

## ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Білоус О.В.

*Чернігівський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка*

### **ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ РОЗВИТКУ ТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ (на прикладі неорганічної хімії)**

Головні зміни, які відбуваються у системі оцінки якості підготовки студентів, пов'язані зі змінами цілей навчання, з перенесенням центру тяжіння навчального процесу з формування знань і алгоритмів діяльності на розвиток мислення студентів, їх умінь розв'язувати проблеми майбутньої професійної діяльності. Включення цих цілей до програми навчання потребує створення нової системи оцінки навчальних досягнень.

В ході оцінки навчальних досягнень студентів роль предмета вимірювання традиційно відводять рівню і якості підготовки тих, хто навчається. Рівень підготовки визначають як сукупність знань, умінь, навичок, які засвоєні студентом. Якість підготовки трактується як сукупність суттєвих характеристик знань і умінь, які сприяють диференціації студентів з однаковим рівнем підготовки [6]. Суттєвими характеристиками знань і умінь вважають міцність, усвідомленість, узагальненість, системність. На думку дослідників [5], саме ці характеристики є найважливішими для розвитку особистості студента.

Як відомо, підготовки вчителя має забезпечувати формування вмінь розв'язувати професійні завдання майбутньої діяльності. Успішність реалізації педагогічних функцій обумовлена, на наш погляд, високим рівнем розвитку основних компонентів теоретичного мислення (теоретичного аналізу, змістовної рефлексії і планування) у майбутніх учителів. На нашу думку, професійне мислення вчителя є водночас теоретичним (а не емпіричним), а його розвиток у майбутніх учителів має здійснюватися засобами кожної навчальної дисципліни, зокрема в процесі фахової підготовки.

Однією з фундаментальних дисциплін у системі підготовки майбутніх учителів хімії є неорганічна хімія. Завдання нашого дослідження полягало у констатації рівня розвитку здатності у студентів педагогічного ВНЗ до теоретичного аналізу навчального матеріалу з неорганічної хімії.

Для виконання завдань дослідження ми розробили спеціальні задачі хімічного змісту, а також використали тест структури інтелекту Амтхауера. Субтести "Класифікація" і "Визначення загальних ознак" тесту структури інтелекту Амтхауера дозволяють розробити їх модифікацію предметної спрямованості.

У розроблених нами завданнях класифікація може здійснюватися на підставі виділення і об'єднання несуттєвих у даному випадку ознак (наприклад, фізичні

властивості речовин), або на підставі виділення і об'єднання внутрішніх, ішшесуттєвіших ознак (будова атому, тип хімічного зв'язку). Внутрішніми ознаками ми вважаємо ті, знаходження яких є результатом проведеного спеціального (змістовного) аналізу, який сприяє виділенню суттєвих ознак. У завданнях першого типу необхідно було з п'яти запропонованих хімічних формул сполук (рівнянь хімічних реакцій) вибрати зайве, яке не відноситься до них за певною ознакою. Крім того, потрібно було пояснити свій вибір. Завдання передбачало різні варіанти виключення сполук і, відповідно, об'єднання тих, які залишилися, за "зовнішніми" ознаками – за фізичними властивостями, за хімічним складом; за внутрішніми ознаками – будовою атому, типом хімічного зв'язку.

Другий тип завдань передбачав здійснення узагальнення запропонованих хімічних понять (хімічних формул, рівнянь хімічних реакцій). Загальною тенденцією виконання цих завдань є те, що студенти в узагальненнях, як правило, випускають етап віднесення поняття до категорії, здебільшого орієнтуються на другорядні, несуттєві ознаки хімічних речовин та процесів.

