

Дубасенюк О.А. Specyfika funkcji myslena zawodowego nauczciela (Особливості та функції професійного мислення вчителя) // Paradygmaty oswiatowe I edukacja nauczycieli / pod redakcja: Wasyla Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietlany Sysojewej. – Warszawa – Krakow Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, 2010 - С. 277-287.

УДК 378.124 (09)

Дубасенюк Олександра Антонівна,
доктор педагогічних наук, професор
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ТА ФУНКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

Професійна діяльність учителя поступово ускладнюється. Потреба досягати вершин педагогічної майстерності з урахуванням сучасних вимог суспільства спрямовує педагогів на постійне вдосконалення своєї діяльності. Від його вміння перспективно мислити і діяти адекватно поставленим цілям залежить ефективність педагогічної діяльності. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку педагогічного мислення, що потребує дослідження змісту професійного мислення вчителя.

Мета статті: виявити та проаналізувати особливості та функції професійного мислення вчителя з позиції сучасних наукових підходів; обґрунтувати професійні характеристики педагогічного мислення та його взаємозв'язок з практичною діяльністю.

Саморозвиток розумової діяльності вчителя опосередкований його дією на учня. Така взаємодія реалізується в умовах складних ситуацій, в яких педагогічне мислення розкривається через відношення вчителя до учня. Ціннісна спрямованість педагогічного мислення вимагає переходу від нормативно-описового до творчого типу професійного мислення вчителя, що припускає розробку його змістових і структурно-рівневих підстав. Така позиція дозволяє розглядати педагогічне мислення як специфічну розумову і практичну діяльність учителя, що забезпечує ефективне вирішення ним проблемних ситуацій, що виникають у навчально-виховній роботі.

Професійне мислення вчителя вміщує ряд ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне бачення світу, притаманне вчителю-майстру. Проте проблема дослідження цих властивостей потребує цілісного і глибокого вивчення.

Науковцями розглянуто різні види педагогічної діяльності, що вимагають значних інтелектуальних витрат. Основна увага вчених (Ю.Н. Кулюткіна, В.А. Сластьоніна, Р.С. Сухобської, В.Д. Шадрікова, А.У. Брушлінського, Ю.Д. Корнілова, В.А. Якуніна, Н.В. Кузьміної, О.А. Реана, Л.М. Мітіної, І.У. Дубровіної, М.Д. Тутушкіної, Л.У. Путляєвої, А.К. Маркової, С.Г. Вершловського та інших психологів) звернена на оптимізацію його розумової діяльності в процесі організації та управління навчально-пізнавальною активністю

учнів. Проте менше проводиться досліджень (Д.У. Вількєєв, А.І. Кіршбаум, С.Н. Башинова, Т.Р. Кисельова, Ю.М. Дубровіна та інші), спрямованих на вивчення особливостей мислення педагога, що реалізуються в процесі організації комунікативної, у тому числі і виховної діяльності.

Саме у виховній діяльності педагога виникає немало складних ситуацій, від ступеня успішності їх вирішення значною мірою залежить ефективність педагогічного процесу в цілому. Ні вчителя, ні учня не можна розглядати поза ситуацією спілкування. За результатами дослідження М.М. Кашапова встановлено, що велика кількість педагогів (72%) бачить причину виникнення конфліктних ситуацій в учнях, звідси — відмова вчителя займати активну конструктивну позицію у вирішенні конфлікту, оскільки він починає боротися з наслідками, не враховуючи причини, що їх породжують.

Виявляється, викладачі, що мають хорошу предметну підготовку, відчувають серйозні труднощі у комунікативній сфері педагогічної діяльності. Складна за своїм змістом і динамічна за своїм протіканням педагогічна діяльність вимагає від педагога її осмислення з метою постійного вдосконалення. Тому питання формування і розвитку професійно значущих особливостей мислення педагога є одним з актуальних у системі підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Значний внесок у розробку проблеми педагогічного мислення зробили Ю.Н. Кулюткін і Г.С. Сухобська^{1, 2}. На їх думку, мислення вчителя розглядається як «здатність» використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності, вміння «бачити» в конкретному явищі його загальну педагогічну суть. Мислення є складовою діяльності вчителя на всіх її етапах: при осмисленні цілей, аналізу проблемної ситуації, розв'язанні задач. Ними визначені такі важливі для з'ясування сутності поняття педагогічного мислення як «ієрарханізованість цілей» та нові підходи до таксономії педагогічних цілей і задач.

