МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

**Гальцова Світлана Василівна**

УДК 371.13 – 057.875:159.947.2:37.013

# ПРОГНОСТИЧНІ УМІННЯ ЯК ЧИННИК ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник -
**Чернобровкін Володимир Миколайович,**
доктор психологічних наук, професор

Київ – 2016

**ЗМІСТ**

**ВСТУП**……..4

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ ЯК ЧИННИКА ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ**……..……11

1.1. Прийняття рішень як предмет психологічних досліджень. Чинники прийняття педагогічних рішень.....11

1.2. Змістовні характеристики прогнозування у професійній діяльності вчителів……..…….....25

1.3. Обгрунтування структурно-рівневої моделі прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень вчителями……38

Висновки до першого розділу…….....61

**РОЗДІЛ 2**

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ ЯК ЧИННИКА ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ.**……..…….....64

2.1. Організація та методи вивчення розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями…….....64

2.2. Специфіка дослідження прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями……....83

2.2.1. Дослідження розвитку цілепокладального компоненту прогностичних умінь як чинника прийняття рішень майбутніми вчителями……...83

2.2.2. Показники розвитку рефлексивного компоненту прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніх вчителів.....99

2.2.3. Особливості розвитку мисленнєвого компоненту прогностичних умінь як чинника прийняття рішень майбутніми вчителями…….....104

Висновки до другого розділу ……..108

**РОЗДІЛ 3**

**РОЗВИТОК ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ ЯК ЧИННИКА ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ**……....111

3.1. Обгрунтування моделі цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями……....111

3.2. Організаційні та змістовні аспекти розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями.....127

3.3. Динаміка розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями……...154

Висновки до третього розділу……..167

**ВИСНОВКИ**……..170

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**…….....173

**ДОДАТКИ**…….....200

# ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасні умови розвитку суспільства висувають нові вимоги до особистісних і професійних якостей педагога та його ролі в освітньому процесі, що знайшло відображення в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Концепції розвитку освіти на 2015-2025 роки, Законі України «Про вищу освіту» та інших документах. Учитель нової формації повинен відповідати новим соціальним очікуванням, бути мобільним, здатним до творчого зростання, сприйняття і впровадження інновацій тощо. Ефективність учителів у реалізації висунутих завдань забезпечується компетентністю у прийнятті педагогічних рішень.

Специфіка прийняття рішень фахівцями різних сфер професійної діяльності взагалі та педагогів зокрема вивчається з позиції наступних рівнів аналізу процесу прийняття рішень: 1) філософського рівня (М. О. Бердяєв, Г. Гегель, К. Ц. Левін, М. К. Мамардашвілі, Б. Спіноза та інші); 2) рівня міждисциплінарних досліджень (П. К. Анохін, Н. Ф. Наумова, В. Б. Швирков та інші); 3) рівня соціально-психологічних досліджень (Е. Дюркгейм, А. О. Дегтярьов, А. В. Карпов та інші); 4) рівня конкретно-психологічного аналізу детермінант і механізмів прийняття рішень у певних сферах психічної активності людини (Г. О. Балл, Ф. Ю. Василюк, Ю. М. Забродін, Т. В. Корнілова, О. К. Тихомиров, В. М. Чернобровкін та інші). В межах конкретно-психологічного аналізу виокремлюються чинники прийняття рішень у педагогічній діяльності – причинні, цільові, ціннісні та інші (К. О. Абульханова-Славська, М. О. Бернштейн, О. М. Леонтьєв, В. М. Чернобровкін, В. Е. Чудновський, З. Фрейд, М. Г. Ярошевський та інші). Конкретним проявом цільового чинника прийняття рішень у педагогічній діяльності є процес прогнозування як здатність до антиципації через оформлення мети подальших дій та її фіксування у свідомості вчителя.

Проблема прогнозування у педагогічній сфері досліджується науковцями в таких основних напрямах: обґрунтування необхідності формулювання

прогнозів у педагогічній діяльності (І. В. Бестужев-Лада, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та інші); розкриття специфіки педагогічного прогнозування (М. Є. Артьомов, І. Г. Батраченко, Є. О. Бондар, Б. С. Гершунський, Л. О. Регуш та інші); здійснення прогнозування в управлінні педагогічними системами різного рівня (С. Ю. Боруха, В. В. Докучаєва, Н. В. Шалімова та інші); вивчення прогнозування як окремого компонента педагогічної діяльності (Ю. К. Бабанський, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін та інші); прогнозування, моделювання та проектування педагогічних систем (В. І. Загвязінський та інші) тощо. Педагогічне прогнозування вимагає відповідного рівня розвитку у вчителів прогностичних умінь. Окремі роботи присвячені проблемі прогностичних умінь у вчителів англійської мови (О. С. Кабанська), початкових класів (Н. Н. Осипова), математики (В. А. Далінгер), сурдопедагогів (Є. О. Бондар), у вчителів в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу (М. В. Миньківська) тощо. Предметом досліджень є також формування прогностичних умінь у студентів вищих педагогічних навчальних закладів (Т. В. Димова, А. В. Захаров, А. М. Родригес, М. С. Севастюк та інші). Водночас невирішеними залишаються питання визначення змістовних характеристик, структури, рівнів прогностичних умінь як чинників прийняття педагогічних рішень. Прогностичні вміння як чинник прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями до сьогодні не були предметом окремого наукового дослідження.

Актуальність і недостатня розробленість окресленої проблеми, її теоретичне та практичне значення для педагогічної та вікової психології зумовили вибір теми дослідження: «Прогностичні уміння як чинник прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертації входить до тематичного плану роботи кафедри теоретичної та консультаційної психології факультету соціально-психологічних наук та управління Національного педагогічного університету імені

М. П. Драгоманова, затверджена вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 8 від 1 березня 2010 р.) та узгоджена Міжвідомчою Радою НАПН у галузі психолого-педагогічних досліджень в Україні (протокол № 4 від 25 травня 2010 р.).

**Мета дослідження:** теоретично обгрунтувати та емпірично дослідити прогностичні вміння вчителів як чинник прийняття педагогічних рішень, розробити програму розвитку прогностичних умінь у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що прогностичні вміння майбутніх учителів є суттєвим чинником прийняття педагогічних рішень; рівень їхнього розвитку в майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки є недостатнім; підвищення рівня розвитку прогностичних умінь та їх компонентів у майбутніх учителів можливе через запровадження програми спецкурсу з елементами тренінгу та подальшого відпрацювання прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень під час проходження педагогічної практики.

Відповідно до мети й висунутої гіпотези було сформульовано **завдання дослідження**:

1. Визначити теоретичні засади вивчення прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень.
2. Теоретично обґрунтувати структурно-рівневу модель прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень.
3. Емпірично дослідити розвиток структурних компонентів прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями.
4. Обґрунтувати, розробити модель та впровадити програму цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями, перевірити її ефективність.

**Об`єкт дослідження** – чинники прийняття рішень у педагогічній діяльності.

**Предмет дослідження** – прогностичні вміння як чинник прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** склали: суб'єктний підхід (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, А. В. Брушлінський, С. Л. Рубінштейн, В. О Татенко та інші), діяльнісний підхід (О. М. Леонтьєв, О. В. Запорожець, П. Я. Гальперін, В. П. Зінченко), принцип єдності свідомості та діяльності (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн), концептуальні положення принципу розвитку та формування особистості (К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, І. Д. Бех, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, М. Г. Іванчук, С. Д. Максименко), дослідження формування особистості вчителя (В. П. Андрущенко, І. С. Булах, І. М. Бушай, Ф. Н. Гоноболін, Л .В. Долинська, Л. М. Мітіна, Р. В. Павелків, В. А. Сластьонін, В. І. Юрченко та інші), фундаментальні науково-психологічні положення про особливості розвитку здатності особистості до антиципації, прогнозування (І. В. Бестужев-Лада, А. В. Брушлінський, Б. Ф. Ломов, Е. М. Сурков та інші), теорії розвитку загальних та спеціальних здібностей і вмінь (А. К. Маркова, В. О. Моляко, Л. О. Регуш, С. Л. Рубінштейн, М. В. Савчин, Б. М. Теплов та інші), ключові положення психології прийняття рішень (В. О. Адольф, П. К. Анохін, Ю. М. Забродін, Н. Ф. Ільїна, Т. В. Корнілова, Ю. Н. Кулюткін, І. Майєрс, С. Д. Максименко, Н. Л. Сомова, Г. С. Сухобська, В. М. Чернобровкін, Ю. М. Швалб та інші) та психології мислення (Л. В. Виготський, П. Я. Гальперін, М. М. Кашапов, Я. О. Пономарьов, О. В. Скрипченко), науково-психологічні уявлення про розвиток рефлексії (Д. Б. Ельконін, О. В. Калашнікова, А. В. Карпов, С. Д. Максименко, М. І. Найдьонов, О. Є. Рукавішнікова, В. І. Слободчиков).

**Методи дослідження.** Для перевірки висунутої гіпотези й вирішення поставлених завдань використано комплекс методів: *теоретичні* – аналіз, класифікація, систематизація, порівняння й узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень, теоретичне моделювання; *емпіричні* – спостереження, бесіда, тести, аналіз продуктів діяльності, психологічний

експеримент (констатувальний, формувальний); *математико-статистичні методи обробки експериментальних даних:* кількісний і якісний аналіз, методи математичної статистики (коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона).

На різних етапах дослідження було використано такі психодіагностичні методики: адаптовані серії методики «Проблемні ситуації педагогічної діяльності» (В. М. Чернобровкін), методика «Дослідження суб'єктивного контролю» (Дж. Роттер), «Мозковий штурм», методика-тест «Здібність до прогнозування» (Л. О. Регуш, Н. Л. Сомова), методика «Прогностична задача» (Л. О. Регуш, Н. Л. Сомова), методика «Часові децентрації» (Є. І. Головаха, О. О. Кронік, Л. О. Регуш), методика «Техніка спілкування» (Н.Д. Творогова), опитувальник ситуативного і надситуативного рівня педагогічного мислення (М. М. Кашапов), опитувальник «Визначення рівня педагогічної рефлексії» (О. В. Калашнікова), методика «Незакінчені речення», тест Люшера.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальна робота здійснювалася на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. У дослідженні взяли участь 563 студенти – майбутні вчителі. Дослідження проводилося відповідно до поставлених завдань упродовж 2010-2016 рр. та включало три етапи: пошуковий, дослідницький та узагальнюючий.

**Наукова новизна дослідження й теоретичне значення** полягає в тому, що:

- *уперше* визначено поняття прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень, під яким розуміється комплекс здатностей до виконання розумових дій, і який дозволяє сформувати випереджальну інформацію щодо подальшої динаміки проблемної педагогічної ситуації з метою своєчасного прийняття педагогічного рішення; виокремлено структурні компоненти прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень (цілепокладальний, мисленнєвий, рефлексивний); розроблено структурно-рівневу модель прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень; емпірично вивчено динаміку структурних компонентів прогностичних умінь у майбутніх учителів упродовж навчання у ВНЗ; встановлено недостатній

рівень розвитку структурних компонентів прогностичних умінь у майбутніх вчителів; обґрунтовано й розроблено модель та впроваджено програму цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями;

- *розширено та доповнено* уявлення про особливості процесу прийняття педагогічних рішень, зміст структурних компонентів прогностичних умінь, критерії та показники розвитку структурних компонентів прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень;
- *подальшого розвитку набули* знання про чинники прийняття педагогічних рішень, положення про значення прогностичних умінь у процесі прийняття педагогічних рішень, уявлення про сучасні вимоги та особливості організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх учителів у ВНЗ.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що застосований пакет психодіагностичних методик з вивчення структурних компонентів прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень та авторська програма з цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь у майбутніх вчителів можуть бути використані викладачами, кураторами студентських груп з метою оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх вчителів. Теоретичні положення та результати емпіричних досліджень дисертаційної роботи можуть доповнити зміст навчального курсу «Психологія», знайти відображення у завданнях до виробничої педагогічної практики студентів 3, 4, 5 курсів, до самостійної роботи (ІНДЗ) та державної атестації у ВНЗ.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні теоретичні положення та результати емпіричного дослідження доповідались та отримали схвалення на міжнародних науково-практичних конференціях: «Психологічні проблеми творчості» (м. Київ, 2010), «Особистість у просторі культури» (м. Севастополь, 2011), «Инновационные технологии в образовании» (г. Ялта, 2011), «Актуальні проблеми теоретичної та консультативної психології» (м. Київ, 2012), «Професійна культура фахівця: сутність, реалії, перспективи» (м. Суми, 2012 ), «Психологічна просвіта у сучасному

суспільстві: методологія, досвід, перспективи», (м. Суми, 2014), «Нові виміри духовності на початку XXI століття» (м. Суми, 2014); на всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти» (м. Суми, 2010), «Людина в сучасному суспільстві: психологічна допомога та супровід» (м. Луганськ, 2011), «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI століття» (м. Суми, 2013); на регіональних семінарах (м. Суми, 2013-2015); на звітних науково-практичних конференціях НПУ імені М. П. Драгоманова та СумДПУ імені А. С. Макаренка (2010-2015); на засіданнях кафедри теоретичної та консультативної психології факультету соціально-психологічних наук та управління НПУ імені М. П. Драгоманова (2010-2015).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в навчальний процес Сумського державного педагогічного університету імені А С. Макаренка (довідка №2046 від 03.12.2015 р.), Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 994 від 12.12.2015 р.), Сумської загальноосвітньої школи I-III ступеня № 22 (довідка № 210 від 07.12.2015 р.), Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов`янськ, Донецька область (довідка № 68-15-877 від 08.12.2015 р.), Університету менеджменту освіти, м. Київ (довідка № 01-02/681 від 28.12.2015р.).

**Публікації.** Основні результати емпіричного дослідження відображено у 23 наукових публікаціях, серед яких 6 статей – у вітчизняних фахових виданнях, 1 стаття – у зарубіжному періодичному виданні, розділ у колективній монографії та 15 публікацій у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків та списку використаних джерел, який налічує 260 найменувань (із них 8 – іноземною мовою). Основний зміст дисертаційної роботи викладено на 172 сторінках і містить 10 таблиць та 9 рисунків. Загальний обсяг дисертаційної роботи становить 229 сторінок.

# РОЗДІЛ 1
# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ ЯК ЧИННИКА ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ

У даному розділі розглянуто прогностичні уміння як проблему психологічних досліджень, проаналізовано змістовні характеристики прогнозування у професійній діяльності вчителів, виявлено специфіку прогностичних умінь, обґрунтовано модель прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень вчителями.

## 1.1. Прийняття педагогічних рішень як предмет психологічних досліджень. Чинники прийняття педагогічних рішень

Поняття «рішення» є однією з ключових категорій сучасної психології, дослідження якої започатковано в працях Р. Акоффа, П. К. Анохіна, М. О. Бернштейна, Дж. Брунера, Ф. Емері, Ю М. Забродіна, Ю. Козелецького, Т. В. Корнілової та інших.

Феномен прийняття рішення вивчається у психології особистості, мислення, творчості, управління, здібностей (Ю. М. Забродін, А. Ф. Коган, В. О. Моляко, О. В. Пономарьов, Л. О. Регуш, О. К. Тихомиров та інші).

Найбільш поширеними в розробці проблеми прийняття рішення є такі підходи: системний (Ю. М. Забродін, Т. В. Корнілова та інші), класичний (І. Є. Давидович, Р. С. Квасницька та інші), функціональний (Г. О. Балл, Ю. Козелецький та інші), вчинковий (Ю. М. Забродін, Б. Ф. Ломов, Т. В. Корнілова, В. А. Роменець, Н. А. Хрущ та інші), суб'єктно-діяльнісний (К. А. Абульханова-Славська, А. В. Брушлінський, Б. С. Гершунський, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн, В. М. Чернобровкін та інші) тощо.

Психологічні словники тлумачать поняття *«рішення»* як формування розумових операцій, що знижують початкову невизначеність проблемної

ситуації. Більш конкретне визначення поняття «рішення» залежить від: 1) рівня дослідження – системне, функціональне, особистісне чи діяльнісне; 2) галузі дослідження – рішення пізнавальне, творче, оперативне чи управлінське; 3) психологічних механізмів рішення – вольове, інтелектуальне, емоційне чи імовірнісне [90; 244].

Рішення завжди є варіацією певного критичного моменту ситуації. Тому прийняття рішення пов'язане з розв'язанням проблем – перетворення вихідної проблеми на продуктивний процес. Момент прийняття рішення відбувається на етапі, коли певні ідеї, погляди, настанови, уявлення набули свого оформлення, тоді настає момент їх конкретної реалізації. Процес прийняття рішень є головним на всіх рівнях опрацювання інформації та психічної регуляції у системі цілеспрямованої діяльності [7].

У словниках термін *«прийняття рішення»* тлумачиться як вольовий акт формування суб'єктом послідовності дій для досягнення мети на основі перетворення початкової інформації в ситуації невизначеності. *Прийняття рішення* може поставати як особлива форма розумової діяльності і як один з етапів розумової дії при розв'язанні будь-яких завдань [244, с. 432].

Ф. Ю. Василюк, описуючи процес прийняття рішення, зазначає, що коли виникнення спонукання у вигляді бажання попередньо висуває деяку мету, то остаточне встановлення мети іноді зовсім не збігається з первісною, а відбувається у результаті рішення. Приймаючи рішення, людина відчуває, що подальший хід подій залежить від неї. Усвідомлення наслідків свого вчинку й залежності від того, що станеться від власного рішення, породжує специфічне почуття відповідальності. Прийняття рішення може відбуватися по-різному. Іноді воно зовсім не вирізняється у свідомості як особлива фаза: вольовий акт відбувається без особливого рішення. Так буває у тих випадках, коли спонукання не зустрічає ніякої внутрішньої протидії, а здійснення мети – ніяких зовнішніх перешкод, тоді рішення приймається у згорнутому вигляді. У тих вольових актах, у яких за виникненням спонукання до дії існує боротьба

мотивів або обговорення і дія відтерміновується, рішення виділяється як особливий момент [36].

Незважаючи на складність аналізу, саме практичне рішення має бути максимально простим і зрозумілим. Прийняття людиною рішень – це одночасно й прийняття на себе певних обов'язків, суб'єктивної відповідальності за конкретний вибір. Якщо до вибору спонукають зовнішні обставини, то суб'єктна відповідальність виражається меншою мірою, коли ж людина приймає рішення самостійно, то вона стає відповідальною перед собою [113; 143].

Структура й механізми прийняття рішень не є однаковими на різних рівнях психічного відображення. У процесі переходу від перцептивно-пізнавального рівня до мовномисленнєвого вибір гіпотез змінюється механізмом побудови концептуальних моделей. Зв'язок прийняття рішення й мислення є неоднозначним. «Прийняття рішення» може поставати як особлива форма мисленнєвої діяльності (управлінське рішення), але як етап мисленнєвої дії «момент прийняття рішень» є завершальною стадією у вирішенні будь-яких задач, як пізнавальних, так і творчих [29; 108, с. 258; 151; 167, с.131; 244].

У процесі діяльності людина чинить не за абстрактною схемою, а вирішує у різних суспільно необхідних формах суспільно необхідні задачі. Вимоги діяльності, її характеристики й умови опосередковано, через особистість, співвідносяться з тими чи іншими якостями особистості. Особистість прогнозує свою діяльність, підпорядковує, встановлює, програмує послідовність трудових операцій. Програмування дозволяє особистості, по-перше, з погляду її психологічних можливостей типовим чином пов'язувати послідовність задач за характером активності, яка потрібна на початку, у кульмінаційний момент і в кінці діяльності. По-друге, дозволяє точно визначати момент і форму максимального напруження, активності [3; 32; 104; 130; 156; 175].

У процесі рішення виділяють стадії пошуку, прийняття й реалізації. Проблема прийняття рішень є предметом численних наукових досліджень, що стосуються різних сфер професійної діяльності.

Прийняття рішень в управлінській діяльності вивчається В. О. Баришевим, А. В. Карповим, Г. В. Теплінським та іншими й спрямоване на розв'язання таких завдань: підвищення конкурентоспроможності підприємств та організацій, надання інформаційної підтримки, розвитку управлінської культури, узгодження різнопланових інтересів, настанов, орієнтацій, забезпечення «єднальної функції» менеджера, керівника тощо [14; 91; 220].

