

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У
КОНСТРУКТИВНО-ПРОЕКТУВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
ВЧИТЕЛЯХІМІЇ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

Стаття містить короткий аналіз психологічних досліджень з теоретичних і практичних аспектів професійного мислення вчителя: представлена модель педагогічного мислення педагога, розглянуті функції професійного мислення. Проаналізовані особливості мислення в конструктивно-проектувальній діяльності педагога (на прикладі хімії). Показані особливості мислення залежно від педагогічного досвіду вчителя.

Постановка проблеми. Формування розумової діяльності вчителя передбачає дослідження змісту професійного мислення педагога. Професійне мислення педагога передбачає володіння ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне бачення світу. У психолого-педагогічній літературі розглянуті різні види діяльності викладача, що вимагають інтелектуальних витрат. Основна увага дослідників (А.В.Брушлінського, С.Г. Вершловського, Н.В.Кузьміної, Ю.Н.Кулюткина, Л.М.Мітіної, А.А.Реана, В.О.Сластеніна, Л.В.Путляєвой та ін.) обернена на оптимізацію його розумової діяльності в процесі організації і управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. У своїй роботі ми проаналізуємо особливості мислення в конструктивній діяльності педагога.

Аналіз актуальних досліджень свідчить про те, що поняття «Професійне мислення» вживається в двох сенсах. В одному сенсі, підкреслюють високий професійно-кваліфікаційний рівень фахівця, тут мова йде про особливості мислення, що виражають його якісний аспект. У іншому сенсі, відзначають особливості мислення, обумовлені характером професійної діяльності, тут мається на увазі аспект. Слід зазначити, що в практичній діяльності найчастіше поняття «Професійне мислення» уживається одночасно в обох цих сенсах. Так, Ю.Н.Кулюткін і Г.С.Сухобська визначають мислення вчителя як «здатність» використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності, уміння бачити в конкретному явищі його педагогічну суть. У свою чергу, В.Е.Тамарін і Д.С.Яковльова визначають педагогічне мислення як особливий склад розуму, специфічна спрямованість якого адекватна суті виховної діяльності. Бачимо, що в цьому випадку вид професійного мислення педагога зводиться до однієї області його функціонування. С.Т.Каргин вважає, що педагогічне мислення – це спрямованість розумових процесів на в особливостей об'єкту діяльності вчителя шляхом проникнення в явища педагогічної дійсності. Подібної точки зору дотримується І.Я.Лернер, який розглядає педагогічне мислення як діяльність осмислення певної точки зору будь-якого педагогічного явища.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури слід зазначити, що немає чіткого визначення педагогічного мислення. Деякі дослідники розглядають його як теоретичні акти педагогічних дій, що педагогічну діяльність (В.О.Сластьонін, Я.С.Турбовський); як гносеологічну сторону педагогічної діяльності (О.А.Абдулліна, А.І.Піськунов); як уміння аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на педагогічну теорію (М.А.Степінський, Е.Н.Поляков); як особливий склад розуму, що володіє ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне «бачення» навколишнього світу (В.Е.Тамарін, Д.С.Яковлева).

Е.К.Осипова відзначає педагогічне мислення вчителя як сукупність властивостей, притаманних будь-якому практичному мисленню (невіддільність від реалізації і виконання, пізнання взаємодіючої системи, дієвість і так далі), так і специфічних для нього. Найважливішими них є проблемність, рефлексивність, комплексність, конкретність, професійна компетентність, індивідуалізація мислення. Також автором запропонована модель педагогічного мислення, яке засновано на описі наступних компонентів: 1) з'ясування сукупностей професійно-педагогічних завдань, що вирішуються вчителями; 2) опис процесів (етапів) вирішення педагогічних завдань; 3) виявлення основи мислення – складу знань; 4) опис рівня сформованості практично-дієвого фонду мислення – сукупності умінь; 5) виявлення способів вирішення педагогічних завдань. Далі автор відзначає, що рішення педагогічної задачі опосередковує конкретним навчальним змістом предмету, що викладається, таке мислення М.М.Кашапов називає методичним.

У своїй роботі ми спираємося на визначення М.М.Кашапова, з погляду якого під професійним мисленням педагога розуміють сукупність характеристик, що «мають значення для продуктивності і цілеспрямованості виконання педагогічної діяльності» [3, с.45].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. У даний час багато вчителів працюють в умовах профільного навчання. Саме на вчителя покладена відповідальність за забезпечення необхідним для профільного навчання рівнем знань з предмета. Отже, з'явилася потреба акцентувати увагу на функціях педагогічної діяльності, що забезпечують ефективність виконання цих завдань. Ми вважаємо, що конструктивно-проектувальна функція покликана допомогти розв'язати поставлені перед педагогом завдання.

