлених даною навчальною ситуацією і має глибоко індивідуальний характер. Це слід мати на увазі при організації корекційної і формуючої роботи з учителями. Тут мова йдеться про необхідність проблемно-методологічного підходу у роботі з ними, спрямованого на освоєння конкретної методології розв'язання навчальних задач.

За цих умов вчитель стає дослідником, який спільно з іншими виробляє різного роду рішення, аналізує конструктивні принципи і критерії оцінки цих рішень, визначає умови їх впровадження у практику, використовує освоєні теоретичні знання як основу для вироблення і прийняття таких рішень.

Все це визначає специфічність підходу до організації навчально-пізнавальної діяльності учителів, який має забезпечувати розвиток їх уміння аналізувати та досліджувати навчальні ситуації та свої дії у них. Такий підхід за своєю сутністю і є – рефлексивним навчанням. При цьому учителі набувають досвіду створення стратегій навчання, уміння ефективно використовувати зворотний зв'язок тощо, у них розвиваються такі професійно значимі особистісні якості, як критичність, аналітичність, здатність до самоаналізу та самооцінки, вдосконалюються навички професійного спілкування.

Організація навчання учителів навчального спілкування має включати:

- 1) дослідження основ конструювання конкретних рішень;
- 2) організацію активної взаємодії між слухачами у процесі його пошуку;
- 3) співвіднесення загальних теоретичних положень зі зразками та варіантами конкретних рішень.

Отже, розвиток категоріального апарату мислення учителів під час розв'язання навчальних задач, формування уміння розроб-

ляти конструктивно-методичні схеми розв'язання навчальних задач доцільно здійснювати з допомогою методів, в основі яких лежать ідеї групового та колективного вирішення задач аналітичного (перелусім) і конструктивного характеру, імітаційних, операційних та особистісно-рольових ігор, моделювання навчальних ситуацій тощо.

Система суб'єкт-предмет-суб'єктних взаємин у навчанні переважно будується на мисленні, яке має категоріальний характер і виражається в розумінні і засвоєнні навчальних текстів. 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, 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.

Отже, професійно-педагогічна діяльність – неперервний процес розв'язання вчителем ряду педагогічних задач. Досягнення ж педагогічних цілей можливе лише через оволодіння вчителями інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі.

Література

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: ЛГУ. 1967. – 183 с.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: ЛГУ, 1985. – 182 с.
4. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
5. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958. – 146 с.
6. Спирин Л.Ф., Фрумкин М.Л. Обучение студентов решению педагогических задач. – Ярославль. – 1983. – 213 с.
7. Чепелева Н.В. Психологична культура майбутнього вчителя. – К.: Знання, 1989. – 32 с.