

# ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

Анна МІНАСЯН

Copyright © 2005

**Постановка суспільної проблеми.** Професія вчителя – особлива форма діяльності, метою якої є передача вітальних культурного досвіду. Це свідчить про її складність та безпосередні зв'язки з психологічною підготовкою майбутніх учителів. Звідси – виняткове значення майстерності педагога, яке розпочинається з оволодіння професійними вміннями і навичками, правилами і нормами.

**Мета статті** – обґрунтувати із психолого-педагогічних позицій процес формування адекватних умінь і навичок студентів як складної системи взаємодії функціональних блоків, що характеризуються відповідним обміном інформацією в освітньому форматі їхньої професійної підготовки.

**Авторська ідея.** На початку третього тисячоліття актуальною є проблема високопрофесійного володіння психолого-педагогічною майстерністю усіх, хто причетний до організованої освітньої діяльності. Нами запропонована якісно нова система підготовки педагога, який спроможний майже миттєво виробляти багатоваріантну картину шляхів виходу з будь-якої утрудненої чи нетипової навчально-виховної ситуації, а відтак інтегрувати багатоманіття наукових знань, соціальних норм і загальнолюдських цінностей у своїх вихованцях.

**Сутнісний зміст:** здійснюється теоретичний аналіз педагогічних умінь (А.А. Степанов, А.М. Столяренко, Л.Ф. Спірін) як складних психологічних утворень, які

об'єднують професійно значущі здібності індивіда з мисленнєвими та практичними діями, а відтак забезпечують успіх у навчально-виховній діяльності; стверджується, що особливу роль у професійній підготовці педагога відіграє розв'язання психолого-педагогічних задач, котре організує процеси самоуправління засобами культуротворення, і не тільки передає йому інформацію та забезпечує ціннісно-естетичне збагачення, а й стимулює безперервний пошук значень і смислів, координує та контролює динаміку його навчальних та особистих успіхів.

**Ключові слова:** освітній процес, навчально-виховний процес психолого-педагогічні вміння, навички, педагогічна майстерність, учбова задача, процес розв'язування задачі, навчальна задача, виховна задача, освітня задача, психолого-педагогічні задачі.

## 1. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ПЕДАГОГА

Процес цілеспрямованої підготовки фахівця має багатоступеневий характер, за умов якого відбувається обмін інформацією між викладачем та студентами. Розвиток психолого-педагогічних умінь і навичок учасників навчально-виховного процесу схематично зображений на **рис. 1**, де  $УН_0$  – початковий рівень умінь і навичок,  $УН_1, УН_2, \dots, УН_k$  – процес поетапного їх формування;  $УН_{1к}, УН_{2к}, \dots$

– результат дії кожної з УН;  $УН_{kk}$  – рівень професійних умінь і навичок педагога, а  $ЗУН_1, ЗУН_2, \dots, ЗУН_k$  – рівень ЗУН, привласнених на кожному етапі.

Таким чином, процес підготовки педагога здійснюється як трансформація  $УН_0$  а  $УН_{kk}$ . Іншими словами, на кожному ступені підготовки фахівця відбувається таке перетворення об'єкта, в результаті якого він стає носієм професійних умінь і навичок вищого рангу. Загалом у сучасних дослідженнях можна виділити декілька критеріїв для опису і класифікації власне педагогічних умінь.

Одним з таких критеріїв є класифікація умінь за структурою педагогічної діяльності вчителя-вихователя. В дослідженнях Н.В. Кузьміної, В.В. Воробйова, А.А. Деркач, З.І. Леонової та інших за вказаною ознакою проаналізовані конструктивні, організаторські, комунікативні, гностичні і прикладні групи умінь [1; 10; 12; 22]. У концепції Л.Ф. Спіріна і Н.Л. Фрумника, виділене поетапне розмежування впливів суб'єкта виховання на об'єкт виховання (за основною ознакою класифікації – розв'язання психолого-педагогічних задач) [11]. Проте, на наш погляд, зазначені наукові погляди не дають вичерпного аналізу актуальної проблеми, оскільки є описовими і не враховують її якісний аспект імовірного розв'язку.