Відтак, педагогічне мислення можна розглядати як вид професійного мислення, що дозволяє суб'єктові пізнавати суть педагогічної ситуації і організовувати свої педагогічні дії по її цілеспрямованому перетворенню.

Існують різні підходи до визначення сутності педагогічного мислення. З погляду А.К. Маркової: педагогічне мислення є процесом виявлення вчителем зовні не заданих, прихованих властивостей педагогічної дійсності в ході порівняння і класифікації ситуацій, з'ясування в них причинно-наслідкових зв'язків.

С.Т. Каргін подає таке визначення досліджуваного феномену: Педагогічне мислення — це спрямованість розумових процесів на віддзеркалення особливостей об'єкту діяльності вчителя шляхом проникнення в сутність педагогічних явищ педагогічної дійсності³.

¹ Кулюткін Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М., 1971. — 111 с.

² Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1990. — 104 с.

³ Каргин С.Т. Сущность понятия «педагогическое мышление» // Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и подготовка педагогических кадров. Алма-Ата: КПИ им. Абая, 1986. — С. 62.

На думку Е.К. Осіпової, «Професійно-педагогічне мислення – це діяльність по розв’язанню педагогічних задач. Воно існує як процес вирішення педагогічних задач⁴. Педагогічне мислення розглядають і як узагальнене й опосередковане відображення різних проявів педагогічної дійсності. Проявляється у здатності успішно вирішувати постійно виникаючі педагогічні задачі і суперечності, в умінні бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності⁵.

Такі підходи дозволяють повніше висвітлити і глибше зрозуміти суть професійного мислення вчителя. У науковій літературі педагогічне мислення розглядають як гносеологічну сторону педагогічної діяльності (О. А. Абдулліна, А.І. Піскунов); як теоретичні акти педагогічних дій, що обумовлюють педагогічну діяльність (В.О. Сластьонін, Я. С. Турбовській); «системне бачення педагогічного процесу» (Е. П. Нечитайлова), як особливий склад розуму, якому притаманний ряд ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне «бачення» світу (В.Е. Тамарін, Д. С. Яковлева) як уміння аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на педагогічну теорію (Л. Ф. Спірін, М. А. Степінській, М. Л. Фрумкін, Е.Н. Поляков). Л.В. Никітенкова характеризує педагогічне мислення як готовність учителя до вирішення різноманітних педагогічних ситуацій. Л.П. Маслова під педагогічним мисленням розуміє разом із здатністю застосовувати теоретичні положення педагогіки, психології і методики до конкретних педагогічних ситуацій також і вміння «бачити» в конкретному явищі його загальну педагогічну суть.

Е.К. Осіпова розглядає педагогічне мислення вчителя як сукупність властивостей, притаманних будь-якому практичному мисленню. Нею виділено специфічні ознаки: проблемність, рефлексивність, комплексність, конкретність, конструктивність, самостійність, критичність, професійна компетентність, індивідуалізованість мислення⁶.

Професійне мислення вчителя, спрямоване на розв’язання педагогічних задач, є ієрархізованим ланцюгом розумових процесів, співвіднесених з цілями навчально-виховного процесу, характеризується своєрідністю структури, змістового (синтези спеціальних знань) і практично-дієвого (сукупність інтегральних інтелектуальних умінь) фондів, що володіють своєрідними якісними характеристиками (опосередкованість об’єктом праці, проблемність, конструктивність, конкретність та ін.)⁷. О.К. Осіповою розроблена узагальнена модель професійного мислення вчителя. Нею введено нове вимірювання рівня сформованості професійного мислення — коефіцієнт професіоналізму⁸.

Побудова робочих моделей розумової діяльності заснована на описі наступних компонентів: 1) з’ясування сукупностей професійно-педагогічних задач, що вирішуються вчителями; 2) опис процесів (етапів) вирішення педагогічних задач; 3)

⁴ Осіпова Е. К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. – С. 95.

⁵ Профессиональная педагогика. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – С. 503.

⁶ Осіпова Е. К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: Дис... докт. психол. наук. М., 1988. – С. 58-59.

⁷ Осіпова Е. К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: Дис... докт. психол. наук. М., 1988. – С. 203.

⁸ Там само. – С. 204.

