

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

На правах рукопису

НАГОРНА Галина Олексіївна

**ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ
ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ**

13.00.01 — теорія та історія педагогіки

Автореферат

**дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук**

Київ—1995

ЛННБ України ім.В.Стефаніка



00779064 (X)

На правах рукопису

НАГОРНА Галина Олексіївна

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ
ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ

13.00.01 — теорія та історія педагогіки

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Київ—1995

Дисертацією є рукопис

Робота виконана в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Науковий консультант — доктор педагогічних наук, професор
Хмелюк Раїса Іллівна.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член АПН України
Гончаренко Семен Устимович,

доктор психологічних наук, професор,
дійсний член АПН України
Моляко Валентин Олексійович,

доктор педагогічних наук, доцент
Сметанський Микола Іванович.

Провідна установа: Київський університет ім. Тараса Шевченка.

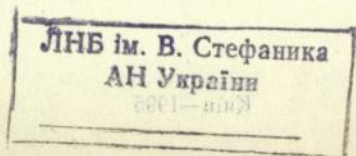
Захист відбудеться 7 червня 1995 р. о 14.00 год. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 01.61.01 в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України за адресою: 252135, м. Київ, вул. Косіора, 24.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (252135, м. Київ, вул. Косіора, 24).

Автореферат розісланий 6 травня 1995 р.

Вчений секретар спеціалізованої вченої ради

Г. М. Цибульська



ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Відомо, що цілі і засоби, зміст і форми професійної педагогічної діяльності виробляються і задаються вчителю суспільством. Тому наскільки правомірно сьогодні вести мову про нове професійне мислення? Якщо раніше вчитель був зорієнтований на педагогічний вплив, спрямований на колектив, окрему особистість, то демократизація і гуманізація школи настійно вимагають його взаємодії з учнями, а керівництво процесами взаємодії — формування такого мислення, яке не терпить шаблону й стандарту. Останнє зумовлене тим, що навчально-виховний процес становить собою систему неповторних, унікальних за своєю природою педагогічних ситуацій, які безперервно змінюються і викликають необхідність забезпечити відповідне гнучке, винахідливе, інтенсивне, концептуально багате професійне мислення вчителя.

Разом з тим наш багаторічний досвід формування особистості майбутнього вчителя, дослідження діяльності випускників різних факультетів Південноукраїнського педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського показали, що формування професійного мислення відбувається значно складніше, ніж оволодіння знаннями. Це виражається в невмінні студентів приймати самостійні рішення, відійти від вивченого зразка, висловлювати незалежні судження в тих чи інших педагогічних ситуаціях, передбачати можливі результати взаємодії з колективом, окремою особистістю.

Подібні ускладнення, з одного боку, значною мірою пов'язані з нездатністю вчителя зрозуміти, осмислити ситуацію, яка склалася, тобто розкрити її сутність і встановити характер відношень між педагогічними об'єктами, суб'єктами, фактами та обставинами, що її утворюють. З іншого боку, одна з причин криється в існуючій у вузівській підготовці тенденції накопичення знань, які згодом виявляються невикористаними в практичній діяльності вчителя.

У зв'язку з викладеним стає очевидною актуальність проблеми формування професійного мислення вчителя. Розвиток цього мислення не може будуватися на традиційному інформаційному підході до навчання студентів педагогічних вузів. Необхідний інший підхід, суть якого полягає в тому, щоб не давати майбутнім учителям готових рецептів і рекомендацій, а включати їх у єдиний процес методологічного і технологічного дослідження системи простих і складних, загальних й особливих відношень педагогічних ситуацій, які нескінченно й безперервно змінюються у своїй детермінації. При цьому дослідження розглядається як самокоригуюча, самостверджуюча діяльність майбутнього вчителя, а вчитель — як особлива особистість, яка займає суб'єкту позицію і сама створює діалогічні відносини в ході взаємодії.

Використання механізмів самокритичної діяльності, що ґрунтується на рефлексивному самоуправлінні, дає можливість захистити незалежні точки зору, розвинути вміння слухати, міркувати, розв'язувати проблеми та вчитися думати за себе і для себе. За таких умов студенти постають не в ролі споживачів інформації, а творців знань і власних професійних умінь. Таким чином, зміна системи педагогічної освіти спрямовується на формування педагогічно розумної особистості майбутнього вчителя, здатного не тільки формулювати закони та закономірності педагогічної взаємодії з предметами дослідження, але й перетворювати педагогічний процес на основі обґрунтованих висновків, рішень, прийнятих дорадчим шляхом, що дозволяє кожному учасникові цього процесу висловити свою думку і відстояти свою позицію.

Внаслідок цього змінюється і роль викладача вузу, діяльність якого полягає в забезпеченні універсальним механізмом режимного системного функціонування професійного мислення, оволодіння яким допоможе майбутнім учителям у будь-яких, навіть непередбачених ситуаціях внести ясність у питання, привернути увагу, викликати інтерес, показати суперечливість фактів та розв'язати виявлені протиріччя, обґрунтувати правильність вирішення проблем та здійснити конкретні дії на практиці, прогнозувати їх наслідки та розкрити динаміку почуттів, емоцій, мотивів, потреб, цілей, що визначають спрямованість розвитку особистості.

Проблема формування мислення знайшла широке відображення в теорії і практиці педагогічної освіти. Серед досліджень цього

напрямку виділяються ті, що розкривають феномен психологічного мислення (К. А. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, А. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Є. Н. Кабанова-Меллер, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, Я. А. Пономар'єв, С. Л. Рубінштейн, Н. Ф. Талізїна, Б. М. Теплов, О. К. Тихомиров). Ряд істотних аспектів мислення розробляється з позицій підготовки вчителя в системі безперервної педагогічної освіти (А. М. Алексюк, Н. В. Кузьміна, В. К. Майборода, В. О. Сластьонін, О. І. Щербаков), формування і розвитку педагогічної майстерності, професійних умінь (О. О. Абдулліна, К. М. Дурай-Новакова, І. А. Зязюн, В. О. Моляко, В. А. Семиченко, І. О. Синиця, В. Н. Чернокозова, І. І. Чернокозов), оволодіння культурою особистості (С. Б. Єлканов, В. О. Кан-Калік, О. П. Рудницька, В. І. Страхів, Р. І. Хмелюк).

Викликають інтерес різноманітні психолого-педагогічні та філософські ідеї, теорії, концепції мислення, відображені в працях зарубіжних учених (Е. де Боно, Н. Вуд, М. Ліпмен, Дж. Мак-Пек, Р. Мейєр, Л. Резнік, Р. Енніс).

Не зважаючи на наявні досягнення у розробці проблеми розвитку мислення особистості, формування професійного мислення у студентів педагогічних вузів не було предметом комплексного логіко-філософського і психолого-педагогічного вивчення, мало розрізнений характер, не включало цілісного теоретико-методологічного обґрунтування структури професійного мислення вчителя, не спрямовувалось на досягнення педагогічно розумної особистості вчителя, не розкривало системи відношень цілісного педагогічного процесу як об'єкта дослідження студентів.

З огляду на зазначене вище **об'єктом дослідження** обрано процес формування розумової системи особистості майбутнього вчителя, а **предметом** — формування професійного мислення студента педвузу.

Мета дослідження полягала у виявленні закономірностей формування професійного мислення вчителя та досягнення педагогічної розумності особистості.

Загальну методологію дослідження складала найважливіші положення теорії пізнання і логіки про загальні зв'язки, становлення та розвиток об'єктивної реальності і мислення, відображені в історично складеній системі категорій і законів, про раціональ-

ну і творчу сутність особистості, яка реалізує принципи рефлексії в процесі активної практичної перетворюючої діяльності. Реалізація методології здійснювалася на основі діалектичної логіки і аксіології, що розкривають відповідно закони зв'язку думок у міркуванні, сутність критеріально-ціннісного підходу.

В основу спеціальної методології дослідження покладено принципи достатньої основи, єдності протилежностей, тотожності і відмінності, загального й особливого, простого і складного, аналізу і синтезу, раціонального і творчого, чуттєвого і логічного, індивідуального і соціального, особистісного і діяльнісного підходів.

Вихідні методологічні позиції дозволили розробити попередню **концепцію** дослідження процесу формування професійного мислення у студентів педагогічних вузів.

Центральною ідеєю концепції є досягнення педагогічної розумності особистості майбутнього вчителя в ході дослідження ним цілісного педагогічного процесу. Ця ідея впливає, з одного боку, із сутності професійного мислення вчителя, яке являє собою процес, умову досягнення цієї розумності, систему узагальнених розумових дій особистості, спрямованих на розуміння та осмислення цілісного педагогічного процесу на основі принципу єдності раціональності і творчості, а з іншого боку, — із тактико-стратегічного обґрунтування професійного мислення студента педвузу, створення його ціннісно-методологічної бази, що є предметом його освоєння.

Реалізація центральної ідеї концепції дослідження викликає необхідність перетворення системи професійної вузівської підготовки з урахуванням підходів до:

- педагогічної освіти як до дослідження цілісного навчально-виховного процесу;
- дослідження як самокритичної діяльності майбутнього вчителя;
- вчителя як до особливої особистості, яка займає суб'єкту позицію і сама створює підсуб'єктні (діалогічні) відносини в ході взаємоспілкування.

Таким чином, йдеться про нові стратегічні підходи й тактичні засоби формування професійного мислення студента, внаслідок яких зміняться мета, зміст і засоби професійної підготовки майбутнього вчителя.

Провідні ідеї концепції знайшли своє відображення у **загальній гіпотезі** дослідження, яка полягала в тому, що формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення детерміноване діалектичною єдністю узагальнених розумових дій, що складають сутність і зміст цього мислення, факторів, які визначають його розвиток, а також системою стратегічних і тактичних підходів, необхідних для його реалізації.

Загальна гіпотеза дослідження опосередкована рядом **часткових**, які впливають з припущень про те, що професійне мислення майбутнього учителя, яке в комплексі інтегрує критичний і творчий аспекти, може бути сформоване, якщо забезпечити таку сукупність психолого-педагогічних умов:

1. Орієнтація майбутнього вчителя у формуванні професійного мислення, з одного боку, на досягнення педагогічної розумності особистості як основної мети педагогічної освіти, з іншого, — на реалізацію її індивідуальної автономії (самоуправління).