Слід зазначити, що функції професійного мислення педагога в контексті педагогічної діяльності виступають, як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки завдань у даних умовах діяльності, розробки планів і проектів вирішення цих завдань, регуляції процесу здійснення наявних планів, рефлексії отриманих результатів. За походженням професійне мислення вчителя є системою розумових дій, що виникають на основі пізнання і перетворення складної педагогічної ситуації. Такі дії, змінюючись формою, зберігають свою специфіку, властивості і функції практичного мислення викладача.

Конструктивно-проектувальна функція забезпечує, по-перше, відбір і організацію змісту навчальної інформації, яка має бути засвоєна, по-друге, проектування діяльності учнів, в якій інформація може бути

засвоєна. На думку С.М.Пілосян, найважливішим професійно значущим показником мислення педагога, що визначає роль в успішності його діяльності, виступають здібності, які дозволяють йому ефективно взаємодіяти в системі «діагноз – прогноз – планування – управління» [7, с.150]. Завдяки даній функції педагог передбачає характер труднощів учнів, що виникають процесі виконання навчальних завдань.

Метастатті. 1. Розглянути теоретичні особливості педагогічного мислення. 2. Порівняти особливості мислення вчителів хімії працюючих в умовах різного напрямку профільного навчання. 3. Проаналізувати особливості педагогічного мислення залежно від педагогічного досвіду.

Виклад основного матеріалу У дослідженні взяли участь 128 випробовуваних: 40 вчителів хімії з різним педагогічним стажем (8 чоловік із стажем до 10 років; 16 – із стажем 10-15 років і 16 – із стажем більше 15 років); 88 студентів природного факультету ХНПУ ім. Г.С.Сковороди (21 студент 2 курси; 23 студенти 3 курси; 26 студентів 4 курси і 18 студентів 5 курсу). Також відзначимо, що з 128 випробовуваних 37 вчителів викладають у класах с поглибленим навчанням хімії.

Нами було розроблено вісім завдань з хімії для учнів 9 класу (по три завдання кожного рівня: першого, другого і третього рівня складності). Всі завдання відповідали навчальній програмі. Випробовуваним було запропоновано розташувати ці завдання в порядку зростання складності їх виконання для учнів, а також виділити найбільші труднощі, що часто зустрічаються, і помилки школярів в кожному завданні. Крім того, була дана можливість сформулювати прийоми з упередження цих складностей.

Таким чином, педагоги і майбутні педагоги робили спробу спроектувати можливі результати школярів. Для цього необхідно було уміння поглянути на запропоновані завдання з позицій школяра, дати матеріалу психолого-предметну оцінку.

Одночасно з виконанням запропонованого завдання проводилася робота з учнями 9 класу загальноосвітньої школи № 97 м. Харкова. Розроблені завдання, у вигляді самостійної роботи, було запропоновано виконати 78 школярам з різним рівнем знань з хімії. Виконані роботи ретельно аналізувалися за показниками:

- 1) номери виконаних самостійно завдань (прості завдання);
- 2) характер типових помилок;
- 3) не виконані завдання (найбільш складні завдання для школярів).

Було встановлено, що з трьома завданнями першого рівня справилися практично всі випробовувані – 75 випробовуваних (96%). Повністю виконали завдання другого рівня 38 школярів (49%). Слід зазначити, що 20 дев'ятикласників (26%) здолали два завданнями з трьох другого рівня, а 17 (22%) – вирішили тільки одне завдання. І лише 6 учнів (7%) повністю виконали завдання третього рівня. 11 випробовуваних (14%) виконали два завдання і 13 (17%) – тільки одне. 8 випробовуваних (10%) не змогли виконати жодного завдання третього рівня.

У результаті аналізу виконаних завдань учнями і діяльності педагогів встановлено: між конструктивно-проектувальною функцією і наявністю педагогічного досвіду існує зв'язок. Так, 87,5% педагогів, що мають стаж

роботи в школі 10 і більше років, точно розставили запропоновані завдання в порядку зростання їх складності виконання для учнів. Серед вчителів із стажем менше 10 років цей показник дорівнює 50%. Проектуючи можливі в процесі виконання завдання, 94% педагогів із стажем більше 15 років чітко відзначили ті моменти в завданнях, які викличуть в учнів труднощі виконання, цей показник у педагогів із стажем 10-15 років – 75%, до 10 років – 50%.

Треба підкреслити, що з 37 вчителів працюючих у класах з поглибленим вивченням хімії 35 (94,5%) бездоганно виконали експериментальне завдання. Більш того, усі досліджені запропонували деякі дії вчителя з упередженням можливих складностей.

Також проаналізовані особливості виконання експериментального завдання студентами. За результатами виконання завдання всіх студентів ми розділили на три групи. Першу групу з високим рівнем виконання завдання склали студенти, які чітко визначили рівень складності пропонованих завдань і спроектували можливі складнощі при виконанні завдань у школярів. Другу групу з середнім рівнем утворили студенти, які допускали неточності при встановленні рівня складності і можливих помилок учнів (14%). До третьої групи увійшли студенти, які не справилися із запропонованим завданням. Результати виконання експериментального завдання представлені в таблиці 1.

