

ЗАДАЧА ЯК ЗАСІБ ПОГЛИБЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті здійснено спробу проаналізувати задачний підхід до організації процесу підготовки майбутніх педагогів. Розглянуто навчальну діяльність як «систему процесів розв'язання задач», а також моделювання як засіб фіксації способів розв'язання навчальних задач.

Ключові слова: задача, навчальний процес, моделювання.

In the article is made attempt to analyze the task approach in organizing the preparation process of future teachers. There was examined the learning activities as «a system of processes of solving problems» and modeling as a means of fixing the ways of solving educational problems.

Keywords: task, educational process, modeling.

Відомо, що людина усвідомлює лише те, що є безпосереднім предметом і метою її дій. Тому процес учіння передбачає, з одного боку, виконання суб'єктом відповідних дій з навчальним матеріалом (а не просто його спостереження чи прослуховування), з другого – перетворення цього матеріалу в основну мету цих дій, досягнення якої у певних умовах складає не що інше, як суть навчальної задачі.

Тому, здебільшого, процес засвоєння розглядається як способи розв'язання задач, характерних для того чи іншого виду діяльності. Лише в середині власне навчальної діяльності процеси засвоєння слід розглядати як її пряму ціль і задачу [6; 11].

Цілий ряд висловлювань про те, що «стати предметом діяльності матеріал може лише тоді, коли він включений у контекст задачі» [1; 3] або, що «задача є одиницею поділу навчального матеріалу...», а значить, навчальну діяльність можна розглядати як «систему процесів розв'язання задач» [1], дає підставу вважати, що задачний підхід до організації процесу підготовки майбутніх педагогів є важливим завданням сучасної вищої школи [9]. Саме цей аспект проблеми викликає особливу зацікавленість.

Поняття «задача» з'явилося в психологічній літературі у зв'язку з розробкою теорії навчальної діяльності. Свого часу Д.Єльконін висловив думку, що основною одиницею (клітинкою) навчальної діяльності є навчальна задача. Головна відмінність навчальної задачі від всіх інших задач полягає в тому, що її цілі й результати складають зміну власне діючого суб'єкта, а не зміну предметів, з якими суб'єкт взаємодіє» [6].

Незважаючи на те, що термін «задача» використовується для позначення різних об'єктів, все-таки, на думку Г.Балла, найчастіше задачу пов'язують із ситуацією, у яку включають разом з метою й умови, у яких вона реалізується [1]. Саме таке розуміння задачі й було свого часу запропоноване О.М.Леонтьєвим.

Більшість авторів (Г.Балл, О.Леонтьєв, Я.Пономарьов, К.Славська та ін.), які розробляли й продовжують розробляти цей напрям досліджень, включають суб'єкт у саме поняття «задача». Тобто вони розглядають її як проблемну ситуа-

цію, у якій повинен діяти суб'єкт. Тому без нього задача існувати не може. Більш того, те що складає задачу для одного суб'єкта, може не складати її для іншого. Значить, за такого підходу неможливим є об'єктивне вивчення задач, незалежне від аналізу діяльності суб'єкта. А це означає, що науковці, які представляють цей напрям досліджень, вивчають не самі задачі, а процеси й способи їх розв'язання.

Отже, зазначимо, що існують й інші способи аналізу змісту цього поняття. Деякі автори (А.Брушлінський, А.Матюшкін) намагаються розвести поняття «задача» та «проблемна ситуація». Л.Гурова під поняттям «задача» розуміє об'єкт мислення [3], у той час як М.Басов сферу застосування цього поняття не обмежує лише процесом мислення. Для С.Рубінштейна характерним є трактування задачі в тісному поєднанні з діями людини [8].

Напрочуд вдало, як на наш погляд, суть поняття задачі розкрив Г.Балл, зазначивши, що це не будь-яка ситуація, а лише та, яка вимагає від суб'єкта певних дій [2].

Л.Фрідман вважає, що задачу найкраще розглядати як «сформульовану на якійсь мові (звичайній чи штучній) вимогу виконати деякий, явно чи неявно вказаний оператор (послідовність дій) щодо заданої умови» [12]. Ф.Машбиць приєднується у своєму розумінні суті задачі до тих психологів, які розглядають її як систему «людина – задача».

Задачі можна і навіть доцільно розглядати як знакові моделі проблемних ситуацій. Тому вся діяльність суб'єкта під час розв'язання задач тією чи іншою мірою пов'язана з моделюванням.