2. Вироблення ціннісно-методологічної стратегії і тактики відношень цілісного педагогічного процесу на основі взаємодії з предметами педагогічного дослідження, що складають зміст комплексного професійного мислення майбутнього вчителя.

3. Гармонійне поєднання в рамках методології стратегічного раціонально-творчого (дослідницького) підходу принципів системного, критеріально-ціннісного (методологічного, технологічного, алгоритмічного, евристичного), особистісно-діяльнісного (полісуб'єктного, індивідуально-автономного) підходів.

4. Опрацювання програми формування комплексного професійного мислення майбутнього вчителя на основі системи багаторівневих засобів (вивчення спецкурсу «Основи розвитку професійного мислення вчителя», педагогічний тренінг, ділові ігри, аналіз та узагальнення педагогічного досвіду).

5. Активізація взаємодії студентів з предметами педагогічного дослідження на основі організації дорадчого дослідження навчально-виховного процесу і діалогічного взаємospілкування.

Таким чином, у своїх вихідних теоретико-методологічних засадах концепція дослідження зорієнтована на основний критеріально-ціннісний аспект особистості майбутнього вчителя — її педагогічну розумність, розкриття закономірностей та умов її досягнення.

У відповідності з об'єктом, предметом, метою, концепцією і гіпотезами дослідження було поставлено такі **завдання**:

— вивчити сучасний стан проблеми формування професійного мислення вчителя в педагогічній теорії і практиці;

— розробити структуру професійного мислення майбутніх учителів;

— встановити основні фактори, що впливають на формування професійного мислення студентів;

— визначити систему відношень цілісного педагогічного процесу як об'єкт дослідження студентів;

— теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити психолого-педагогічні умови формування професійного мислення у майбутніх учителів;

— забезпечити рефлексивне управління формуванням професійного мислення студентів педвузів, а також дослідженням цілісного педагогічного процесу;

— виявити закономірності формування професійного мислення майбутнього вчителя і досягнення педагогічної розумності особистості;

— розробити й апробувати методики діагностики і формування професійного мислення вчителя, методичні рекомендації до самостійної роботи студентів, ігрового моделювання, педагогічного тренінгу.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань і перевірки припущень застосовувалися загальнонаукові методи теоретичного та емпіричного дослідження. Зокрема, використовувалися такі основні методи теоретичного дослідження, як: моделювання, порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, систематизація теоретичних і експериментальних даних. До емпіричних методів належали: опитування (анкетування, інтерв'ювання, діалог, дискусія, обговорення, бесіда), оцінювання-рейтинг, самооцінювання, карторанжування, монографічне вивчення особистості, спостереження, самоспостереження, діагностичний, перетворюючий експеримент, комп'ютерні методи статистичної обробки даних (комп'ютерна діагностика професійного мислення вчителя, комп'ютерна програма для обчислення коефіцієнта кореляції та виконання супровідних розрахунків).

Наукова новизна полягає:

1) в логіко-філософськи і психолого-педагогічно обґрунтованій структурі професійного мислення вчителя, яка дає можливість розкрити досліджуване мислення в трьох площинах:

— як умову досягнення педагогічної розумності особистості, її основний функціональний зміст, що забезпечує реалізацію основоположного принципу єдності раціональності і творчості у вигляді критичного і творчого мислення;

— як систему узагальнених розумових дій, опосередкованих факторами, що впливають на їх формування, і спрямованих на основі самокритики (самокорекції, самоствердження) на дослідження цілісного педагогічного процесу;

— як процес знаходження або створення майбутнім учителем загальних й особливих, простих і складних відношень цілісного навчально-виховного процесу, що нескінченно й безперервно змінюються у своїй детермінації і утворюються на основі взаємодії з предметами педагогічного дослідження;

2) у теоретико-методологічно обґрунтованому понятті «педагогічна розумність особистості вчителя», що визначається як універсальна якість особистості майбутнього вчителя, яка забезпечує розуміння й осмислення цілісного педагогічного процесу і зумовлює оволодіння ціннісно-методологічною культурою;

3) у створеній системі відношень цілісного педагогічного процесу як об'єкті дослідження студентів;

4) у встановленій головній закономірності формування професійного мислення майбутнього вчителя, що полягає в орієнтації на досягнення педагогічної розумності особистості і залежності рівня дослідження студентами цілісного педагогічного процесу від ступеня гармонійного поєднання в них взаємодоповнюючих один одного критичного і творчого професійного мислення на основі реалізації принципу єдності раціональності і творчості;

5) у виявлених провідних у досягненні педагогічної розумності майбутнього вчителя принципах нескінченності і безперервності його професійного мислення, виражених у функціонуванні системи внутрішніх і зовнішніх відношень його складових елементів.

Теоретичне значення дослідження становлять:

1) обґрунтування принципу раціональності і творчості стосовно педагогічної освіти як дослідження, що складає її методологію; дослідження та формування у студентів професійного мислення;

професійної діяльності майбутніх учителів, спрямованої на досягнення раціональної творчості;

2) реалізація принципів єдності загального й особливого, простого і складного у розробці структури професійного мислення вчителя, методик діагностики і формування цього мислення, системи відношень цілісного педагогічного процесу, що досліджуються студентами;

3) уточнення рефлексивної моделі управління процесом формування професійного мислення у студентів;

4) виявлення сукупності психолого-педагогічних умов формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення, в комплексі інтегруючому критичний і творчий аспекти.

Практичне значення дослідження визначається розробкою та впровадженням у практику методик діагностики і формування професійного мислення вчителя, спецкурсу «Основи розвитку професійного мислення вчителя», методичних рекомендацій до самостійної роботи студентів, самовиховання професійно-педагогічних умінь, ігрового моделювання, педагогічного тренінгу.

Зокрема, практичне значення мають:

1. Методики діагностики і формування професійного мислення вчителя, подані в монографіях («Уміння аналізувати педагогічні ситуації як показник професійного мислення вчителя», «Професійне мислення вчителя»).

2. Методичні рекомендації до самостійної роботи студентів з педагогічними плакатами, які містять методику діагностики і формування професійного мислення («Навчальний посібник з самостійної роботи студентів з педагогічними плакатами»).

3. Методики діагностики і формування професійного мислення вчителя на основі системи багаторівневих завдань з розв'язання педагогічних задач і проблем, вправ педагогічного тренінгу, з виконання тематичних карток-завдань, ведення щоденників-спостережень педагогічних фактів, участі в ділових іграх («Збірник методик для діагностики педагогічних здібностей, умінь, якостей, інтересів особистості, психічних станів», «Методика діагностики і формування професійної усталеності майбутніх учителів», «Збірник імітаційно-моделюючих навчальних ігор з педагогіки з урахуванням рівнів інтелектуальної активності»).

4. Методика комп'ютерної діагностики педагогічних здібностей

і професійного мислення («Навчальний посібник з комп'ютерної діагностики педагогічних здібностей»).

5. Зміст і методика спецкурсу «Основи розвитку професійного мислення вчителя», який використовується в Південноукраїнському педагогічному університеті ім. К. Д. Ушинського і може бути рекомендований для проведення в інших вищих педагогічних навчальних закладах першого—четвертого рівнів акредитації.

Основні положення, які виносяться на захист:

1. Концепція дослідження професійного мислення вчителя.

Досягнення педагогічної розумності особистості вчителя зумовлено формуванням професійного мислення вчителя і викликає необхідність перетворення системи професійної вузівської підготовки з урахуванням підходів до:

— педагогічної освіти як до дослідження цілісного навчально-виховного процесу;

— дослідження як самокритичної діяльності майбутнього вчителя;

— вчителя як до особливої особистості, яка займає суб'єктну позицію і сама створює полісуб'єктні (діалогічні) відносини в ході взаємоспілкування.

II. Концепція формування професійного мислення вчителя.

Формування професійного мислення у студентів педагогічних вузів детерміноване діалектичною єдністю узагальнених розумових дій, що складають сутність і зміст цього мислення, факторів, які визначають його розвиток, а також системою стратегічних і тактичних підходів, необхідних для його реалізації.

Теоретико-методологічне обґрунтування і реалізація даної концепції відображені в структурі професійного мислення вчителя, рефлексивній моделі управління процесом його формування, системі стратегічних і тактичних підходів до дослідження і формування професійного мислення у студентів педагогічних вузів.

III. Загальні закономірності формування професійного мислення вчителя і досягнення педагогічної розумності особистості.

1. Головна закономірність формування професійного мислення майбутнього вчителя полягає в його орієнтації на досягнення педагогічної розумності особистості, за якої, чим більш гармонічно поєднуються взаємодоповнюючі критичне і творче мислення студентів на основі реалізації принципу єдності раціональності і

творчості, тим більш високим стає рівень дослідження і перетворення цілісного педагогічного процесу, що є показником сформованості цієї розумності.

2. Провідними в досягненні педагогічної розумності майбутнього вчителя постають принципи нескінченності і безперервності його професійного мислення, виражені в функціонуванні системи внутрішніх і зовнішніх відношень його складових елементів.

IV. Часткові закономірності формування професійного мислення вчителя і досягнення педагогічної розумності особистості.

1. Закономірності реалізації психолого-педагогічних умов формування професійного мислення у студентів педагогічних вузів:

а) розвиток комплексного професійного мислення вчителя, що визначає його педагогічну розумність, залежить від рівня оволодіння ціннісно-методологічною стратегією і тактикою відношень цілісного педагогічного процесу, тобто від знайдених або творчо створених відношень між стратегічною метою дослідження цілісного педагогічного процесу і тактичними засобами її реалізації; чим більш сумісними і узгодженими були мета і засоби вироблених стратегії і тактики відношень, тим вищим був рівень сформованості мислення майбутнього вчителя;

б) з чотирьох виділених показників рівнів сформованості мислення майбутні вчителі краще оволодівали двома першими з них (уміння вибирати мету дослідження, уміння знаходити або творчо створювати тактику відношень цілісного педагогічного процесу), ніж двома останніми (уміння виробляти ціннісно-методологічну стратегію відношень цілісного педагогічного процесу, уміння оцінювати, самооцінювати доречність, надійність, силу вироблених стратегії і тактики відношень цілісного педагогічного процесу);

в) професійне мислення краще виробляється у студентів при включенні їх у дорадче дослідження множини педагогічних ситуацій, які виступають інформаційно-стимулюючим контекстом, що регулює й активізує самоуправління, самооцінювання майбутніми вчителями педагогічної діяльності.

