

## Розділ IV. Особливості психологічного супроводу навчально-виховного процесу у закладах освіти

Воронін А.І.

### Проблема керування розумовими діями студентів

Вивчення способів ефективного керування розумовими діями студентів є одним з найважливіших завдань педагогічної психології вищої школи, яке розв'язується у контексті професійного навчання. Справа в тому, що якість засвоєння студентами професійного теоретичного досвіду залежить від адекватності усвідомлених пізнавальних актів, ступеня розумової активності та оптимальної направленості мислення. У свою чергу все це залежить від умінь викладача ВУЗа створювати необхідні психолого-педагогічні умови функціонування мислення студентів, тобто, від умінь активізувати та спрямовувати розумові дії у різноманітних навчальних ситуаціях. Саме тому питання ефективної педагогічної корекції розумових дій звичайно розглядається при вивченні у ВУЗі курсу «Психологія вищої школи», коли мова йде про теоретичне мислення студентів, яке спрямоване на розв'язання різних задач з профільюючих дисциплін [4], [9].

Особливості розглядання цього питання в даному курсі полягають в тому, що воно аналізується у зв'язку з проблемою керування системою когнітивних процесів, яка функціонує в якості дійово-операційного компонента структури професійно-учбової діяльності студентів. При цьому робиться наголос на особливій значущості даного компонента для успішного засвоєння професійних знань [1]. Фактично він (компонент) виконує провідну роль у засвоєнні знань порівняно з процесами сприйняття та запам'ятовування наукової інформації, особливо, – інформації абстрактного та складного змісту.

Часто педагогічна корекція перцептивних та мнемічних дій студентів постає як залежна від організації викладачем розумових дій студентів. Наприклад, щоб забезпечити продуктивне запам'ятовування інформації, викладач змушений залучати студентів у акти її активного обмірковування, тобто смислової обробки, про необхідність якої колись писав А.О. Смирнов [10].

Ми здійснюємо так званий когнітивістський підхід до пошуку відповіді на питання – які корекційні акти з боку викладача вважати доцільними в тому чи іншому випадку навчальної взаємодії?

Відомо, що у минулому когнітивістський підхід до рішення проблеми керування учбовою діяльністю часто мав місце у вітчизняній та закордонній педагогічній психології. Цей підхід справджував себе як досить надійний, що відображено в працях ряду видатних вчених (Н.О.Менчинської, Д.Н.Богоявленського, З.І.Калмикової, Т.В.Кудрявцева, З.О.Решетової, А.О.Смирнова, М.Ф.Добриніна, М.М.Шардакова, Й.Лингарта та ін.). сутність такого підходу полягає в тому, що стверджується положення: а) кожний

пізнавальний процес має свій психологічний зміст та особливе призначення – окрему адаптаційну функцію, б) педагогічний вплив на пізнавальний процес (когнітивну дію) має враховувати цей зміст та призначення, тобто корекційні умови мають бути адекватними цьому змісту, надавати необхідне адаптаційне «навантаження», яке веде до реалізації окремої функції у відповідних умовах навчання, зокрема, - у певних задачних ситуаціях [3],[7],[10] та інші.

Ми висловлюємо згоду з науковою правильністю цих положень та з доцільністю когнітивістського підходу до вибору засобів керування розумовими діями студентів, оскільки мова йде про корекцію окремого пізнавального процесу, значущість якого домінує над іншими процесами, і який дійсно має власну специфіку в умовах професійно-учбової діяльності студентів. Але ми вважаємо за необхідне та можливе посилити продуктивність когнітивістського підходу за рахунок деяких обставин, які відрізняють професійно-учбову діяльність студентів від учбової діяльності школярів. При когнітивному підході необхідно мати на увазі саме такі обставини.

По-перше, учбова діяльність студентів більш самостійна, індивідуалізована та корегується за допомогою методичних посібників і консультування, що надає можливості навчати студентів керуванню власними розумовими діями.