виявлення предметної основи мислення – складу знань; 4) опис рівня сформованості практично-дієвого фонду мислення – сукупності вмінь; 5) виявлення способів розв’язання педагогічних задач⁹. При цьому вивчення мислення пов’язане з практичною діяльністю. До особливостей професійного мислення вчителя О.К. Осіпова відносить професійну компетентність, обумовлену використанням спеціальних психолого-педагогічних, методичних та інших знань¹⁰. Проте, на думку М.М. Кашапова, поняття «професійна компетентність» – ширше поняття, яке включає і педагогічне мислення.

Згідно з його експериментальними і емпіричними даними¹¹ професійні розумові вміння вчителя організовані в контексті педагогічної діяльності і реалізуються на двох рівнях. *Ситуативний* рівень – являє собою вирішення комплексу поточних, актуальних педагогічних проблемних ситуацій. *Надситуативний* — розв’язання вчителем проблемної ситуації, що пов’язане з перспективою розвитку педагогічного процесу.

Незважаючи на відсутність загальної теорії педагогічного мислення, ця проблема всебічно розглядається в сучасній психолого-педагогічній науці як важлива частина педагогічної діяльності й освіти Н. В. Кузьміною¹² та А. О. Реаном¹³.

Цілісне представлення об’єкту своєї діяльності вимагає від учителя вміння бачити загалом — особливе, в цілому — одиничне. А для цього замало володіти тільки педагогічним «баченням» або ж уміти аналізувати педагогічні ситуації, тому виникла потреба виділити ознаки педагогічного мислення. Вдало у цьому напрямі працює С.Т. Каргін. Педагогічне мислення, з погляду науковця, це – спрямованість розумових процесів на відображення особливостей об’єкта діяльності вчителя шляхом проникнення в сутність педагогічних явищ¹⁴ і творчому розв’язанні професійно-педагогічних задач, які формулює для себе вчитель у результаті розв’язання педагогічної проблемної ситуації. Отже, професійне мислення вчителя передбачає позитивну реконструкцію педагогічної проблемної ситуації. Саме у цьому полягає здатність і потреба вчителя аналізувати, узагальнювати і перетворювати педагогічні ситуації, ухвалювати рішення про вибір і застосування

⁹ Там само. – С. 97.

¹⁰ Там само. – С. 59.

¹¹ Кашапов М. М. Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогических проблемных ситуаций // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. Л.; М., 1988. – С. 149-155.; Кашапов М. М. Ситуационный анализ как функция педагогического мышления // Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы М.: ИП РАН, 1997. – С. 98-99.; Кашапов М. М. О функциях педагогического мышления //Ананьевские чтения. СПб., 1997. – С. 73-75.; Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография. – СПб.: Алетейя, 2000 – 463 с.

¹² Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

¹³ Реан А. А. Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ): учеб. пособ. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1994. – 83 с.

¹⁴ Каргин С. Т. Сущность понятия «педагогическое мышление» // Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и подготовка педагогических кадров. Алма-Ата: КПИ им. Абая, 1986. – С. 62.

засобів педагогічної дії, відповідних цим ситуаціям, творчо створювати нові засоби педагогічної дії на учнях і у процесі навчально-виховного процесу у цілому ¹⁵.

Досліджено функціональну сторону мислення вчителя, що сприяє забезпеченню педагогічного процесу і характеризується наступними особливостями: 1) діагностична: вивчення учнів, пізнання педагогічної ситуації, отримання зворотного зв'язку відносно виконуваної професійної діяльності; 2) стимулююча: спонукання учнів до прояву інтелектуальної ініціативи за допомогою власних педагогічних дій; 3) інформаційна: повідомлення школярам інформації про актуальні для даного віку проблеми і про способи їх вирішення; 4) розвивальна: осмислення засобів формування провідних соціально-корисних і навчально-пізнавальних якостей особистості учня; 5) компенсаторна: вміння мислити категоріями успіху: позитивне мислення, вміння бачити позитивне в невдачі допомагає вчителю всупереч багатьом негативним чинникам шукати нові засоби вирішення сучасних педагогічних проблем; 6) оцінна: повідомлення учням оцінки ступеня результативності їх різноманітних дій; 7) самовдосконалювальна: професійне мислення вчителя створює і забезпечує можливість уникнути імпульсної або рутинної педагогічної діяльності. Крім того, самоконтроль забезпечує педагогові правильне розв'язання педагогічної ситуації і дозволяє йому визначати ступінь головної суперечності, що становить ядро педагогічної проблемної ситуації ¹⁶.