Таблиця 1. Особливості виконання експериментального завдання студентами

Курс	Кол-во студентів	Уровень выполнения задания					
		высокий		средний		низкий	
		к	%	к	%	к	%
II	21	-	-	10	48	11	52
III	23	1	4	10	44	12	52
IV	26	-	-	12	46	14	54
V	18	1	5	9	50	8	44

Примітка: “к” – кількісний показник; % – процентни показник

Як бачимо, всі студенти, незалежно від часу навчання у вищому учбовому закладі, справилися із запропонованими завданнями практично однаково. Це свідчить про те, що в процесі методики викладання хімії недостатньо уваги приділяється конструюванню можливих складнощів у школярів в процесі навчання тим або іншим учбовим діям. Це свідчить про те, що в умовах навчання майбутніх вчителів хімії, недостатньо враховується особливості профільного навчання.

Отже, необхідно вести навчальну роботу з вчителями хімії профільного напрямку по формуванню знань, умінь і н, що забезпечують успішність конструктивно-проектувальної діяльності, а саме:

- 1) формувати вибірковість накопичення знань для їх практичного застосування;
- 2) сприяти прояву чутливості до , що виникають в процесі вирішення задач;
- 3) оволодівати умінням формулювати і вирішувати проблемні ситуації;

- 4) вчителя на створення різних педагогічних проблемних ситуацій при рішенні однієї задачі;
- 5) виділяти різні рівні проблем у вирішуваному завданні;
- 6) акцентувати увагу на можливі труднощі виконання хімічних завдань різного , що виникають в учнів.

Висновки.

1. У даний час в психолого-педагогічній літературі немає чіткого визначення педагогічного мислення.
2. Між конструктивно-проектувальною функцією педагогічної діяльності і наявністю педагогічного досвіду існує зв'язок: чим більше педагогічний стаж, тим вище рівень розвитку конструктивно-проектувальної функції.
3. Вчителям хімії, які працюють у профільних класах необхідно акцентувати увагу на розвиток конструктивно-проектувальної діяльності, яка обумовлюється особливостями мислення і включає: а) адекватне і своєчасне виявлення тих явищ, які свідчать про виникнення можливих складнощів учнів в процесі виконання завдання; б) об'єктивних і суб'єктивних умов, що мають значення для вирішення завдання; в) встановлення сукупностей цих умов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М., Знание, 1983. – с.183.
2. Вилькеев Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов. Учеб. Пособие. – Казань, 1992. – 108 с.
3. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 90–102.
4. Каргин С.Т. Сущность понятия «педагогическое мышление» // Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и подготовка педагогических кадров. – Алма-Ата: КПИ им. Абая. – 1986. – С.58–63.
5. Коточигова Е.В. Особенности развития творческого педагогического мышления // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент / Под ред. М.М.Кашапова. – М.: Педагогика, 1996. – С. 29.
6. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления: С.-Пб.: 2000. – 463 с.
7. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии, – 1986. – № 2. – С. 21–30.
8. Мухина Т.К. Мышление учителя // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 171–173.
9. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М.: Академия, 1990. – 104 с.
10. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. – 1995. – № 6. – С.63–68.

11. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С.144–146.

12. Пилосян С.М. Прогностические способности как профессионально-важное качество преподавателя // Психология и научно-технический прогресс. – М., 1989. – С.150-151.

Турищева Л.В. Особенности педагогического мышления в конструктивно-проективной деятельности учителя химии в условиях профильного обучения.

Статья содержит краткий анализ психологических исследований по теоретическим и практическим аспектам профессионального мышления учителя: представлена модель педагогического мышления педагога, рассмотрены функции профессионального мышления. Проанализированы особенности мышления в конструктивно-проектировочной деятельности педагога (на примере химии). Показаны особенности мышления в зависимости от педагогического опыта учителя.

Turisheva L.V. Features of pedagogical thought in structurally-project activity of teacher of Chemistry in the conditions of the specialized education

The article contains the short analysis of psychological researches on the theoretical and practical aspects of professional thought of a teacher: the model of pedagogical thought of teacher is presented. The functions of professional thought are considered. The features of thought in a structurally-project activity of teacher (on the example of Chemistry) are analyzed. The features of thought depending on pedagogical experience of teacher are shown.

УДК 372. 857

В.М.Успенська

Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

УПРОВАДЖЕННЯ ДОПРОФІЛЬНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ – ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З БІОЛОГІЇ

На етапі переходу старшої школи до профільного навчання значну роль відіграє допрофільна освіта. Її мета – професійна орієнтація учнів, сприяння усвідомленому вибору ними напряму профільного навчання у старшій школі. Допрофільна підготовка здійснюється через вивчення окремих предметів на диференційованій основі, введення курсів за вибором, інформаційну роботу, профільну орієнтацію.

Постановка проблеми. Допрофільне навчання є важливою ланкою освітньої діяльності, адже шкільна освіта не так давно стала на шлях профілізації навчання, а допрофільна підготовка для багатьох шкіл є «цілинною землею», яку треба освоювати.