Прийняття рішень у військовій діяльності вивчається В. С. Полікашиним, С. Ю. Поляковим, Д. І. Сохадзе та іншими й стосується таких питань: наукового управління стадіями процесу прийняття рішень командиром і начальником, впливу на прийняття рішень професійно важливих психологічних якостей військовослужбовців, прийняття нестандартних рішень в умовах виконання миротворчими підрозділами завдань тощо [160; 210].

У медичній діяльності прийняття рішень вивчається М. В. Бурцевим, В. В. Горачуком, О. М. Мацугою та іншими й стосується таких проблем: аналіз програмних й алгоритмічних засобів підтримки прийняття рішень у медичній галузі, розв'язання задач з підвищення якості обробки медичної інформації, інформаційної підтримки прийняття управлінських рішень щодо поліпшення якості медичної допомоги, розв'язання задачі синтезу діагностичного вирішального правила, яке б забезпечило підвищення точності та вірогідності діагностування терапевтичних захворювань тощо [55; 136].

Підходи, що використовуються для вивчення процесу прийняття рішення загалом, можуть бути застосовані для аналізу прийняття рішення і в педагогічній галузі. Зокрема, суб`єктно-діяльнісний підхід (С. Л. Рубінштейн та його школа) полягає у розгляді суб'єкта в його пізнавальному, дієвому та етичному ставленні до світу: 1) суб'єкт керує діяльністю та іншими формами активності; 2) суб'єкт проявляється в пізнавальному, дієвому та етичному ставленні до світу; 3) відповідальність суб'єкта пов'язана зі здатністю детермінувати події; 4) суб'єкт здатний перебудовувати буття та власне життя,

а також свою діяльність і внутрішній світ; 5) суб'єкт має знайти й усвідомити суперечності та розв'язати їх [1].

У психології розглядаються питання й формулюються визначення прийняття педагогічних рішень на поведінковому та діяльнісному рівнях:

1) прийняття рішень на поведінковому рівні активності вчителя розглядається як слаборефлексований процес визначення дій у відповідь на проблемну педагогічну ситуацію, детермінований особливостями зовнішніх ситуаційних перешкод у педагогічній взаємодії та порушенням у вчителя почуття цілісності «Я», що супроводжується актуалізацією захисних дій і тимчасовим відходом від реалізації мети педагогічної діяльності;

2) *прийняття рішення на діяльнісному рівні активності вчителя* – це рефлексований і керований суб'єктом процес формування дій, спрямованих на розв'язання вихідної суперечності проблемної педагогічної ситуації на основі усвідомлення мети педагогічної діяльності, альтернативних засобів її досягнення й відповідального вибору певного способу дій (В. М. Чернобровкін). Діяльнісний рівень прийняття педагогічних рішень – це рівень усвідомлення психічних процесів, найважливішими серед яких є цілеутворення й цілепокладання. Цілеутворення може бути мимовільним і довільним та поставати як процес, дія або діяльність. Цілепокладання визначається як формування образу майбутнього результату дій і прийняття цього образу як основи практичних чи розумових дій. Головним у цілепокладанні є процес передбачення, який співвідноситься у психології з категорією майбутнього та суттєво відрізняє діяльнісний рівень процесу прийняття рішення від інших рівнів [31; 239].

Прийняття рішень у педагогічній діяльності вивчається С. О. Доценко, К. Є. Романовою, Н. Х. Хубаєвою, В. М. Чернобровкіним та іншими й стосується таких проблем, як розкриття особливостей сучасного вчителя як особи, яка приймає рішення; розробка варіантів прийняття рішень на рівні вибору технологій проведення уроку, окремих виховних заходів; розвиток готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності;

підготовка вчителів до роботи в умовах, що вимагають самостійного прийняття оптимальних педагогічних рішень тощо [64; 236]. Характеристика педагогічної діяльності як практичного мистецтва визначається її внутрішньою соціально-психологічною природою. Педагогічна діяльність належить до того типу професій, в основі яких, за Є. О. Климовим [96], лежать взаємовідносини «людина – людина». Найбільш суттєвою особливістю педагогічної діяльності є те, що вона являє собою діяльність з управління іншою діяльністю (діяльністю учнів), у процесі якої здійснюється формування й розвиток особистості учня. Керівництво процесами взаємодії, комунікації, спілкування в системі «вчитель–учень» не може бути нічим іншим, крім як справою педагогічного мистецтва. Воно не терпить стандарту і шаблону, хоча масштаби творчих завдань учителя, звичайно, різні, починаючи від внесення принципових інновацій у зміст, форми й методи навчально-виховної роботи і закінчуючи рішенням різноманітних поточних питань, що виникають у різних ситуаціях роботи вчителя. Відмінні особливості рішень, які приймаються вчителем у процесі практичної діяльності, визначаються, насамперед, змістом і характером завдань, із якими він має справу. Щоб прийняти оптимальне для певних умов рішення, учитель має добре орієнтуватися в міжособистісних відносинах, що склалися в конкретному учнівському колективі, знати інтереси своїх учнів, рівень їх готовності до засвоєння нового матеріалу, їх уміння працювати самостійно. Він повинен одночасно враховувати матеріально-технічні умови організації певного заняття, час його проведення. Він повинен також точно оцінювати власні сили й можливості [85;167; 235].

Особливості практичних рішень учителя визначаються їх тимчасовими параметрами. Як правило, практичні рішення приймаються в умовах дефіциту часу. Взаємодіючи з учнями, учитель має приймати рішення негайно. Він не має можливості «відкласти» ці рішення на майбутнє. Звідси випливає низка специфічних вимог, які висуваються до якості практичного розуму вчителя, його практичного мислення, до гнучкості та критичності, до швидкості й обачності [114].

На сучасному етапі розвитку освіти сам процес навчання й виховання розглядається як управління розвитком учнів (В. М. Колпакова, М. І. Постнікова, Л. О. Регуш). Управління навчально-виховним процесом є чітке знання цілей, на досягнення яких має бути спрямований вплив учителя, перспективних планів з реалізації цих цілей, систему засобів, яка забезпечує зворотний зв'язок і корегує вплив учителя на шляху досягнення кінцевих цілей. Управління в діяльності вчителя містить низку ознак прогнозування та прийняття рішень і має деякі загальні риси з управлінням у будь-якій діяльності [100; 163; 177].

Процес прийняття педагогічних рішень є основним моментом практичної діяльності вчителя. Із того, як готуються, приймаються й виконуються педагогічні рішення, можна міркувати про реальну силу практичного мислення вчителя і про своєрідність його педагогічного мистецтва. Поняття *«успішності прийняття рішень»* у трактуванні професійної педагогічної діяльності зумовлює необхідність постійного осмислення й оцінки її результатів, постановки актуальних педагогічних завдань у конкретних ситуаціях і пошуку найбільш ефективних способів їх рішень. Саме в цьому значенні можна уявити зміст професійної педагогічної діяльності як послідовності дій з пошуку та здійснення найбільш оптимальних способів вирішення проблемних ситуацій з метою досягнення найкращих для розвитку особистості учнів результатів. Багатоаспектність, складність структури діяльності педагога, взаємозв'язок усіх компонентів, що складають її, цілісність людської особистості, цілісність, безперервність і послідовність педагогічного процесу, необхідність здійснення вчителем професійних функцій зумовлюють інтегрований характер педагогічної діяльності [ 33; 239; 260].

Психологічні дослідження педагогічної діяльності та прийняття рішень дозволяють виокремити три групи критеріїв оцінки педагогічних рішень:

1. Смислова узгодженість педагогічно-діяльнісного змісту з загальною метою діяльності вчителя.

2. Відповідність виконавчої (операційно-методичної) частини рішення засадам демократичної педагогіки.

3. Урахування когнітивних і функціонально-операційних процесів у виробленні рішення [ 65; 83].

Як зазначає С. Ю. Тьоміна, педагогічну діяльність можна представити як послідовність дій зі сприйняття, осмислення, прийняття та реалізації рішень проблем, що виникають у професійній практиці, конкретних педагогічних ситуаціях. У психіці людини не існує чітко окресленої межі між внутрішнім і зовнішнім світом, між об'єктивним та суб'єктивним. Зону взаємодії цих світів ми називаємо ситуацією. *Ситуацію* слід розуміти як особливий стан навколишнього середовища та внутрішнього світу людини, у якому мають місце інтенсивні фізичні й інформаційні обмінні процеси між ними. Ситуація не належить ні до світу реалій, ні до світу образів, але при цьому є специфічним утворенням, полем взаємодії цих світів. Регулятивна функція забезпечує розпізнання початку та кінця ситуації, управління в активній фазі набором навичок і вмінь, за необхідності корегує наявні навички й формує нові. Основним механізмом регулятивної функції є система прямих і зворотних зв'язків [219]. Цей підхід визначає напрямок поведінкової діяльності суб'єкта як принцип максимальної активності: дія людини в ситуації завжди спрямована на найбільший прояв її особистості, можливий у психологічному життєвому середовищі, що характеризує ситуацію, у якій вона знаходиться в момент, що спостерігається. Це положення дозволяє прогнозувати розвиток ситуації, якщо ми маємо достатньо даних про суб'єктів, що включені до ситуації, та даних про їхні уподобання, стиль цілепокладання, особливості рефлексії [26; 34; 97; 170; 232].

Учені Е. Р. Хабібулін та Ю. Л. Лавочніков в педагогічних ситуаціях невизначеності досліджували готовність педагогів до ризику та прогнозування поведінки людини в екстремальних умовах. Результати досліджень є важливими для практичної діяльності педагогів, де їх діяльність з оптимальним

рівнем готовності до ризику є значно вищою й характеризується гнучкістю у прийнятті, реалізації та корекції педагогічних рішень [234].

С. Ю. Тьоміна зазначає, що *педагогічна ситуація* – це окремо взятий момент освітнього процесу, який характеризується системою різних взаємодій учасників цього процесу. У довільній педагогічній ситуації виникають певні суперечності, які перешкоджають тією чи іншою мірою здійсненню навчально-виховної діяльності й можуть усвідомлюватись учителем як проблеми. Учитель реалізує цілі навчання й виховання у таких ситуаціях, для яких притаманна велика складність відносин у системі «учень – учні», «учні – навчальний предмет», «учні – вчитель», «учні – батьки». Практичні ситуації, що виникають під час навчально-виховної роботи, – це завжди багатоаспектні ситуації, вони мінливі, нерідко суперечливі й несподівані [219].

Завдання, у їх найзагальнішому вигляді, – це система, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет завдання, що знаходиться у початковому стані; б) модель необхідного стану предмета завдання. Задачу, розглянуту як систему, слід відрізняти від задачної ситуації – деякої сукупності об'єктів, що припускає системне уявлення у вигляді завдання, але ще не отримало такого подання [105; 120]. Як зазначає Л. М. Фрідман, задачна ситуація (автор називає її проблемною ситуацією) має місце, коли прагнення до певної мети зустрічає перешкоду і виникає потреба подолати цю перешкоду, щоб тим самим здійснити визначену мету [231].

Оскільки поняття проблемної ситуації найчастіше пов’язується з наявністю суперечності, то термін *«проблемна ситуація»* правомірно використовувати для узагальненого позначення всіх типів ситуацій, що виникають унаслідок непередбачуваного ускладнення умов діяльності вчителя [172]. *Проблемна ситуація* – це «розрив» у діяльності, неузгодженість між цілями й можливостями суб’єкта. До їх числа можна віднести й фактичні перешкоди, і не знання шляхів, які ведуть до мети, і несформованість способів досягнення цілей тією чи іншою особою. Ю. М. Кулюткін наводить характеристики проблемної ситуації: 1) об’єктивно виникаюча суперечність

між метою та засобами її досягнення; 2) виникнення безпосередньо пізнавального становлення до ситуації [116].

М. Доналдсон зазначає, що вирішення будь-якої проблеми полягає в розкритті способу, за допомогою якого можна привести існуючий стан справ у бажаний. Крім вихідного предмета задачі та її умов, до складу задачі може входити одна або більше моделей, що несуть інформацію, яка стосується розв'язання задачі. Це може бути інформація про зміни предмета завдання, за допомогою яких здійснюється його перехід із початкового стану в необхідний, про підзадачу даної задачі, про засоби та способи її вирішення. При цьому, наприклад, засоби вирішення задачі можуть зазначатись як рекомендовані, як обов'язкові, як заборонені.

*Проблемна педагогічна ситуація* – це й неузгодженість або суперечність між уявленнями вчителя про мету й оптимальне протікання педагогічної діяльності та реальними умовами його взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, що перешкоджають досягненню очікуваних результатів у прийнятті педагогічних рішень [231; 239; 255].

Ю. М. Забродін наголошує, що реальні процеси рішення потребують вивчення проблеми основної мети, проблеми результату, проблеми оцінки підцілей, проблеми способу досягнення результату, проблеми правил вибору. Важливою для нашого дослідження є думка вченого про те, що на різних етапах взаємодії суб'єкта з проблемною ситуацією відбуваються послідовні переходи з неусвідомленого рівня аналізу на рівень свідомого регулювання. Такі переходи можуть здійснюватися на різних стадіях вирішення проблемної ситуації, під час якого у процесі взаємодії суб'єкта з ситуацією чергуються такі етапи: 1) виявлення проблеми, усвідомлення наявності перешкоди; 2) надмірна мотивація як результат оцінки ситуації; 3) формулювання задачі на основі аналізу ситуації; 4) орієнтація в умовах задачі (з`ясування того, що відомо, дано); 5) суб'єктивне прийняття задачі (розуміння того, що має бути отримано); 6) висування гіпотез; 7) оцінка висунутої гіпотези; 8) визначення суб'єктивної

впевненості особистості в істинності висунутої гіпотези); 9) вибір плану реалізації рішення [76].

На основі перетворення інформації про вихідну ситуацію і на підставі суб'єктивних оцінок цієї інформації вирішення проблемної ситуації передбачає вирішення конкретного завдання та є формуванням плану, алгоритму, послідовності дій для досягнення певної мети. Такої позиції дотримуються Г. Б. Морозова, В.М.Чернобровкін та інші, наголошуючи, що саме відмінність образів (образу мети й образу наявної ситуації) визначає внутрішній напрям процесу розв'язання задачі та вирішення проблемної ситуації. Мету у такому випадку можна розглядати як бажану майбутню кінцеву ситуацію, а саме проблемне рішення як досягнення бажаного результату з заданими критеріями якості. У процесі розробки теорії діяльності вченими було запропоновано підхід до розуміння задачі, який дозволяє враховувати не тільки зовнішні, але й внутрішні джерела активності (задача як мета). Ознакою появи проблемної ситуації, згідно з даною теорією, є труднощі в досягненні мети. Проблемна педагогічна ситуація визначає комплекс умов, за яких вирішується педагогічна задача. Ці умови можуть як сприяти, так і перешкоджати успішному вирішенню завдання. Проблемною є така задача, яка вимагає знаходження нових відношень чи способів перетворення, не наданих в умові задачі. «Таким чином, дослідження реальних процесів вирішення проблемних завдань вимагає їх детального вивчення: 1) наявності проблемної ситуації та розуміння того, що саме нас не задовольняє в ній; 2) цілей, тобто з'ясування того, як визначається або як формулюється мета; 3) способів досягнення мети або методу вирішення проблеми» [241].

У нашій роботі ми керуємося критеріями прийняття педагогічних рішень у проблемних педагогічних ситуаціях:

1) критерій мети, де напрям дій, обраних учителем у вирішенні проблемної педагогічної ситуації, пов’язаний зі сприянням особистісному чи інтелектуальному розвиткові учня, це рішення може розглядатись як цілевідповідне;

2) критерій засобів характеризує ступінь відповідності дій вчителя поставленій ним педагогічній меті, коли вчитель обирає педагогічні прийоми, що грунтуються на відкритому, довірчому, толерантному спілкуванні;

3) функціональний критерій – це здатність педагога до операційного розгортання в процесі рішення таких ланок, як проблематизація й постановка мети, формулювання альтернативних варіантів рішення й окреслення поля вибору, порівняння альтернатив через аргументування, вибір варіанта рішення й оцінка його можливих результатів [241].

Слід зауважити, що функціональну структуру процесу прийняття педагогічного рішення утворюють операції постановки проблеми, визначення мети, формулювання та порівняння альтернатив, здійснення вибору. Коло питань, на основі яких педагоги мають сприймати й осмислювати проблемні ситуації своєї діяльності і відповідно приймати рішення, окреслюється кількома домінуючими позиціями – егоцентричною (учитель сприймає проблемну ситуацію та обмірковує рішення, керуючись вихідною спрямованістю на захист цілісності свого «Я»), діловою (такі рішення скеровуються визначальним впливом прагнення вчителя відповідати нормативним вимогам діяльності), особистісною (визначає зміст рішень, спрямованих на використання умов проблемної ситуації для сприятливого розвитку особистості учнів) і ціннісною (індикатор впливу на процес прийняття рішення ціннісних обумовленостей, що виходять за межі професійної діяльності). А прийняття педагогічних рішень розглядається відповідно до мети педагогічної діяльності, ступеня відповідності дій вчителя поставленій меті, здатності педагога до операційного розгортання в процесі рішення [222; 239; 256].

Усе більше уваги в педагогічних і психологічних дослідженнях приділяється характеристиці завдань, що вирішуються учнями, а також завдань, що вирішуються вчителями під час навчання й виховання школярів [75; 78; 114]. Як зазначає Н. Х. Хубаєва, рішення задач – зовсім не привілея математики. Усе людське пізнання є не що інше, як безперервний процес постановки й вирішення все нових і нових завдань, питань, проблем,

труднощів. І зрозуміло, що лише та людина розуміє наукові формули й положення, яка бачить у них не просто фрази, що їй належить зазубрити, а, насамперед, не відразу знайдені відповіді на цілком певні питання [ 236].

Г. О. Балл, Т. Б. Тарасова та інші зазначають, що вищий рівень активного орієнтування забезпечується людською свідомістю, що дозволяє «програвати на моделях» події, які є віддалені в просторовому, часовому та змістовому відношенні від безпосередньої ситуацій. А це дозволяє, не обмежуючись пристосуванням до таких ситуацій, більш широко опановувати дійсність. Звертаючись до задач, які вирішуються педагогами, слід зазначити, що тут важливо виходити із загальних принципів розв'язання задач певних класів, і педагогічна наука повинна прагнути до більшої конкретності в розробці таких принципів. Водночас учитель має творчо вирішувати кожну індивідуальну педагогічну задачу, прагнучи при цьому до більш повного врахування специфічних особливостей кожної особистості, що формується, кожної ситуації, що складається в учнівському колективі. Перехід від зовнішнього завдання до внутрішнього має місце в процесі прийняття людиною запропонованої йому ззовні задачі. За такого «психічного моделювання» аналізу піддається як вихідний предмет задачі, так і її вимоги [12; 13; 216].

На сьогодні науковцями визначено чинники прийняття рішень у різних сферах професійної діяльності. Зокрема, в управлінні І. Є. Давидович, О. В. Карагодін, О. В. Макарюк та інші виділяють різнопланові чинники прийняття рішень: невизначеність, надійність інформації, авторитет керівника, рівень підготовки управлінських кадрів, середовище прийняття рішень, інформаційні обмеження, психологічні обмеження тощо [69; 83; 103; 191; 224].

У медицині О. О. Бондарев, В. В. Горачук, А. О. Калмиков, О. М. Мацуга, О. А. Халафян та інші виокремлюють такі чинники прийняття рішень: недостатність знань, обмеженість часових ресурсів, відсутність можливості залучення компетентних експертів, неповна інформація тощо [55; 136].

У політиці К. С. Головинський, Л. М. Шипілова та інші виділяють наступні чинники прийняття рішень: суб`єктивне сприйняття ситуації,

особистісний, політичний, економічний, соціокультурний, технологічний, правовий, етичний, природний, фізичний, військовий тощо [14; 220].