По-друге, навчаючись, студенти змушені розв'язувати учбові задачі трьох широких класів (див. нижче); враховуючи специфіку стратегій мислення та набору відповідних пізнавальних актів при розв'язанні задач такого виду, зручно здійснювати пошук вірних способів корекції розумових дій. Ми вважаємо, що існує 3 широкі класи задач: а) задачі на осмислювання та розуміння нової інформації (це відбувається на лекціях, у процесі роботи з першоджерелами в бібліотеці або в інтернеті), б) задачі на практичне застосування теоретичного знання, яке було набуто раніше (це відбувається при розв'язанні задач з профільних предметів на практичних заняттях або в процесі самостійної підготовки до них), в) задачі пошуково-дослідницького типу із елементами творчості (це має місце при виконанні курсових, дипломних робіт або творчих робіт в проблемних групах та наукових гуртках). Таким чином, залежно від класу задач, які розв'язуються в той чи інший період навчання, викладач має можливість вірно зорієнтуватися у виборі способів та шляхів корекції відповідних розумових дій студентів з метою набуття цими діями необхідної активності, адекватності, та доречності.

При розв'язанні студентами задач класу «а» перш за все слід вважати за доцільне активізацію обмірковування студентами нової інформації шляхом залучення їх у розумову дію цілеспрямованого довільного порівняння явищ, які були об'єктом вивчення під час слухання лекцій або самостійного вивчення. При порівнянні важливо акцентувати увагу студентів на можливості підведення різних явищ під одне «визначення» наукового поняття за принципом різниці по несуттєвим ознакам і принципом схожості по суттєвим ознакам.

Це забезпечує вірну конкретизацію «визначення» і зворотній ефект повністю адекватного розуміння. Таким чином, варіювання конкретного, про

педагогічну користь якого писала Н.О.Менчинська [3], дійсно є ефективним засобом керування деякими розумовими діями студентів. Але, як свідчать наші спостереження, для студентського мислення більш доцільним є варіювання конкретних явищ за дедуктивною схемою організації розумових дій, ніж за індуктивною схемою узагальнення явищ. Доцільність індуктивної схеми узагальнення була добре показана в працях Н.О.Менчинської та інших вчених на матеріалі більш молодших вікових груп [3],[11].

Добрий засіб керування розумовими діями при лекційному викладанні – це використання наочності, конкретно-зображальної, або символіко-схематичної. Часто цим засобом користуються для привертання уваги та покращення запам'ятовування. Але, наочність може бути надто ефективною щодо включення «конкретизації» з метою покращення розуміння абстракцій. Для досягнення необхідного ефекту, як свідчить наш педагогічний досвід, демонстрування наочності має сполучатися з постановкою питання – які загальні понятійні ознаки присутні в зображенні відповідного конкретного явища чи об'єкта? Отже, нами виявлена інструментальна роль наочності відносно керування конкретизацією та розумінням, що узгоджується з точкою зору деяких авторів [8],[11].

При розв'язанні завдань класу «б» (див. вище) розумовими діями студентів доцільно керувати наступними способами. На семінарських заняттях, з метою активізації мислення та поглиблення розуміння теоретичного матеріалу, за ефективно слід вважати, знов-таки, питання типу «чому?». Такі питання зручно ставити при груповому обговоренні теоретичного матеріалу і, звичайно, пропонувати їх студентам саме у такому формулюванні для самостійної підготовки в домашніх умовах.

Для вибору студентами вірної «стратегії» і «тактики» мислення при розв'язанні задач профільних дисциплін викладач має давати підказки типу: «Пригадай відповідну закономірність...». Це треба робити залежно від труднощів, які виникають у студентів у певні моменти розв'язання. З подібною метою корисно давати студентам правильні установки для рішення вже у момент початкового формулювання умов задачі. Колись видатний чеський педагог і психолог Й.Лінгарт підкреслював значущість таких установок для розв'язання будь-яких задач в оптимальному, вірному напрямку [2].

В умовах розв'язання студентами завдань класу «в» (див. вище) викладачі ВУЗу мають можливість здійснювати корекційні впливи на розумові дії студентів у досить широкому «діапазоні». Такі впливи повинні починатися перед самостійним пошуком та обмірковуванням студентами наукової літератури при виконанні курсових або дипломних робіт. Фактично викладач повинен навчати студентів прийомам самостійного осмислювання наукових текстів відповідно формулюванню теми пошуково-дослідної роботи: 1) «уважно прочитайте текст, намагаючись цілком охопити його зміст», 2) «виділіть головні думки автора щодо проблеми, яка розглядається у вашій курсовій роботі», 3) «уясніть собі – що автор вважає за закономірне у явищах, які він розглянув», 4) «читаючи роботу іншого автора, намагайтесь виявити

схожість та різницю його точки зору з точкою зору попереднього автора щодо предмету вашого дослідження», 5) «точніше встановить зв'язок ідей різних авторів з основним змістом та метою вашого дослідження», тощо.