Характерною рисою будь-якої складної ситуації є деяке розузгодження (внутрішня суперечність) між метою і можливістю її безпосереднього досягнення. природному й об'єктивному розузгодженні в системі «мета — можливість досягнення». Для досягнення мети необхідно розпізнати педагогічну реальність, в якій виникають певні утруднення. Зняття цієї проблемності є не що інше, як процес вирішення вчителем певної педагогічної задачі.

Саме проблемність виділена М.М. Кашаповим як основна одиниця аналізу. Це процес, що зберігає найбільш істотні властивості і функції обох реальностей (об'єктивної і суб'єктивної), зокрема: когнітивну спрямованість, структурну цілісність, здатність до розвитку і зміни рівнів функціонування (ситуативний і надситуативний), здатність до перетворення предмету педагогічного пізнання. Досліджуючи проблемність як одиницю аналізу професійного мислення педагога, можна виявити найбільш істотні властивості і функції професійного педагогічного мислення. Такий підхід неможливо здійснити без психологічного аналізу вирішуваної вчителем проблеми, що виникла в контексті педагогічної ситуації.

Функції професійного мислення педагога в контексті практичної діяльності виступають перш за все як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки задач у даних умовах діяльності, розробки планів і проектів вирішення цих задач, регуляції процесу здійснення наявних планів, рефлексії отриманих результатів. За походженням професійне мислення вчителя є системою розумових

¹⁵ Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография. – СПб.: Алетейя, 2000 – С. 50.

¹⁶ Каргин С. Т. Сущность понятия «педагогическое мышление» // Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и подготовка педагогических кадров. Алма-Ата: КПИ им. Абая, 1986. – С. 51-52.

дій, що виникають на основі пізнання і перетворення складної педагогічної ситуації. Такі дії, змінюючись формою, зберігають свою змістовну специфіку, істотні властивості і функції практичного мислення викладача.

Виділимо ряд специфічних вимог, які пред'являються до якостей практичного розуму, практичного мислення: до його гнучкості і критичності, до його швидкості і обачності. Б. М. Теплов довів, що якості практичного розуму знаходяться в своєрідному діалектичному зв'язку. Так, гнучкість мислення, тобто здатність вільно і швидко змінювати способи діяльності залежно від умов, що складаються, повинна поєднуватися у вчителя із здатністю твердо відстоювати ухвалені і запроваджувані в життя рішення, інакше він не зможе довести до кінця жодне з них. Швидкість прийняття рішень, що виступає у вигляді своєрідної педагогічної імпровізації, припускає постійне вдосконалення вчителем свого мислення. Така робота спрямована на аналіз підстав, використовуваних педагогом для прийняття рішень. Якщо самодіяльність (*діяльність*, спрямована на самого себе) триває у вчителя все його трудове життя, то вона є постійною основою його творчого розвитку і визначає рівень професійного розвитку.

Загальна культура людини, його професійна майстерність, підкреслює В.Д. Шадріков, визначається рівнем розвитку її знань, умінь і навичок. Але цим професійна майстерність людини не вичерпується. Необхідна ще одна його складова — творчість, яка виявляється в практичному мисленні. Практичне мислення вчителя здійснюється в умовах конкретних, цілісних індивідуально-своєрідних ситуацій. Завдання практичного мислення — адекватне застосування знань загального типу до конкретних ситуацій діяльності. Складність таких ситуацій, їх мінливість, суперечність, а також необхідність негайного розв'язання і здійснення рішень — все це визначає специфічний характер мислення професіонала-практика.

Згідно Б. Г. Ананьєву, С.Л. Рубінштейну, К.А. Абульханової-Славської, А.В. Брушлінському, Б.М. Теплову, Ю.К. Корнілову^{17; 18; 19; 20}, мислення включене в процес взаємодії людини з об'єктивним світом і сприяє його адекватному здійсненню; а сам процес пізнання, мислення і є процесом безперервної взаємодії суб'єкта, що пізнає, і перетворюваним об'єктом/суб'єктом, з об'єктивним змістом вирішуваної задачі (з якою безпосередньо стикається педагог у кожній окремій ситуації). Створюючи умови, необхідні для позитивних змін в учневі, вчитель і сам змінюється. Перетворення дозволяє по-новому підійти на можливості розв'язку проблем або задач, що постають у контексті професійної діяльності.