У педагогіці К. О. Абульханова-Славська, Н. О. Бернштейн, О. М. Леонтьєв. З. Фрейд, В. Е. Чудновський, В. М. Чернобровкін М. Г. Ярошевський та інші виділяють причинні, цільові, ціннісні та інші чинники [3; 9;123; 128; 129; 166; 239].

Причинна детермінація пов’язується з впливом на процес прийняття рішення психологічних чинників, що «склались у минулому й передують йому в часі» [239, с. 22]. Це може бути глибинно-емоційний досвід суб`єкта, коли поведінка будується під дією внутрішніх несвідомих спонукальних сил. Такий тип детермінації ґрунтується на психоаналітичному підході. Ще одним варіантом причинного детермінізму є рефлексологічний підхід, коли у якості детермінуючих чинників постають зовнішні стимули. Процеси прийняття рішень тут мінімалізовані, вхідна інформація сприймається, переробляється й активуються схеми реагування, сформовані у досвіді суб`єкта [217; 241].

Ціннісна детермінація виявляється в регулятивному впливі на процес прийняття рішення ціннісно-смислових утворень особистості вчителя. Як зазначає Д. А. Леонтьєв, смисл є суб`єктивно-індивідуальною формою відображення світу та взаємодії з ним, завжди пов'язаний з ціннісною сферою особистості. Ефективність прийняття рішень залежить від з`ясування сенсу ситуації. Йдеться про підхід до діяльності не тільки як до обов'язку, а як до сфери самоактуалізації та пошуку сенсу життя [123].

Цільова детермінація розглядається як «процес прийняття рішення, що скеровується суб’єктом, який обирає й ставить мету, здійснює вибір засобів її досягнення, рефлексує й регулює процес виконання дій» [241, с.1]. Дії людини визначаються прагненням до мети [95; 161; 239]. Б. Ф. Ломов відмічає, що мета і пов’язана з нею програма формуються на основі відображення тієї дійсності, у якій людина живе. Зокрема, до цільових чинників прийняття рішень у педагогічній сфері належить прогностичний чинник, адже процес прийняття

педагогічних рішень є неможливим без формування образу майбутнього результату й прийняття цього образу як основи й напрямку дій [124; 245].

Таким чином, рішення завжди є варіацією певного критичного моменту ситуації. У процесі рішення виділяють стадії пошуку, прийняття й реалізації.
При розробці проблеми прийняття рішень виокремлюються різні підходи, основним серед яких для нашого дослідження є суб`єктно-діяльнісний підхід. Проблема прийняття рішень є предметом численних наукових досліджень, що стосується різних сфер професійної діяльності. У педагогічній сфері на діяльнісному рівні активності вчителя вчені виокремлюють цільовий чинник, до якого належать прогностичні процеси, адже процес прийняття педагогічних рішень є неможливим без формування образу майбутнього. На основі перетворення інформації про вихідну ситуацію й на підставі суб'єктивних оцінок цієї інформації розв’язання проблемної ситуації передбачає вирішення конкретного завдання та є формуванням послідовності дій для досягнення певної мети [227].

## 1.2. Змістовні характеристики прогнозування у професійній діяльності вчителів

У психологічних системах прогнозування майбутнього людиною розглядається не як випереджаюче відображення дійсності, а як породження образу майбутнього. Низка особливостей особистості, що вказують на міру і характер відкритості людини як психологічної системи, таких як песимізм, тривожність, сором`язливість, виражена мотивація уникнення невдачі, виявляються в особливостях прогнозування і визначають модальність очікувань людини [23; 167; 228; 253].

Процеси, перспективи, які необхідно передбачати, найчастіше описуються часовими рядами, тобто послідовністю значень деяких величин, отриманих у певні проміжки часу. Часовий ряд містить два обов'язкові елементи – позначку часу і значення показника ряду, отримане тим чи іншим способом відповідно до зазначеної позначки часу. Одна з класифікацій часових

рядів наведена в роботі Б. Г. Ананьєва, Л. І. Муратової, І. О. Чучуєвої та інших. Як зазначає І.О.Чучуєва, тимчасові ряди розрізняються способом розкриття значення, тимчасовим кроком, пам'яттю і стаціонарністю. Тобто для різних часових рядів класифікація терміновості завдань прогнозування індивідуальна. Говорячи про прогнозування часових рядів, необхідно розрізняти два взаємопов'язані поняття – метод прогнозування та модель прогнозування. Метод прогнозування являє собою послідовність дій, які потрібно здіснити для отримання моделі прогнозування часового ряду. Модель прогнозування – це функціональне уявлення, що адекватно описує часовий ряд і є основою для отримання майбутніх значень процесу прогнозування.

У психології виокремлюється багато різновидів та форм антиципаційних процесів: «випереджальне відображення», «імовірнісне прогнозування», «передбачення», «уявлення про майбутнє», «мета», «ціль», «цілепокладання», «модель потрібного майбутнього», «антиципація», «акцептор результату дії», прогнозування, «план», «планування», «очікування», «експектація». Аналіз наукових джерел доводить, що поняття *«антиципація»* є більш широке за змістом. Отже, розглянемо проблему більш докладно.

І. Г. Батраченко у монографії «Психологія антиципації» на базі системно-генетичного підходу подає цілісну концепцію розвитку антиципації людини, яка охоплює основні аспекти її генези: філогенетичні передумови, культурно-історичне формування, онтогенетичний розвиток, макро- і мікрогенез антиципування. Він встановив доантропну, пралогічну, теологічну, логічну, неологічну та постантропну стадії філогенетичного розвитку та антропосоціогенезу антиципування, набули подальшого розвитку погляди на роль майбутнього в розвитку особистості, психологічні механізми життєтворчості, прогнозування й планування життєвого шляху людини, специфіку утруднень життєвої антиципації в умовах розвитку інформаційного суспільства, принципи психосемантичного підходу до діагностики, корекції та розвитку життєвого антиципування [15].

Антиципація людини є складним ієрархічно-рівневим утворенням, верхні рівні якого будуються за типом вищих психічних функцій. Середні рівні мають як натуральне, так і культурне походження. Нижні рівні мають натуральне походження. Учений І. Г. Батраченко виокремив три фази культурно-історичного плану розвитку антиципації: 1) фаза паралогічної антиципації; 2) фаза теологічної антиципації; 3) фаза логічної антиципації. Освоєння діяльності людиною, педагогічної зокрема, вимагає формування відповідного різновиду професійної антиципації [15]. А оскільки професійна діяльність є провідною для дорослої людини, то і розвиток професійної антиципації становить одну з провідних ліній її онтогенезу [58; 131; 135; 145; 158].

На базі психосемантичного підходу та розробленої концептуальної моделі життєвої антиципації О. Г. Рихальська розглядає проблему життєвої антиципації особистості. Важливою складовою життєвої антиципації є структурні утворення з категорій або конструктів, які моделюють зв’язки між життєвими подіями, характеристиками життєвого шляху та різними чинниками, що їх зумовлюють, – іншими подіями та характеристиками життєвого шляху, рисами особистості, параметрами життєвої ситуації. Ці утворення називаються антиципаційними схемами, або антиципаційними гіперконцептами й гіперконструктами. Саме завдяки цим утворенням суб’єкт може переходити від категоризації теперішнього або минулого до категоризації майбутнього, тобто здійснювати акти антиципування [182].

Слід зауважити, що можливість вивчати проблему антиципації з точки зору психології дає накопичений іншими науками та людською культурою фактичний і теоретичний матеріал, досвід [39; 121;157]. І. Г. Батраченко зазначає: «Психологія повинна піти далі, розробити свою методологію дослідження та зробити свій внесок в осягнення феномену антиципації й тим самим збагатити не тільки себе, але й такі науки, як прогностику, філософію, соціологію, антропологію, етнографію, педагогіку» [17, с.1].

Фундаментальність такого поняття, як *антиципація* у категоріальному апараті психології доводиться роботами вітчизняних та закордонних учених

(Т. Ф. Базилевич, Б. Ф. Ломов, Є. М. Сурков, О. О. Сергієнко, В. Д. Менделевич, С. Г. Геллерштейн, Е. Кестер, Л. О. Регуш, А. В. Брушлінський, Н. А. Полєтаєва, І. М. Феійгенберг, В. А. Іванніков, І. Г. Батраченко та інші).

У психологічному словникові поняття *антиципація* пояснюється як передбачення, прогнозування подій, заздалегідь складених уявлень про що-небудь, пізнавальну прогностичну діяльність виділено як особливий вид діяльності [171, с.45].

Розглядаючи антиципацію як невід'ємну властивість психічного, учені виділяють три її функції: когнітивну, регулятивну, комунікативну. Когнітивна функція стосується передбачення тих чи інших подій, регулятивна забезпечує готовність до подій, планування дій, комунікативна функція антиципації полягає в готовності, плануванні, передбачуваності процесів спілкування. Антиципація розглядається як здібність діяти й ухвалювати рішення з певним часово-просторовим упередженням по відношенню до очікуваних, майбутніх подій [124].

*Антиципація*, за визначенням І. Г. Батраченка, є темпорально орієнтованою (яка враховує причинно-наслідкові зв'язки в умовах часу) формою організації психічного, що призначена для відображення, проектування й опредметнення майбутнього [15, с. 30].

Окрім функцій і компонентів, учені виокремлюють п'ять рівнів антиципації: *сенсомоторний, перцептивний, рівень уявлень, мовномисленевий, субсенсорний.* Антиципація сенсомоторного й субсенсорного рівнів проявляється як попередження, нервово-м'язове попереднє налаштовування та налаштовування до виконання дій, перцептивного рівня – як передбачення наслідків і вибір тієї поведінки, яка найбільше відповідає меті. Вихід за межі наявного, регуляція потенційних дій починається з уявного рівня антиципування. Антиципація на рівні уявлень функціонує як передбачення, у якому беруть участь різні схеми дії та панорамні образи. А на мовно-мисленнєвому рівні антиципація передбачає планування, формулювання

гіпотез про очікувані події, побудову уявної моделі того, що людина прагне досягти (прогнози). Хоча в кожному антиципуючому процесі зазначені раніше рівні беруть участь, взаємодіючи між собою, але в межах даної проблеми найбільш значущим є мовно-мисленнєвий рівень, у якому виділяються класи: 1) вирішення задач проблемного типу; 2) планування дій; 3) задач рефлексивного управління. Одним з основних їх критеріїв є вирішення задач нестандартним способом з урахуванням несподіванок, де основними є: 1) ефект попереднього планування; 2) ефект імовірнісного прогнозування; 3) ефект рефлексивного самоконтролю [10; 17; 20; 124; 201].

Ураховуючи, що провідною у регуляції поведінки та діяльності особистості є здатність до антиципації (І. Г. Батраченко), найбільш змістовним для використання при вивченні процесу прийняття рішень є поняття *«прогнозування»,* яким позначається здатність до антиципації в розумовій діяльності через оформлення мети подальших дій та її фіксування у свідомості особистості [15]. *У тих випадках, коли необхідно зробити акцент на процесуальній, а не результативній стороні, ми вважаємо за можливе використання поняття «прогнозування».* Цей рівень є провідним у регуляції поведінки та діяльності особистості, що змушує вважати поняття «прогнозування» найбільш адекватним для використання в даному контексті.

Прогнозування не зводиться до спроб передбачити деталі майбутнього. Прогнозист виходить з діалектичної детермінації явищ майбутнього, із того, що до явищ майбутнього потрібен імовірнісний підхід з урахуванням широкого набору можливих варіантів. Тільки за такого підходу прогнозування може бути ефективно використано для вибору найбільш ймовірного або найбільш бажаного оптимального варіанта при обґрунтуванні мети, програми, проекту, узагалі рішення.

За періодом передбачення проміжку часу, на який розрахований прогноз, розрізняються: оперативні, короткотермінові, середньо термінові й довготермінові прогнози. Оперативний прогноз розрахований на перспективу, протягом якої не очікується ні кількісних, ні якісних змін об'єкта дослідження.

Короткотерміновий прогноз – на перспективу тільки кількісних змін, довготерміновий – не тільки кількісних, а й якісних змін. Середньотерміновий прогноз охоплює перспективу між коротко- і довготерміновими з переважанням кількісних змін над якісними. Найдовший прогноз – на перспективу, коли очікуються такі значні якісні зміни, що по суті можна говорити лише про найзагальніші перспективи розвитку природи і суспільства. Оперативні прогнози містять, як правило, детально кількісні оцінки, короткотермінові – загальні кількісні, середньотермінові - кількісно-якісні, довготермінові – якісно-кількісні й найдовші – загальні якісні оцінки. Тимчасова градація прогнозів є відносною і залежить від характеру і мети даного прогнозу[174].

За об'єктом дослідження розрізняються природознавчі, науково-технічні і суспільствознавчі прогнози.

Зокрема, суспільствознавчі прогнози поділяються на підтипи: 1) соціально-медичні; 2) соціально-географічні; 3) соціально-екологічні; 4) соціально-космічні; 5) економічні; 6) соціологічні, або соціальні у вузькому сенсі; 7) психологічні (особистості, її поведінки, діяльності); 8) демографічні; 9) філолого-етнографічні; 10) архітектурно-містобудівні; 11) освітньо-педагогічні (виховання і навчання, розвитку кадрів і установ у галузі народної освіти, від дошкільних навчальних закладів до університетів й аспірантури, включаючи систему підвищення кваліфікації); 12) культурно-естетичні; 13) державно-правові, або юридичні; 14) внутрішньополітичні; 15) зовнішньополітичні; 16) військові [174].

Прогнозування грунтується на трьох взаємодоповнюючих джерелах інформації про майбутнє: 1) оцінка перспектив розвитку прогнозованого явища на основі досвіду, найчастіше за допомогою аналогії з досить добре відомими подібними явищами і процесами; 2) умовне продовження в майбутнє (екстраполяція) тенденцій, закономірності розвитку яких в минулому і сьогоденні досить добре відомі; 3) модель майбутнього стану того чи іншого явища, перспективи розвитку якого добре відомі. Поділ способів прогнозування

є умовним, тому що на практиці ці способи взаємно перехрещуються і доповнюють один одного [174].

Об'єктами педагогічного прогнозування можуть бути: сім'я, виховний вплив технічних засобів масової інформації, дошкільні заклади, загальноосвітня школа, професійно-технічна освіта, середня спеціальна освіта, вища фахова освіта, підвищення кваліфікації та перепідготовка кадрів, загальна освіта дорослих, підготовка наукових кадрів.

Проблематика психологічного прогнозування не обмежується людиною, а охоплює масштаби суспільства, людства загалом. Людина не просто піддається дії зовнішніх сил, а діє як представник людства, у цьому принципова особливість людської психіки як об'єкта прогнозування, що змушує класифікувати об'єкти психологічного прогнозування залежно від просторово-часових характеристик відповідних соціальних систем [179].

Об`єктами психологічного й прогностичного дослідження можуть бути: довготривала пам'ять, складні рішення, експертиза, фізіологічні системи, людина як система психічних процесів, людина разом з об`єктами та засобами діяльності, групи людей, суспільство.

Зауважимо, що гіпотеза як форма пізнання майбутнього найбільш повно й точно відбиває специфіку майбутнього, ураховуючи його відносну вірогідність, імовірнісний характер, перспективність. Слід зазначити, що не будь-яка гіпотеза є прогнозною, але *прогноз може існувати тільки у формі гіпотези* [15]. У розв'язанні завдань із невизначеними умовами головна роль гіпотез полягає у відшуканні цих умов. Антиципуючі гіпотези щодо способу розв'язання переходять частково або повністю в хід розв'язання. Уявне або практичне планування, як правило, засноване на деякій узагальненій гіпотезі. Відомо, що процес формування мети, заснований на механізмах антиципації, здійснюється під впливом індивідуально узагальненого досвіду особистості, тобто відбувається у своєрідній для конкретної людини системі координат, осями якої є різнорівневі індивідуальні конструкти – настанови, потреби, мотиви, цінності, набуті в минулому [209].

Проблема прогнозування в психологічній науці має дві сторони. З одного боку, психологія надає певні дані про об’єкт прогнозування – суспільство, виробництво, науку, культуру, освіту, оскільки всі ці об’єкти пов’язані з людиною. З іншого - психологія вивчає суб’єкт прогнозування, тобто саму людину, яка розробляє прогнози, приймає рішення та втілює їх в життя. Людина в процесі життя піддається дії зовнішніх сил та включається в ланцюг дій і відносин як представник людства – у цьому принципова особливість людської психіки як об’єкта прогнозування [6; 174; 259].

Аналіз літературних джерел показує, що єдиної позиції щодо сутності поняття «прогнозування» не існує. Вона уточнюється, деталізується відповідно до завдання дослідження науковця. У взаємозв'язку з плануванням, програмуванням, проектуванням, управлінням, цілепокладанням прогнозування становить одну з форм конкретизації наукового передбачення в соціальній сфері. Важливу роль у прогнозуванні відіграє зворотній зв'язок між передбаченням і рішенням. Теоретично він ніде не дорівнює нулю: людина у віддаленій перспективі зможе змінювати за допомогою рішень і дій усе ширше коло об'єктів передбачення. У суспільних науках зворотній зв'язок досягає високого ступеня інтенсивності та призводить до ефекту самоздійснення або саморуйнування прогнозу шляхом рішень та дій [149; 174; 200].

Для нашого дослідження є важливим вивчення проблеми здатності людини прогнозувати майбутнє та перспективно орієнтувати свою діяльність, яка дає можливість досліднику подивитися по-новому на питання, що лишалися досі розрізненими, не приведеними в єдину систему. Прогнозування перебігу подій і регулювання на цій основі діяльності є однією з основних функцій психіки [17].

Так, у деяких визначеннях наголос робиться на предметі прогнозування. Наприклад, І. В. Бестужев-Лада трактує термін *«прогнозування»* як спеціальне наукове дослідження, предметом якого є перспективи розвитку явища [174, с. 7]. Є. М. Четиркін також під прогнозуванням розуміє наукове (тобто засноване на системі фактів і доказів, встановлених причинно-наслідкових

зв’язків) виявлення імовірних шляхів та результатів розвитку явищ і процесів, оцінку показників, що характеризують ці явища та процеси, для більш-менш віддаленого майбутнього. У психологічному довіднику *прогнозування* визначається як спеціальне наукове дослідження конкретних перспектив розвитку певного явища [171; 172]. В інших визначеннях підкреслюється процесуальність прогнозування. Зокрема, В. В. Глущенко та І. І. Глущенко розглядають *прогнозування* як процес формування прогнозу про розвиток об'єкта на основі вивчення тенденцій його розвитку [54]. Так, у деяких визначеннях підкреслюються механізми реалізації процесу прогнозування. Наприклад, Е. В. Ширшов під *прогнозуванням* розуміє визначення тенденцій і перспектив розвитку тих чи інших процесів на основі аналізу даних про їх минулий і теперішній стан. Прогнозування – це вид пізнавальної діяльності, спрямований на певні тенденції динаміки конкретного об’єкта або ж події на основі аналізу їх стану в минулому та теперішньому [248].

Аналіз розглянутих у роботі досліджень дозволяє говорити про те, що однією з ключових ланок у професійному самовизначенні особистості виступає її здатність до орієнтації в життєвих перспективах, здатність до планування, прогнозування. Практичним наслідком цього є можливість активізації процесу професійного самовизначення через культивування різних форм планування, прогнозування життєвих і професійних стратегій.

Ознаки прогнозування, що відображають сутність його як пізнавальної психічної діяльності: 1) прогнозування – процес дослідження, тобто сторона пізнавальної діяльності людини; 2) прогнозування розуміється як пізнавальна діяльність, яка призводить до знання майбутнього за певних умов. Л. О. Регуш, Н. Л. Сомова до умов прогнозування відносять: 1) створення підстав прогнозування (знання закономірностей, наукової теорії, систематичне дослідження та інше); 2) перетворення підстав і співвіднесення їх з конкретними даними про прогнозований об'єкт (урахування поточної інформації, умов прояву закономірностей та інше); 3) форма отримання знань про майбутнє ( «поняття», «образ», «припущення», «дедукція висловлювань» і

т.п.); 4) результат прогнозування має специфіку – відображення майбутнього з урахуванням імовірності його настання й різної тимчасової перспективи [179; 209].