Задача як модель відображає лише деякі сторони модельованої проблемної ситуації, оскільки остання завжди є багатшою (колоритнішою) за свою знакову модель. Найбільшою відмінністю між ними є те, що основним елементом проблемної ситуації є суб'єкт, а тому її не можна передати комусь іншому. Задача – це вже об'єкт (знаковий) який можна придумувати, змінювати, переробляти, а значить, і передавати іншому суб'єкту.

Тепер спробуємо більш детально розглянути суть поняття моделювання.

Відомо, що в процесі формування теоретичного мислення важливу роль відіграє рефлексія як звернення до власного способу дій. Умовою ж рефлексії є така специфічна учбова дія, як моделювання (В.Давидов, Д.Ельконін, А.Маркова), функція якого полягає у виділенні та фіксації в різноманітних формах (речовій, графічній, знаковій) узагальненого способу дій та оперування ним [5].

Різні автори відводять далеко не однозначну роль моделюванню в організації навчального процесу. Наприклад, А.Зак використовував моделювання як засіб фіксації способів дій дитини під час розв'язання нею просторово-комбінаторних задач, а Л.Фрідман [12] застосовував моделювання як засіб фіксації способів розв'язання навчальних задач.

Зазначимо, що проблема моделювання пов'язана з двома аспектами:

- а) фіксацією властивостей і відношень об'єкта, що вивчається;
- б) можливими подальшими діями зі створеною моделлю.

При цьому використання суб'єктом спеціальних засобів є необхідною умовою пошуку теоретично узагальненого способу розв'язання задачі.

Основа дій моделювання складає перетворення суб'єктом однієї форми відношень в іншу (знакову, графічну, речову) і пошук співвідношень різноманітних форм. Схема, що фіксує зміст відношень і перехід форм, є узагальненою семантичною моделлю засвоюваного знання про об'єкт, а описані в ній відношення можуть накладатися на будь-який матеріал. Психологічні особливості дії моделювання визначаються використанням суб'єктами знаково-символічних засобів і формуванням на їх основі цілісних схем дій.

Процес створення будь-якої моделі можливий лише за умови знаходження у задачі всіх її елементів, відношень, встановленні невідомого та вимоги. Обов'язковість створення моделі забезпечує більш глибокий її аналіз.

Використання моделювання в процесі навчання буде лише тоді ефективним, якщо воно проводиться відповідно до основних положень теорії навчальної діяльності [5]. Саме в цьому випадку можна оволодіти моделюванням як усеохоплюючим методом наукового пізнання, і на цій основі стає можливим формування в індивідів науково-теоретичного мислення – мислення моделями, сприйняття світу через ці моделі. Такий спосіб побудови навчального процесу передбачає структурування навчального матеріалу за принципом від абстрактно-загального до конкретно-часткового. Це означає, що на початковій стадії навчання якомусь фундаментальному поняттю в індивіда формується загальне уявлення про нього у вигляді абстрактної наукової моделі тих предметів і явищ, відображенням яких і є поняття, що вивчається. Надалі ця абстрактна модель, збагачуючись і конкретизуючись різноманітним змістом, стає для суб'єктів учіння загальним орієнтиром у подальшому процесі навчання.

Відпрацювання окремих дій, що входять у загальну наукову модель, відбувається з допомогою системи певних цілеспрямованих навчальних завдань. Складовими елементами останніх можуть вважатися відповідні конкретно-практичні задачі [5].

Відомо, що формування навички розв'язання будь-яких задач можливе лише за умови, коли вони самі (їх структура й особливості) стають об'єктом вивчення. На думку Л.Фрідмана, головними об'єктами засвоєння при цьому повинні бути не розв'язки окремих задач і навіть не окремі часткові методи їх розв'язання (це другорядні об'єкти засвоєння), а загальні схеми діяльності щодо розв'язання задач, загальні методи моделювання задач як головний метод творчого пошуку планів розв'язку задач. Розв'язання окремих задач повинно бути засобом такого навчання [12].