Розв'язання педагогічної задачі починається з аналізу складної, об'єктивно існуючої ситуації. Стикаючись з провиною учня в процесі виконання своїх професійних обов'язків, учитель відчуває емоційне й інтелектуальне утруднення, що нерідко приводить до виникнення конфліктної деструктивної ситуації, тобто такої

¹⁷ Абульханова-Славская К.А. Личностные типы мышления // Когнитивная психология: Материалы финско-советского симпозиума. М., 1986. — С. 154–172.

¹⁸ Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. П. М.: Педагогика, 1980. — 288 с.

¹⁹ Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. — 392 с.

²⁰ Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1990. — 104 с.

ситуації, в умовах якої, викладач виявляється не в змозі виконувати свої функціональні, посадові обов'язки. Аналіз такої ситуації завершується синтезом, і у вчителя створюється когнітивна схема про найбільш переважну послідовність професійних дій, необхідних для успішного вирішення педагогічної задачі. Адекватно організований аналіз ситуації повинен бути спрямований не на саме педагогічне явище, а на причини, що його породжують, і тут не місце імпульсним діям. Тим більше важливо враховувати можливі наслідки передбачуваних педагогічних дій. Не можна застосовувати перше рішення, що «прийшло в голову», оскільки конкретні ситуаційні дані, з яких виходить учитель, не завжди усвідомлюються ним досить ясно. Від педагога потрібна здатність передбачення і знаходження нових рішень. У цьому йому значною мірою допомагає вміння «вийти за межі» ситуації.

З ідеєю трансцендування, «виходу за межі» початкового рівня перетворення конкретної ситуації (Е. Фромм, К. Лешлі, М. Бубер, Д.Б. Богоявленська, Д.Н. Завалішина, А.М. Матюшкін, Ю.Н. Кулюткін, Р.С. Сухобська, Я. А. Пономарев) пов'язані певні теоретичні передумови виділення надситуативної проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації. Поширеною формою «виходу за межі» в будь-якому продуктивному розумовому процесі виступає встановлення нових зв'язків і формування узагальнень, які дозволяють створити більш довершений спосіб дії. Як наслідок продуктивний процес стає багатовимірним, гнучким. Сукупність різного роду педагогічних задач утворює ієрархічно організовану систему. У неї включені перш за все найбільш загальні завдання, що визначають стратегію діяльності вчителя, і супідрядні з ними конструктивні завдання, пов'язані з реалізацією стратегії діяльності вчителя. Всі ці завдання, що мають різний рівень узагальненості, відносяться до деякого надситуативного рівня — в тому значенні, що завдання ці вирішуються не в якійсь окремо взятій ситуації, а інколи і впродовж тривалого етапу навчально-виховної роботи. Залежно від способу розпізнавання педагогічної ситуації М.М. Кашапов виділяє два рівні виявлення проблемності у вирішуваній педагогічній проблемній ситуації: ситуативний і надситуативний. Перший рівень характеризується встановленням ситуативної проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації. Реалізація рішення на даному рівні створює необхідні передумови для реконструкції викладачем виконуваної педагогічної діяльності. У результаті реалізації *ситуативного рівня* виявлення проблемності педагогом приймаються рішення, орієнтовані на сінохвилинну тактику і вигоду, а не на сенс педагогічної діяльності, її мету і суспільне призначення. Дії вчителя по розв'язанню педагогічної проблемної ситуації орієнтовані на ближню перспективу. У цьому випадку нерідко не враховується вплив даної конкретної ситуації на навчально-виховний процес у цілому. Педагогові уявляється важливим усунути перешкоди тільки зараз, а що буде потім — не так важливо. Стикаючись, з проблемною ситуацією, він прагне знайти подібну ж ситуацію в минулому досвіді. Певна схожість приводить до реалізації рішень, вже не адекватних в даній ситуації. На цьому рівні вчитель не усвідомлює зв'язок між своїми вчинками та їх наслідками. Педагог, аналізуючи свою діяльність, ґрунтується на певних принципах і правилах її здійснення, які йому вже важко змінити. Він не спроможний до подолання стереотипів у своїй діяльності і відчуває напружене відношення до педагогічної

проблемної ситуації. У процесі реалізації даного рівня стає більш важком особистісний розвиток педагога.