Враховуючи предмет нашого дослідження, актуальним є визначення поняття *«педагогічне прогнозування»,* яке представлено як самостійна універсальна поліфункціональна педагогічна діяльність, спрямована на дослідження можливих тенденцій, перетворень і перспектив розвитку суб'єктів і об'єктів педагогічної діяльності [80].

Психологічний аналіз діяльності, і педагогічної також, передбачає розгляд її як складного, багаторівневого явища, що динамічно розвивається. Діяльність складається з кількох рівнів. Перший рівень – це рівень особливих видів діяльності, за ним слідує рівень дій, далі – рівень операцій і рівень психофізіологічних функцій. Дія – це процес, спрямований на реалізацію мети, що може бути визначена як образ бажаного результату. Дія є головною одиницею аналізу діяльності. Мета при цьому є усвідомленим образом. Виконуючи певну дію, людина постійно утримує цей образ у свідомості. Тому дія – це свідомий вияв активності людини. По-перше, дія включає як необхідний компонент акт свідомості у вигляді постановки й утримання мети. По-друге, дія – це одночасно й акт поведінки, це рух, пов'язаний зі свідомістю. Яким би не був рівень усвідомлення діяльності, усвідомлення мети завжди є необхідною її ознакою. Як акт трудової діяльності специфічно людська дія сформувалась у праці. Сукупність дій, які виконують певну суспільну функцію, складає певний вид трудової діяльності. Якщо діяльність завжди спрямована на виробництво певного продукту, то дія людини завжди спрямована на певний результат. Із послідовного розв'язання людиною низки окремих завдань, які постають перед нею у процесі руху до певної мети, складається досягнення мети [28; 109; 154].

Л. М. Мітіна подає таку структуру педагогічної діяльності:

1) педагогічні цілі й завдання;

2) педагогічні засоби та способи вирішення поставлених задач;

3) аналіз і оцінка педагогічних дій.

Ефективність педагогічної діяльності вчителя залежить від його особистісних і професійних якостей, на підставі чого вченими пропонується модель показників зрілої особистості, здатної до свідомого вибору свого життєвого шляху, яка складається з таких компонентів: 1) потребово-мотиваційні характеристики; 2) позитивна Я-концепція; 3) інтелектуальні характеристики, серед яких виділяється креативність мислення, здатність до цілепокладання; 4) емоційно-вольові характеристики; 5) комунікативні характеристики; 6) моральні характеристики; 7) поведінкові характеристики [44].

Будь-яка діяльність, зокрема й педагогічна, характеризується такими психологічними ознаками, як предметність, соціальність і цілеспрямованість. Якщо з-поміж інших ознак цілеспрямованість є ознакою педагогічної діяльності, то можна стверджувати, що цей вид діяльності також має випереджаючий початок і може бути спрогнозованим [177; 180].

Результативно-змістові особливості прогнозування значною мірою визначають особливості ціннісно-змістових складових образу світу людини. Висока вираженість негативного прогнозу пов’язана з конфліктністю ціннісно-змістової сфери, низьким рівнем свідомості життя й негативним чинником «Я». Тенденція до негативного прогнозу в спілкуванні й діяльності поєднується з відносно невисоким рівнем самоактуалізації в цілому [215]. Але педагогові низький рівень самоактуалізації не залишає місця для формування особистостої мети, перспективи розвитку, що може обмежувати професійний ріст у майбутньому та знижувати якість навчально-виховного процесу [40; 254].

Одна з основних завдань психолого-педагогічної підготовки фахівців для освіти – формування професійного педагогічного мислення практичного типу, що включає в себе високий рівень розвитку процесів аналізу, рефлексії, прогнозування. Програма формування професійного педагогічного мислення включає схему психологічного аналізу й вирішення педагогічної ситуації.

Відповідно до цієї схеми вміння виявляти надситуативно проблемність перетворюється на систему практично орієнтованих розумових дій учителя.

До числа професійних особливостей мислення вчителя, які є значущими для успішного розв'язання педагогічних ситуацій, можна віднести й прогнозування наслідків можливої реалізації вироблюваних рішень.

Заслуговує на увагу також погляд В. Г. Демидової, О. А. Сичова, які досліджують прогнозування як компонент педагогічної діяльності й відмічають, що прогнозування в діяльності педагога має дві різні форми реалізації. Одна з них є власне передбачення й виконує описову функцію стосовно педагогічного явища, яке має бути зміненим. Інша, що безпосередньо пов'язана з першою, належить до категорії управління й виконує передуказівну функцію та визначає послідовність дій, які необхідно здійснити майбутньому педагогові, щоб досягти тих самих змін у явищі, розвиток якого прогнозується. На сучасному етапі орієнтація на майбутнє є важливою потребою розвитку системи освіти й усвідомленням цієї потреби. Втілення її в певних характеристиках професійної діяльності майбутнього педагога зумовлює виникнення й розвиток у її структурі прогнозування як складового компонента. В. Г. Демидова наголошує, що прогностичний компонент належить до пізнавальної сфери професійної діяльності педагога та пов'язаний з усвідомленням мети, умов і засобів її досягнення. У структурі професійно-педагогічної діяльності прогностичний компонент виконує функцію попереднього мислення, моделювання цілей, обґрунтування варіантів їх досягнення та вибір серед них оптимального. Присутність у структурі професійної діяльності майбутнього педагога прогностичного компонента свідчить про рівень її усвідомлення, упорядкованості й рівень управління професійною діяльністю, дозволяє виявити ступінь відповідальності майбутнього педагога за виконані дії в організації педагогічного процесу, у навчанні й вихованні дітей. Аналіз структурної організації професійної діяльності засвідчив, що прогнозування наявне в діях суб'єкта на етапі формування образу – цілі й вибору оптимальної процедури його досягнення або

засобу діяльності. У будь-якому випадку від повноти й точності прогнозу залежить результативність діяльності. Але фаза підготовки та фаза здійснення діяльності можуть бути віддаленими одна від одної в часі. В. Г. Демидова зазначає, що прогностичний компонент не виникає сам по собі, він є наслідком певних дій, які педагог виконує в ідеальному плані в момент, що передує реальній діяльності. Прогностичний компонент у професійній діяльності педагогів проявляється в декількох показниках, кожному з яких відповідають певні ознаки [62; 214].

Наукові розробки свідчать про те, що педагогічне прогнозування, суб'єктом якого є педагог, починає фрагментарно отримувати теоретичний і методологічний фундамент. Проте у цих дослідженнях, де прогнозування розглядається як функція, учені переважно розкривають питання зовнішнього прогнозування. Внутрішнє прогнозування в діяльності педагога обґрунтовується, але педагог не ставить за мету вивчення прогнозування як професійної функції педагога, не співвідносить прогнозування із саморозвитком і професійно-особистісним зростанням [80, 94, 119].

Ю. Козелецький розглядав прогнозування як етап прийняття рішення – передрішення. На думку автора, формування прогнозів сприяє зниженню суб'єктивної невизначеності в критеріях вибору з альтернатив. Етап оцінки наслідків прийнятих рішень зумовлений ступенем переконаності чи впевненістю людини в тому, що її гіпотези, які належать до невизначеного, імовірнісного майбутнього, виявляться правильними [99; 237].

Визначаючи професійні функції вчителя (інформаційну, комунікативну, організаторську, виховну та ін.), вчені наголошують, що ефективна педагогічна діяльність неможлива без прогнозування (Н. Ф. Гоноболін, Є. Ф. Зеєр, Н. В. Кузьміна та ін.), яке реалізується через прогностичні вміння.

Процес оволодіння прогностичною діяльністю розглядається як процес розвитку вмінь, але спеціальних, прогностичних умінь. Відповідно до цього рівень сформованості прогностичних умінь визначається рівнем розвитку прогностичної діяльності і проявляється в готовності майбутніх учителів до її

виконання. Розвиток прогностичних умінь відбувається у процесі теоретичного навчання та практичної підготовки [110].

У процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності мають формуватися знання, розвиватися уміння, необхідні для успішного прогнозування під час прийняття педагогічних рішень, відбуватися засвоєння прогностичних дій, здійснюватися розвиток суб'єкта прогностичної діяльності [77; 185].

Практично застосовувати наявні знання, розвивати уміння й формувати навички можливо тільки в діяльності. Можливість адекватно оцінювати власний рівень підготовки, власні можливості, визначати нові проблеми, аналізувати їх і знаходити власні способи їх вирішення дає усвідомлена й самостійна діяльність учителя [19].

Таким чином, ураховуючи, що провідною у регуляції поведінки та діяльності особистості є здатність до антиципації (І. Г. Батраченко), найбільш змістовним для використання при вивченні процесу прийняття рішень є поняття *«прогнозування»,* яким позначається здатність до антиципації в розумовій діяльності через оформлення мети подальших дій та її фіксування у свідомості особистості. Ефективна педагогічна діяльність неможлива без прогнозування, яке реалізується через розвинені у вчителя прогностичні вміння.

## 1.3. Обгрунтування структурно-рівневої моделі прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень вчителями

Діяльність людини складається з цілої низки різних дій. Здійснення діяльності повязане з уміннями ці дії виконувати. У наукових дослідженнях зазначається, що уміння є здатністю людини свідомо виконати певну дію на основі знань та навичок. Це інтелектуальна діяльність, яка завжди пов'язана із застосуванням знань, тому уміння часто називають знанням у дії. Їх суттєва особливість – високий рівень узагальненості. Завдяки цьому і на відміну від

стереотипної дії навичок уміння забезпечують здатність розв’язувати поставлені завдання в умовах, що постійно змінюються, а знання є основою формування навичок та вмінь.

Знання допомагає людям раціонально організовувати свою діяльність і вирішувати різні проблеми, що виникають в її процесі. Щоб екстеріоризація знань стала основою правильного вибору дій, потрібно: а) щоб речі мали ті властивості, які відображені в даному знанні, б) щоб ці ознаки були істотні для тих цілей, які стоять перед дією, в) щоб ця дія забезпечувала перетворення об'єкта, потрібного для досягнення мети. Отже, *терміном «уміння»* позначається володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності знаннями, що є у суб'єкта [206, с. 562; 171, с. 733]. Г. С. Костюк зазначає, що уміння є заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність, як засвоєний суб’єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. Уміння формуються шляхом вправ і забезпечують можливість виконання дій не лише у відомих, але й у нових умовах [106].

Уміння є складовими будь-якої діяльності людини, їх поділяють на різновиди залежно від змісту цієї діяльності та тих потреб людини, які вона повинна задовольняти. Відповідно до цього розрізняють уміння виробничі, навчальні, мовленнєві, розумові, мистецькі, спортивні, педагогічні тощо.

Педагогічні вміння, за А. К. Марковою, співвідносяться зі сторонами діяльності вчителя, однією з яких є вміння прогнозувати, стимулювати й оцінювати особистісний розвиток учня [41]. А. К. Маркова та інші дослідники виділяють групи основних педагогічних умінь, серед яких прогностичні вміння входять до групи вмінь, що допомагають побачити в педагогічних ситуаціях проблему та сформувати її у вигляді педагогічної задачі, конкретизувати педагогічні задачі в поетапні й оперативні, приймати оптимальні педагогічні рішення й в умовах невизначеності, гнучко перебудовувати педагогічні цілі й задачі, передбачаючи близькі та віддалені результати вирішення педагогічних задач [82; 134].

Проблема сутності прогностичних умінь розглядалася ученими з різних позицій. Зокрема, Т. В. Демидова пропонує розуміти під умінням до прогнозування систему теоретичних і практичних дій та операцій, відповідних логіці розвитку прогнозування, які надають можливість його реалізації. Л. Маркес подає прогностичні розумові вміння як уміння, що забезпечують отримання випереджаючої інформації про явища на основі знання їх сутності. А. В. Захаров пояснює прогностичні вміння як єдність знаннєвого, діяльнісного і мисленнєвого компонентів, а формування прогностичних умінь як оволодіння діяльністю і розвиток якостей розумових процесів стосовно педагогічних об'єктів. А. М. Хубаєва пояснює прогностичні вміння як володіння комплексом розумових і практичних дій, спрямованих на вирішення прогностичних завдань на основі свідомого застосування на практиці психолого-педагогічних і методологічних знань. Під умінням прогнозувати Л. В. Акімова розуміє психологічні властивості особистості, які проявляються в розумовій діяльності, спрямованій на пізнання будь-якої події, явища, процесу, що може відбутися в майбутньому в будь-якому місці з будь-яким ступенем імовірності [62; 80; 236]. Беручи за основу природу педагогічної прогностичної діяльності, прогностичні вміння визначаються вченими як засвоєний педагогом спосіб виконання розумових дій, що дозволяє отримати випереджувальну інформацію з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу [197].

Уміння педагога прогнозувати педагогічний процес, розвиток педагогічних ситуацій є свідченням високого рівня професійної діяльності. Оскільки зі зміною освітніх парадигм у системі вищої педагогічної освіти закономірно здійснюється перехід до нових технологій навчання, орієнтованих на варіативність, суб'єктність, особистісно-центровані форми й методи підготовки майбутніх учителів, особливої значущості набувають такі характеристики професійної діяльності вчителя, які дозволяють йому проектувати та прогнозувати результати педагогічного процесу, вибирати серед багатьох засобів і шляхів його організації найбільш оптимальні [71; 107; 137; 138; 150; 189; 208].

Водночас невирішеними залишаються питання визначення змістовних характеристик, структури, рівнів прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень.

Враховуючи природу педагогічної прогностичної діяльності, нами конкретизовано дефініцію поняття «прогностичні уміння як чинник прийняття педагогічних рішень» – засвоєний педагогом спосіб виконання розумових дій, який дозволяє отримати випереджувальну інформацію щодо проблемної педагогічної ситуації з метою своєчасного прийняття педагогічного рішення.

На основі універсальної структури прогностичних умінь (знаннєвий, діяльнісний, мисленнєвий компоненти), розробленої А. В. Захаровим, нами уточнено змістовні характеристики компонентів прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень.

Змістом *знаннєвого* компонента прогностичних умінь є опанування загальними уявленнями про прогнозування та його складники – постановку проблеми, постановку мети, роль мислення та рефлексії у прогнозуванні тощо. Знаннєвий компонент прогностичних умінь є інтегрованим у *діяльнісний* компонент прогностичних умінь, змістом якого є операційна складова прогностичної діяльності, а саме: постановка проблеми через визначення загальних місць або їх перелік, опис (переказ) подій, узагальнення, власне проблематизацію; постановка мети через загальні питання, готові рішення, тактичну мету, стратегічну мету; рефлексія через: 1) інформованість про актуальні педагогічні проблеми; 2) визначення ступеня відповідності професійним еталонам через співвіднесення себе з іншими педагогами шляхом сприйняття і самоспостереження; 3) відточеність прийомів, які навчають і виховують, критичне переосмислення свого досвіду; 4) усвідомлення свого розвитку, професіонального росту тощо. Змістом *мисленнєвого* компонента прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень є прогностичні якості мислення: гнучкість, аналітичність, глибина, доказовість, усвідомленість, перспективність, які характеризуються наявністю відповідних

умінь (Л. О. Регуш) та впливають на процеси постановки проблеми, постановки мети, рефлексії у прогнозуванні.

На підставі аналізу змістовних характеристик компонентів прогностичних умінь нами виокремлено компоненти прогностичних умінь, що є специфічними для процесу прогнозування під час прийняття педагогічних рішень: 1) *цілепокладальний компонент*, який відображає дії прогнозування у вигляді процесу вибудовування й утримання мети при прийнятті педагогічних рішень у проблемній педагогічній ситуації через смислову репрезентацію її умов, постановку проблеми, постановку мети; 2) *мисленнєвий компонент,* який містить якості прогностичного мислення вчителів (глибина, аналітичність, усвідомленість, гнучкість, перспективність, доказовість); 3) *рефлексивний компонент* як інтроспективне співвіднесення власних дій з ознаками проблемної педагогічної ситуації та її динаміки.

У процесі вивчення проблеми нами встановлено, що у використанні технології прогностичних умінь, заснованих на виділенні й використанні типових імовірнісних прогностичних задач, які відображають цілепокладальний, мисленнєвий та рефлексивний компоненти прогностичних умінь, у майбутньому забезпечується цілеспрямований розвиток прогностичних здібностей.

Схарактеризуємо виокремлені компоненти прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень.

*Цілепокладальний компонент* прогностичних умінь як чинник прийняття педагогічних рішень виокремлюється з процесу цілепокладання. Проблемі цілепокладання присвячено велику кількість теоретичних й експериментальних праць (Р. Л. Акофф, Ф. Е. Емері, Д. О. Аткінсон, К. Ц. Левін, Н. Ф. Наумова та інші). Загалом погляди вчених концентруються навколо розуміння цілеспрямованості, при цьому процедура цілепокладання постає як процес вибору альтернатив у певному заданому просторі можливостей з їх наступним ціннісним ранжуванням. Такий підхід добре зарекомендував себе в розв`язанні низки практичних задач, проте як загальнотеоретичний не мав продуктивного

продовження. У вітчизняній психології розгляд процесів цілепокладання було розпочато Л. С. Виготським і С. Л. Рубінштейном та продовжено їх послідовниками й учнями – Д. Б. Богоявленською, В. В. Давидовим, О. М. Леонтьєвим, О. К. Тихомировим та інші. Особлива увага приділялася відношенням «мотив – мета», «мета – інструментарій», «мета – результат». Зокрема, О. М. Леонтьєв зазначав, що бажання досягнути певного результату завжди усвідомлюється людиною, спонукальна причина може утримуватись у дії в латентній формі. Відношення мотиву й мети відкриває людині сенс її діяльності. У розвинутих формах діяльності, зокрема в педагогічній діяльності, мотив може усвідомлюватись і стати метою, мета набути функції мотиву або, втративши початкове значення, перейти в операцію, виконання операції може стати самостійною метою.

Ю. В. Швалб визначає основні категорії цілепокладання: 1) мета є формою відображення потреби майбутнього; 2) утворення мети – процес, що приводить до постановки мети суб'єктом; 3) засоби реалізації мети, уявлення про реальні засоби й образи дій; 4) змістові детермінанти цілепокладання (поняття, уявлення, образи); 5) задача – суб'єктивна конкретизація мети; 6) прийняття завдання (визначення суб'єктом задачі) [245].

С. Л. Рубінштейн і його школа у своїх дослідженнях висунули на перший план питання про мету, на яку спрямовані вказані операції та процеси, а також зміст тих завдань, які вони вирішують.

На думку А. Ф. Когана, категоріальний апарат цілепокладання може бути представлений у вигляді ланцюга понятійних відношень: мета – обґрунтування мети – засоби розвитку мети – засоби визначення мети – змістові детермінанти цілепокладання – задача – відношення цілепокладання (мета – мотив, мета – засіб, мета – умови, мета – результат, засіб – засіб – поняття) – прийняття завдання [97].

Вважається, що в основі постановки мети лежить її предметно-матеріальна, трудова діяльність, спрямована на перетворення зовнішнього середовища. Ю. М. Кулюткін поняття *«цілепокладання»* пояснює як

відображення внутрішньо організованого процесу постановки цілей в особистісній діяльності.

Розгляд цілепокладання саме в педагогічній діяльності здійснюється з погляду тих орієнтирів, які домінують у просторі соціальних замовлень щодо шкільної освіти, у сучасних підходах до оптимізації діяльності вчителя, у вчительському співтоваристві. Процеси цілепокладання, тобто вибору, постановки й утримання певної мети в процесі педагогічної діяльності, відбуваються під впливом соціальних інституцій, але їх реальне функціонування залежить від узгодження соціально визначених педагогічних настанов із формуванням ціннісно-смислової системи особистості вчителя. *Педагогічне цілепокладання* – це здатність учителя виробляти «сплав» із цілей суспільства та своїх власних і потім пропонувати їх для прийняття й обговорення учнями [133; 252].