Зрозуміло, що для розв'язання задачі студенту недостатньо засвоїти її умови, йому необхідно мати ще й інші знання. Адже будь-яка задача, окрім явно заданих умов, має ще й неявні, тобто ті знання, які не дані в умовах, однак без яких процес мислення є неможливим. Йдеться про знання певних правил, законів, теорем і знань про процеси та явища, які засвоєні в минулому. Важливим є те, чи вміє мислячий суб'єкт керувати процесом розв'язку задачі відповідно до її умов. Якщо він не задає собі запитань і його словесне розмірковування не регулює його дій, то він не вміє керувати процесом розв'язку. Очевидно, в його мисленні не склалися саморегуляторні механізми, і в цьому причина невідповід-

ності його інтелектуальних дій умовам задачі, нездатність керувати процесом розв'язання [7].

Виходячи з того, що процес розв'язання задачі є не що інше, як розумова дія, можна розглядати його як послідовність орієнтовних (аналіз задачі й пошук можливого рішення), виконавчих (реалізація плану рішення), контрольо-корекційних (перевірка й аналіз рішення) операцій.

На першому етапі суб'єкт повинен встановити предметну сферу (належність) задачі, всі її елементи й виявити особливості кожного з них; виділити всі відношення та вяснити їх особливості; встановити оператор та вимогу задачі.

Аналіз задачі відбувається до тих пір, поки не виникає якась ідея про план розв'язку, який у психологічному розумінні є не що інше, як думка про можливий шлях досягнення мети задачі. Слід зазначити, що людина не відразу за своєю всю інформацію, яка міститься в задачі, а «добуває» її поступово в процесі розв'язку [4].

Орієнтовна частина (або орієнтовна основа розумових дій) – це послідовність таких вказівок та орієнтирів, користуючись якими можна безпомилково виконати дану дію. Під час розв'язання задач ця орієнтовна частина пов'язана з пошуком плану, способу, методу розв'язання або, якщо більш ширше, – то певної схеми, програми знаходження плану або методу розв'язку даної задачі.

Відомо, що процес розв'язання може здійснюватися двома способами: алгоритмічним та неалгоритмічним (евристичним).

Алгоритм – це програма, яка визначає послідовність здійснення операцій, що необхідно проробити над умовами задачі. Алгоритм, заданий у формі словесної, розгорнутої програми, є вже готовою програмою діяльності щодо розв'язання задачі, у той час як алгоритм, заданий у вигляді формули, правила, закономірності й т. ін., такої програми не дає: у ньому ця програма лише задана, але не дана.

Вважається, що найвищого свого розвитку майбутній спеціаліст досягає тоді, коли оперує евристичними схемами розв'язання задачі. Повноцінне формування розумових дій може здійснюватися лише під час використання в навчанні схем-моделей розв'язуваних задач [10].

Л.Фрідманом, К.Джумаєвим встановлено, що значна частина учнів школи й студентів вузів мають надто слабкі уявлення про сутність задачі, про її структуру, про те, що треба робити для її правильного розв'язання. А це пов'язано з тим, що сьогодні відсутні цілеспрямовані програми щодо формування таких умінь, а тому процес розв'язання дуже часто проходить як своєрідне наслідування дій педагога [12].

Це просто виглядає дивним і незрозумілим, оскільки відомим хрестоматійним положенням стверджується, що тільки на основі системи знань можна здійснювати певні операції й дії, які входять у структуру формуючого вміння. Не можна по-іншому сформувати вміння розв'язувати задачі, а тому кожна розумова дія, яка входить у систему знань про задачі, повинна відпрацьовуватися почергово відповідно до теорії формування розумових дій.

Правильний підхід під час розв'язання будь-якої задачі передбачає детальний аналіз її змісту й структурних особливостей. Важливе значення належить

також ретроспективному аналізу, який проводиться у формі самозвіту про те, як здійснювався розв'язок задачі. Дуже важливим є аналіз тих прийомів, які позначилися на правильному чи неправильному рішенні.

Необхідно також узагальнити цю задачу, тобто зіставити її розв'язок з уже відомими способами, спробувати виявити якісь закономірності, зробити певні висновки. Тут особливо важливим є формування звички й навички такого аналізу.

На основі вищесказаного необхідно таким чином організувати навчальний процес студентів, щоб домогтися свідомого й творчого оволодіння ними загальних підходів розв'язання задач. Із цією метою ознайомлювати їх із системою теоретичних знань про задачі й шляхи їх розв'язування, відпрацьовувати кожен з операцій, яка входить в процес рішення як особлива самостійна дія. Методика навчання повинна спиратися на те, що до того часу, поки студенти не оволодіють усіма діями, які складають зміст діяльності щодо розв'язання задач, вони текстові задачі не розв'язуватимуть. Необхідно використовувати особливу систему навчальних завдань, які дадуть можливість формувати в студентів потрібні вміння. Для виконання завдань студенти попередньо повинні засвоїти необхідний мінімум теоретичних знань [10].