Вирішення глобальної задачі-проблеми (умовно – рис. 1) можна подати у вигляді поетапного вирішення ряду локальних задач, кожна з яких визначається блоками ЗУН, УН і  $УН_k$ , що

утворюють окремі підсистеми. При цьому закономірностями, що існують об'єктивно, незалежно від виду локальної задачі, є закони проходження інформації у кожній підсистемі і, зокрема, в блоках перетворення  $УН_1 - УН_k$  об'єкта. Відтак актуальність запропонованої моделі не обмежується обґрунтуванням класифікаційних ознак, а фіксує закономірності обміну інформацією у процесі переходу умінь і норм у навички, що відображають динаміку кругообігу інформації при перетворенні суб'єктного об'єкта (учня, студента) (рис. 2).

У процесі навчально-виховної взаємодії викладач (учитель, вихователь) залучає студента до привласнення ним окремої академічної програми. Однією з умов успішного виконання цього завдання є наявність певних умінь, норм і навичок, набутих суб'єктом учіння на попередньому курсі. Для цього треба виявити наявний у нього обсяг сформованих умінь та рівень їх наближення до навичок. Цей процес відображений блоком ідентифікації об'єкта (ІО) (рис. 2), для якої потрібний взірць, що змальовує особливості актуальної глобальної задачі-проблеми. Він продукується державними, управлінськими, навчальними та іншими органами залежно від потреб суспільства на даному етапі розвитку.

З глобальним взірцем порівнюється кінцевий результат функціонування системи формування професійних умінь і навичок особи (рис. 1), тоді як на кожному ступені цієї системи відбувається порівняння з певним локальним етало-

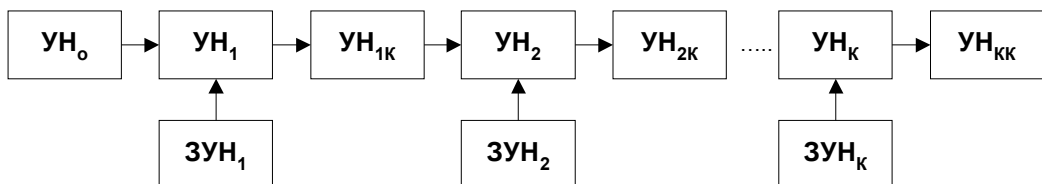


Рис 1.

Система формування професійних умінь і навичок майбутнього педагога

ном. Статус вказаних взірців – глобальний чи локальний – є динамічним явищем, що залежить від суспільно-економічних і політичних чинників, характерних для даного історичного періоду, або певного відрізка соціального часу.

Природно, що учасники освітнього процесу на початковому етапі цієї підсистеми володіють різним рівнем та кількістю початкових умінь. Тому умовно позначимо ступінь сформованості умінь конкретного студента до початку професійного зростання – **У**, а після навчання – **Н**. Тоді різниця  $I = Н - У$  визначить кількість інформації, яка повинна привласнюватися ним на даному етапі підготовки за означеним критерієм. Ось чому мета профпідготовки на даному етапі може бути зведена до завдання привласнення певних умінь **I**, що відповідні різним аспектам цієї підготовки.

Функціонування даної підсистеми (рис. 2) забезпечує циклічне освоєння студентами професійних умінь, котрі задаються локальним взірцем на аналізованому етапі. Відтак відбувається перехід до блоку умінь **ПТЗ**, що визначає постановку тактичного завдання. Необхідність такої операції при проходженні кожного рівня виникає внаслідок зменшення кількості інформації (**I**). Зокрема, після проходження чергового освітнього цик-

лу, в результаті професійної ідентифікації суб'єкта, може виникнути ситуація, за якої уміння однієї групи перейшли в навички, а уміння іншої групи – ні. Тоді на черговому етапі роботи поле навчального діяння за критеріями першої групи припиняється, а за критеріями другої – продовжується, що й зумовлює формування нового тактичного завдання з боку блоку **ПТЗ**. Водночас для вибору тактики розв'язання задачі призначений блок умінь – **ВТР**, що визначає оптимальні шляхи і методи передачі інформації студентам.