Детальна розробка проблеми цілепокладання в педагогічній психології (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, С. Д. Максименко, Ю. І. Машбиць, В. В. Рєпкін, Ю. М. Швалб та інші) дозволяє, використовуючи комп'ютерні технології, вирішувати задачу переходу до адресного навчання, яке відіграватиме істотну роль у трансформації освіти в близькому майбутньому [16; 98; 230; 243]. У процесі цілепокладання особистість володіє вибором наявних і стратегічних цілей, однак вона обмежена як зовнішніми, так і внутрішніми умовами. Цей принцип затверджує наявність компромісу між відчуттям особистості, що вона є вільною, та внутрішніми й зовнішніми умовами, що обмежують її свободу. Отже, утримання мети у свідомості вчителя під час прийняття педагогічного рішення є умовою її скеровуючого впливу на подальші дії, що є основною ознакою прийняття рішень на діяльнісному рівні [43; 146; 239; 245; 257].

Слід зазначити, що вміння вибудовувати й утримувати мету у свідомості в прогнозуванні майбутнього та прийнятті на цій основі певного рішення припускають наявність стратегічної і тактичної мети. Стратегіальний підхід до вибудовування й утримання мети у свідомості майбутнього вчителя у прийнятті педагогічного рішення дозволяє виділити структурну одиницю процесу

рішення педагогічної задачі – її стратегію. Для нашого дослідження є важливою позиція В. О. Моляко, В. М. Чернобровкіна, В. В. Федорчук, Є. М. Кайлюк. У їх працях «*стратегія»* визначається як більш-менш гнучка система дій, у якій існує тенденція до переваги в суб'єкта одних розумових дій над іншими, тобто як домінуюча тенденція інтелектуальної діяльності особистості, як індивідуальна характеристика процесу прийняття рішення суб'єктом, своєрідність тих шляхів, якими рухається його думка. У такому розумінні стратегія являє собою більш-менш стійке, особистісне утворення. Виходячи із загальноприйнятих визначень, поняття *«стратегія»* стосовно педагогічної діяльності ми розглядаємо як систему розумових дій учителя, яка характеризується єдиним ставленням до результату діяльності (мети), зумовлює певний рівень творчості в процесі діяльності й визначає індивідуальний стиль діяльності педагога. *Тактика* діяльності визначається як дія, спрямована на вирішення окремої задачі або її фрагмента. *Стратегія* може бути визначена як гнучка система дій, у якій існує тенденція переваг одних розумових дій над іншими, як індивідуальна характеристика процесу прийняття рішення суб'єктом [117; 139; 240]. *Стратегію* в педагогічній діяльності ми розглядаємо як систему мисленнєвих дій учителя. Якщо стратегія є особистісним утворенням, то *тактика* – ситуативна, придатна для вирішення конкретного завдання дія або сукупність дій [162; 233; 239; 244].

Питання діяльності вчителя в педагогічних ситуаціях, що характеризуються засобами педагогічних рішень, відповідають певним стратегіям інтелектуального пошуку. Педагогічне рішення залежить не тільки від реалізованої стратегії, але й від ступеня відповідності його змісту меті педагогічної діяльності. Завданням на цьому етапі є розробка комплексного стратегічного плану, який, своєю чергою, може складатися з окремих стратегічних планів, стратегічних програм, стратегічних проектів, спрямованих на досягнення окремих стратегічних цілей. Складовою стратегії також має бути план з організації стратегічного контролю, мають бути встановлені показники та критерії оцінки вирішальних етапів реалізації стратегії [88].

Цілепокладальний компонент прогностичних умінь під час прийняття педагогічних рішень виокремлюється з урахуванням таких характеристик: 1) мета ставиться суб`єктом, тобто це є окремий акт свідомості; 2) не всі компоненти цього процесу можуть бути усвідомлені порівну; 3) цілепокладання призводить до становлення такого «образу майбутнього», який безпосередньо детермінує та регулює відповідні акти поведінки й діяльності, на відміну від інших форм репрезентації майбутнього у свідомості індивіда [245].

Характеризуючи *мисленнєвий компонент* прогностичних умінь як чинник прийняття педагогічних рішень, ми повинні відмітити, що у вивченні мислення та його розвитку значне місце посідають дослідження видів мислення, зокрема теоретичного й практичного, а також їх порівняльний аналіз. Л. Р. Джелілова, С. М. Шевченко наголошують, що професійне мислення не є якоюсь початковою формою розвитку інтелекту, а навпаки, це зріла форма розумової діяльності, яка за своїм значенням і складністю не поступається мисленню теоретичному. Водночас професійне мислення є практичним і розглядається в контексті розв`язання проблем і завдань» [61; 246].

Термін «професійне мислення» порівняно недавно став входити в практичний і науковий обіг у зв'язку зі значною інтелектуалізацією суспільної праці, викликаної науково-технічною революцією. Поняття «професійне мислення» вживається у двох сенсах. Про професійне мислення говорять, по-перше, якщо хочуть підкреслити високий професійно-кваліфікаційний рівень спеціаліста. По-друге, якщо хочуть підкреслити особливості мислення, зумовлені характером професійної діяльності [4]. *«Професійне мислення* – складне особистісне утворення, яке регулюється на основі соціальних та індивідуальних критеріїв, тісно пов’язане з реальною життєдіяльністю особистості та здійснюється на основі цілеспрямованої активності людини» [61, с. 7]. *Професійно-педагогічний тип мислення* – це переважне використання прийнятих у певній професійній галузі прийомів вирішення проблемних завдань, способів аналізу професійних ситуацій, прийняття професійних

рішень. Воно включає в себе процес узагальненого й опосередкованого відображення професійної реальності (предмета праці, завдань, умов і результатів праці); прийоми постановки, формулювання й вирішення професійних задач; шляхи отримання нових знань; етапи прийняття та реалізації рішень у професійній діяльності: прийоми цілеутворення й цілепокладання у процесі професійної діяльності та вироблення нових стратегій [4; 18; 183]. Окрім цього слід зауважити, що професійне мислення включає творче мислення, а останнє – прогностичне мислення.

О. А. Сичов зазначає, що поява антиципації в мисленні пов’язана з прогнозом невідомого, яке постає у формі мисленнєвої гіпотези. Прогнозування включено в рішення будь-якої мисленнєвої задачі. Б. Ф. Ломов та Є. М. Сурков також вважають можливим говорити про єдність мислення та прогнозування. А. В. Брушлінський у прогнозуванні виокремлює *прогностичне мислення* та пояснює його як: 1) суперечливе й одночасно взаємодоповнююче співвідношення конкретного й абстрактного (через переведення інформації з одного стану в інший стає можливим прогнозування розвитку об'єкта); 2) недиз’юнктивність, тобто не поділ об’єкта мислення на частини, а його бачення через синтез; 3) єдність процесуальних і діяльнісних характеристик мислення в його суб’єкті (тільки особистість робить мислення процесом за рахунок його інтрапсихічного протікання як діяльності); 4) функціонування на основі зворотного зв'язку; 5) функціонування на основі операційних схем, що реалізують аналіз через синтез [30].

*Прогностичне мислення* поділяється на саногенне (позитивне) й патогенне (негативне). Саногенне прогностичне мислення виявляє переваги майбутніх подій і процесів, усе краще, що нас чекає попереду. Оптимізм – основна риса такого мислення, як правило, воно переважає в педагогічному середовищі. Основна позитивна якість педагога – уміння помітити позитивні аспекти особистості учня, розкрити прекрасні перспективи, які його очікують, до яких він може прагнути. Патогенне прогностичне мислення спрямоване на виявлення проблем, перешкод і труднощів, що нас очікують у майбутньому.

Розвиток прогностичного мислення сприяє становленню в особистості таких якостей мислення, як аналітичність, глибина, усвідомленість, гнучкість, перспективність і доказовість, які є важливими якостями мислення в процесі прогнозування, вирішення задач, прийняття рішень [177].

Педагогічна діяльність включає вміння вчителів до прогнозування й полягає у вивченні їх через систему прогностичних здібностей, це підтверджують дані, які були отримані в процесі вивчення інформаційної, комунікативної, організаторської, виховної та інших професійних функцій учителя (Н. Ф. Гоноболін, Е. Ф. Зеєр, Н. В. Кузьміна та інші).

Галузь прогностичних здібностей також зробила свій внесок у теорію прогнозування. Б. М. Теплов, І. М. Феігенберг, С. Л. Рубінштейн зазначають, що здібності розвиваються за спіраллю: реалізація можливості, яка є здібністю одного рівня, відкриває нові можливості для розвитку здібностей вищого рівня [190; 221; 229].

Звертаючи увагу на досвід педагогів-новаторів (А. С. Макаренко, О. І. Левшин, С. М. Лисенкова, В. Ф. Шаталов та інші), слід наголосити, що всі вони приділяли увагу перспективному підходу до процесу навчання й виховання, а в прогностичних здібностях убачали можливість для підвищення ефективності своєї праці. Зокрема, О. І Левшин писав, що педагогічна ідея стає продуктивною, коли вона розгортається в перспективі, охоплюючи десять (сучасних одинадцять) шкільних років. Говорячи про свої методичні прийоми, учителі вказують на випереджаючий вплив, який проявляється в моделюванні майбутнього уроку, баченні перспективи розвитку учня, передбаченні відповідей учнів і використанні цього прогнозу для подальшого спілкування з класом [177].

Питання прогностичних здібностей досліджували І. В. Бєстужев-Лада, Д. Б. Богоявленська, Є. М. Борисова, А. В. Брушлінський, Г. Вітцлак, Б. С. Гершунський, Ю. З. Гільбух, Ф. Н. Гоноболін, К. М. Гуревич, В. І. Загв’язинський, Н. В. Кузьміна, Б. Ф. Ломов, Н. А. Полетаєва, Л. О. Регуш, Є. Д. Сурков, Н. Ф. Тализіна та інші.

У психології вченими вже розроблено ряд позицій, методологічно значущих для розуміння природи та сутності здібностей. Заперечуючи тотожність здібностей та важливих компонентів діяльності – знань, умінь і навичок, учені наголошують на їх єдності, здібності спираються на знання, уміння й навички та розвиваються на їх основі. Без відповідного рівня розвитку загальних (елементарних і складних) здібностей людина не може включатися в жоден з видів людської діяльності, зокрема прогностичної. Спеціальні здібності формуються на основі загальних здібностей у процесі фахового навчання. Про спеціальні здібності можна говорити у двох напрямах: 1) як про здібності в певній галузі психічної діяльності (перцептивні, мнестичні, прогностичні, логічні); 2) як про здібності до визначеного типу діяльності (лінгвістичні, художні, педагогічні, прогностичні) [27; 164].

На сучасному етапі підготовки майбутніх учителів важливим є проблемно-методологічний підхід, сутність якого полягає в тому, щоб давати вчителям не готові висновки й рецепти, а розкривати перед ними шляхи вирішення типових проблем, які виникають у практиці навчально-виховної роботи, готувати вчителя до уміння визначати стратегію діяльності та до творчого вирішення цих проблем. Головною ланкою цієї системи має бути не проста передача інформації, а формування й розвиток у вчителя здібності виробляти рішення, оптимальні для конкретних умов практичної діяльності [64; 75].

Ми поділяємо позицію Л. П. Овсянецької, Л. О. Регуш, Н. Л. Сомової про те, що свідома діяльність особистості майбутнього вчителя являє собою здібність до прогнозування та поєднує в собі змістовий, операційний та мотиваційний компоненти прогнозування [147; 177; 209]. Змістовий, операційний та мотиваційний компоненти входять до структури нашої роботи й проявляються у знаннях про процес та об’єкт прогнозування, у критеріях компонентів прогностичних умінь, у безпосередніх прогностичних діях майбутніх учителів під час виконання психодіагностичних методик і тестів, у

прогностичних уміннях, які можуть бути сформовані й розвинені в процесі підготовки майбутнього вчителя в умовах ВНЗ.

Л. О. Регуш наголошує, що для майбутнього вчителя основою для передбачення має стати спостережливість як одна з професійно важливих якостей людини. У своїй роботі Л. О. Регуш відмічає зв'язок між розвитком спостережливості та здібності до прогнозування педагогічних явищ. Спостереження є основою для розвитку спостережливості й тому розглядається в єдності. Спостережливість – елемент складної системи, який має багаторівневі зв'язки з різними сторонами психічного життя людини. З одного боку, вона зумовлена будовою та чуттєвістю зорового аналізатора, з іншого – особливостями пам'яті й мислення та включена в цілісну структуру психіки людини через її минулий досвід, спрямованість, емоційні переваги. Основа для прогнозу визначається спеціалістом у процесі спостереження, й у подальшому накопичені знання узагальнюються. Люди, які працюють у системі «людина – людина», а такою є і педагогічна діяльність, під час прогнозу спираються на емпіричне узагальнення і використовують екстраполяцію для отримання знань про поведінку та діяльність об'єкта. Але помилка екстраполяції полягає в тому, що кожен раз, спостерігаючи за ситуацією, прогнозист ідентифікує ситуацію як типову, навіть тоді, коли остання не є такою. Кожне спостереження включається в контекст змісту певної професійної діяльності. Для спостережливості педагога важливими стають знання вікових особливостей прояву й переживання почуттів учня, вікових особливостей співвіднесення емоцій і пізнавальної діяльності учня, прояв емоцій у дітей у взаєминах з однолітками та батьками. Розвиток зв'язку між перцептивним, понятійним, емпатійним та прогностичним компонентами спостережливості сприяє вдосконаленню спостережливості, виникненню здібності, уміння не тільки бачити і відчувати інших, але й передбачити їх поведінку, дії [177]. Дослідники наголошують на необхідності тренувань у техніці спостереження й розвитку перцептивних, понятійних, емпатійних та прогностичних компонентів. У професійній діяльності спостережливість – не самоціль, а засіб або умова

успішного вирішення професійних задач. Тому вченими наголошується на необхідності виконання вправ, які б містили вирішення подібних задач [122; 159; 179; 188].

Прогностичні здібності входять до системи педагогічних здібностей. Вони виявляються в передбаченні результатів дій, виховному проектуванні особистості, умінні прогнозувати розвиток її якостей [181; 194].

Свої педагогічні рішення кожен учитель приймає самостійно, індивідуально, творчо, але для прийняття цих рішень він користується деякими узагальненими категоріями, якими він оволодіває в процесі своєї теоретичної та практичної підготовки, і які регулюють його рішення. А будь-яке знання, засвоєне вчителем, постає в його практичній діяльності як засіб для прийняття самостійних рішень, як принцип, що спрямовує та організовує дії вчителя, як критерій, відповідно до якого вчитель оцінює результативність цих дій.

Можливість прогнозування й попередження проблем психічного розвитку учня багато в чому зумовлена наявністю психологічної культури майбутнього вчителя, яка включає в себе як психологічні знання, так і деякі особистісні характеристики, які дозволяють цими знаннями скористатися (рефлексія, спостережливість, емоційна регуляція). Цьому, безумовно, сприяє професіоналізм тих людей, які взаємодіють з учнем на різних стадіях його життя. Невипадково ведеться спеціальна психологічна підготовка для роботи з дітьми немовлячого, раннього дитячого, дошкільного, молодшого шкільного віку, підлітками, юнаками, людьми віку зрілості та похилого віку. Ця підготовка має у своїй основі отримання знань про вікові новоутворення, закономірності розвитку, співвідношення загального й особливого в розвитку в кожному віковому періоді. У сучасній психології з'являється все більше досліджень, які спрямовані не тільки на опис феноменів розвитку, але й на прогнозування розвитку різних категорій людей[165; 176].

Психологією мислення процес формування й формулювання суб’єктом прогнозу ще невідомих йому станів цієї дійсності розглядається як урахування

суб'єктом ієрархії соціально-психологічних референцій, що визначають це відношення [195; 223].

Зв'язок прогнозування з мисленням досліджував А. В. Брушлінський, який визначав *прогнозування* як засіб вирішення суперечностей у процесі мислення та вказував на провідний вплив мисленнєвих процесів на протікання й на результат прогнозування у вирішенні проблемних задач [30].

О. Л. Регуш конкретизує дане питання та до здібності до прогнозування включає якості мислення: гнучкість, аналітичність, глибина, доказовість, усвідомленість, перспективність, що характеризуються наявністю вмінь.

Змістову характериститику показників оцінки якостей мислення наводимо нижче.

*Глибина* – показник, який відображає вміння виділити загальні ознаки у відповідній словесній формі, обґрунтувати визначені наслідки, виокремити істотне й загальне у встановленні причинно-наслідкових зв'язків. *Аналітичність* – показник уміння виділяти максимальну кількість можливих причинно-наслідкових зв'язків. *Усвідомленість* – показник, який відображає вміння усвідомлювати те, що визначені наслідки характеризуються певною імовірністю, які відображають рівень усвідомлення етапів процесу прогнозування. *Гнучкість* – показник, який характеризує кількість виникнення асоціативних зв'язків, різноплановість асоціацій, рівні перетворення уявлень, уміння змінити раніше сформульовані гіпотези чи відмовитися від них. *Перспективність* – показник, який вимірює вміння визначати часову перспективу виділених причинно-наслідкових зв'язків (близько чи далеко в часі, чи усвідомлюється мета планування, чи формулюється вона у відповіді, чи існує відповідність між сформульованою метою та змістом плану). *Доказовість* – показник, який відображає рівень обґрунтування правильності гіпотез, фіксує вміння обґрунтувати виділені наслідки, визначити, чи розгалужуються висунуті наслідки [112; 177].

У реальному процесі мисленнєвої діяльності особистості дуже важко розділити її компоненти. Передбачення майбутнього рішення може бути

схарактеризоване і як результат конкретних орієнтовних дій, і як емоційне передчуття. Здійснюючи будь-яку операцію, людина реалізовує пошукову потребу [211].

Як показують проведені дослідження, творче мислення вчителя безпосередньо включене в його діяльність, спрямоване на вирішення різноманітних педагогічних завдань, метою яких є розвиток особистості учнів у процесі навчання й виховання, результат яких знаходиться в майбутньому, а основною умовою досягнення цієї мети – організація активної діяльності учнів, у процесі якої тільки й може відбуватися їх розвиток. На це положення треба наголосити особливо. Ставлення педагогічних цілей до конкретних умов їхнього досягнення усвідомлюється, тобто відображається в мисленні вчителя як конкретно-змістовна педагогічна задача, що спрямовує й організовує всі його дії. Інакше кажучи, педагогічна задача є структурною одиницею мисленнєвої діяльності вчителя, а функції його мислення, якщо розглядати їх через ставлення до практичної діяльності, виступають як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки завдань у даних умовах діяльності, розробки планів і проектів вирішення цих завдань, регуляції процесу здійснення визначених планів, оцінки отриманих результатів [84; 117].

*Рефлексивний компонент* прогностичних умінь як чинник прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями характеризується здатністю неупереджено аналізувати підстави своїх дій, прораховувати їх близькі й далекі наслідки, умінням контролювати й оцінювати власну поведінку в конфліктній ситуації, що є важливим і для менеджера, і для соціального працівника, і для професійного політика, і для педагога. У реалізації будь-якої з основних функцій професійної діяльності, зокрема й педагогічної діяльності, провідне місце посідають рефлексивні процеси. Рефлексія є основою для «програвання» у власному поданні подій минулого й сьогодення для прогнозування ефектів управлінських дій. У рефлексії виділяють якість, якою володіє «ефективний управлінець», – дидактичність. Це вміння довести свої ідеї, прийняті рішення, програми до підлеглих у такій мовній та експресивній формі, яка забезпечує

розуміння, засвоєння, переробку необхідної для роботи інформації та довіру до неї [21; 212; 226].

Аналіз вітчизняних експериментальних робіт, присвячених рефлексії, показує, що вона досліджується як у кооперативному, комунікативному, особистісному, так і в інтелектуальному аспектах: 1) дослідження кооперативного аспекту рефлексії вивчалося Н. Г. Алєксєєвим, В. В. Рубцовим, Г. П. Щедровицьким і має пряме відношення до психології управління. Такі дослідження ведуться в проектуванні, спорті, педагогіці й розглядаються як «вихід» суб'єкта в зовнішню позицію щодо процесу діяльності; 2) специфіку кооперативного аспекту рефлексії досліджували І. Є. Гуткіна, А. В. Петровський та ін., які розглядали рефлексію як специфічну якість пізнання людини людиною; 3) дослідження особистісного аспекту рефлексії проводилося І. Н. Семеновим, Н. І. Уткіною, А. Б. Холмогоровою та іншими. Важливим у цих роботах є те, що пояснюється необхідність у рефлексивній регуляції людиною своєї поведінки, коли їй «доводиться переробляти власний спосіб поведінки»; 4) дослідження когнітивних процесів рефлексії здійснювали М. Г. Алєксєєв, Л. Л. Гурова, А. З. Зак та інші. В. В. Давидов визначає рефлексію як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії. Інтелектуальний аспект рефлексії найбільш активно досліджується у сфері рефлексивної проблематики психології. Тут рефлексія розуміється як здатність інтроспективно переглядати й відстежувати хід своєї інтелектуальної діяльності: виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії за рішенням завдання. Дослідження рефлексії в цьому напрямі розширює уявлення про психологічні механізми розвитку інтелекту й дозволяє реалізовувати їх у віковій і педагогічній психології [60; 89; 113; 196; 251].