Ситуативний рівень вирішення педагогічної проблемної ситуації є ефективним, коли діяльність педагога пов'язана з організацією діяльності школярів, її стимулюванням і контролем. У цьому випадку викладачеві легше побачити та усвідомити невідповідність між поставленими завданнями і отриманими результатами. Такий рівень ефективний у разі дефіциту часу, і якщо вчитель адекватно переносить рішення проблемної ситуації з минулого досвіду в нову ситуацію, то проблема може вирішуватися.

Рівень надситуативної проблемної ситуації характеризується усвідомленням учителем необхідності зміни, вдосконалення деяких особливостей своєї особистості. Проблемні ситуації, що виникають у ході практичної діяльності вчителя, примушують його «піднятися» на рівень, з якого він міг би проаналізувати самого себе не тільки в ролі виконавця, але і в ролі людини, яка програмує виконавську діяльність учнів. Такий стан суб'єкта виражається в пошуку засобів цілеспрямованого формування своїх професійно-значущих і особистісних якостей.

Уміння встановлювати надситуативну проблемність у процесі розв'язання педагогічних проблемних ситуацій сприяє не тільки активації розумової діяльності вчителя, але і робить великий вплив на особистісний розвиток педагога, оскільки зачіпає перш за все його емоційну сферу і його самосвідомість. А це у свою чергу неминуче веде до формування особистісних позицій, переконань, допомагаючи тим самим учителеві вдосконалювати свою діяльність.

Згідно з дослідженнями М.М. Кашапова та Е. М. Грігор'євої встановлено, що більшість учителів (82%) нездатна достатньою мірою адекватно розпізнати і об'єктивно оцінити творчий потенціал дитини. Виходячи з експериментальних даних, можна сказати, що вчителі з високим соціальним інтелектом (по тесту Дж. Гилфорда) об'єктивніші в оцінці креативно-обдарованих учнів. А педагоги з низьким соціальним інтелектом виявляють більший суб'єктивізм.

Подальші наукові дослідження дозволили теоретично обґрунтувати і частково експериментально перевірити конструкт абнотивності, основними складовими якого є соціальний інтелект, креативність учителя, мотиваційно-когнітивний компонент. Під абнотивністю розуміється комплексна здібність учителя до адекватного сприйняття, осмислення і розуміння креативного учня, здатність помітити обдаровану дитину і надати необхідну психолого-педагогічну підтримку в розвитку його потенціалу. Відмінності коефіцієнтів кореляції між результатами тестів за оцінкою креативності школярів і опитувальника вчителів з високим і низьким соціальним інтелектом є значущими.

До особливостей мислення вчителя, значущих для успішного вирішення педагогічних ситуацій, науковці ²¹; ²²; ²³ віднесли наступні: 1) вибіркковість

²¹ Кашапов М. М. Ситуационный анализ как функция педагогического мышления // Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы М.: ИП РАН, 1997. – С. 98-99.

²² Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография. – СПб.: Алетейя, 2000 – 463 с.

²³ Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

накопичення знань для їх практичного застосування; 2) чутливість до суперечностей педагогічної ситуації, вміння бачити проблему; 3) мислення починається із зародження і формулювання проблемної ситуації; 4) одна і та ж педагогічна ситуація породжує у вчителя різні педагогічні проблемні ситуації; 5) виявлення різних рівнів проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації; 6) прогнозування наслідків можливої реалізації рішень, що виробляються; 7) педагогічне рішення дуже тісно пов'язане з його реалізацією, яка дозволяє усунути неадекватності, розузгодження діяльності. Це означає поєднання як пізнавальної, так і виконавчої діяльності вчителя.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виділено наступні професійні характеристики педагогічного мислення: включеність педагогічного мислення в практичну діяльність на всіх етапах її здійснення; професійну відповідальність за свої рішення; педагогічна проблемна ситуація є природною частиною практичної діяльності суб'єкта, її розв'язок педагогічно необхідний; у процесі вирішення розумових задач професіонал-практик сам виділяє і формулює умови вирішуваної задачі.

Перспективним, на наш погляд є дослідження, що пов'язані з вивченням особливостей професійного мислення педагогів залежно від рівня їх методологічної культури, сформованості педагогічних умінь, особливостей різних видів педагогічної діяльності.