Отже, блоки **Ю**, **ПТЗ** і **ВТР** забезпечують зворотну взаємодію (співпрацю) учасників навчально-виховного процесу, а блок **ПО** – перетворення об'єкта (рис. 2). На етапі аналізу результатів (**АР**) розглядаються такі чинники дії на студента, як ефективність використаних засобів, наявність недоліків у його професійних уміннях, навичках, нормах, а також способи їх усунення. Тут важливу роль відіграє самоконтроль, який потрібний для правильної оцінки рівня досягнення психолого-педагогічної мети.

Навички самоконтролю у практичній діяльності педагога є надзвичайно важливою складовою педагогічної майстерності, адже їх застосування може спричинити порушення циркуляції освітньої інформації на основному етапі підсистеми

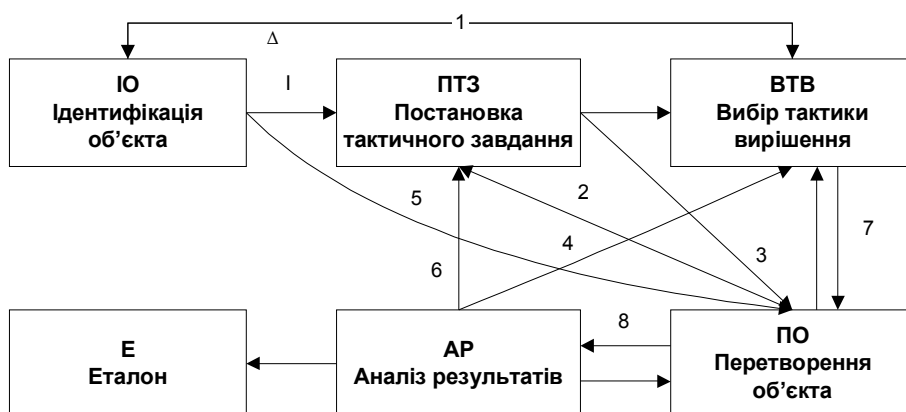


Рис. 2.

*Динаміка циркуляції інформації у процесі педагогічної діяльності*

(рис. 2). Так, наприклад: 1) однотипність розв'язуваних задач призводить до виникнення зв'язку 1, тобто з нормального перебігу процесу виключається етап ПТЗ; 2) якщо під час самоконтролю на етапі ПО з'ясується некоректність постановки задачі, то це призводить до виникнення зв'язку 2; 3) зв'язок 3 виникає при розв'язанні поставлених задач відповідно до єдиної тактики; 4) якщо виникає сумнів у правильності вибраної тактики, то діє зв'язок 4; 5) якщо в результаті самоконтролю потреба в аналізованих зв'язках не відпадає, то відбувається циркуляція інформації за окремими замкненими циклами: зокрема, в останньому випадком таким циклом є АР-ВТР-ПО-АР; 6) самоконтроль аналізу результатів може привести до з'ясування некоректності постановки задачі, що спричинює замкнутий цикл АР-ПТЗ-ВТР-ПО-АР – зв'язок 6; 7) якщо самоконтроль виявляє низький рівень перетворення об'єкта, то виникає зв'язок 8.

Отже, створення вищезазначеної моделі забезпечує процес вироблення умінь, необхідних для вирішення психолого-педагогічних задач. Саме тому навчально-виховний процес – динамічна складна система (рис. 1), що спричинює формування професійного рівня психолого-педагогічних умінь (рис. 2).

## 2. ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І РОЗВ'ЯЗАННЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

Модель формування професійних умінь і навичок педагога (§ 1) вказує на багатоманітність задач, які він повинен розв'язувати у навчально-виховному процесі. Організатор професійного навчання є настільки компетентним у своїй справі, наскільки він спроможний знаходити оптимальні для реальної педагогічної ситуації способи вирішення аналізованих задач. У науковому витлумаченні задача – це мета, яка поставлена перед людиною за певних умов (О.М. Леонт'єв). Вона існує завжди, – підкреслює

проф. Г.О. Балл, – коли є розбіжність між вихідним і потрібними станами якогось предмета [3; 4].

Українські психологи (Г.С. Костюк, Г.О. Балл, В.О. Моляко, Є.І. Машбіц та ін.) довели два фундаментальних факти щодо заданої організації культурного життя людини: по-перше, про наявність задачі можна говорити завжди, коли відома мета, якої прагне особа, та умови, за яких вона мусить її досягти; по-друге, із психологічного погляду, будь-яка цілеспрямована діяльність – це більша чи менша система процесів розв'язання задач [3; 4; 7; 9; 19; 20].