Джон Дьюї зазначає, що «рефлексія «перевертає» предмет з різних сторін, помічається все суттєве – майже, «як перевертають камінь, щоб подивитися, якою є нижня сторона й що він покриває» [66, с. 60]. Далі також яскраво й образно Джон Дьюї визначає саму сутність рефлексивного розумового процесу:

«Мислення починається в положенні, яке досить ясно може бути назване становищем на роздоріжжі, положення двоїстості, що представляє дилему, що пропонує альтернативи. Поки наша діяльність повільно переходить з одного предмета на інший, поки ми дозволяємо фантазії за бажанням «бавитися» думками, рефлексії ще немає. Утруднення чи зупинка на шляху до утворення думки приводить нас до роздумів. При цій зупинці в подиві, ми, кажучи метафорично, «влізаємо на дерево», намагаємося знайти точку зору, звідки б ми могли бачити додаткові факти і, отримавши більш загальний погляд на становище, вирішити, у якому відношенні факти знаходяться один до одного. Питання, на яке неохідно відповісти, проблема, з якої необхідно вийти, ставить певну мету й направляє плин думок з певного каналу й у певному напрямі. Ця потреба розплутати проблему контролює дослідження. Проблема встановлює мету думки, а мета контролює процес мислення». *Рефлексія* за своєю природою – це дослідницький процес, який звертає свідомість індивіда на самого себе. Рефлексуючи, людина займає по відношенню до себе позицію дослідника, який вступає у внутрішній діалог із собою з приводу самого себе як особистості, партнера по спілкуванню або суб'єкта діяльності [66, с. 20].

Дослідження Ф. Д. Горбова виявили органічну взаємодію між виконавчою та контролюючою системами психіки в цілісній регуляції діяльності особистості, що дозволяє людині виступати одночасно Я-виконавцем і Я-контролером. Визначаючи рефлексію як дослідницький акт, спрямований людиною на себе як суб'єкта життєдіяльності, автор виділяє в його структурі два необхідних компоненти: інтроспекцію та децентрацію. Під інтроспекцією мається на увазі зосередженість індивіда на своїх психічних процесах і переживаннях, у результаті чого він може відзначати ті чи інші зміни в їх протіканні. Однак нового знання про себе шляхом інтроспекції людина не отримує. Іншою умовою є децентрація, тобто вихід індивіда в сторонню позицію щодо поточної психічної активності. Поєднання інтроспекції та децентрації і є початком рефлексивного процесу. Внутрішній діалог із самим собою або з кимось уявним дає можливість людині стати в позицію дослідника

щодо себе. Внутрішній діалог із самим собою – це і є рефлексія. Рефлексія дає людині можливість побачити себе зі сторони очима іншого Я, зрозуміти себе, свої бажання, свої переживання, свої вчинки, тобто допомогти собі пояснити самого себе [148;184].

*Рефлексія* визначається як форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, спрямована на осмислення власних дій і їх законів; діяльність самопізнання, яка розкриває специфіку духовного світу людини [170].

У прийнятті педагогічних рішень вибір варіанта дії в ситуації є смисловим. Тому вибір передбачає активність суб'єкта за рефлексивним аналізом проблемних ситуацій. Рефлексивними розумові процеси є вже під час постановки задачі, виокремленні мети, яка виникає в результаті усвідомлення й аналізу проблемної ситуації у прийнятті рішення. Провідні ідеї, показники успішності реалізації рішення контролюються саме метою діяльності, усвідомленою вчителем [38; 115; 186; 192]. Учені С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкіна виділяють у рефлексії рефлексивне мислення й зазначають, що воно активізує ще незадіяні в попередньому досвіді інтелектуальні, емоційні та вольові можливості особистості майбутнього вчителя, що дозволяє оволодіти багатьма сферами раніше неусвідомлюваного. Розглядаючи процес навчання й виховання як управлінський, ми маємо зауважити, що педагогічна праця – це процес рефлексивного управління (Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська). Такий процес може дозволити майбутньому вчителеві прийняти позицію учня, зрозуміти мотиви його вчинків, співпереживати з ним. Для того, щоб стати на позицію учня, треба його добре знати. Ці знання і є основою для рефлексії, яка проявляється як припущення про думки й почуття учня та має імовірнісний характер. Тут *рефлексія* є відображенням внутрішнього світу іншої людини й одночасно припущенням, побудованим на цьому відображенні. З урахуванням результатів рефлексії майбутній учитель може організовувати власну діяльність і діяльність учнів [74; 117; 177].

Усвідомлення того, що попереднім способом задачу вирішити неможливо, майбутній учитель ставить собі запитання: «Чому задача не вирішується?» і «Чи неможливо до неї підійти по-іншому?». Подібне рефлексивне ставлення до свого рішення виникає неодномоментно. Викладачеві досить важливо навчити студента робити аналіз і дослідження отриманих ним рішень. Ученими у вивченні рефлексії досліджується взаємодія окремих типів рефлексії в умовах однієї ситуації. Так, у дослідженні динаміки та продуктивності творчого процесу була виявлена так звана інтегральна рефлексія екзистенційного типу. На думку дослідників, така рефлексія виникає в кульмінаційні моменти творчості, що має кризовий для особистості характер, і тягне за собою радикальні зміни «Я» суб'єкта як цілого. Після подолання такої ситуації рефлексія знову диференціюється на попередні типи рефлексивних процесів, але вони протікають уже на основі функціонально нової структури особистості [199].

Для професійного росту вчителя необхідна його орієнтація на самоосвіту, саморозвиток і самовиховання. Важливе значення в цьому належить рефлексії професійної діяльності. Майбутні вчителі знання й уміння з педагогічної рефлексії повинні отримувати у процесі навчання у ВНЗ. У майбутній педагогічній діяльності важливою психологічною умовою, що спонукатиме учнів до рефлексії, є підтримка вчителя: його неквапливість в очікуванні відповіді учня, відкритість до різних поглядів, некатегоричність в оцінках, емоційна захопленість обговорюваною проблемою. Однак за всієї винахідливості в прийомах створення проблемної ситуації і бажанні навчити для вчителя все ж найважливішим має бути здатність рефлексивно відображати розумовий процес учня, передбачаючи, що саме може спонукати його до роздумів [26; 249; 250].

Безумовно, кожна людина тією чи іншою мірою знає склад свого розуму: кращі способи роботи з текстом, власні підходи до вирішення завдань, напрацьовані стратегії в прийнятті рішень, навіть свої типові помилки. Але для вчителя важливо не просто приблизне знання про себе, а глибоке рефлексивне

дослідження своєї індивідуальності. Учитель зобов'язаний передбачати – це його професійний обов'язок. Візьмемо, наприклад, таку індивідуально-психологічну характеристику як когнітивний стиль. Можна з упевненістю припустити, що в ситуації прийняття рішення учитель з рефлексивним когнітивним стилем проявить меншу квапливість і велику розсудливість, що вбереже його від багатьох помилок, які поспіхом здійснюють володарі імпульсивного стилю. Резюмуючи різні підходи щодо визначення поняття рефлексії в діяльності вчителя, можна сказати, що *рефлексія в педагогічній діяльності* – це процес уявного (випереджувального або ретроспективного) аналізу певної професійної проблеми, у результаті якого виникає особистісно забарвлене осмислення сутності проблеми та нові перспективи її рішення. Таким чином, *рефлексивний учитель* – це думаючий, аналізуючий, який досліджує власний досвід професіонал. Професійна рефлексія для вчителя – це вдумливе й відповідальне ставлення вчителя-професіонала до своєї роботи, засноване на постійному осмисленні власної діяльності та її результатів в інтересах інших людей [11; 25; 91; 118].

Здійснений аналіз наукових джерел дозволяє створити структурно-рівневу модель прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень вчителями, яка відображає компоненти прогностичних умінь, складові яких визначають рівні розвитку прогностичних умінь (рис. 1.1).

Так, цілепокладальний компонент прогностичних умінь як чинник прийняття педагогічних рішень вчителями спрямований на вибір, постановку й утримання певної мети в процесі педагогічної діяльності, що відбувається під впливом соціальних інституцій і залежить від узгодження соціально визначених педагогічних настанов із формуванням ціннісно-смислової системи особистості вчителя. У цілепокладальному компоненті ми виокремлюємо такі складові: 1) привласнення ситуації (ставлення майбутнього педагога до ситуації з погляду активного діяча, стороннього спостерігача або оцінювача); 2) постановка проблеми (виділення «загальних місць», опис (переказ) подій, виділення головних аспектів в умовах ситуації та власне проблематизація);

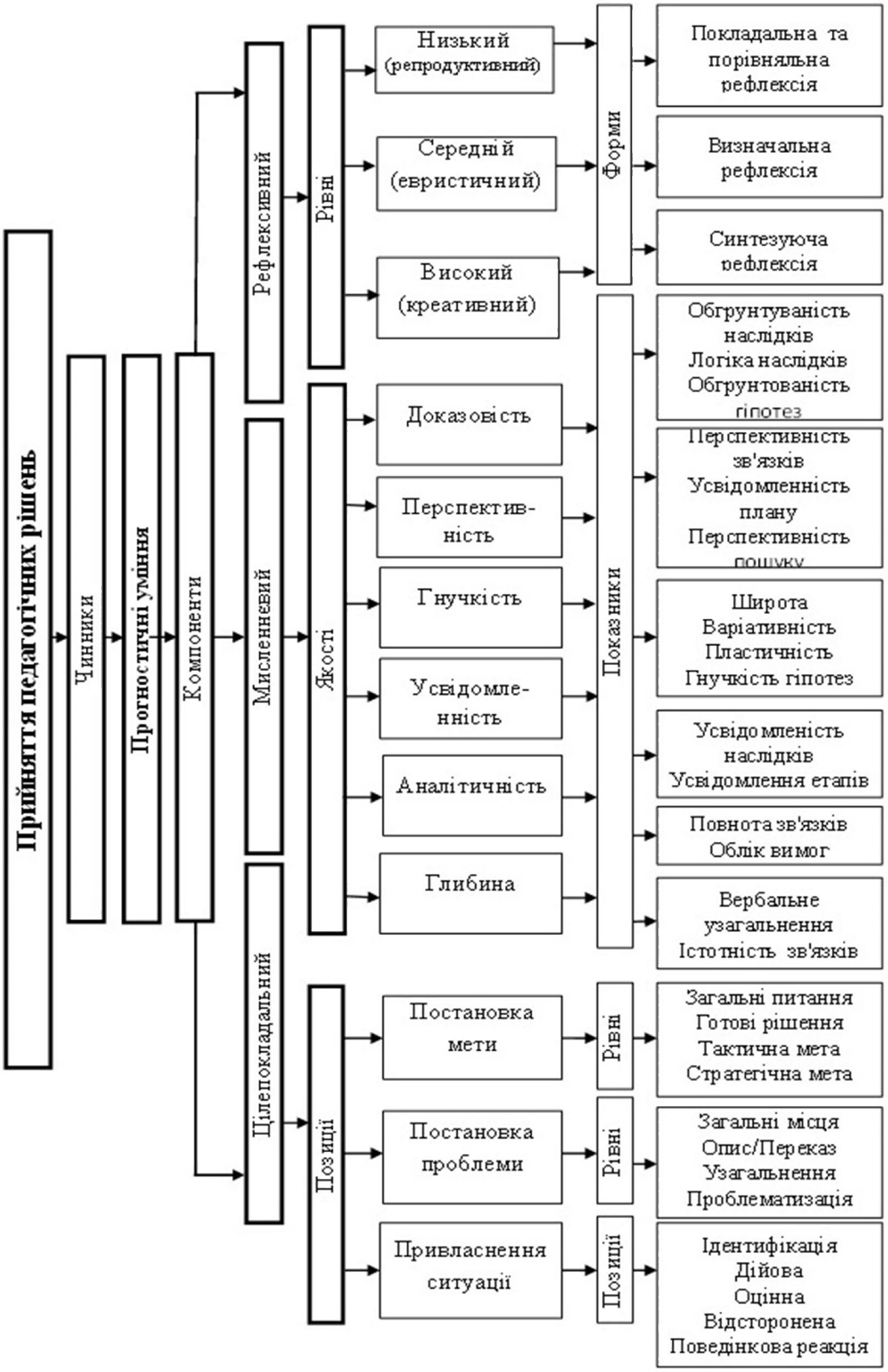



**Рис.1.Структурно-рівнева модель прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень вчителями**

3) постановка мети (формулювання загальних питань, надання готового напряму чи способу дії, тактична мета та стратегічна мета). Стратегічний етап у цілепокладанні майбутнього вчителя, у його професійному визначенні та становленні характеризує постановку ним цінності-мети, а тактичний етап – постановку допоміжних (найближчих) цілей.

Мисленнєвий компонент прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень вчителями спрямований на розвиток якостей мислення, включених у прогностичний процес у прийнятті педагогічних рішень вчителями: глибина, аналітичність, усвідомленість, гнучкість, перспективність, доказовість. Указані якості мислення складають «ядро» здібності до прогнозування та являють собою операційний бік прогнозування.

Рефлексивний компонент прогностичних умінь як чинник прийняття педагогічних рішень вчителями орієнтований на розвиток здатності вчителя інтроспективно переглядати й відстежувати хід своєї інтелектуальної діяльності: виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії, уміння рефлексувати: 1) знання рольової структури й позиційної організації індивідуальних дій і колективної взаємодії; 2) уявлення про внутрішній світ іншої людини та причини її вчинків; 3) власні вчинки та образи особистого «Я» як індивідуальності; 4) знання про об’єкти та способи дії з ними.

Окреслені та змодельовані теоретичні положення стали основою для побудови емпіричного дослідження, спрямованого на визначення рівня розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями

## Висновки до 1 розділу

У сучасній психології існують різні наукові підходи до вивчення проблеми прийняття рішень: системний, вчинковий, суб'єктно-діяльнісний та інші. Прийняття рішень у педагогічній діяльності найчастіше розглядається з позиції суб`єктно-діяльнісного підходу як рефлексований та керований суб'єктом процес формування дій, спрямованих на розв'язання вихідної суперечності проблемної педагогічної ситуації на основі усвідомлення мети педагогічної діяльності, альтернативних засобів її досягнення та відповідального вибору способу дій.

До чинників прийняття педагогічних рішень відносяться причинні, цільові та ціннісно-смислові. У переліку цільових чинників прийняття рішень у педагогічній діяльності значущим є антиципаційний чинник, оскільки процес прийняття педагогічних рішень неможливий без формування вчителем образу майбутнього результату як основи й напрямку дій. Ефективна педагогічна діяльність неможлива без прогнозування, яке реалізується через розвинені у вчителя прогностичні уміння. *Прогностичні уміння як чинник прийняття педагогічних рішень* – це комплекс здатностей до виконання розумових дій, який дозволяє сформувати випереджальну інформацію щодо подальшої динаміки проблемної педагогічної ситуації з метою своєчасного прийняття педагогічного рішення.

Компонентами прогностичних умінь учителів, специфічними для процесу прийняття педагогічних рішень, є: *цілепокладальний* компонент, спрямований на постановку й утримання мети в процесі педагогічної діяльності; *мисленнєвий* компонент, спрямований на розвиток якостей мислення (глибина, аналітичність, усвідомленість, гнучкість, перспективність, доказовість); рефлексивний компонент, орієнтований на розвиток здатностей вчителя інтроспективно переглядати й відстежувати хід інтелектуальної діяльності.

Означені компоненти є основою структурно-рівневої моделі прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень вчителями.

**Зміст першого розділу представлений в наступних публікаціях:**

1. Гальцова С. В. Проблема розвитку прогностичних умінь у майбутніх вчителів // Магістр : матеріали наук. конф. «Накові пошуки молодих вчених» (12 травня 2010 р., Суми). – Суми : Університетська книга, 2010. – С. 295-298.
2. Гальцова С. В. Успішність прийняття педагогічних рішень // Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Суми, 27–28 жовтня 2010 р.). – Суми : Університетська книга, 2010. – С. 39–40.
3. Гальцова С. В. Проблема розвитку професійного мислення майбутніх вчителів / С. В. Гальцова // Матеріали III Севастопольського міжнародного науково-практичного симпозіуму [«Особистість у просторі культури»], (17 вересня 2011 р.) / за ред. Г. О. Балла, О. Б. Бовть. – Севастополь : Рібест, 2011. – С. 44–45.
4. Гальцова С. В. Прогностичні здібності та уміння як складова підготовки майбутнього педагога / С. В. Гальцова // Матеріали наук. конф. за підсумками наук.-досл. і наук.-метод. роботи кафедр СумДПУ імені А. С. Макаренка у 2010 р. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2011. – С. 248.
5. Гальцова С. В. Рефлексивна культура та її розвиток / С. В. Гальцова // Матеріали наук. конф. за підсумк. наук.-досл. і наук.-метод. роботи кафедр СумДПУ імені А. С. Макаренка у 2011 р. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 266–267.
6. Гальцова С. В. Прогностичний компонент як складова діяльності майбутнього педагога / С. В. Гальцова // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю [«Творча спадщина А С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI століття»], (11–12 березня 2013 року, м. Суми). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2013. – С. 138–140.
7. Гальцова С. В. Основні параметри антиципаційного процесу / С. В. Гальцова // Матеріали наук. конф. за підсумками наук.-досл. і наук.-метод. роботи кафедр Сумського державного педагогічного університету імені

А. С. Макаренка у 2012 році. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А С. Макаренка, 2013. – С. 305–306.

8. Гальцова С. В. Вікові особливості розвитку здібності особистості до прогнозування / С. В. Гальцова // Матеріали II регіонального семінару з міжнародною участю [«Психологічна культура у становленні особистостості як суб'єкта життєдіяльності»], (19 квітня 2013 року, м. Суми). – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С.18–20.

9. Гальцова С. В. Уміння виявляти, прогнозувати, розвивати / С. В. Гальцова // Матеріали регіонального семінару з міжнародною участю [«Психологічна просвіта у навчальному закладі: сутність, проблеми, перспективи»], (31 жовтня 2013 року). – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 10–12.

10. Гальцова С. В. Психологічна грамотність як основа психологічної культури / С. В. Гальцова // Матеріали III регіонального семінару з міжнародною участю [«Психологічна культура особистості: сутність, проблеми, перспективи»], (29 квітня 2014 року, м. Суми). – Суми : СумДПУ імені А С. Макаренка, 2014. – С. 15–18.

# РОЗДІЛ 2
# ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ ЯК ЧИННИКА ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ

У другому розділі сформульовано основні завдання, визначено методи та методики констатувальної частини дослідження, подано аналіз результатів щодо виявлення особливостей розвитку, динаміки структурних компонентів прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями.

## 2.1 Організація та методи вивчення прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями.

Завданням наступного етапу нашого дослідження є вивчення особливостей розвитку прогностичних умінь у прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями.

Для вивчення проблеми прогнозування А В. Коган пропонує до використання компютерну технологію психодіагностики «FreCho», яка включає дослідження соціальних умов, фізичних умов середовища проживання, типи задач. Серед інших методів вчені пропонують також анкетування, моделювання, спостереження, бесіду, експертні оцінки, методику «Прогностична задача» (Н. Л. Сомова), методику «Ситуації фрустрації в спілкуванні педагогів» (СФОП, В. М. Чернобровкін), методику вивчення соціальної та комунікативної компетентності (КОСКОМ 2, В. Н. Куніцина), методику «Техніка спілкування» (Н. Д. Творогова), методику «Рівень емпатичних тенденцій» (В В. Бойко), ТАС (В Д. Менделевич), особистий опитувальник 16-PF Кеттела, тест-опитувальник «Дослідження суб'єктивного контролю» (Є. Ф. Бажін, Дж. Роттер), опитувальник «Стиль мислення»,

(А А. Алексєєва, Л. А. Громова), визначення динамічного коефіцієнту за тестом Люшера, тест-опитувальник динаміки психічних станів Д. В. Сочивко («Воля», «Емоції», «Пізнання»), тест-опитувальник дослідження динаміки психічних станів у ситуації прийняття рішення - «Рішення» (І. Г. Малкіна-Пих) та інші [92; 95; 97; 132; 177; 209; 218; 238; 239].

