

Дубасенюк О. А. Проблемність як сутнісна характеристика професійного мислення вчителя / О. А. Дубасенюк // Неперервна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз : матеріали методолог. семінару АПН України. – К., 2009. – С. 55–58.

УДК 371.2 (09)

О.А. Дубасенюк,

м. Житомир

## ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

*Аналізується роль педагогічного мислення у професійній діяльності учасників навчально-виховного процесу, що дозволяє дійти висновку про проблемність, яка виступає системою одиницею аналізу педагогічного мислення та найбільшою мірою характеризує зміст професійного мислення вчителя. Подано умови виявлення проблемності у процесі вирішення педагогічної проблемної ситуації.*

*Ключові слова: професійне мислення вчителя, пошукова діяльність, проблемність, надситуативна проблемність, акме-вершини педагогічної діяльності.*

На сучасному етапі розвитку науки постає питання осягнення сутності професійної підготовки фахівця у всіх її проявах. Необхідний новий погляд і нове бачення педагогічної реальності. Переосмислення шляхів і перспектив подальшого розвитку особистості педагога-професіонала можливе за умов формування та впровадження нових концепцій та підходів. З позиції сучасних наукових підходів, зокрема акмеологічного, тільки творчий

педагог, який досяг акме-вершин педагогічної діяльності, здатний сформувати творчу особистість. Такий підхід дозволить вже на ранніх ступенях навчання створити "модель потрібнісного майбутнього", освоїти багатий спектр соціальних взаємодій і відносин, які складуть етичне ядро особистості щодо явищ навколишньої дійсності.

Серед провідних виділяємо такі завдання дослідження. 1. Визначення сутнісних професійних якостей педагога-майстра. Переосмислення традиційних професіографічних характеристик учителя на основі системного, діяльнісно-особистісного, акмеологічного, задачного да інших підходів. 2. Розробка базових понять теорії професійно-педагогічних задач на основі проектування цілей навчальної діяльності студентів як процесу формування активної особистості. 3. Організація навчальної діяльності як системи взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, як розв'язання системи педагогічних задач.

Відтак, модернізація національної системи виховання потребує спільної роботи вчених і практиків, що має бути спрямована на створення комплексного навчально-методичного забезпечення, оволодіння педагогами якісними технологіями навчально-виховного процесу. Інноваційний підхід ґрунтується на особистісно-орієнтованих методиках виховання, принципах демократизму, гуманізму. У сучасних умовах актуалізується проблема педагогічного мислення, оскільки за останнє десятиріччя вчительство пережило значне психогенне навантаження. Йдеться про кризу світогляду, зміну пріоритетів, переоцінку цінностей. Нова соціокультурна ситуація потребує переосмислення сутності педагогічної діяльності, її провідних теоретико-методологічних підходів. Саме у такі періоди життя суспільства істотну роль відіграє формування конструктивного ставлення людини до того, що відбувається.

Педагогічна діяльність розглядається багатьма науковцями як множина проблемних педагогічних ситуацій, задач. Учителю важко провести

позитивне переосмислення проблем, що виникають у педагогічній практиці, тому він потребує компетентної психолого-педагогічної підтримки. Основна мета такої підтримки має бути орієнтована, на наш погляд, на формування професійного педагогічного мислення.

Можна відзначити плідну пошукову діяльність у цьому напрямі низки дослідників: Л.М. Веккера, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, Л.Ф. Спіріна, В.О. Сластьоніна, Д.М. Гришина, М.Л. Фрумкіна, Л.В. Кондрашової, А.І. Кузьмінського, М.В. Даніленка, Л.І. Даніленко, Г.Л. Павлічкової, М.М. Кашапова, О.М. Матвієнко, Н.М. Тарасевич та ін.