2. Закономірності рефлексивного управління процесом формування професійного мислення в майбутніх учителів:

а) чим більш сумісними, узгодженими були фактори, які впливають на формування професійного мислення студентів педагогіч-

них вузів, і обрані засоби цього формування, відповідно до багаторівневої системи завдань педагогічного тренінгу, ділових ігор, аналізу і узагальнення педагогічного досвіду, тим швидше і надійніше переходив підслідний на більш високий рівень професійного мислення в процесі взаємодії з предметами дослідження;

б) провідним в організації рефлексивного управління процесом формування професійного мислення у студентів виявився принцип нескінченності і безперервності впливу ряду факторів на формування мислення майбутнього вчителя, причому найтісніший зв'язок, було розкрито між педагогічними здібностями і формуванням цього мислення.

Покладене в основу дослідження рефлексивне управління процесом формування професійного мислення у студентів не тільки забезпечує утвердження їх суб'єктної позиції у відносинах, що виникають у ході педагогічної взаємодії, але й індивідуалізацію, конкретизацію цього процесу. У результаті розвивається розсудлива і творча індивідуальність педагогічно розумної особистості майбутнього вчителя.

V. Висновок про створення основи не тільки для досягнення педагогічної розумності особистості в результаті формування комплексного професійного мислення, але й оволодіння студентами ціннісно-методологічною культурою особистості. Остання визначається як сукупність універсальних критеріально-ціннісних орієнтацій, професійних ідей, суджень, умовиводів, стратегії і тактики відношень, вироблених у процесі взаємодії з предметами педагогічного дослідження, а також загальних способів розуміння, осмислення і перетворення цілісного педагогічного процесу, що зумовлюють доречність, надійність, силу професійного повномислення вчителя. Оволодіння студентом ціннісно-методологічною культурою можливе лише за умови гармонійного, узгодженого з ним і органічно взаємодоповнюючого засвоєння тактичної культури особистості майбутнього вчителя, під якою розуміється сукупність універсальних професійно-пізнавальних умінь, операцій, прийомів, кроків, у цілому засобів, які забезпечують досягнення педагогічно доцільного результату взаємодії з предметами дослідження, а також особистісну суб'єктну, індивідуальну, розсудливо-творчу позицію майбутнього вчителя в цьому процесі на основі

самоуправління своїми професійними ідеями, судженнями, умовами.

Вірогідність і обґрунтованість дослідження забезпечена раціонально-творчим і критеріально-ціннісним підходами до розв'язання поставленої проблеми; застосуванням комплексу методів дослідження, адекватних його предмету, меті і завданням; тривалим характером дослідно-експериментальної роботи і можливістю її відтворення; контрольним зіставленням одержаних результатів з масовим педагогічним досвідом; використанням комп'ютерних методів статистичної обробки даних.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Попередні й кінцеві результати дослідження повідомлялися на міжнародних конференціях «Глобальні перспективи та національне розв'язання проблем соціального навчання», «Виховання екологічної культури», «Проблеми емоціонального і раціонального в дидактиці», «Я. А. Коменський і педагогічна сучасність» (Одеса, 1992—1995), на всесоюзному симпозиумі «Діагностика і регуляція емоціональних станів» (Москва, 1990), на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Гуманітарна освіта і проблеми виховання молоді» (Херсон, 1995), на психолого-педагогічному семінарі «Питання наукової і професійно-педагогічної підготовки вчителя» (Херсон, 1991), інших регіональних, міжвузівських наукових конференціях з сучасних проблем професійної підготовки вчителя-вихователя, формування його особистості, сучасних технологій навчання (Житомир, Ізмаїл, Одеса, Херсон, 1982—1994).

Матеріали дисертації обговорювалися на засіданнях лабораторії педагогічної освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України, кафедри педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

Результати дослідження впроваджено в практику роботи Одеського, Ізмаїльського, Миколаївського та ряду інших педагогічних вузів України.

На замовлення Міністерства освіти України з 1990 по 1993 рр. було підготовлено у співавторстві 5 навчальних посібників, які пройшли апробацію в багатьох педагогічних вузах.

Структура дисертації. Дисертація складається із вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаної літератури і додатків. Робота містить 45 таблиць, 9 схем і гістограму.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

Основний зміст дисертації складається з комплексного логіко-філософського, психолого-педагогічного обґрунтування та практичної реалізації концепцій дослідження і формування професійного мислення у студентів педагогічних вузів, здійснених на основі:

- вивчення сучасного стану формування професійного мислення вчителя в педагогічній теорії і практиці;

- опрацювання структури професійного мислення майбутнього вчителя, визначення факторів, що впливають на нього;

- створення системи відношень цілісного педагогічного процесу як об'єкта дослідження студентів;

- виявлення психолого-педагогічних умов формування професійного мислення у майбутніх учителів;

- забезпечення рефлексивного управління формуванням професійного мислення студентів, а також дослідженням цілісного педагогічного процесу;

- виявлення закономірностей формування професійного мислення вчителя і досягнення педагогічної розумності особистості;

- опрацювання і апробації методик діагностики і формування професійного мислення вчителя на основі створення системи багаторівневих засобів, методичних рекомендацій до самостійної роботи студентів, ігрового моделювання, педагогічного тренінгу.

Вивчення професійного мислення студентів вимагало розробки його структури, яка зумовлювалась розглядом цього мислення як системи узагальнених розумових дій, процесу, умови досягнення педагогічної розумності особистості, що складало центральну ідею концепції дослідження.

Вихідними положеннями при опрацюванні структури професійного мислення майбутнього вчителя були психолого-педагогічні дослідження різних напрямів, презентовані Г. С. Костюком (проблеми психології мислення, взаємозв'язку навчання, виховання та розумового розвитку особистості), С. Л. Рубінштейном (загальна психологічна теорія мислення, яка виходить з принципу детермінізму в його діалектико-матеріалістичному розумінні), Л. С. Виготським (створення динамічних смислових систем індивідуальної свідомості особистості), Б. М. Тепловим (концепція практичного інтелекту, проблема індивідуальних відмінностей), О. М. Леонтьє-

вим (виділення мотиваційної сфери в мисленні, ідея особистісного смислу), А. В. Брушлинським (прогностична роль мислення), П. Я. Гальперінім, Н. Ф. Талізіною (теорія поетапного формування розумових дій), Є. Н. Кабановою-Меллер (узагальнення розумових дій), В. В. Давидовим (особливості змістовного узагальнення і теоретичного мислення), В. О. Моляко (розвиток творчої обдарованості особистості), Б. Т. Лихачовим (усебічний розвиток цілісної особистості в цілісному навчально-виховному процесі), А. С. Макаренком, В. О. Сухомлинським (формування в продуктивній праці суспільно цінних якостей особистості), М. Ліпменом (концепція мислення високого рівня на основі реалізації принципу єдності раціональності і творчості).

Основною метою, поставленою в ході створення структури професійного мислення майбутнього вчителя, було визначення його сутності і змісту, орієнтованих на оволодіння педагогічною розумністю особистості. Досягнення цієї мети ставить нові завдання перед системою педагогічної освіти, зумовлює необхідність реалізації іншого підходу. Він полягає в тому, що педагогічна підготовка у вузі має здійснюватися як єдиний процес методологічного і технологічного дослідження студентами системи загальних й особливих відношень педагогічних ситуацій, які нескінченно і безперервно змінюються в своїй детермінації. Таким чином, йдеться про нові стратегічні підходи і тактичні засоби формування професійного мислення студента, внаслідок чого зміниться мета, зміст і засоби професійної підготовки майбутнього вчителя.

Відомо, що цілісний педагогічний процес являє собою систему неповторних, унікальних за своєю природою педагогічних ситуацій, які ставлять студента перед необхідністю прийняття самостійних, незалежних рішень, спрямованих на їх аналіз, класифікацію або оцінювання. Причому професійне мислення є більш цінним не для тих педагогічних задач і проблем, для яких вже прийняті рішення, а швидше для тих, що їх не мають або мають у прихованій від учителя формі. Таке спрямування викликає необхідність підходів до педагогічної освіти як до дослідження цілісного педагогічного процесу, до дослідження як самокоригуючої і самостверджуючої діяльності студента, до майбутнього вчителя як до особливої особистості, яка займає суб'єктну позицію і сама створює полісуб'єктні (діалогічні) відносини в ході взаємодії.

Відображення особистістю цілісного педагогічного процесу повинно відбуватися за рахунок включення механізмів самокритичної діяльності, що ґрунтується на рефлексивному самокоригуванні і самоствердженні власних ідей, суджень, умовиводів, які допомагають захистити незалежні точки зору, мислити за самих себе і для себе. Прогресивна самокорекція, спрямована на вирішення педагогічних задач і розв'язання педагогічних проблем, є результатом дослідження, що збагачує майбутнього вчителя новими знаннями, які дозволяють йому регулювати відношення між педагогічними ситуаціями, обставинами, фактами, явищами, об'єктами, суб'єктами, що складають цілісний педагогічний процес.

Таким чином, критичний підхід до дослідження навчально-виховного процесу зумовлює чутливість піддослідного до його контексту, розкриття ним змісту цього процесу, який полягає в багаточисленних зв'язках і залежностях компонентів, що його утворюють. Тому навчання психолого-педагогічних дисциплін відбувається як оволодіння контекстом цілісного педагогічного процесу, де об'єктом дослідження постає система функціонуючих у ньому відношень педагогічних ситуацій. А майбутні вчителі одержують цільову настанову на таке дослідження, яке поєднує піддослідних з контекстом педагогічного процесу і дозволяє виробляти критику і самокритику знайдених або створених у ньому відношень предметів педагогічної взаємодії, тобто привести самокоригуючі методи в дію.

З огляду на сказане можна зробити висновок, що зміна системи педагогічної освіти спрямована на те, щоб сформувати педагогічно розумну особистість майбутнього вчителя, здатну не тільки формулювати закони й закономірності педагогічної взаємодії з предметами дослідження, які вимагають раціонального підходу, але й перетворювати педагогічний процес на основі обґрунтованих висновків, рішень, прийнятих дорадчим шляхом, що дає можливість кожному учасникові цього процесу висловити свою думку і відстояти свою позицію. Отже, розроблений нами підхід до педагогічної освіти як до дослідження педагогічного процесу в його цілісності визначав нову суб'єктну позицію в ньому студента як унікальної особистості, що вміє слухати, міркувати, розв'язувати проблеми, основною метою якої є розвиток і досягнення педагогічної розумності.