Таким чином, розглянуті нами психологічні аспекти підготовки студентів до поглиблення своєї професіоналізації дозволяють зробити деякі **висновки**:

1. У зв'язку з тим, що професійна самосвідомість індивіда може розвиватися в системі «я – інша людина» і «я – я», то необхідно таким чином здійснювати підготовку суб'єкта до майбутньої педагогічної професії, щоб активізувати ці види взаємодій. Перша система передбачає співвідношення себе з іншими, а тому найбільш вдало розгортається в різноманітних групових формах комунікації, а також завдяки активним формам суб'єктної взаємодії, зокрема у психотренінгових групах. Система «я – я» найбільш удадо функціонує й розвивається на основі розвитку першої. Однак добитися її активізації можна систематичною та цілеспрямованою діяльністю, направленою на формування в суб'єкта його здібностей, принципів, правил, норм, ідеалів, ціннісних орієнтацій.

2. Професійна майстерність може постійно розвиватися лише за високого рівня сформованості здібностей до самостереження, рефлексії, самоаналізу, самоконтролю й самокорекції. Забезпечити ефективні умови їх розвитку можна моделюванням у навчальному процесі вузу педагогічних ситуацій, розв'язанням навчально-педагогічних задач, а також безпосередньо в самій діяльності.

3. Будь-який зміст стає предметом засвоєння лише тоді, коли він набуває для суб'єкта учіння форми певної задачі, яка спрямовує й стимулює його діяльність. Суб'єкт, оперуючи знаннями, засвоює їх, формує необхідні вміння щодо аналізу свого власного досвіду й досвіду інших людей. Слід зазначити, що все найбільш потрібне для своєї подальшої діяльності студент отримує завдяки вмінням ставити й творчо розв'язувати психолого-педагогічні задачі. Важливо при цьому, щоб самі задачі (їх зміст і структура) стали об'єктом постійного аналізу.

1. Балл Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

2. Балл Г. О. Особистісна свобода і гуманізація освіти / Г. О. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 1. – С. 2–4.
3. Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задач / Л. Л. Гурова. – Воронеж : Изд. Воронеж. ун-та, 1976. – 327 с.
4. Дідора М. І. Проблема реалізації розвиваючого навчання в сучасній школі / М. І. Дідора // Наукові записки ТДПУ. Серія «Педагогіка і психологія». – 2001. – С. 127–134.
5. Эльконин Д. Избранные психологические труды / под ред. В. Давыдова, В. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
7. Мільто Л. О. Педагогічні умови ефективного розв'язання комунікативних задач / Л. О. Мільто // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 7 (17). – С. 191–195.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособ. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 486 с.
9. Учебный материал и учебные ситуации : психологические аспекты / под ред. Костюка Г. С., Балла Г. А. – К. : Радянська школа, 1986. – 143 с.
10. Федик О. В. Формування здібностей до тренерської діяльності у майбутніх учителів фізичної культури : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Федик Оксана Василівна. – Івано-Франківськ, 2003. – 188 с.
11. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. Давыдова В. В., Ломпшера И., Марковой А. К. – М. : Педагогика, 1988. – 216 с.
12. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных задач / Л. М. Фридман. – М. : Педагогика, 1977. – 208 с.

УДК 316.61: 37.047–057.87

Оксана Чуйко, Христина Червак

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

У статті проаналізовано психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх психологів під час професійної підготовки у ВНЗ. Досліджено складові когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів професійної ідентичності студентів-психологів першого, третього та п'ятого курсів навчання. Установлено взаємозв'язки між складовими компонентами професійної ідентичності опитуваних.

Ключові слова: професійна ідентичність, професійний «Я-образ», професійна підготовка, когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий компоненти.

The article analyses psychological peculiarities of forming professional identity of psychologists-to-be during their professional training in higher educational establishments. It studies cognitive, emotive, evaluative and behavioral components of professional identity characteristic of first, third and fifth years psychology students. The article also observes correlation between professional identity component characteristics of those surveyed.

Keywords: professional identity, professional «I-image», professional training, cognitive, emotive, evaluative and behavioral components.

Психологізація різних сфер суспільного життя, зростання попиту на послуги практичного психолога та значущості цієї професії привертають увагу до-