Зазначене вище потребує ґрунтовного аналізу ролі педагогічного мислення та його важливої системотвірної одиниці – проблемності. Ґрунтовний аналіз відповідної наукової психолого-педагогічної й філософської літератури дозволяє дійти висновку, що важливим є вироблення у вчителя орієнтації на сучасні гуманістичні підходи у педагогічній діяльності, що значною мірою визначається попередньо сформованою теоретичною позицією. Учитель має навчатися мислити категоріями успіху всупереч несприятливим обставинам, що виникають у педагогічній дійсності. На думку М.М. Кашапова, для розуміння психологічної природи мислення необхідно враховувати такі положення: По-перше, мислення традиційно розглядається як пізнання зв'язків і відносин між предметами і явищами об'єктивної дійсності. По-друге, специфіка цього відображення вбачається в тому, що воно є узагальненим. По-третє, особливість розумового відображення бачать в його опосередкованості, завдяки якій воно виводиться за межі безпосереднього досвіду, у тому числі і педагогічного [3, с. 229].

У контексті проблематики нашого дослідження важливим також є і диференціація відмінності між структурою непрофесійного і професійного мислення. З метою створення теорії педагогічного мислення уявляється важливим розгляд загального закону будь-якого пізнання. Зазначений закон

розповсюджується, зокрема, і на пізнання характеристик та закономірностей самих пізнавальних психічних процесів: загальні характеристики пізнаваного об'єкту відкриваються пізнанню двічі – у генералізованій формі ще до їх повної і точної конкретизації, а потім після неї, в результаті спеціальних операцій узагальнення [1, с. 172]. Однак, в умовах передбачуваного різноманітності потрібний теоретично спрямований експериментальний пошук. Предметом такого пошуку може бути виявлення й обґрунтування одиниці думки (певного судження). З погляду Л.М. Веккера, судження – це водночас логічна структурна одиниця думки і разом з тим акт думки, що об'єктивувався в цій структурі. Інакше кажучи, судження – це універсальна одиниця як предметної, так і операціональної структури думки. Тим самим операціональні компоненти представлені не тільки в процесуальній динаміці мислення, але і в структурній формулі окремої думки як симультанного результату цієї тимчасової процесуальної динаміки [1, с. 222]. У цьому контексті уявляється цікавим зіставлення логічних і психологічних підходів. Так, в ієрархії логічних термінів думка займає проміжне положення, тому обґрунтування її як одиниці думки взагалі проблематично.

Суттєво також зазначити, що оскільки мислення вчителя функціонує в умовах професійної діяльності, то у зв'язку з динамікою педагогічної діяльності змінюється і зміст розумового процесу. Відповідно до думки В.О. Сластьоніна правомірним є розгляд педагогічної дії у формі пізнавального завдання. Аналогічну позицію займає і Є.К. Осипова [6], завдяки дослідженням якої складена психологічна характеристика педагогічного завдання як одиниці професійного мислення вчителя.

Проте можливий й інший варіант виділення одиниці аналізу педагогічного мислення. Науковий пошук нині спрямовано на виявлення психологічних характеристик рівнів педагогічного мислення. М.М. Кашапов [3, с. 231], вважає, що в якості системоутворювальної одиниці аналізу

педагогічного мислення можна розглядати проблемність, бо вона найбільшою мірою характеризує зміст професійного мислення вчителя. Це пояснюється тим, що проблемність – невід’ємна риса пізнання і виражає суб’єктивний стан того, хто пізнає; вона закономірно витікає з відношення пізнання до буття, об’єкту або явищу. Наявність проблем, проблемних ситуацій об’єктивно обумовлено нескінченністю реальності і взаємозв’язком усіх явищ у світі. Багатогранність взаємозв’язаного всього суцього утворює онтологічну основу проблемного пізнання, а в проблемності пізнання бере свій початок мислення як його опосередковане явище. Загалом, пошук проблемності визначає спрямованість професійного мислення вчителя, що знаходить певне підтвердження в результатах досліджень, проведених Т.Р. Кисельовою, Ю.Н. Дубровіною, І.В. Серафимовіч та ін.