Педагогічну розумність ми трактуємо як універсальну якість особистості майбутнього вчителя, яка забезпечує розуміння й осмислення цілісного педагогічного процесу і зумовлює оволодіння ціннісно-методологічною культурою. Тому основоположним моментом у розробці структури професійного мислення була спрямованість на підсилення міркувань і суджень як необхідної умови розвитку студентів у цілісній системі освіти.

Розробка структури професійного мислення майбутнього вчителя ґрунтувалася на вихідному розумінні судження як узагальненої розумової дії, що становить собою знаходження або творче створення зв'язків і роз'єднань ідей, які означають взаємодію основних компонентів педагогічного процесу, що створює педагогічну ситуацію.

Формування розсудливої особистості, кінцевою метою якої є досягнення нею педагогічної розумності, вимагає поєднання критичного і творчого мислення майбутнього вчителя, що виявляється в усіх пізнавальних процесах, у яких він бере участь. Якщо критичне мислення є самокоригуючим, керованим критеріями і чутливим до контексту педагогічного процесу, то творче мислення — самостверджуючим, керованим контекстом педагогічних ситуацій і чутливим до критеріїв.

Таким чином, педагогічна розумність не вилучає, але й не визначається тільки змістовною стороною освіченості. Вона передбачає оволодіння ціннісно-методологічною культурою, стимулює розвиток професійного мислення студента як комбінацію його критичного і творчого мислення.

Досягнення педагогічної розумності особистості майбутнього вчителя як основної мети педагогічної освіти вимагало опори на провідні принципи, до яких ми віднесли такі: достатнього обґрунтування, єдності протилежностей, тотожності і відмінності, раціонального і творчого, чуттєвого і логічного, індивідуального і соціального, особистісного і діяльнісного, аналізу і синтезу, загальногo й особливого, простого і складного. Реалізація цих принципів, що регулюють педагогічну розумність особистості, забезпечувалася знаходженням їх оптимально гармонійного поєднання у вигляді комбінації критичного і творчого, а в цілому — комплексного професійного мислення майбутнього вчителя.

Принцип єдності раціонального і творчого складає генеральний

стратегічний підхід до розробки структури професійного мислення майбутнього вчителя. Разом з тим у роботі його реалізація була ширшою, оскільки він здійснювався за кількома основними напрямками: 1) в цілому до педагогічної освіти як до дослідження, що складає його методологію; 2) до дослідження і формування у студентів професійного мислення; 3) до професійної діяльності студентів, спрямованої на досягнення раціональної творчості. Тому раціонально-творчий підхід викликав необхідність впровадження його стратегічних видів: системного підходу, критеріально-ціннісного, особистісно-діяльнісного.

Раціональність і творчість як дві частини єдиного, цілісного дослідження професійного мислення майбутнього вчителя реалізувались із застосуванням системного підходу до цього дослідження: З другого боку, системність була неодмінною умовою дослідження студентами педагогічного процесу в його цілісності.

Оцінювання професійного мислення майбутніх учителів, самооцінювання ними своєї раціонально-творчої дослідницької діяльності вимагало опрацювання критеріально-ціннісного підходу як багаторівневої системи оцінювання професійного мислення студентів, учителів, учнів педагогічних класів. Крім цього, члени експериментальних груп досліджували критеріально-ціннісні відношення цілісного навчально-виховного процесу.

Самоуправління піддослідними формуванням професійного мислення, яке реалізовувалось на основі рефлексивної моделі цього процесу, здійснювалось на основі особистісно-діяльнісного підходу, що поєднував у собі індивідуально-автономну і полісуб'єктну (діалогічну) спрямованість.

Опрацювання структури професійного мислення вчителя, яке ґрунтується на цільовому стратегічному раціонально-творчому, дослідницькому підході, зумовленому системним, критеріально-ціннісним і особистісно-діяльнісним підходами, привело в дію тактичні методологічні, технологічні, полісуб'єктні (діалогічні) і індивідуально-автономні засоби, необхідні для формування зазначеного мислення у студентів.

Цілісна система підходів забезпечувала реалізацію провідної ідеї концепції цього дослідження — досягнення педагогічної розумності особистості вчителя.

Структура професійного мислення майбутнього вчителя зобра-

жена на схемі 1. Вона є складною ієрархічною системою, на вершині якої знаходиться універсальна якість особистості — педагогічна розумність, що передбачає в своєму досягненні нескінченне і безперервне, послідовне і узгоджене формування професійного мислення студента. Останнє постає як основний функціональний зміст педагогічної розумності, що забезпечує реалізацію основоположного принципу єдності раціональності і творчості у вигляді критичного і творчого мислення, які ґрунтуються на чотирьох основних діях розуму: уявленні, судженні, умовиводі, виробленні стратегії і тактики відношень цілісного педагогічного процесу. З цих позицій воно виступає як умова досягнення педагогічної розумності особистості вчителя.

З другого боку, це мислення визначається як процес знаходження або створення майбутнім учителем загальних й особливих простих і складних відношень цілісного навчально-виховного процесу, що нескінченно й безперервно змінюються у своїй детермінації і утворюються на основі взаємодії з предметами педагогічного дослідження.

Нарешті, професійне мислення майбутнього вчителя становить систему узагальнених розумових дій особистості, опосередкованих факторами, що впливають на їх формування, спрямованих на основі самокритики (самокорекції, самоствердження) на дослідження цілісного педагогічного процесу.

Таким чином, основними видами професійного мислення майбутнього вчителя були виділені критичне і творче мислення, подані у формі таких розумових дій, як: уявлення (у формі педагогічних ідей), судження, умовивід, вироблення стратегії і тактики відношень цілісного педагогічного процесу. Перелічені розумові дії складають сутність і зміст критичного і творчого, а в цілому професійного мислення студентів. Під сутністю професійного мислення, на нашу думку, можна вважати уявлення, судження, умовивід, кожне з яких умовно постає в трьох підвидах: загальному, опосередкованому, професійному. Зміст цього мислення виражається у виробленні стратегії і тактики відношень цілісного педагогічного процесу.

Як видно зі схеми, кожний із названих елементів має свою істотну структуру, що розкриває їх загальність, частковість, одиничність на основі переходу від абстрактного до конкретного. При

Структура професійного мислення вчителя

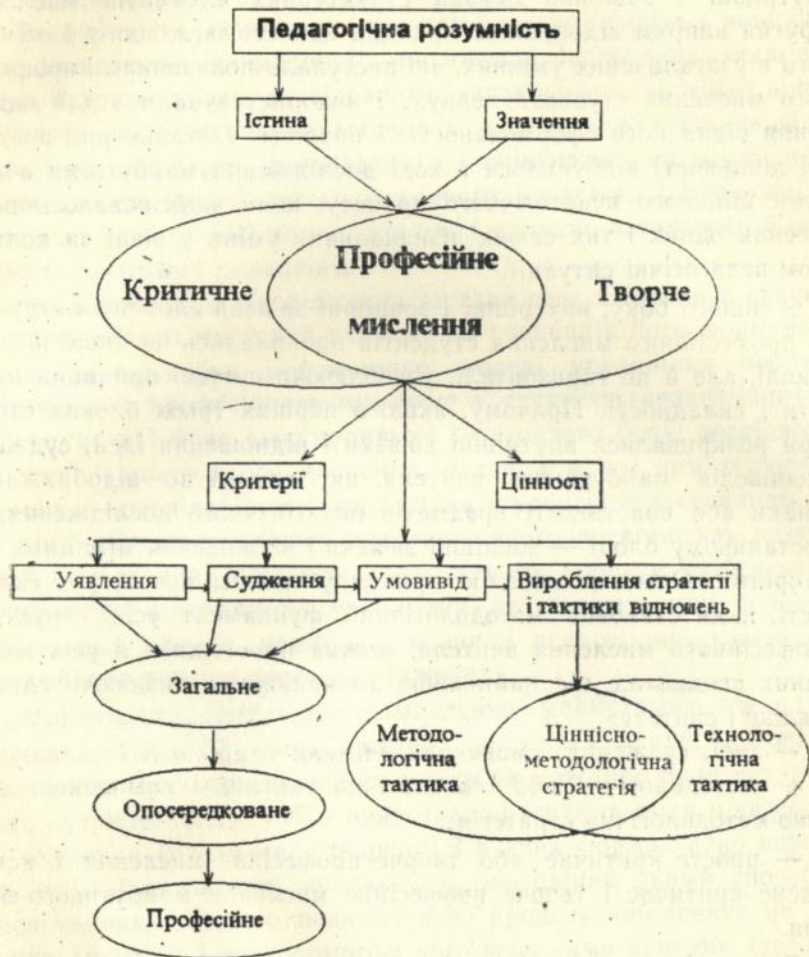


Схема 1

цьому слід зауважити, що принцип єдності загального й особливого здійснювався в дослідженні по трьох напрямках. Перший був зв'язаний із сутністю і змістом професійного мислення майбутнього вчителя, коли кожен з елементів структури являв собою узагальнену розумову дію. Крім цього, кожна попередня розумова дія узагальнювалася у наступній. Таким чином, встановлювалися внутрішні і зовнішні зв'язки структурних елементів мислення. Другий напрям відображав принцип єдності загального й особливого в узагальнених уміннях, які виступали показниками професійного мислення студента педвузу і використовувалися для оцінювання рівня його сформованості. І нарешті, узагальнення розумової діяльності відбувалося в ході дослідження майбутніми вчителями цілісного педагогічного процесу, коли здійснювалось перенесення одних і тих самих пізнавальних умінь у різні за контекстом педагогічні ситуації.