Науковці досліджують постановки і розв'язання пізнавальних [3; 4; 6; 17], винахідницьких [2], творчих [9], комунікативних [4], учбових [7; 10], педагогічних [8], історичних [8] та інших задач. Зокрема, В.О. Моляко, обґрунтовує розв'язання задач, які повно чи частково характеризуються новизною для суб'єкта, що зумовлює докладання значних розумових зусиль, організацію спеціального пошуку, знаходження нового способу дії. Окремі дослідники (Т.В. Кудрявцев, О.М. Матюшкін, А.В. Фурман) називають цей клас задач *проблемними*. При цьому процес їх розв'язання “структурно утримує три взаємопов'язаних цикли: а) розуміння умови задачі (в т.ч. оцінка задачної ситуації), яке завершується прийняттям рішення про початок пошуку чи відмову від нього; б) формування проекту майбутньої конструкції – задуму, котрий спричинює прийняття рішення про адекватність втілюваного проекту вимогам даної задачі; в) попередній розв'язок-прогноз щодо успішного чи не успішного завершення справи, який увінчується згодкою про результат або, принаймні, його ескізним уявленням” [19 с. 123].

Всі психолого-педагогічні задачі, як підкреслює А.В. Фурман, можна поділити на чотири типи залежно від того, що саме є вихідним предметом задачі: учбові, навчальні (дидактичні), виховні та освітні [19, с. 124]. Очевидно, що в

реальній інформаційно-діловій взаємодії викладача і студента зазначені типи задач поєднуються, переплітаються, взаємодоповнюються, відтак забезпечують високу професійність майбутніх педагогів.

Учбові задачі (із будь-якого навчального курсу) забезпечують оволодіння студентом узагальненими способами дій у сфері наукових понять на індивідуальному рівні організації навчального процесу. Основна відмінність учбових задач полягає в тому, що їх мета і результат – зміна самого діючого суб'єкта, яка зводиться до оволодіння певними способами дії, а не зміна предметів, з якими діє суб'єкт.

Навчальні і виховні задачі, функціонуючи у сфері інформаційно-ділових відносин викладача і студента як складні утворення, передбачають використання їх на структурному тлі пізнавальних та комунікативних задач, предметом яких є певна тактика педагогічного керівництва учінням, зокрема, від поверхневих знань до ґрунтовних, не сформованих умінь до досконалих, невизначених соціальних норм до високоефективних.

Нещодавно А.В. Фурманом обґрунтовано можливість формулювання і розв'язання освітніх задач в інноваційній системі навчання, який зауважив, що “по-перше, освітня задача – це завжди єдність: а) соціально-культурних умов паритетної освітньої діяльності учасників освітнього процесу; б) предмета культуротворення; в) вимоги конструктивно змінити взаємодію особи і соціума; по-друге, її метою і результатом, на відміну від будь-якої іншої є культурне вдосконалення актуального соціуму та самої особистості” [19, с. 125]. Саме ці задачі є проміжною ланкою між педагогічною теорією і практикою, а їх ефективне використання педагогом – найперша ознака професійного володіння процесом організації навчально-виховного процесу та мудрістю конкретно-ситуативного впливу на безупинне професійне зростання вихованців.

## ВИСНОВКИ

1. Зібраний та опрацьований нами теоретичний матеріал дає змогу краще зрозуміти механізм формування професійних умінь і навичок педагога як складних психологічних утворень, котрі об'єднують професійно значущі здібності особи з розумовими і практичними діями, забезпечуючи у такий спосіб досягнення кожним успіху в цілісному освітньому процесі.

2. Впровадження спроектованої моделі циркуляції інформації під час перебігу навчально-виховної діяльності забезпечує процес вироблення умінь, необхідних для розв'язання студентами психолого-педагогічних задач, прийняття й розв'язання яких передбачає зміну соціально-психологічного змісту форм, механізмів і характеру з актуальним освітнім довідком, а метою-результатом є культурне вдосконалення або позитивна трансформація самої особистості майбутнього педагога.