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

Загалом, у дослідженнях встановлено: щоб у процесі роботи педагога-практика з проблемною ситуацією можна дійти певного узагальнення ("Дорослий втрачає авторитет, якщо починає покладатися на заборони, тиск і накази"), професіоналові необхідно сприймати проблемність саме як таку, що пов’язана з визначенням оптимального способу взаємодії з учнем, коли, наприклад, він не хоче виконувати розпорядження вчителя. Принаймні, це повинно складати частину проблеми (поряд, можливо, з чимось іншим). У

реальності ж педагог може відчутти лише проблемність, пов'язану з необхідністю покласти край недисциплінованості учня ("поставити учня на місце"), тобто у такому разі не можна вести мову про взаємодію взагалі [4, с. 108].

У контексті проблематики нашого дослідження важливою є також і точка зору Ю.Д. Корнілова. Він наголошує, що одна і та ж ситуація може для одного проблемна в одному відношенні, для іншого — в іншому, для третього взагалі не містить проблемності [5, с. 4]. Відповідно, доцільним є диференціація проблемності як одиниці педагогічного мислення, оскільки саме з моменту її виявлення й аналізу відбувається виникнення проблемної ситуації, яка в подальшому трансформується в педагогічну задачу. Саме проблемність є початковим пунктом специфічно розумового шляху подолання інформаційного розузгодження або дефіциту стимульної педагогічної ситуації.

Відтак, актуальним є питання, яке поставив Л.М. Веккер стосовно того, чи є психічне відображенням нерозкритості, непередставленості тих наочних відносин, на з'ясування яких спрямований весь подальший розумовий процес [1, с. 243]. Проблемність за С.Л. Рубінштейном – початкова неданість і неповна заданість кінцевого результату, тому спочатку суть проблемності для суб'єкта не визначена і переживається "як щось незрозуміле". Її осмислення й усвідомлення відображається в структуризації проблеми, а характер сформульованої проблеми визначається досвідом суб'єкта. Саме завдяки досвіду в будь-яке завдання педагог вводить додаткові, суб'єктивні умови. Ці умови значно трансформують зміст завдання і відповідно змінюють характер проблеми, що вирішується вчителем. Тут ситуація набуває проблемності при виявленні в ній суперечностей, що і породжує процес мислення, спрямований на "зняття" суперечностей, що створює ядро проблемної ситуації. Згідно такому трактуванню саме проблемність, а не проблемну ситуацію можна розуміти як початковий відлік і спонукальну

причину розгортання процесу педагогічного мислення. Усунення встановлених суперечностей є не що інше, як вирішення певної педагогічної задачі, яку вчитель формулює для себе в процесі і в результаті розв'язання педагогічної проблемної ситуації.

Відтак, факти змін у пізнанні і перетворенні педагогічних ситуацій свідчать на користь багаторівневої природи розумової активності (В.А. Барабанщиків, Д.Н. Завалішина, Т. Р. Кисельова, Ю. Н. Дубровіна), де відбувається постійна взаємодія між рівнями. Метод же дослідження рівнів виявлення проблемності в процесі вирішення педагогічної проблемної ситуації, з погляду М.М. Кашапова, має відповідати наступним умовам:

- 1.** Показники рівня виявлення проблемності залежать від індивідуальних особливостей суб'єкта діяльності і пов'язані з умовами і наочним змістом конкретної педагогічної ситуації. У одного і того ж учителя залежно від виявлених ним параметрів може виявлятися різний рівень виявлення проблемності у вирішуваній ситуації. Важливо визначити, який з досліджуваних рівнів є домінуючим у конкретному рішенні. Ступінь домінантності-субдомінантності рівня характеризується цілями, до досягнення яких прагне вчитель.
- 2.** Вивчення рівня проблемної — це дослідження не характеристик учителя як особистості, а лише виявлення характеристик його як суб'єкта діяльності, тобто суб'єктних характеристик. Знання проблемності дозволяє визначити вектор і зміст семантично-орієнтованого поля професійного мислення вчителя. Розуміння педагогічного мислення за самої концептуальної сутності включає положення про дворівневу (як мінімум) будову розумових процесів.
- 3.** Професійні розумові вміння вчителя організовані в контексті педагогічною діяльності і реалізуються на двох рівнях. Ситуативний рівень – це вирішення комплексу поточних, актуальних педагогічних проблемних ситуацій. Надситуативний — вирішення вчителем проблемної ситуації, пов'язаною з перспективою розвитку педагогічного процесу. Оскільки стратегічне управління таким процесом, як і профілактика деструктивних конфліктів у