З іншого боку, внутрішні і зовнішні зв'язки елементів структури професійного мислення студентів проявлялись не лише по вертикалі, але й по горизонталі, уособлюючи суттєві принципи простоти і складності. Причому, якщо в перших трьох блоках структури розкривалися внутрішні зв'язки і відношення ідей, суджень, умовиводів майбутнього вчителя, які адекватно відображають ознаки або властивості предметів педагогічного дослідження, то в останньому блоці — зовнішні зв'язки і відношення між цими категоріями. Отже, реалізацію принципу єдності простоти і складності, який становив методологічний фундамент усієї структури професійного мислення вчителя, можна простежити в усіх ієрархічних сходинках, від найнижчих до найвищих, визнаючи єдність аналізу і синтезу:

- ідеї, судження, умовиводи вчителя в простоті і складності;
- методологічна або технологічна тактика і комплексна ціннісно-методологічна стратегія;
- просте критичне або творче професійне мислення і комплексне критичне і творче професійне мислення майбутнього вчителя.

Двома ідеями, що регулюють розвиток професійного мислення у студентів, є істина і значення, які виступають у ролі його мега-критеріїв. Крім цього, професійне мислення майбутнього вчителя керується критеріями (цінностями-засобами) і цінностями (ціля-

ми). В цінностях-цілях узагальнені вміння, оволодіння якими веде до сформованості професійного мислення майбутнього вчителя. Тому останні є його (мислення) показниками і в цьому відношенні — цінностями-засобами. Вони оцінюються за допомогою метакритеріїв, що розкривають їх доречність, надійність, силу, які виявляються в ході взаємодії студента з предметами педагогічного дослідження.

Таким чином, основною характеристикою зв'язків і відношень між елементами професійного мислення є наступність, нескінченність, безперервність, послідовність, узгодженість, постійно діючий характер дослідження внутрішніх і зовнішніх зв'язків та відношень, які виникають, розвиваються і змінюються на основі принципів єдності раціонального і творчого, чуттєвого і логічного, індивідуального і соціального, аналізу і синтезу, загального й особливого, простого і складного.

Якщо концепція дослідження дістала своє втілення в структурі професійного мислення вчителя, то концепція його формування вимагала розробки рефлексивної моделі управління процесом формування професійного мислення у студентів педагогічних вузів, мета якої була двосторонньою — з одного боку, дослідження сутності і змісту цього мислення, механізмів, які ним керують, з іншого, — реалізація самоуправління студентів формуванням свого професійного мислення, внаслідок якого досягаються розуміння й осмислення цілісного педагогічного процесу, здійснюються розкриття і дослідження механізмів, які керують цим процесом, вивчаються закони, принципи, правила педагогічної взаємодії з предметами педагогічного дослідження.

Формування професійного мислення майбутнього вчителя — процес спеціально організований, цілеспрямований, керований. Для управління цим складним процесом важливо було визначити його сутність, зміст, тобто виявити: які існують види професійного мислення (критичний і творчий) і в яких формах воно виражається (ідеї, судження, умовиводи), оволодіння якими способами дослідження цілісного педагогічного процесу забезпечує це мислення (методи) і за допомогою чого воно само виникає (засоби), від чого залежить його формування (фактори) і в чому воно виражається (показники). Все це зображено в запропонованій нами рефлексивній моделі управління процесом формування професійного мислення у майбутніх учителів (схема 2).

Рефлексивна модель управління процесом формування професійного мислення у майбутніх учителів

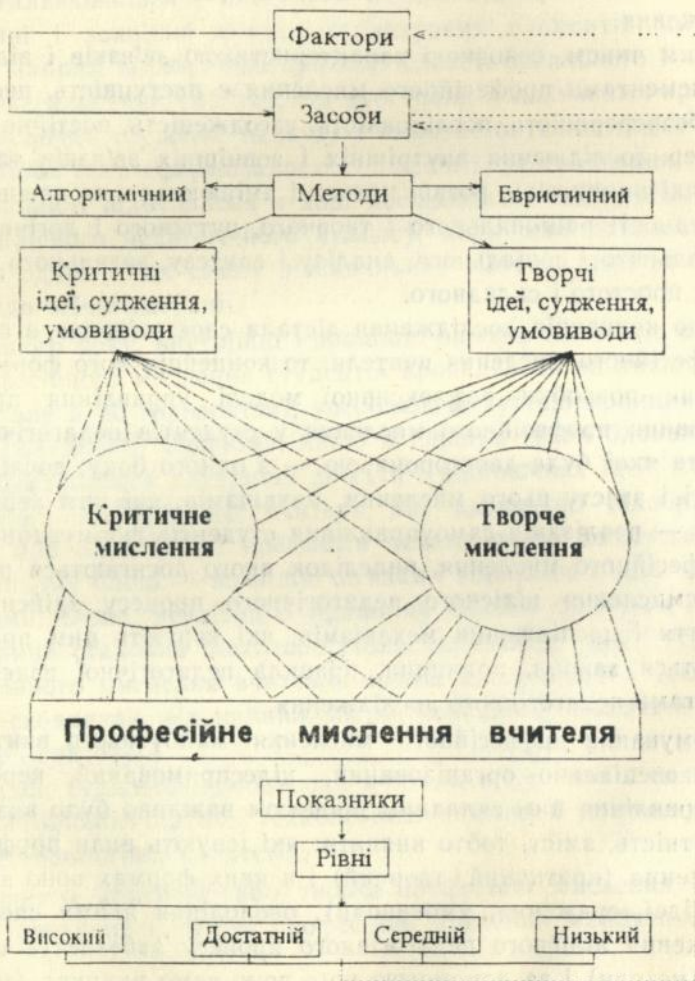


Схема 2

Модель складається з шести блоків, у кожному з яких подано: 1) комплексне професійне мислення (родовий блок усієї моделі), яке містить види (критичне, творче мислення), форми вираження цих видів (критичні, творчі ідеї, судження, умовиводи); 2) алгоритмічний, евристичний методи дослідження цілісного педагогічного процесу, оволодіння якими зумовлює це мислення; 3) засоби формування професійного мислення; 4) фактори, що впливають на його розвиток; 5) показники професійного мислення; 6) чотири рівні сформованості професійного мислення студентів: високий, достатній, середній, низький.

У виборі шестиблочної моделі враховувались фактори, що впливають на формування у студентів професійного мислення, критеріально-ціннісні характеристики рівнів сформованості цього мислення, індивідуальні засоби його формування, зв'язки і залежності між блоками, які дозволили на основі виявлення можливостей кожного студента конкретизувати процес управління.

Зокрема, було виведено такі основні фактори: інтерес до педагогічної діяльності; потреба займатися педагогічною діяльністю; покликання до педагогічної діяльності; якості, властивості особистості (любов і гуманне ставлення до дітей, почуття справедливості, тактовності, відвертості, воля, витримка, самовладання, допечність, терпеливість, оптимізм та ін.); знання педагогічних законів і закономірностей природи, суспільства, мислення, логіки, педагогіки, психології; уміння (конструктивні, організаторські, комунікативні, гностичні); здібності (спостережливість, уявлення, пам'ять, інтуїція, швидка реакція на поведінку класу, учня, швидкість переходу від процесу збудження до гальмування, здатність розподіляти увагу, зосереджувати її та ін.); педагогічна техніка.

Як бачимо, деякі фактори мають місце ще до вступу в педагогічний вуз. Тому дуже важливо, щоб абітурієнти мали глибокий стійкий інтерес до педагогічної діяльності, потребу нею займатися, покликання до цієї діяльності, передумови педагогічних здібностей.

Вибір засобів формування цього мислення визначався структурою професійного мислення вчителя, факторами, які впливають на його формування. Так, у систему багаторівневих засобів увійшли: вивчення спецкурсу «Основи розвитку професійного мислення вчителя», педагогічний тренінг, ділові ігри, аналіз і узагальнення педагогічного досвіду.

В одному з блоків рефлексивної моделі подано показники професійного мислення вчителя. Ми виділили чотири головні показники цього мислення, за якими можна судити наскільки майбутній учитель ними володіє:

1. Уміння вибрати мету дослідження.
2. Уміння знаходити або творчо створювати тактику відношень цілісного педагогічного процесу.
3. Уміння виробляти ціннісно-методологічну стратегію відношень цілісного педагогічного процесу.
4. Уміння оцінювати, самооцінювати доречність, надійність, силу вироблених стратегії і тактики відношень у процесі взаємодії з предметами педагогічного дослідження.

Зрозуміло, що ці показники не вичерпують усієї різноманітності змісту професійного мислення студентів, але відображають, на нашу думку, головні.

Головним блоком рефлексивної моделі є комплексне професійне мислення вчителя — складне утворення як синтез критичного і творчого мислення, що визначаються багатьма факторами. Воно характеризується як послідовне, узгоджене, спрямоване на дослідження цілісного педагогічного процесу.

Таким чином, рефлексивна модель управління процесом формування професійного мислення у майбутніх учителів відображала комплексний характер цього мислення. Він полягав у тому, що в практиці педосвіти не було прецеденту прояву суто критичного або суто творчого мислення студента. У ході дослідження цілісного педагогічного процесу критичні ідеї, судження, умовиводи виявлялися через творче мислення, а творчі ідеї, судження, умовиводи — через критичне мислення майбутнього вчителя. Взаємодія критичного і творчого мислення студента педвузу пояснювалася їх взаємопроникненням. А взаємодоповнення, взаємоперехід одного виду мислення в інший зумовлювалися самокоригуючим характером і критичного, і творчого мислення майбутнього вчителя. Якщо в завдання критичного професійного мислення студентів входило знаходження істини в дослідженні цілісного педагогічного процесу, то творче професійне мислення відзначалося спрямованістю на розкриття значення, смислу педагогічної взаємодії, утвердження його в реальному житті. Тому ми вважали за можливе уособлювати критичне мислення з самокоригуючим ас-

пектом діяльності, а творче — з самостверджуючим. Якщо критичне професійне мислення виражалося у формі критичних ідей, суджень, міркувань, умовиводів, керувалося критеріями, було ціннісно орієнтованим, то творче — проявлялося у творчих ідеях, судженнях, умовиводах, керувалося контекстом інформаційних і стимулюючих педагогічних ситуацій і було критеріально орієнтованим. У цілому професійне мислення студентів функціонувало на основі принципу єдності індивідуального і соціального, постаючи в складному, комплексному вигляді, що складався з описаних взаємодоповнюючих один одного критичного і творчого аспектів. Сказане означає, що і критичне (з часткою творчого), і творче (з часткою критичного) мислення могло бути високого рівня. Однак максимальним наближенням до педагогічної розумності особистості як основної мети педосвіти виступало комплексне професійне мислення, в якому умовно рівною мірою було виявлено і критичні, і творчі елементи.