Аналіз результатів виконання цих завдань показав, що більшість студентів виконує завдання, виходячи не з суттєвих ознак, а на підставі виділення несуттєвих, зовнішніх ознак, що свідчить про недостатній ступінь розвитку здатності до теоретичного аналізу. Проведене нами дослідження дозволяє виділити три групи студентів, які відрізняються за рівнем розвитку здатності до теоретичного аналізу навчального матеріалу з неорганічної хімії. Це дає змогу дослідити психологічні умови розвитку професійного теоретичного мислення у майбутніх учителів.

Запропоновані нами завдання можна використовувати у навчальному процесі як діагностичний засіб і як засіб розвитку теоретичного мислення у студентів в ході вивчення неорганічної хімії.

Вважаємо, що необхідна розробка методик, які мають бути адаптовані до певного предметного змісту, для виявлення у студентів рівня розвитку професійної рефлексії і планування.

#### Література:

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
2. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезі: В 2 т. – К.: Форум, 2002. – Т. 1. – 319 с.; Т. 2. – 335 с.
3. Носатов В.Т. Психологическая характеристика анализа как основы теоретического обобщения // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 46-54.
4. Рахманов Э.Р., Рякина С.В. Развитие аналитических компонентов профессионального мышления // Межвузовский сборник научных трудов: Психологические вопросы формирования профессионального мышления. – Саранск: Изд. Мордов. ун-та, 1984. – С. 84-87.

5. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1985. – 207 с.
6. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

**Голован В.П.**

*Прикарпатський національний університет*

### **ГУМАННІСТЬ ЯК ФАСИЛІТУЮЧА ВАРТІСТЬ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТИ**

Фасилітація, яка пов'язується з організаційною стороною освіти, розглядається нами як поняття вартісної ієрархії, притаманної для демократичного суспільства, й актуалізує стратегію кооперації в міжсуб'єктній діяльності.

В контексті зміни наукової парадигми з ідеоцентричної на гуманоцентричну все відчутнішою стає потреба форсованого розвитку освіти в Україні XXI століття. Авторитарність засад мислення та навчання протягом XX століття вичерпали себе. Регуманізація, яка хронологічно мусила б розпочатися з незалежнення України, швидше позріла й формальна, ніж якісна. Відсутність внутрішніх та зовнішніх антагонізмів для нашої країни не залишає місця для авторитарної теорії та практики в освіті.

У педагогічному процесі неантагоністичність забезпечується присутністю спільної вартості – гуманності, яка зумовлює визнання учасників партнерами, тобто суб'єктами-особистостями. Вартісний горизонт гуманності становлять такі суб'єктні екзистенціали, як любов, свобода, незалежність, відповідальність, автентичність. Якщо наступні поняття більше стосуються філософії, то психологія безсумнівно заангажована на суб'єктності. В.Татенко, наприклад, вважає, що “предмет психології в цілому істотно конкретизується поняттям “суб'єкт психічної активності в онтогенезі” [1, с.332].

Дихотомія “гуманність-авторитарність” узагальнено відображає протилежність життєстверджування до страждання. Адже авторитарний педагог страждає від двоїстості: він обмежує свободу студента, і, водночас, боїться партнерства у стосунках із студентом, бо звик до внутрішньої несвободи, догматизуючи інформаційне та етичне знання, він втрачає життєву пластичність. Критичне пізнання реальності не можливе завдяки лише монологу викладача та відчуженості студента, формалізуючого навчання, проте стає досяжним за умови міжособистісного фасилітуючого діалогу. Зміняти користуватися свободою, в просторі якої можлива фасилітація учасників діалогу, на наш погляд, мусить бути обов'язковим як для викладача, так і студента. Критичного мислення викладача не досить задля досягнення ефективної взаємодії із задогматизованим від шкільної лави, звиклим до авторитарності студентом, котрий прагне позбутися “нав'язуваної” йому свободи й відповідальності за екзистенційні вибори. Безумовним, необхідним первенем задіяння системи є критичне ставлення до дійсності самого студента, його прагнення до суб'єктності, автентичності, співдії з викладачем, а не конформізму. Не зречення власної свобо-