Г. О. Балл зазначає, що безліч предметів, які розглядаються дослідником разом з важливими співвідношеннями між цими предметами, прийнято називати системою, а предмети, що утворюють вказане - компонентами цієї системи. Корисним виявляється розгляд ієрархії систем, у якій система кожного нижчого рівня (підсистема) виступає в якості компонента системи більш високого рівня. Рівнем складності системи прийнято називати найбільш загальну кількісну характеристику структури деякої системи. Чим більше компонентів входить до складу системи й чим більша кількість і різноманітність властивостей цих компонентів та існуючих між ними відношеннь, тим більше рівень складності цієї системи [12].

Компонентами системи дослідження особливостей розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями є: цілі, як основа прогнозування у прийнятті педагогічних рішень; якості мислення, що відображають індивідуальні рівні прояву мисленнєвих процесів у прогнозуванні; рефлексивну позицію, як предмет особливого аналізу, осмислення й оцінки ситуації у прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями.

Інструментарієм для розвитку кожного компонента прогностичних умінь у нашому дослідженні служить певний блок оцінки проблемних педагогічних ситуацій у прийнятті педагогічних рішень, оцінка якостей мислення у прогнозуванні, виокремлення рівнів прогностичних здібностей та педагогічної рефлексії. Цілепокладальний компонент містить інформаційно-змістовий блок оцінки педагогічних ситуацій з позиції постановки проблеми та постановки мети подальших дій у проблемних ситуаціях. Мисленнєвий компонент як характеристика високого, середнього та низького рівнів розвитку

прогностичних здібностей через блок показників якостей мислення, які надають можливість визначити вираженість якостей прогностичного мислення; рефлексивний – блок показників, які характеризують репродуктивний, евристичний і креативний рівні розвитку педагогічної рефлексії у прийнятті педагогічних рішень. Аналіз педагогічних ситуацій та прийняття рішень слід проводити перетворюючи їх на педагогічні задачі, виходячи з структурних компонентів прогностичних умінь: цілепокладального, мисленнєвого та рефлексивного, виділяючи їх високий, середній та низький рівні. З метою виявлення психологічних закономірностей і механізмів впливу прогностичних умінь на прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями нами була розроблена методика дослідження особливостей розвитку прогностичних умінь, яка включає такі методи, як спостереження, бесіду та психодіагностичні методи. Будь-яке наукове знання починається з безпосереднього спостереження, сприйняття реальної дійсності. Метод спостереження є одним з основних емпіричних методів педагогічного дослідження, який полягає в систематичному й цілеспрямованому сприйнятті педагогічних явищ з метою вивчення їх специфічних змін у конкретних умовах, а також у пошуку змісту цих явищ. Спостереження є початковим і одним із найбільш поширених методів педагогіки та психології. Вивчення зовнішніх проявів психіки людини (дій, вчинків, мовних висловлювань, взаємовідносин з іншими людьми, поведінки в цілому) відбувається в природних життєвих умовах, які можна досліджувати за допомогою методу спостереження. Дослідник за результатами спостережень за діями та вчинками людей судить про особливості їх психічного життя, рухаючись від зовнішніх об'єктивних фактів до розуміння внутрішнього суб'єктивного світу людини [153]. Метод спостереження проводиться нами з метою доповнення відомостей про знання й використання відомостей про прогностичні вміння у прийнятті рішень, завданням якого є:

1. Визначення рівня зацікавленості темою прогнозування у прийнятті рішень.

2. Фіксація емоційної реакції на пред'явлення методик дослідження прогностичних умінь.
3. Фіксація готовності використання знань і вмінь прогнозування у прийнятті рішень.

Також нами було використано метод бесіди, як метод словесного обговорення матеріалу, що вивчається, який є найпоширенішим у освітній системі, його завдання полягає в тому, щоб, по-перше, за допомогою цілеспрямованих і вміло поставлених запитань актуалізувати відомі майбутнім учителям знання, по-друге, досягти засвоєння ними нових знань шляхом самостійних обмірковувань, узагальнень та інших розумових операцій. Метод бесіди використовується, коли проблеми, які слід обговорити, є надмірно складними й майбутні вчителі не в змозі їх зрозуміти самостійно та під час проведення занять з іншими методами. Для нашого дослідження взято такий специфічний вид бесіди як введення в експеримент, метою якого є налаштування майбутніх учителів на характер експерименту та перелік основних дій і діяльностей, передбачених експериментом, надання інструкції перед кожним із виконуваних циклів дій та елементів експерименту [155].

Метод бесіди використовується нами з метою уточнення відомостей про значення вміння прогнозувати для майбутнього педагога у прийнятті рішень і має такі завдання:

1. Визначити рівень знань і вмінь прогнозування у прийнятті педагогічних рішень.
2. Визначити найбільш проблемні теми для прогнозування в навчально-виховному процесі з точки зору майбутніх учителів.
3. З`ясувати, чи вміють майбутні вчителі отримувати інформацію для прогнозування та прийняття рішень.
4. Визначити вплив вербальних і невербальних засобів передачі інформації у процесі сприйняття та вирішення проблемної ситуації.

Для проведення пілотажного дослідження нами було обрано методику «Прогностична задача» (Л. О. Регуш, Н. Л. Сомова). Методика стандартизована

і може бути використана під час проведення психологічної експертизи, професійної пригодності, професійної компетентності, для осіб 16 років та старше. За допомогою методики можна встановити шляхи психологічного впливу та постановки задач для саморозвитку особистості. Методика представляє собою набір із п’яти прогностичних задач, котрі пропонується вирішити досліджуваним, відповіді даються в письмовому вигляді. Результати виконання всіх задач оцінюється по 18 показниках. Задача 1 спрямована на встановлення наслідків, задача № 2 – на встановлення причин, задача « 3 – на вивчення функцій планування, задача № 4 – на реконструкцію та перетворення уявлень, задача № 5 – на висунення й розвиток гіпотез під час вирішення задач [181].

З метою доопрацювання, уточнення, конкретизації розробленого методичного апарату було проведено пілотажне дослідження. У процесі пілотажного дослідження встановлено необхідний обсяг вибірки, уточнено деталі використання тестів, організаційні форми проведення дослідження. Підсумком пілотажного дослідження є робочі документи - методики, інструкції, рекомендації, наукові статті [187]. Нами було взято до уваги теоретичні положення про важливість прогностичних умінь для прийняття педагогічних рішень майбутніми педагогами. Зокрема, важливою є точка зору С. Л. Рубінштейна на проблему здібностей особистості, який зазначав, що жодна здібність не є актуальною, реальною здібністю, поки вона органічно не ввібрала в себе систему відповідних операцій, але ядром здібності є ті психічні процеси та якість цих процесів, за допомогою яких регулюються ці операції [177; 190]. Зокрема, ученими відмічаються операції сенсорних та мисленнєвих пізнавальних психічних процесів і, відповідно, здатність до мовномисленнєвого прогнозування та соціально-перцептивного передбачення. Методику «Прогностична задача» Л. О. Регуш було розроблено, стандартизовано й рекомендовано автором до проведення з учнями загальноосвітньої школи та студентами ВНЗ [181; 209]. У дослідженні за даною методикою взяли участь 107 студентів першого курсу Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка (43 студента природничого факультету та 73 студента факультету іноземних мов), вік студентів 17-21 рік. Ця методика дає можливість визначити рівень розвитку прогностичних умінь через встановлення причинно-наслідкових зв'язків, планування, перетворення уявлень, висунення й розвиток гіпотез, через якості мислення (глибина, аналітичність, усвідомленість, гнучкість, перспективність, доказовість). Проводиться обробка результатів дослідженн, виокремлюються кількісні та якісні показники.

У результаті опрацювання отриманих даних пілотажного дослідження було виявлено досить низький рівень розвитку здібності до прогнозування, низький рівень розвитку умінь, як у першокурсників природничого факультету (75,8%) так і в першокурсників факультету англійської мови (97,3%). При цьому високий та дуже високий рівень здібностей до прогнозування проявили 14,7% першокурсників природничого факультету порівняно з 2,7% високого рівня на факультеті іноземних мов. Такі результати дають підставу для попереднього висновку про наявність тенденції до більш високих показників розвитку прогностичних здібностей за методикою «Прогностична задача» у студентів природничо-географічного факультету, ніж у студентів факультету іноземних мов. Ці дані, на наш погляд, потребують подальшої корекції, тому що два з п'яти завдань методики побудовані на екологічному матеріалі (Бланк: «Які можуть бути наслідки так званого «парникового ефекту» …?, «На березі озера, оточеного великим лісовим масивом, побудували паперовий комбінат. …сформулюйте нові речення…»), що говорить про наявність зв'язку результатів дослідження та спеціалізації студентів природничо-географічного факультету, який впливає на результати більше, особливо у визначенні якісної частини методики [45].

Тому, виходячи з отриманих результатів пілотажного дослідження, нами, для констатувальної частини експерименту, було підібрано методики відповідного напряму, де було враховано загальну педагогічну спрямованість завдань, що врівноважувало можливості всіх досліджуваних, але також давало

можливість дослідити прогностичні вміння як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями, через систему цілепокладального, мисленнєвого та рефлексивного компонентів.

Наступним кроком нашого дослідження для виявлення особливостей розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень буде проведення обраної методики «Проблемні ситуації педагогічної діяльності» (ПСПД, В. М. Чернобровкін, Серії 1, 2, 5) , методики-тесту «Здібність до прогнозування» (Л. О. Регуш) та опитувальника «Визначення рівня педагогічної рефлексії» (О. В. Калашнікова).

*Для дослідження цілепокладального компоненту* прогностичних умінь ми включили методику *«Проблемні ситуації педагогічної діяльності»* (ПСПД), (В. М. Чернобровкін), яка дає можливість проаналізувати розуміння майбутніми вчителями умов ситуації (постановку проблеми) та визначення вимог щодо нового, бажаного стану ситуації (постановку мети), розвиток цілепокладального компоненту прогностичних умінь у прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями (додаток А). На даному етапі роботи маємо відзначити точку зору Л. С. Виготського, який зазначав, що жоден знак, жодне культурне знаряддя спочатку не є засобом, а стає ним, будучи включеним в яку-небуть цілеспрямовану діяльність (наприклад: педагогічну). Тільки в результаті такого включення культурне знаряддя стає психологічним засобом. У коло проблем, яким присвячено наше дослідження, потрапляють не тільки змістові характеристики мети педагогічної дії (які саме цілі ставлять майбутні педагоги, вирішуючи проблемні ситуації), яку обирає майбутній педагог у конкретній ситуації, а й процеси, що передують її постановці. Оскільки перехід майбутнього вчителя на рівень свідомих дій здійснюється завдяки постановці та прийняттю мети, а також реалізації дій під регулюючим контролем цієї мети, саме механізми цілепокладання є центральними в цьому переході, що є важливим для дослідження вміння прогнозування у прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями.

Учені відстоюють положення про те, що цілепокладання є інтегральним системним утворенням, яке характеризує людину в цілому, а не в окремих її аспектах. Це цілісне утворення необхідно досліджувати в контексті життя людини, його часовій перспективі, що включає минуле, сьогодення, майбутнє. Узагальнений механізм цілепокладання повязується з наявністю в людини в тій чи іншій формі певного замислу, плану життя, отже, з можливістю цілісного перенесення себе в майбутнє та включення цього майбутнього у своє реальне життя. Мета є бажаною кінцевою точкою процесу, як правило, дії людини. Поняття про ціль як про усвідомлений образ передбачуваного результату застосовується у вивченні довільних запланових дій, що є специфічною рисою людської діяльності [6; 12; 245].

Зокрема, Ю. М. Швалб у своїй роботі зазначав що, в механізмах цілепокладання існує низка ознак: 1) цілі завжди характеризуються усвідомленістю, тому є феноменом свідомості; 2) цілі направляють і регулюють діяльність; 3) цілі реалізуються в діяльності й через неї втілюються в результат; 4) здійснення цілі відбувається в послідовності «мета – засіб – результат»; 5) мета є специфічною формою представленості майбутнього в свідомості.

Методику «ПСПД» було адаптовано до майбутніх учителів – студентів педагогічного ВНЗ, де з п’яти серій, ми використали 1, 2 і 5 серії методики, згідно з завданнями дослідження. Серія 5 методики є контрольною, яка об’єднує завдання Серії 1 і 2, дає можливість проконтролювати особливості виконання завдань, рівень сформованості вміння ставити цілі після проведення спеціальних заходів, що буде описано нами в Розділі 3.

Перша серія методики (Серія 1) – «Сприймання умов проблемної педагогічної ситуації», дає можливість здійснювати оцінку первісного сприймання змісту ситуації у свідомості особистості, і майбутнього педагога також, виходячи з сформованості вміння людини оцінювати ту чи іншу ситуацію, виходячи з показників соціально-психологічної готовності випускника школи до самостійного життя, вибору ним життєвого шляху, розуміння людей і вміння оцінювати їх вчинки, давати поради, допомагати в

складних ситуаціях. «Початковий етап спрямовує весь подальший процес рішення, оскільки на ньому створюється антиципуюча схема рішення, або основна детермінуюча тенденція всього мислительного процесу» [239, с. 249]. Дана серія методики дає можливість визначити яку позицію займають майбутні вчителі (ступінь «привласнення» ситуації) у процесі первісного сприймання змісту ситуації: ідентифікація (повне привласнення), дійова позиція (дія у певний спосіб), оцінна (висловлювання оцінних суджень) чи відсторонена позиція (не приймається проблема як своя). Оскільки дана методика й дана серія педагогічних ситуацій мають цілеспрямований педагогічний напрям, то в перетворенні їх на задачі під час надання перших думок щодо тієї чи іншої ситуації студенти - майбутні вчителі можуть займати певну п позицію. Позиція може відображати ставлення до неї з точки зору включеного суб’єкта, активного діяча, стороннього спостерігача або оцінювача залежно від сформованості особистості студента, отриманого досвіду, отриманих теоретичних і практичних знань та ступеня готовності майбутнього вчителя бути включеним у ту чи іншу ситуацію.

Друга серія (2 Серія) – «Постановка проблеми у процесі прийняття педагогічного рішення» дає можливість сформулювати проблему. Адже вже в юнацькому віці починає формуватися вміння самостійно ставити цілі, висувати гіпотези, розв'язувати проблеми [87; 167]. Тому такий рівень розвитку вмінь дає можливість використовувати дану серію методики для більш детального аналізу цього аспекту в майбутніх учителів і відокремити етап проблематизації від подальшого процесу рішення. Майбутні вчителі після ознайомлення зі стимульними проблемними ситуаціями мали перетворити їх на задачі, сформулювавши те, що в них «Дано» і «Треба». Виділяючи те, що «Дано», майбутній педагог акцентує основний сенс ситуації та формулює проблему, яка буде вирішуватись протягом усього подальшого процесу прийняття рішення. Постановка проблеми стосовно конкретної педагогічної ситуації може здійснюватися на рівні виділення загальних місць (простим називанням подій, осіб), опису подій (лише відтворення), виділення головних домінуючих

аспектів в умовах ситуації (ознаки смислової репрезентації відслідковуються чітко) і рівня проблематизації (прояснення сенсу на основі психологічної інтерпретації умов ситуації). Постановку мети ми аналізували окремо на основі результатів відповідей досліджуваних на пропозицію сформулювати питання (те, що «Треба») стосовно кожної ситуації. Відомо, що окреслення цільового напряму дій скеровує увесь подальший процес прийняття рішення. Тому, у формулюваннях цілей, наданих майбутніми педагогами, виділяємо різні рівні постановки мети, що є досить важливим для нашого дослідження: формулювання загальних питань (невідомо, на який результат будуть спрямовуватися дії), готове рішення (більш-менш докладний опис дій), тактична мета (початковий образ бажаного результату) та стратегічна мета (педагогічно доцільні, важливі орієнтири). Адже, процес цілепокладання й сама мета змістово окреслюють напрямок подальших дій, фіксують смислові ознаки того результату, який прагне отримати майбутній педагог, а рівень постановки мети «відбиває» ступінь активності його свідомості, чіткості розуміння того, що саме він буде робити й навіщо. Постановка проблеми має завершуватися формулюванням мети, у напрямі до якої майбутній педагог буде діяти на наступних етапах процесу прийняття рішення [239].

*Для дослідження мисленнєвого компоненту* прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями ми включили методику-тест *«Здібність до прогнозування»* (ЗП), автор Л. О. Регуш. Дана методика адаптована автором для майбутніх учителів і може використовуватися для респондентів, які досягли 16 років і старше. Методику було обрано як матеріал, який дає можливість визначити рівень розвитку прогностичних здібностей та одночасно дослідити такі якості мислення як аналітичність, глибина, усвідомленість, гнучкість, перспективність, доказовість, які є важливими в прогнозуванні розвитку проблемної ситуації на мислиннєвому рівні, під час формування процесу прогнозування, розвитку прогностичних умінь, які дозволяють передбачати особливості протікання майбутніх подій у педагогічному процесі.

Значення мислення в житті людини полягає в тому, що воно дає можливість наукового пізнання світу, передбачення та прогнозування розвитку подій, практичного опанування закономірностями дійсності, постановки їх на службу своїм потребам та інтересам [1].

За методикою *«Здібність до пронозування»*, яку використали в наступній частині методики, ми дослідили якості мислення, що спрямовані на ефект прогнозування, де виділили три рівні розвитку: високий, середній і низький, які було показано через описані вище якості мислення, де й приводиться змістова характеристика показників оцінки якостей мислення, які визначають особливості вміння до прогнозування. Дану інформацію ми почерпнули з методики «Прогностична задача» Н. Л. Сомової, оскільки ці методики пов’язані між собою, де на матеріалії методики автором було створено, перевірено надійність і валідизовано методику «Прогностичні здібності», вибрану нами до використання [177].

Розглянемо запропоновані для дослідження якості мислення методики, більш конкретно:

1. *Глибина* (рівень вербального узагальнення наслідків – уміння відображати виділені загальні ознаки наслідків у відповідній словесній формі; істотність причинно-наслідкових зв’язків – уміння виділяти істотне загальне у встановленні причинно-наслідкових зв’язків, уміння проникати в сутність складних питань).

2. *Аналітичність* (повнота причинно-наслідкових зв’язків – виділення максимальної кількості можливих причинно-наслідкових зв’язків у заданій ситуації, розгорнуте в часі, має чітко виражені етапи, відбувається на свідомому рівні; урахування вимог умов під час висуненні гіпотез).

3. *Усвідомленість* (усвідомлення імовірнісного характеру наслідків – усвідомлення досліджуваним того, що виділені наслідки характеризуються певною ймовірністю, оперуванням поняттями, критичністю мислення; усвідомлення етапів процесу прогнозування – рівень усвідомленості етапів процесу прогнозування).

4. *Гнучкість* (широта асоціативного поля – наскільки повно досліджуваний зможе проаналізувати один і той самий предмет; варіативність асоціацій – фіксація різних варіантів розвитку асоціативних зв'язків; пластичність уявлень – відображення різних рівнів перетворення уявлень, уміння відкинути закріплені в минулому прийоми та способи рішення задач, у вмінні швидко змінювати дії за умови зміни обставин; гнучкість гіпотез – уміння змінити раніше сформовані гіпотези чи відмовитися від них).

5. *Перспективність* (перспективність причинно-наслідкових зв'язків – вимірювання часової перспективи виділених причинно-наслідкових зв'язків, перспективні емоції, прийняття життя таким, яким воно є, з усім спектром бажаних і небажаних його проявів; усвідомлення мети плану – формулювання мети у відповідях, відповідність між сформульованою метою та змістом плану; перспективність пошуків під час висунення гіпотез – уміння бачити й орієнтуватися на різну часову перспективу).