Спрямованість у формуванні професійного мислення майбутніх учителів на його комплексний зміст пов'язана з його рефлексуючою, самокритичною суттю. Вона полягала в тому, що студенти педагогічних вузів, крім дослідження цілісного педагогічного процесу, були зорієнтовані на самоконтроль цього дослідження, виражений у самоуправлінні власними професійними ідеями, судженнями, умовиводами, стратегією і тактикою вироблених відношень педагогічної взаємодії з колективом, окремою особистістю. Тому в дослідно-експериментальній роботі на базі даної рефлексивної моделі ставились завдання не тільки сформулювати більш критичне або більш творче мислення студента педвузу, але й, що було особливо важливим, більш оцінене самими піддослідними професійне мислення вчителя. Таким чином, якщо за допомогою критичного професійного мислення розкриваються аналітичні аспекти дослідження цілісного педагогічного процесу, творчого — синтетичні, то на основі комплексного, професійного — оцінюючі і самооцінюючі.

Крім викладеного, регулюючим, керуючим началом у формуванні професійного мислення у майбутніх учителів служив контекст різноманітних, неповторних, унікальних за своєю природою педагогічних ситуацій, які утворюють систему цілісного навчально-виховного процесу. Тому основним об'єктом дослідження сту-

дентів у ході їх професійної підготовки стала система логічних, референтних, реальних відношень цього процесу.

На основі сказаного можна підсумувати, що формування професійного мислення в майбутніх учителів відбувалося на основі включення в самокритичну діяльність, спрямовану на дослідження цілісного педагогічного процесу. В свою чергу реалізація особистісно-діяльнісного підходу здійснювалася на базі рефлексивного управління дослідженням цілісного педагогічного процесу.

Таким чином, рефлексивне управління організовувалось у двох аспектах. З одного боку, воно стосувалося процесу формування професійного мислення в майбутніх учителів. З іншого, — дослідження студентами педагогічних вузів цілісного педагогічного процесу, коли ми пропонували членам експериментальних груп рефлексивну модель як систему відношень цілісного педагогічного процесу, яку вони повинні знати і використовувати у своїй педагогічній діяльності.

Крім цього, рефлексивне управління формуванням професійного мислення студентів здійснювалося в кілька етапів. Спочатку організовувалися процеси саморегуляції, самооцінки, самокорекції майбутніми учителями власних професійних ідей, суджень, умовиводів і їх відношень відповідно до наявних знань, пам'яті, волі, спостережливості, уявлення, почуттів, інтуїції тощо. Коли ж ці ідеї, судження, умовиводи склалися ними в педагогічні схеми, концепції, теорії, які так само ними самокоригувалися, самооцінювалися з урахуванням застосування в реальній педагогічній діяльності, ми вважали, що студенти досягали більш високого рівня рефлексії — методологічної рефлексії, в основі якої лежали самосвідомість і самоуправління формуванням свого професійного мислення. Відтворення в свідомості педагогічних схем, концепцій, теорій, їх критична самооцінка і самокорекція, доведена до рівня самоуправління відношеннями власних ідей, суджень, умовиводів, вели до формування у студентів педагогічної свідомості.

Тому важливу роль у реалізації описаної моделі відігравали прямі і зворотні зв'язки між блоками, які вказують на їх взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємозумовленість. Наприклад, такі фактори, як інтерес до педагогічної діяльності, потреба нею займатися, покликання, знання, педагогічні здібності, чинили значний вплив на формування професійного мислення у майбутніх учителів. Вибір індивідуальних засобів формування мислення ви-

значався тому факторами (прямий зв'язок в моделі). У свою чергу сформованість цього мислення підсилювала інтерес до діяльності, робила його більш глибоким, стійким, розвивала педагогічну спостережливість, уявлення. У ході дослідження було виявлено зворотній зв'язок між факторами і засобами формування професійного мислення майбутнього вчителя, який виражався в тому, що внаслідок вивчення спецкурсу «Основи розвитку професійного мислення вчителя» за допомогою педагогічного тренінгу, ділових ігор, аналізу й узагальнення педагогічного досвіду фактори поглиблювалися, набирали сили, набували стабільності.

Простежувався зв'язок і між факторами. Так, інтерес до педагогічної діяльності, потреба нею займатися, покликання сприяли розвитку професійно необхідних якостей, властивостей особистості вчителя, його педагогічних здібностей.

Розкриті прямі і зворотні зв'язки між блоками рефлексивної моделі виникали й розвивалися у ході дорадчого дослідження цілісного педагогічного процесу, в яке включалися майбутні вчителі. При цьому останнє становило собою той соціальний контекст, за допомогою якого найбільш сприятливо й інтенсивно формувалось професійне мислення студентів. З іншого боку, саме це мислення виступало як контекст, у якому відшліфовувались узагальнені вміння, необхідні для повноцінного аналізу предметів педагогічної взаємодії.

Зміна соціальної ролі студента педвузу підвищила цінність його суб'єктної особистісної, незалежної позиції з тих чи інших питань педагогічної взаємодії і забезпечило такий стан, коли кожен студент у цій взаємодії розумів точку зору другого на правах самостійних думок і партнерства, встановлював з ним діалогічні узгоджені відносини, засновані на взаємоповазі і забезпеченні життєздатності незалежних, альтернативних точок зору. Таким чином, досягалася єдність полісуб'єктного (діалогічного) і індивідуально-автономного підходів до майбутніх учителів, яка була можлива тільки на основі введення рефлексивного управління дослідженням цілісного педагогічного процесу.

З огляду на викладене вище, можна зробити висновок про те, що реалізація автономії студента педвузу в ході дослідження ним цілісного педагогічного процесу відображала єдність індивідуального і соціального аспектів його професійного мислення на прикла-

ді злиття індивідуально-автономного і полісуб'єктного підходів. Ця автономія (самоуправління) знайшла своє вираження в рефлексивному моделюванні, що розкриває її багатозначну суть. З одного боку, рефлексивна модель управління процесом формування професійного мислення у майбутніх учителів була спрямована на досягнення технологічної тактики вчителя, яка зумовлювала розвиток творчої індивідуальності особистості, з іншого, — на досягнення методологічної тактики відношень, що визначала розсудливу індивідуальність особистості. Однак спільним було те, що автономія уособлювалася з індивідуальним поглядом піддослідного, який розглядався як самоуправління особистості майбутнього вчителя в ході дослідження нею цілісного педагогічного процесу, виражене в самокритичній діяльності.

Наскільки професійне мислення майбутнього вчителя було самокритичним, тобто самокоригуючим, самостверджуючим, самоконтролюючим, автономним, настільки інтенсивно формувались у нього вміння виробляти ціннісно-методологічну стратегію і тактику відношень цілісного педагогічного процесу. Разом з тим, чим сумісніші і узгодженіші були мета і засоби вироблених стратегії і тактики відношень, тим вищий рівень сформованості професійного мислення майбутнього вчителя.

Уся дослідно-експериментальна робота будувалася на основі даної рефлексивної моделі, що дозволило:

- здійснити цілеспрямоване управління;
- забезпечити оперативний зворотній зв'язок, до реалізації якого включалися процеси рефлексії;
- орієнтувати у формуванні комплексного професійного мислення на досягнення педагогічної розумності особистості як основної мети педагогічної освіти;
- виробити ціннісно-методологічну стратегію відношень цілісного педагогічного процесу;
- поєднати в рамках раціонально-творчого підходу до дослідження і формування професійного мислення вчителя системний, критеріально-ціннісний і особистісно-діяльнісний підходи;
- розробити програму формування комплексного професійного мислення майбутнього вчителя на основі системи багаторівневих засобів;
- активізувати взаємодію студентів з предметами педагогіч-

ного дослідження на основі організації дорадчого дослідження навчально-виховного процесу і діалогічного взаємospілкування;

— конкретизувати процес управління, враховуючи можливості кожного студента, реалізуючи його автономію (самоуправління), спрямовану на формування розсудливої і творчої індивідуальності.

Таким чином, впровадження рефлексивної моделі управління процесом формування професійного мислення у вузівську підготовку майбутніх учителів забезпечило підходи до педагогічної освіти як до дослідження цілісного навчально-виховного процесу, до дослідження як самокритичної діяльності студента, до вчителя як до особливої особистості, яка займає суб'єктну позицію, і сама створює полісуб'єктні (діалогічні) відносини в ході взаємospілкування. В результаті інтегрування стратегічних (раціонально-творчого, системного, критеріально-ціннісного, особистісно-діяльнісного) і тактичних (методологічного, технологічного, полісуб'єктного, індивідуально-автономного) підходів до процесу формування професійного мислення майбутні вчителі оволоділи універсальним механізмом режимного системного функціонування цього мислення. Виконання цього завдання забезпечило його нескінченність і безперервність, які в кінцевому підсумку стали провідними принципами досягнення педагогічної розумності особистості.

Проведення дослідно-експериментальної роботи з формування у студентів, учителів, учнів педагогічних класів професійного мислення дало можливість дослідити результати його сформованості в порівнянні із загальним рівнем розвитку цього мислення в масовій практиці.

Якщо у студентів і вчителів експериментальних груп високий рівень сформованості професійного мислення досяг відповідно 21,8 % і 19,5 %, то у студентів і вчителів контрольного масиву — 10,6 %. Достатньою мірою оволоділи цим мисленням 32,6 % студентів і 31,1 % учителів, які брали участь у формуючому експерименті. Разом з тим лише 20,6 % студентів і 22,4 % учителів виявили такий самий рівень у ході масового контрольного зрізу.

Однак навчити професійному мисленню всіх студентів і вчителів на високому і достатньому рівнях не вдалося. В експериментальних групах у певної частини студентів залишився низьким рівень сформованості цього мислення. Проте порівнянно з контрольним масивом цих відсотків у два з лишком рази менше. Так, у се-

редньому у піддослідних контрольного масиву він склав 34,0 %, а у студентів і вчителів експериментальних груп — 13,5 %. На основі даного порівняння рівнів сформованості професійного мислення можна констатувати, що порівнянно із загальним рівнем сформованості цього мислення в масовій практиці у всіх студентів і учителів, які брали участь у формуючому експерименті, вдалось сформувати професійне мислення вчителя, але на різних рівнях. Останні визначались факторами, що впливають на їх формування. Тому врахування факторів в експериментальних групах дозволило зробити управління процесом формування професійного мислення більш конкретним стосовно кожного піддослідного.