Дубасенюк О.А. Особливості та функції професійного мислення вчителя

Розглядається проблема педагогічного мислення у контексті сучасних наукових підходів, зокрема системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, задачного. На цій основі аналізуються особливості, функції педагогічного та професійного мислення вчителя, які необхідно враховувати з метою успішного вирішення проблемних педагогічних ситуацій. Серед функцій педагогічного та професійного мислення вчителя важливими є діагностична (вивчення учнів, пізнання педагогічної ситуації, отримання зворотного зв'язку відносно виконуваної професійної діяльності); стимулююча (спонукання учнів до прояву інтелектуальної ініціативи); інформаційна (повідомлення школярам інформації про актуальні для даного віку проблеми і про способи їх вирішення); розвивальна (осмислення засобів формування провідних соціальних - корисних і навчальних - пізнавальних якостей особистості учня); компенсаторна (вміння мислити категоріями успіху: позитивне мислення, вміння бачити позитивне в невдачі допомагає вчителю всупереч багатьом негативним чинникам шукати нові засоби вирішення сучасних педагогічних проблем); оцінна (повідомлення учням оцінки ступеня результативності їх різноманітних дій); самовдосконалювальна (професійне мислення вчителя створює і забезпечує можливість уникнути імпульсної або рутинної педагогічної діяльності). Виділено професійні характеристики педагогічного мислення, його включеність в педагогічну діяльність на всіх етапах її здійснення.

Dubasenyuk OA Cechy i funkcje zawodowe nauczycieli myślenia.

Problem nauczania myślenia w kontekście nowoczesnych metod naukowych, w tym osobowość systematyczny i Deyatelnostno, zorientowanych, zadachnoho. Na tej podstawie analizy cechFunkcje i profesjonalne nauczanie myśli nauczyciela, który należy uznać za skuteczne nauczanie rozwiązywania problemów sytuacji. Wśród funkcji nauczania i nauczycieli myślenia zawodowego są ważne diagnostycznych (badanie uczniów uczenia sięSytuacja nauczania, opinie dotyczące otrzymania zawodowej wykonywanej działalności) PEP (zachęcając uczniów do wykazania intelektualnej obietnicy), informacje (po studentom informacji dotyczących tego problemu i jak ich wiekroztworu); rozwijających się (rozumienia tworzenia wiodących społecznych-porady i szkolenia-indywidualne ucznia umiejętności poznawcze), zmniejszenie (zdolność do myślenia w kategoriach sukcesu: pozytywne myślenie, zdolność dostrzegania pozytywnych mimo niepowodzeń pomaga nauczycielomwiele negatywnych czynników, które szukają nowych sposobów na rozwiązanie współczesnych problemów wychowawczych), szacuje się (studenci wiadomość oceny stopnia ich skuteczności poszczególnych działań); samovdoskonałyuvalna (zawodowe nauczycieli myślenia tworzy i daje możliwość uniknięciaimpulsywny lub rutynowych działań edukacyjnych). Istnieją cztery cechy zawodowe pedagogiczne myśląc, że vklyuchenist w działania edukacyjne na wszystkich etapach jego realizacji.

Dubasenyuk O.A. The Peculiarities and Functions of the Teacher's Professional Thinking

The problem of pedagogical thinking in the context of modern scientific approaches, such as system, professional and activity, personality oriented, task oriented, is discussed. On this basis the peculiarities and functions of teacher's pedagogical and professional thinking are analyzed, which must be taken into account with the purpose of successful solution of the problematic pedagogical situations. Among the function of teacher's pedagogical and professional thinking important ones are such as: diagnostic function (the study of the students, the cognition of the pedagogical situation, the reception of the feedback concerning the realization of the professional activity); stimulating function (stimulating the students to displaying their intellectual initiative); informative function (revealing to the students the actual information about relevant problems and the methods of their solution); developing function (comprehension of the means of forming the leading socially-useful and cognitive faculties in the student's personality); compensatory function (the ability to thinking by using the categories of success: positive thinking, the ability to see the positive in a failure that enables the teacher despite many negative factors to search the new means of pedagogical problems' solution); evaluation function (revealing to the students the estimation of the effectiveness of their varied activities); self-perfection function (the professional teacher's thinking creates and provides the possibility to avoid the impulsive or routine pedagogical activity). The professional characteristics of the pedagogical thinking as well as its integration in the pedagogical activity at all stages of its realization are differentiated.