Істотним корекційним впливом викладача є допомога студентові у складанні плану (змісту) роботи та вступу, допомога у формулюванні висновків до розділів та загальних висновків. Тут важливо давати студентові пояснення: «Висновки треба робити відносно головного, тобто, з урахуванням основної гіпотези та завдань дослідження, – відносно закономірного яке висвітлюється при вивченні предмету дослідження».

Деякі керувальні дії з боку викладача пов'язані з психологічними «механізмами» творчого процесу, про що писали такі авторитетні його дослідники як Я.О.Пономарьов [5] та В.Н.Пушкін [6]. Одним з «механізмів» є використання евристик або евристичних прийомів мислення: орієнтація на успішні проміжні результати власного дослідження та на можливі аналогії. Тому викладач повинен наводити студента на аналогію або зазначати появу позитивного результату, який необхідно використовувати у подальшому дослідженні.

Разом з тим існують певні труднощі реалізації когнітивного підходу до керування розумовими діями студентів, що викликано рядом складних обставин: 1) відсутність необхідної психологічної підготовки багатьох викладачів щодо знання змісту розумових дій різного виду, особливо складних дій – розумового моделювання, імовірнісного прогнозування, аргументації, каузального синтезу тощо, 2) нездатність деяких викладачів постійно орієнтуватися на ці знання, як на основу керування розумовими діями, 3) труднощі розпізнавання навчальних ситуацій, у яких має актуалізуватися розумова дія певного виду, 4) необхідність постійного пошуку саме таких навчальних ситуацій із присутньою в них специфічною невизначеністю об'єкта обмірковування.

Звідси випливає необхідність знаходження шляхів сполучення когнітивного підходу керування розумовими діями студентів з універсальними підходами загального характеру, які мають місце у деяких відомих психолого-педагогічних теоріях навчання із властивими їм педагогічними технологіями: в алгоритмізованому, проблемному, діалогічному, імітаційному навчанні тощо.

### **Список використаних джерел**

1. Буланова-Топоркова Н.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.
2. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. – М.: Наука, 1970.
3. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Просвещение, 1966.
4. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. – К.: ТОВ «Фил-студія», 2006.
5. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Просвещение, 1976.

6. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. – М.: Изд. Полит. лит., 1969.
7. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. – М.: Просвещение, 1985.
8. Славин А.В. Наглядный образ в структуре познания. – М.: Изд. Полит. лит., 1971.
9. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К.: Вища школа, 2005.
10. Смирнов А.А. Проблемы психологи Памяти. – М.: Просвещение, 1966.
11. Шардаков М.Н. Очерки психологии учения. – М.: Учпедгиз, 1951.

**Пінська О.Л., Козленко А.О.**

### **Формування професійно-педагогічної спрямованості у майбутніх вчителів**

Перехід національної системи освіти України на засади гуманізму та духовності зумовлює необхідність змін навчально-виховного процесу. Одним із головних напрямків інноваційних процесів в системі освіти є проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів, здатних ефективно працювати в умовах перебудови нашого суспільства. Ефективне професійне становлення особистості забезпечується професійною мотивацією. А оскільки основною кінцевою метою навчально-виховного процесу педагогічного університету є підготовка студентів до педагогічної діяльності, то мета навчання в якій виражені суспільні потреби, в даному випадку підготовка вчителя географії не завжди співпадають з метою учіння, в якій проявляються індивідуальні потреби особистості. Вирішення цього протиріччя потребує формування додаткових мотивів учіння, серед яких домінуючим виступає професійно-педагогічна спрямованість.

В психолого-педагогічній літературі професійно-педагогічна спрямованість визначається як узагальнена форма відношення до професії, яка включає в себе професійний інтерес як «безпосереднє, емоційне, практично-пізнавальне ставлення до професії», бажання отримати якомога більше інформації щодо її змісту, специфіки, професійно важливих якостей особистості вчителя, готовності обрати саме цю професію.

В залежності від розвитку даних компонентів було умовно виділено три рівні сформованості професійно-педагогічної спрямованості студентів: достатньо виражена, виражена, недостатньо виражена спрямованість.

Студенти з достатньо вираженою спрямованістю мають стійкий інтерес до професії вчителя, глибокі знання про специфіку його праці. Їх життєві плани пов'язані з перспективою оволодіння професією, а тому вони проявляють морально-вольову готовність до педагогічної діяльності.

Студенти з частково вираженою спрямованістю характеризуються не стійким інтересом, неглибокими знаннями сутності педагогічної діяльності. Їх