Проведена дослідно-експериментальна робота показала, що найбільш сприятливим для підсилення уявлень, суджень, умовиводів було введення до програми навчання аналізу педагогічних ситуацій. У порівнянні з даними масового опитування студенти показували більш високий рівень сформованості зазначеного мислення, що зумовлено підходом, при якому піддослідним пропонувалися не готові рекомендації і правила, а різноманітний контекст ситуацій, який постійно змінювався.

Разом з тим привертає увагу той факт, що навіть при оволодінні уміннями вибирати мету педагогічного дослідження, розробляти тактику взаємодії з колективом, окремою особистістю, студенти експериментальних груп в цілому затrudнялися у виробленні стратегії відношень цілісного педагогічного процесу, оцінюванні і самооцінюванні результатів своєї взаємодії з предметами дослідження. Це можна пояснити слабким засвоєнням піддослідними знань психолого-педагогічних законів і закономірностей, слабким розвитком педагогічних здібностей, недостатнім володінням методикою виховної роботи. Однак динаміка розвитку першого й другого показників сформованості професійного мислення студентів значно менша, ніж третього і четвертого. Це пояснюється тим, що, орієнтуючись на діагностичний контрольний зріз, який показав більш низький рівень сформованості умінь виробляти ціннісно-методологічну стратегію відношень цілісного педагогічного процесу, оцінювати і самооцінювати її, в дослідно-експериментальній роботі з формування професійного мислення у студентів ми акцентували особливу увагу на розвиток даних показників. Проте, незважаючи на більш рухливу динаміку розвитку третього і четвер-

того показників сформованості професійного мислення у членів експериментальних груп, все ж вищий рівень сформованості залишився за першими двома показниками. Так, в експериментальних групах високий рівень сформованості уміння вибрати мету дослідження був виявлений у 25,3 % майбутніх учителів, уміння знаходити або творчо створювати тактику відношень цілісного педагогічного процесу — у 23,3 % студентів. Серед цих же піддослідних високим рівнем сформованості уміння виробляти ціннісно-методологічну стратегію відношень оволоділи 20,0 % студентів і вмінням оцінювати, самооцінювати доречність, надійність, силу своєї стратегії і тактики педагогічної взаємодії — 18,7 %. Та сама картина спостерігалася в учителів та учнів педагогічних класів. Таким чином, в результаті проведення дослідно-експериментальної роботи з формування у студентів, учителів, учнів педагогічних класів професійного мислення ми встановили закономірність, яка полягає в тому, що в членів експериментальних груп легше сформувати перший і другий показники даного мислення, ніж третій і четвертий.

Результати проведеного дослідження показують, що гіпотеза дослідження повністю підтвердилась. Це означає, що формування у студентів комплексного професійного мислення детермінувалося діалектичною єдністю узагальнених розумових дій, які складають його сутність, факторів, що визначають його розвиток, а також системою стратегічних і тактичних підходів, необхідних для його реалізації.

Основна ідея концепції дослідження — досягнення педагогічної розумності особистості — була реалізована в процесі розвитку розсудливої і творчої індивідуальності, на що спрямовувався весь процес формування професійного мислення вчителя.

Проведення порівняльного аналізу рівнів сформованості професійного мислення студентів, учителів, учнів з загальним рівнем розвитку цього мислення в масовій практиці дає підстави для таких **висновків**:

1. Вивчення сучасного стану проблеми формування професійного мислення вчителя в педагогічній теорії і практиці, а також аналіз найбільш суттєвих сторін розвитку мислення особистості в логіко-філософській вітчизняній і зарубіжній літературі дозволили зробити комплексне логіко-філософське і психолого-педагогічне

обґрунтування структури професійного мислення вчителя, яке дало можливість розкрити досліджуване мислення в трьох аспектах: як процес, як умову досягнення педагогічної розумності особистості і як систему узагальнених розумових дій.

2. Розгляд професійного мислення в трьох вказаних аспектах створило базу для його втілення в цілісності і ієрархічності, які були провідними регулюючими ідеями його структури і реалізація яких можлива на основі принципів єдності раціонального і творчого, загального й особливого, простого і складного, аналізу і синтезу.

3. Згідно з розробленою структурою цілісність і ієрархічність професійного мислення вчителя проявились:

— в обумовленості педагогічної розумності особистості сформованістю професійного мислення вчителя як його функціонального змісту, який забезпечує реалізацію основоположного принципу єдності раціональності і творчості у вигляді критичного і творчого мислення;

— у виявленні сутності професійного мислення вчителя як системи взаємозалежних і взаємодоповнюючих один одного критичного і творчого мислення, і його змісту, який розкривається в системі узагальнених розумових дій: уявленні, судженні, умовиводі, виробленні стратегії і тактики відношень цілісного педагогічного процесу;

— у виділенні уявлення, судження, умовиводу як кількісної характеристики професійного мислення майбутнього вчителя і вироблення стратегії і тактики відношень цілісного педагогічного процесу — як якісної його характеристики;

— у розкритті уявлення, судження, умовиводу в трьох їх підвидах: загальному, опосередкованому, професійному (особливому);

— у виокремленні підвидів стратегії і тактики відношень цілісного педагогічного процесу, виражених у методологічній чи технологічній тактиці і комплексній ціннісно-методологічній стратегії.

4. Розробка структури професійного мислення вчителя дала можливість виявити основні властивості зазначеного мислення: послідовність, яка відображає його концептуальне багатство; узгодженість, яка закладена у відношеннях ідей, суджень, умовиводів,

що його утворюють; наступність, постійно дослідницький характер, виражений в його нескінченності, безперервності в часі і у просторі.

5. Дані властивості забезпечують досягнення педагогічної розумності особистості як основної мети педагогічної освіти на основі реалізації підходів до: освіти як до дослідження цілісного педагогічного процесу; дослідження як самокритичної діяльності студента; вчителя, як до особливої особистості, яка займає суб'єктну позицію і сама створює полісуб'єктні (діалогічні) відносини в ході взаємодії.

6. Забезпечення таких підходів можливе на основі рефлексивної моделі управління процесом формування професійного мислення у студентів педагогічних вузів, внаслідок реалізації якої:

— було здійснено цілеспрямоване управління;

— забезпечено оперативний зворотній зв'язок із включенням процесів рефлексії;

— утверджено орієнтацію у формуванні комплексного професійного мислення на досягнення педагогічної розумності особистості як основної мети педагогічної освіти;

— вироблено ціннісно-методологічну стратегію відношень цілісного педагогічного процесу;

— досягнуто гармонійне поєднання в рамках раціонально-творчого підходу до дослідження і формування професійного мислення вчителя системного, критеріально-ціннісного і особистісно-діяльнісного підходів;

— розроблено програму формування комплексного професійного мислення майбутнього вчителя на основі системи багаторівневих засобів;

— активізовано взаємодію студентів з предметами педагогічного дослідження на основі організації дорадчого дослідження навчально-виховного процесу і діалогічного спілкування;

— конкретизовано процес управління з урахуванням можливостей кожного студента, досягнуто його автономії (самоуправління), спрямованої на формування розсудливої і творчої індивідуальності.

7. У ході дослідження було виявлено загальні і часткові закономірності формування професійного мислення вчителя і досягнення педагогічної розумності особистості:

— головна закономірність формування професійного мислення майбутнього вчителя зумовлена орієнтацією на досягнення педагогічної розумності особистості, за якої, чим більш гармонійно поєднуються взаємодоповнюючі один одного критичне і творче мислення студентів на основі реалізації принципу єдності раціональності і творчості, тим більш високим стає рівень дослідження і перетворення цілісного педагогічного процесу;

— принципи нескінченності і безперервності професійного мислення вчителя, які виражаються у функціонуванні системи внутрішніх і зовнішніх відношень, виступають провідними у досягненні педагогічної розумності особистості;

— закономірність формування комплексного професійного мислення вчителя полягає в його залежності від рівня оволодіння членами дослідження ціннісно-методологічною стратегією і тактикою відношень цілісного педагогічного процесу, за якого, чим більш сумісними і узгодженими були мета і засоби вироблених стратегії і тактики відношень, тим вищим був рівень сформованості мислення майбутнього вчителя;

— з чотирьох виділених показників рівнів сформованості професійного мислення студентів майбутні вчителі краще оволодівали двома першими з них, ніж двома останніми;

— більш високий рівень сформованості професійного мислення було виявлено у тих студентів, які брали участь у дорадчому дослідженні множини педагогічних ситуацій, що є інформаційно-стимулюючим контекстом, який регулює і активізує самоуправління, самооцінювання майбутніми вчителями педагогічної діяльності;

— чим більш сумісними, узгодженими були фактори, які впливають на формування професійного мислення студентів педагогічних вузів, і вибрані засоби цього формування, тим швидше і надійніше переходив член експериментальної групи на вищий рівень професійного мислення в процесі взаємодії з предметами дослідження;

— принцип нескінченності і безперервності впливу ряду факторів на формування мислення майбутнього вчителя є провідним в організації рефлексивного управління процесом формування професійного мислення у студентів педагогічних вузів, причому найбільш тісний зв'язок було виявлено між педагогічними здібностями і формуванням цього мислення.

8. Реалізація концепцій дослідження і формування професійного мислення у студентів педагогічних вузів дала можливість створити основу не тільки для досягнення педагогічної розумності особистості, але й для оволодіння майбутніми вчителями ціннісно-методологічною культурою особистості, що можливе тільки за умови гармонійного, узгодженого з ним і органічно взаємодоповнюючого засвоєння тактичної культури.

Разом з тим наше дослідження не розв'язує всіх питань формування професійного мислення вчителя. Зокрема, доцільно було б розглянути використання можливостей комп'ютерних технологій для детальної обробки даних сформованості як професійного мислення, так і факторів, що впливають на нього; розробити і ввести у вузівську підготовку студентів нові курси корекційної педагогіки, педагогічної етики і педагогічної технології.

Зміст дисертації відображено в публікаціях, серед яких:

I. Монографії:

1. Профессиональное мышление учителя. — Киев, 1995. — 20,6 др. арк.