професійній діяльності, неможливе без педагогічної рефлексії і прогнозування. 4. Виявлення й усвідомлення вчителем надситуативної проблемності – це його самостійний висновок про способи вирішення внутрішніх проблем, тобто розроблено програму подальшої самозміни, саморозвитку власних особистісних якостей. Отже, вихід учителя в таку позицію є реалізація психологічного механізму перетворення процесу професійної освіти в самоосвіту. 5. Надситуативна проблемність – це рівень виявлення проблемності, що характеризується гальмуванням одних конкретних ознак педагогічної ситуації і вибором таких, які відображують сутність утруднення в цій ситуації. 6. Реалізація надситуативної проблемності дозволяє вчителю не тільки поставити педагогічний "діагноз" власних особистісних і професійних проблем, але і разом з цим гіпотетично опрацювати конкретні рівні їх вирішення, виходячи з свого досвіду, внутрішніх ресурсів, вольового й емоційного настрою [3, с. 234].

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

Надситуативний, похідний рівень, тобто рівень розумового пізнання педагогом себе в ситуації, є результатом включення чинників соціально-педагогічної детермінації особистісного функціонування і розвитку особистості вчителя. Реалізуючи в своїй діяльності саме надситуативний рівень, педагог, якщо використовувати мову Ж. Піаже, прагне до того, щоб асимілювати всю сукупність дійсності і щоб аккомодувати до неї дію, яку він звільняє від рабського підпорядкування визначальним "тут" і "тепер". У



цьому ж випадку думка, виходячи за межі визначеного діапазону педагогічної ситуації, відповідної спрямованості мислення вчителя, "ходить" по всьому спектру ситуації, може переходити від одного аспекту до іншого (наприклад, з педагогічного в соціальний), тим самим творчо розширюючи їх межі.

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

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що перспективами подальшого дослідження є виявлення особливостей початкових і похідних, загальних і часткових рівнів та форм педагогічного мислення.

## Література

1. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
2. Карпова Е.В. Возможности применения проблемного обучения учителями начальных классов / Е.В. Карпова, О.Н. Шевко // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент / Под ред. М. М. Кашапова. – М.: ИПРАН, 1998. – С. 109–159.
3. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : Монография. / М.М. Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000 – 463 с.
4. Конева Е.В. Виды обобщений в мышлении педагога / / Е.В. Конева, Н.А. Токаренко // Психология педагогического мышления: теория и практика / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: ИП РАН, 1988. – С. 95–110.
5. Корнилов Ю.К. О зарождении и развитии мыслительного процесса в педагогической деятельности / Ю.К. Корнилов // Психология педагогического мышления : теория и практика / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: ИП РАН, 1988. – С. 3–8.

***Dubasenyuk A.A.***

### ***The main aspects of teacher's professional thinking***

*The role of pedagogical thinking in the professional activity of the participants of educational and upbringing process is analyzed, that allows to come to the conclusion about a problem being the system-forming unit of the analysis of pedagogical thinking and characterizes in the greatest degree the content of the teacher's professional thinking. The conditions of revealing the problem in the process of resolving the pedagogical problem situation are given.*

*Keywords: teacher's professional thinking, searching activity, the problem, oversituational problem, acme-pinnacle of the pedagogical activity.*

*Дубасенюк А.А.*

### ***Главные аспекты профессионального мышления учителя***

*Анализируется роль педагогического мышления в профессиональной деятельности участников учебно-воспитательного процесса, что позволяет прийти к выводу о проблеме, которая выступает системоформирующей единицей анализа педагогического мышления и в наибольшей степени характеризует содержание профессионального мышления учителя. Поданы условия обнаружения проблемы в процессе решения педагогической проблемной ситуации.*

*Ключевые слова: профессиональное мышление учителя, поисковая деятельность, проблема, надситуативная проблема, акме-вершины педагогической деятельности.*