3. Слід зауважити, що успішне застосування даної моделі можливе лише при науково обґрунтованому співвідношенні її структурних компонентів у єдиній композиції знання-уміння-норми-навички; тому психолого-педагогічне дослідження цієї композиції є нагальною проблемою педагогічної психології і має становити предмет спеціального розгляду.

4. Основними перевагами запропонованих моделей, що виправдовують їх практичне застосування під час вирішення конкретних психолого-педагогічних завдань, є їх відносна нескладність, універсальність і можливість циклічного повторення, що гарантує зростання професійної майстерності.

5. Діяльність педагогів-майстрів відзначається насамперед тим, що вони спроможні майже миттєво виробляти багатоваріантну картину шляхів виходу з будь-якої утрудненої чи нетипової навчально-виховної ситуації; педагогічна майстерність закінчується там, де поши-

рюється типовий, стандартизований погляд на студентів і ситуацію, в котрій вони діють.

**6. Освітні задачі як триєдиність вітакультурних умов, предмета культуротворення та вимоги конструктивно змінити взаємодію особи й актуального соціуму спрямовані на те, щоб навчити майбутніх спеціалістів мистецтву психологічного обґрунтування оптимальних педагогічних рішень.**

1. *Абдуллина О.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 250 с.
2. *Алексюк А.М.* Загальні методи навчання в школі. – К.: Рад. шк., 1981. – 240 с.
3. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
4. *Балл Г.О.* У світі задач. – К.: Знання, 1986. – 45 с.
5. *Кисельгоф С.И.* Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования. – ЛГУ, 1973. – 220 с.
6. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
7. *Машибиц Е.И.* Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.
8. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической

подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухохой. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

9. *Моляко В.А.* Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. шк., 1983. – 94 с.
10. Учебный материал и учебные ситуации / Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – К.: Рад. шк., 1986. – 144 с.
11. *Спирин Л.Ф.* Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. – Ярославль, 1976. – 198 с.
12. *Фейгенберг И.М.* Проблемные ситуации и развитие активности личности. – М.: Знание, 1981. – 64 с.
13. *Фридман Л.М., Маху В.И.* Проблемная организация учебного процесса. – М., 1990. – 63 с.
14. *Фурман А.В.* Вступ до методології проблемного навчання. – К. – Донецьк: Ровесник, 1993. – 80 с.
15. *Фурман А.В.* Вступ до шкільної практичної психології. – К. – Донецьк: Ровесник, 1993. – 52 с.
16. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
17. *Фурман А.В.* Проблемні ситуації в навчанні. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.
18. *Фурман А.В.* Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій. Автореф. дис... доктора психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології АПН України. – К., 1994. – 63 с.
19. *Фурман А.В.* Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест «Хто підніме папірець?» // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119-153.
20. *Фурман А.В. Скоморовський Б.Г.* Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів. – К.: Зодіак-Еко, 1996. – 112 с.
21. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105-144.
22. *Якунин В.А.* Обучение как процесс управления. – ЛГУ, 1988. – 267 с.

Надійшла до редакції 20.02.2004.

## КНИЖКОВА ПОЛИЦЯ



**Зборовська Н.В.**

**Психоаналіз і літературознавство: Посібник.** — К: Академвидав, 2003. — 392 с.

У посібнику розглянуто становлення і розвиток класичного (фрейдівського) психоаналізу як дослідження сфери неусвідомленого, формування різних версій постфрейдизму як нових тлумачень феномена неусвідомленого, а також вплив фрейдизму та постфрейдизму на модерністську мистецьку практику й авангардну літературну теорію ХХ ст. — сюрреалізм, нетрадиційну герменевтику, структуралізм, постструктуралізм, феміністичну літературну критику тощо. Простежено синтез психоаналізу з філософією та лінгвістикою на основі найновішого повороту гуманітарних наук до мови, а також постструктуралістський критицизм логоцентризму. Проаналізовано вплив психоаналітичної парадигми на руйнування традиційної патріархальної культури та моделювання нового культурного простору. Західна деконструкція класичних моделей культурного світу пов'язана з українським літературознавством.

Подано зразок аналізу художнього твору з використанням структурного аналізу і психоаналітичної інтерпретації, короткий термінологічний словник.

З питань придбання звертайтеся за телефоном у м. Києві: **(044) 213-19-83.**