2. Умение анализировать педагогические ситуации как показатель профессионального мышления учителя. — Киев, 1992. — 6,3 др. арк.

II. Навчальні посібники, методичні рекомендації:

3. Учебное пособие по самостоятельной работе студентов с педагогическими плакатами. — Одесса, 1990. — 27,8 др. арк. (авторських — 4,0 др. арк.).

4. Учебное пособие по компьютерной диагностике педагогических способностей. — Одесса, 1993. — 14,4 др. арк. (авторських — 4,9 др. арк.).

5. Методика диагностики і формування професійної усталеності майбутніх учителів. — Одеса, 1993. — 11,0 др. арк. (авторських — 1,2 др. арк.).

6. Збірник імітаційно-моделюючих навчальних ігор з педагогіки з урахуванням рівнів інтелектуальної активності. — Одеса, 1993. — 3,9 др. арк. (авторських — 0,5 др. арк.).

7. Сборник методик для диагностики педагогических способностей, умений, качеств, интересов личности, психических состояний. — Одесса, 1991. — 6,5 др. арк. (авторських — 0,2 др. арк.).

8. Поиск учителя. — Одесса: Маяк, 1992. — 2,3 др. арк. (авторських — 0,4 др. арк.).

9. Совершенствование учебно-воспитательного процесса в педагогических вузах в условиях реформы общеобразовательной и профессиональной школы /Под ред. Р. И. Хмелюк. — М., 1987. —

Деп. в ОЦНИ «Школа и педагогика» МП СССР и АПН СССР 16.11.87, № 317. — 8,2 др. арк. (авторських — 0,8 др. арк.).

10. Учитель! Владей собой!: Методические рекомендации. — Одесса, 1986. — 4,6 др. арк. (авторських — 0,9 др. арк.).

11. Методические рекомендации по игровому моделированию в педагогическом процессе. — Одесса, 1980. — 1,0 др. арк. (авторських — 0,5 др. арк.).

12. Методические рекомендации по самовоспитанию профессионально-педагогических умений и навыков. — Одесса, 1981. — 2,5 др. арк. (авторських — 0,8 др. арк.).

13. Методические рекомендации по подготовке студентов педагогических вузов к воспитательной работе. — Одесса, 1983. — 2,5 др. арк. (авторських — 0,2 др. арк.).

14. Методические рекомендации по написанию курсовых и дипломных работ психолого-педагогического цикла. — Одесса, 1983. — 1,4 др. арк. (авторських — 0,1 др. арк.).

15. Методические рекомендации по совершенствованию профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. — Одесса, 1984. — 2,5 др. арк. (авторських — 0,2 др. арк.).

III. Наукові статті, тези:

16. Вироблення у студентів умінь аналізувати педагогічні ситуації //Радянська школа. — 1982. — № 11. — 0,9 др. арк.

17. Бачення цілісного педагогічного процесу як умова формування професійного мислення майбутніх учителів //Вища педагогічна освіта: Науково-методичний збірник. — Київ, 1994. — Вип. 17. — 0,3 др. арк.

18. Логико-методологические основы выработки педагогической стратегии и тактики //Филологический анализ: теория, методика, практика: Межрегиональный сборник научных статей. — Харьков—Херсон, 1994. — Вып. VI. — 0,2 др. арк.

19. К проблеме исследования факторов, определяющих развитие профессионального мышления учителя //Филологический анализ: теория, методика, практика: Межрегиональный сборник научных статей. — Харьков—Херсон, 1995. — Вып. VII. — 0,3 др. арк.

20. К вопросу о развитии профессионального мышления учителя в практике педобразования //Филологический анализ: теория, методика, практика: Межрегиональный сборник научных статей. — Харьков—Херсон, 1995. — Вып. VII. — 0,3 др. арк.

21. Формирование у будущих учителей умения анализа педагогических ситуаций //Как активизировать деятельность студентов. — Одесса, 1981. — 3,4 др. арк. (авторських — 0,2 др. арк.).

22. Формирование психологической устойчивости профессиональной деятельности будущих учителей //Психологические проблемы совершенствования подготовки учителя в вузе в свете основных направлений реформы школы. — М., 1987. — Деп. в НИИВО

«Содержание, формы и методы обучения в высшей школе» НИИ проблем высшей школы 24.03.87, № 466. — 0,2 др. арк. (у співавт.).

23. Некоторые аспекты исследования у студентов педвузов профессионального мышления // Психолого-педагогічні аспекти перспективних систем та технологій навчання: погляд в майбутнє: Праці фахівців України, присвячені Міжнар. конф. «Глобальні перспективи та національні розв'язання проблем соціального навчання», 5—9 липня 1993. — Одеса, 1993. — 0,1 др. арк.

24. Этико-экологические суждения будущего учителя как показатель овладения ценностно-методологической культурой личности // Виховання екологічної культури: 36. мат-лів Міжнар. наук. конф., 2—4 лютого 1995 р. — Одеса, 1995. — 0,1 др. арк.

25. Эмоционально-положительное отношение воспитателя к воспитаннику как условие эффективности их взаимодействия // Проблемы эмоционального и рационального в дидактике: Мат-лы Междунар. конф. — Одесса, 1992. — 0,2 др. арк. (у співавт.).

26. Я. А. Коменский — основоположник гуманистической системы обучения и воспитания // Я. А. Коменський і педагогічна сучасність: 36. мат-лів Міжнар. наук. конф., 23—25 вересня 1992 р. — Одеса, 1992. — 0,2 др. арк. (у співавт.).

27. Значення формування професійного мислення вчителя для процесу гуманізації педагогічної освіти // Гуманітарна освіта і проблеми виховання молоді: Мат-ли і метод. рекомендації Всеукр. наук.-практ. конф. — Херсон, 1995. — 0,2 др. арк.

28. Самооценка эмоционального состояния учителя // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний: Сб. мат-лов Всесоюзн. симпозиума. — Москва, 1990. — Ч. I. — 0,3 др. арк. (у співавт.).

29. Педагогический тренинг как средство формирования умений анализировать педагогические ситуации // Вопросы научной и проф.-пед. подготовки учителя: Мат-лы псих.-педагог. семинара. — Херсон, 1991. — 0,1 др. арк.

30. Диференційований підхід як умова формування у студентів педвузів професійного мислення // Психолого-педагогічні основи професійної підготовки вчителя-вихователя та сучасні технології навчання: Мат-ли міжрегіон. наук.-практич. конф. — Т. I. — Ч. I. — Житомир, 1993. — 0,1 др. арк.

31. Диагностика профессионального мышления у будущих учителей // Класична педагогіка і філологія в світлі сучасних завдань шкільної і вузівської словесності: Мат-ли і тези обл. міжвуз. наук.-практ. конф., 7—10 жовтня 1993. — Одеса, 1993. — 0,1 др. арк.

32. Профессиональная адаптация выпускников педвуза // Мат-лы межвуз. науч.-практ. конф. — Херсон, 1990. — 0,2 др. арк. (у співавт.).

33. Педагогические плакаты как средство диагностики педагогических способностей абитуриентов и студентов пединституты // Современные проблемы подготовки учителя: Мат-лы межвуз. науч.-педагог. конф. — Херсон, 1992. — 0,1 др. арк. (у співавт.).

34. Педагогическое мастерство — основа профессионализма учителя //Актуальные проблемы обучения в педагогическом вузе: Мат-лы науч.-практ. конф. — Измаил, 1993. — 0,1 др. арк. (у співавт.).

35. Дифференцированный подход к студентам в организации и проведении самостоятельной работы //Формирование личности советского учителя: опыт и проблемы: Тез. докл. и сообщ. регион. науч.-практ. конф. — Измаил, 1989. — 0,1 др. арк. (у співавт.).

Nagorna G. O. Forming of Professional Thinking among students of Pedagogical Institutions.

The Thesis for conferring a scientific degree of Doctor of Pedagogical Science, speciality 13.00.01 — Theory and History of Pedagogics. Institute of Pedagogics and Psychology of Professional Education of the Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kiev, 1995.

The thesis formulates a conception of inquiry and forming of a teacher's professional thinking. The structure of teacher's professional thinking the reflective model of the process control over its formation have been worked out and the psychologic-pedagogic conditions of acheiving the pedagogic reasonableness of a personality have been made out in the thesis. It is conclusively proved, that the forming of professional thinking among students of pedagogical institutions is determined by dialectical unity of generalised mental action, which is the essence and the contents of this thinking, the basic factors, determining its development, as well as the system of strategic and tactical approaches, needed for its realization.

Нагорная Г. А. Формирование у студентов педагогических вузов профессионального мышления.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 — теория и история педагогики. Институт педагогики и психологии профессионального образования Академии педагогических наук Украины, Киев, 1995.

Диссертация содержит концепции исследования и формирования профессионального мышления учителя. В ней разработаны структура профессионального мышления учителя, рефлексивная модель управления процессом его формирования, раскрыты психолого-педагогические условия достижения педагогической разумности личности. Установлено, что формирование профессионального мышления у студентов педагогических вузов детерминировано диалектическим единством обобщенных умственных действий, составляющих сущность и содержание этого мышления, основных факторов, определяющих его развитие, а также системой стратегических и тактических подходов, необходимых для его реализации.

Ключові слова: педагогічна розумність, професійне мислення, критичне мислення, творче мислення, судження.

Г. О. Нагорна

ДЛЯ НОТАТОК

1. Введение

2. Описание объекта исследования

3. Методика исследования

4. Результаты исследования

5. Заключение

6. Литература

7. Приложение

8. Заключение

9. Заключение

10. Заключение

ДЛЯ НОТАТОК

Получено на заказ 28.04.88. Формат 60x84. Бумага дуплексная № 2.
Тираж 200 экз. 2320.
Литературно-техническое бюро издательства ОГЯ. 200 экз. 2320.
АТ «Одесская книжковая фабрика» 270008, вул. Корабельная, 24

ДЛЯ НОТАТОК

Підписано до друку 28.04.95. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага друкарська № 2.

Гарнітура літературна. Друк високий. Обсяг 2,00 ум. др. арк.

Тираж 200. Зам. 2526.

АТ «Одеська книжкова фабрика». 270008, вул. Колонтаївська, 24.

AB 32.543