6. *Доказовість* (обґрунтування виділених наслідків – уміння обґрунтувати виділені наслідки; логіка побудови наслідків – вимірювання відмінностей у якісній структурі логічних суджень, це мислення, що не просто формулює істину як таку, а вказуючи підстави, за якими вона з необхідністю повинна бути визнана істиною, тобто вказує оптимальний, ефективний шлях досягнення дійсного знання, є важливою вказівка шляху, «технології» досягнення цієї істини; обґрунтованість гіпотез – рівень обґрунтування правильності гіпотез) [177].

Як зауважував С. Л. Рубінштейн, з одного боку, засвоєння знань і вмінь передбачає наявність відповідних здібностей, а з іншого боку – саме формування здібностей передбачає засвоєння пов'язаних з ними знань і умінь. По мірі того, як вони засвоюються, тобто перетворюються в особисті надбання, вони перестають бути тільки знаннями, уміннями, які отримано ззовні, а ведуть уже до розвитку здібностей [2].

Поданий вище матеріал дає можливість описати високий, середній, низький рівні розвитку прогностичних здібностей, виходячи з рівнів розвитку

якісних показників мислення, через уміння, які відображають успішність вирішення прогностичних задач.

*Високий рівень* розвитку прогностичних здібностей характеризується узагальненим вербальним вираженням з конкретизацією, встановлення всіх можливих, суттєвих причинно-наслідкових зв'язків, гіпотези висуваються з урахуванням усіх даних в умові вимог, коли ймовірнісний характер майбутнього усвідомлюється та враховується через введення декількох умов. Наявність даного рівня дає можливість збільшувати ймовірність наслідків прогнозування, вказувати етапи мисленнєвої діяльності, яка забезпечує отримання знань про майбутнє, де встановлюється велика кількість асоціацій (5 і більше). Майбутні вчителі можуть вказувати декілька незалежних висновків наслідків з подальшим розвитком кожного, де уявлення перетворюються та включаються в нові асоціативні зв'язки, невірні гіпотези відкидаються, а висування нових гіпотез відбувається за новими напрямами. Далекі в заданій ситуації причинно-наслідкові зв'язки, де мета плану усвідомлюється, формулюються й відповідно складаються в план, обґрунтовуються через установлення зв'язків і закономірностей, через установлення перспективності далеких наслідків, асоціацій різних напрямів, з подальшим розвитком кожного.

*Середній рівень* розвитку прогностичних здібностей характеризується формально-узагальненим вербальним вираження, у низці декількох несуттєвих причинно-наслідкових зв'язків названо одиничні суттєві, називається декілька причинно-наслідкових зв'язків, гіпотези висуваються з урахуванням декількох даних в умові вимог. Імовірнісний характер наслідків усвідомлюється та враховується через введення однієї умови, яка може збільшити ймовірність наслідків прогнозування. Рівень характеризується встановленням 3-4 асоціацій, які розвиваються в різних напрямах, відомі уявлення перетворюються в знайомі образи, неправильні гіпотези відкидаються і формуються нові в межах, які виникають при формулюванні перших гіпотез. Близькі причинно-наслідкові зв'язки встановлюються з вказівкою одиничних далеких, мета плану не усвідомлюється, але план складається. Виводиться декілька незалежних

напрямів наслідків з поступовим розвитком одного з них, обґрунтованістю гіпотез низкою розрізнених фактів.

*Низький рівень* розвитку прогностичних здібностей характеризується конкретною формою вербального вираження, виділенням декількох несуттєвих наслідкових зв’язків або називається лише один причинно-наслідковий зв'язок, гіпотези висуваються з опорою на одну з даних в умові вимог або без рахування в умові вимог. Імовірнісний характер наслідків не усвідомлюється: висновок наслідків формується без урахування ймовірностей, називаються сторони зовнішньої діяльності, традиційні навчальні дії, встановлюється лише 1-2 асоціації. На даному рівні розвитку прогностичних здібностей уявлення не перетворюються на нові образи, а відомі доповнюються лише суміжними образами, висунуті гіпотези відкидаються під впливом нової інформації, але нові не висуваються, мета не вказується, виділені наслідки обґрунтовуються одиничними фактами. Лише один логічний наслідок із подальшим розвитком гіпотези обґрунтовуються лише одиничним фактом чи прикладом, іноді відповідь зовсім відсутня.

Успішність оперативних прогнозів, які частіше за інші проводяться в педагогічній діяльності, залежить від уміння майбутнього вчителя побачити учня в перспективі його розвитку, від уміння майбутнього вчителя прогнозувати. Передбачення шуканого в ході живого, реального процесу мислення, який включає вищеозначені якості мислення, належить до числа вищих рівнів психічної пізнавальної діяльності людини і дає можливість приймати педагогічні рішення [177].

До *рефлексивного компоненту* дослідження розвитку прогностичних умінь нами було включено опитувальник *«Визначення рівня педагогічної рефлексії»*, автор О. В. Калашникова. Методику було адаптовано автором, що дає можливість до використання її у процесі дослідження нами розвитку прогностичних умінь на прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями (додаток В). Людина у процесі пошуку будує ті засоби, за допомогою яких можлива регуляція розумових дій, тобто власні гіпотези, що «антиципують»

схеми й моделі, це є найбільш загальним феноменом, у якому знаходить своє вираження рефлективність розумової діяльності. Рефлексивна позиція людини полягає в тому, що сама діяльність виступає для неї як предмет особливого аналізу, осмислення і оцінки [125; 117].

Професійний розвиток педагогів здійснюється у двох напрямах: професійному та особистісному. Професійне зростання – це кількісна характеристика, що припускає високу професійну кваліфікацію, розвинені професійні вміння, включаючи прийняття рішень, планування, алгоритми вирішення проблемних ситуацій, тобто все те, що веде до отримання високих результатів у професійній діяльності. Як правило, під професійним зростанням розуміється професійна підготовка: освіта та підвищення кваліфікації. Особистісне зростання - це якісна характеристика педагога як об’єкта професійної діяльності, що передбачає розвиток таких професійно значущих якостей, як мотивація, творчість, система цінностей тощо. Особистісне зростання ототожнюють із саморозвитком, важливим в якому є рефлексивний компонент.

Рефлексія - це педагогічна проблема, шляхи розв'язання якої полягають у формуванні потреб і мотивів самопізнання, навчанні людини способів самопізнання, розвитку в неї здатності до ідентифікації, здатності підвищувати рівень самоповаги, самосхвалення, долати страхи і вибудовувати захисти. Найефективнішим є самовиховання в себе здатностей до самопізнання - особистість самостійно ставить перед собою мету й завдання та власною працею досягає її. Необхідність у самопізнанні виникає, коли майбутній учитель виявляє дисбаланс між своєю працею та її результатом (наприклад: у майбутній професійній діяльності погана успішність учнів спонукатиме майбутнього вчителя замислитися над тим, що саме в його поведінці, методиці викладання призводить до незадовільних результатів, конфліктів з дітьми, колегами, адміністрацією). Вивчення себе, виявлення причин дисбалансу дає можливість майбутньому педагогові усунути недоліки в

діяльності, поведінці, взаємодії, відновити рівновагу між собою та оточуючими, ліквідувати негативні емоції переживання, які викликали дисбаланс [184].

Рефлексія активізується в результаті критики адміністрації, батьків, колег, учнів. Реакція на критику може бути деструктивною - критика відкидається, супроводжуючись образами, бажанням помститись, і конструктивною, коли відкидається те, що не відповідає дійсності, оцінюється діяльність і спонукання до самопізнання [5]. Майбутній педагог має пізнавати себе для того, щоб істотно поліпшити свою діяльність, зрости як особистість, досягти в майбутній діяльності більш значущих результатів.

Коли ми говоримо про рефлексію в педагогіці, нас цікавить: а) рефлексія як загальна людська діяльність; б) особливий характер предмета цієї діяльності як вираження специфічного педагогічного зрізу людського буття, саме так ми пропонуємо поглянути на світ педагогічного - як на зріз культури, в одному ряду з політичним, економічним, художнім та іншим; в) низка образів цієї предметної діяльності: тільки виходячи з наявності такого ряду, з його пізнання як такого, можна потім говорити про те, що цікавить майбутнього педагога: про типи педагогічної рефлексії, прийоми рефлексивної діяльності майбутнього педагога, технології або, звужуючи завдання, правила побудови рефлексивного поля в педагогічному процесі.

Рефлексія майбутнього вчителя передбачає вміння подивитися на власну діяльність не тільки «із середини», але й немов би «з боку», об’єктивувати діяльність для себе й інших.

Отже, вибрана нами методика-тест *«Педагогічна рефлексія»* дає можливість визначити динаміку та спрямованість професійно-особистісного самовдосконалення майбутнього педагога, які зумовлені відповідним рівнем розвитку педагогічної рефлексії: низьким, середнім чи високим.

Автор методики подає якісну характеристику рівнів розвитку педагогічної рефлексії. Так, низькому рівню відповідає репродуктивний, середньому – евристичний, високому – креативний рівні розвитку педагогічної рефлексії.

*Репродуктивний (низький) рівень* характеризується здібністю педагога використовувати готові технології, точне слідування зразкам і вимогам без критичного осмислення ситуації їх використання. Засвоєні під час професійної підготовки знання, уміння й навики автоматично переносяться на професійну діяльність без змін, додавання й корекції. Такий рівень розвитку педагогічної рефлексії допомагає сформувати еталонний образ майбутнього педагога, забезпечує розуміння ступеня відповідності себе шляхом сприйняття та самоспостереження.

*Евристичний (середній) рівень* припускає відточеність навчальних і виховуючих прийомів, здібність вносити методичні модифікації в організацію освітніх процесів, критичного переосмислення досвіду досвіду в цілях його вдосконалення. Даний рівень розвитку педагогічної рефлексії дає можливість майбутньому педагогові оцінити свої результати в діяльності.

*Креативний (високий) рівень* являє собою можливість до проектування й розвитку професійної діяльності, оригінальність рішення педагогічних задач, самостійну постановку задач своєї діяльності. На цьому рівні розвитку педагогічної рефлексії відбувається усвідомлення себе в професійній діяльності, усвідомлення свого розвитку, свого професійного росту [89].

Узагальнивши, поданий вище матеріал ми можемо охарактеризувати рівні розвитку прогностичних умінь через компоненти у прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями.

1. Високий рівень:

- ставлення до педагогічної ситуації з позиції включеного суб’єкта, з позиції ідентифікації;
- постановка проблеми у процесі ознайомлення майбутніх педагогів із проблемними педагогічними ситуаціями на рівні проблематизації;
- постановка майбутніми вчителями мети подальших дій під час вирішення проблемних педагогічних ситуацій на рівні формулювання стратегічних цілей;

- узагальнене вираження відповіді з конкретними прикладами, виділення максимальної кількості (більше 2-х) суттєвих зв’язків у відповідях;
- повний аналіз причинно-наслідкових зв’язків, вимоги умов під час висунення гіпотез ураховуються повністю;
- усвідомлюється ймовірнісний характер наслідків через введення декількох умов, які збільшують імовірність даних наслідків; усвідомленість етапів процесу прогнозування;
- встановлюється максимальне число (більше 4-х) асоціацій у межах декількох груп для кожного предмету; уявлення перетворюються та включаються в нові асоціативні зв’язки, неправильні гіпотези відкидаються й формуються нові в межах початкових гіпотез;
- вказується максимальне число далеких причинно-наслідкових зв’язків, мета плану усвідомлюється, вказується декілька гіпотез із подальшим розвитком кожної з них;
- спостерігається закономірність виділених наслідків, виділяється декілька груп наслідків із подальшим розвитком кожної з них, обґрунтованість гіпотез подається через встановлення взаємозв’язків між фактами;
- Здатність до проектування й розвитку професійної діяльності, оригінальність рішення педагогічних задач.

2. Середній рівень:

- ставлення до педагогічної ситуації з позиції активного діяча, оцінювача;

постановка проблеми у процесі ознайомлення майбутніх педагогів із проблемними педагогічними ситуаціями на рівні узагальнення;

- постановка майбутніми вчителями мети подальших дій під час вирішення проблемних педагогічних ситуацій на рівні формулювання тактичних цілей.;
- формально-узагальнене вираження відповіді, виділення декількох суттєвих зв’язків у відповідях;
- називається декілька причинно-наслідкових зв’язків, гіпотези висуваються з опорою лише на дві даних в умові вимоги;

- усвідомлюється ймовірнісний характер наслідків через введення лише однієї з вимог, яка збільшує ймовірність даного наслідку; називаються умови, за яких прогнозування є можливим;
- встановлюється 3-4 асоціації в межах двох груп для кожного предмету, відомі уявлення перетворюються на знайомі образи, функціонально тісно пов'язані з предметом;
- вказується найближчі наслідки з вказуванням одиничних далеких причинно-наслідкових зв'язків, мета плану усвідомлюється, але не вказується; доказовість мислення – спостерігається закономірність більшості виокремлених наслідків, виділяється дві групи наслідків із подальшим розвитком однієї з них, обґрунтованість гіпотез подається через низку розрізнених фактів;
- здібність майбутніх учителів вносити методичні модифікації в організацію освітнього процесу, критичне переосмислення власного досвіду

3. Низький рівень:

- ставлення майбутніх учителів до педагогічної ситуації з позиції стороннього спостерігача, їх поведінкова реакція;
- постановка проблеми у процесі ознайомленні майбутніх педагогів з проблемними педагогічними ситуаціями на рівні їх опису (переказу) або загальних місць;
- постановка майбутніми вчителями мети подальших дій під час вирішення проблемних педагогічних ситуацій на рівні загальних питань або готових рішень стимульних ситуацій;
- конкретна форма вербального узагальнення, відповіді будуються на прикладах, виділені несуттєві причинно-наслідкові зв'язки;
- виділяється лише один причинно-наслідковий зв'язок, гіпотези висуваються з опорою лише на одну дану в умові вимогу;
- відповідь надається, але ймовірнісний характер наслідків не усвідомлюється; етапи процесу прогнозування не усвідомлюються;

- встановлюється 1-2 асоціації для кожного з предметів; уявлення не перетворюються, розвивається тільки основна функція предмету, висунуті гіпотези відкидаються під впливом нові інформації, але нові не висуваються;
- вказуються найближчі наслідки, мета плану не усвідомлюється, не вказується;
- виокремлені наслідки ґрунтуються на одиничних фактах, виділяється одна з груп наслідків із подальшим розвитком усередині неї, обґрунтованість гіпотез подається через одиничні факти, приклади;
- формування і розвиток еталонного образу педагога-професіонала, знання, уявлення майбутніх педагогів про ступінь відповідності професіональним еталонам [89; 177; 239].

У наступному підрозділі нашої роботи буде показано й описано якісні та кількісні результати констатувальної частини експериментального дослідження прогностичних умінь, як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями.

## 2.2. Специфіка розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями

### 2.2.1 Особливості розвитку цілепокладального компоненту прогностичних умінь під час прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями

Зважаючи на завдання дослідження рівня розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями та результати й рекомендації пілотажного дослідження, ми провели констатувальний експеримент, який було організовано на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Дослідження проводилося на 1 – 5 курсах фізико-математичного, природничо-географічного факультетів та факультету іноземних мов. Усього – 503 студента, з них - 112

студентів чоловічої статі та 391 студенти жіночої статі, віком 19-20 років, 1 курс – 75 осіб (ч – 25, ж – 50), 2 курс – 103 особи (ч – 27, ж – 76), 3 курс – 119 осіб (ч – 21, ж – 98), 4 курс – 115 осіб (ч – 19, ж – 96), 5 курс – 91 особа (ч – 20, ж – 71), спеціальності – «Математика», «Фізика», «Інформатика», «Хімія», «Географія», «Біологія», «Мова та література (англійська)», «Мова та література (німецька)», «Мова та література (французька)», де навчаються студенти як із міської, так і з сільської місцевості.

В результаті організації і проведення експериментальної частини дисертаційного дослідження ми отримали певні дані, які підтверджують наші припущення, що прогностичні уміння є умовами прийняття рішень, що рівень розвитку прогностичних умінь у прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями є близьким до середнього та має бути суттєво підвищений шляхом впровадження в навчально-виховний процес розробленої й теоретично обґрунтованої моделі, яка передбачала б уміння приймати педагогічні рішення під впливом прогностичних чинників. Результати емпіричного дослідження було проаналізовано, систематизовано і подано в публікаціях і в роботі в формі таблиць, рисунків і пояснень до них [45; 48; 68; 193; 202].

Зокрема, провівши методику «Проблемні ситуації педагогічної діяльності» (ПСПД), ми отримали результати про оцінку педагогічних ситуацій серед студентів 1-5 курсів, ч/ж, за відсотками.

Як вже зазначалось раніше, неузгодженість і протиріччя в педагогічній діяльності приводять до виникнення проблемної педагогічної ситуації в основному через особливості їх усвідомлення. Момент усвідомлення перетворює об’єктивну ситуацію в проблемну, «привласнену» майбутнім вчителем. [49; 52; 213]. Отже, подання і опис результатів дослідження констатувальної частини нашого експерименту слід починати з позиції ступеня привласнення ситуації при первинному сприйнятті, так як на даному етапі, при наданні перших думок щодо тієї чи іншої ситуації, вперше відбувається визначення людиною себе з позиції включеного суб’єкта, активного діяча,

стороннього спостерігача чи оцінювача (Серія 1, методики ПСПД). Відсоткові (%) результати подано в Таблиці 2.1 та в додатку Е.

Таблиця 2.1

**Аналіз змісту педагогічних ситуацій з позиції ступеня «привласнення» ситуації студентами 1- 5 курсів, всього, ч/ж, %**

| Позиція | | 1 курс | | 2 курс | | 3 курс | | 4 курс | | 5 курс | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | абс | % | абс | % | абс | % | абс | % | абс | % |
| Ідентифі-кація | Всього | 17 | 22,67 | 29 | 28,15 | 34 | 28,57 | 33 | 28,69 | 17 | 18,69 |
| | ч | 7 | 28,0 | 11 | 40,75 | 9 | 42,86 | 4 | 21,05 | 3 | 15,0 |
| | ж | 10 | 20,0 | 18 | 23,68 | 25 | 25,52 | 29 | 30,20 | 15 | 21,12 |
| Дійова | Всього | 20 | 26,67 | 31 | 30,09 | 39 | 32,77 | 45 | 39,13 | 38 | 41,76 |
| | ч | 10 | 40,0 | 10 | 37,04 | 6 | 28,68 | 10 | 52,63 | 14 | 70,0 |
| | ж | 10 | 20,0 | 21 | 27,64 | 33 | 33,67 | 35 | 36,46 | 24 | 33,80 |
| Оцінна | Всього | 12 | 16,0 | 26 | 25,25 | 34 | 28,57 | 27 | 23,48 | 29 | 31,87 |
| | ч | 4 | 16,0 | 2 | 7,40 | 5 | 23,80 | 4 | 21,05 | 3 | 15,0 |
| | ж | 8 | 16,0 | 24 | 31,58 | 29 | 29,59 | 23 | 23,96 | 26 | 36,62 |
| Відсто-ронена | Всього | 5 | 6,67 | 7 | 5,83 | 4 | 3,37 | 7 | 6,09 | 3 | 3,29 |
| | ч | 2 | 8,0 | 3 | 11,11 | **0** | 0 | 1 | 5,27 | 0 | 0 |
| | ж | 3 | 6,0 | 4 | 5,26 | 4 | 4,08 | 6 | 6,25 | 3 | 4,23 |
| Поведін-кова реакція | Всього | 13 | 17,33 | 5 | 4,85 | 5 | 4,20 | 2 | 1,74 | 4 | 4,39 |
| | ч | 1 | 4,0 | 1 | 3,70 | 1 | 4,76 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ж | 12 | 24,0 | 4 | 5,26 | 4 | 4,08 | 2 | 2,08 | 3 | 4,23 |
| Невизна-чена катего рія | Всього | 8 | 10,66 | 5 | 4,85 | 3 | 2,52 | 1 | 0,87 | 0 | 0 |
| | ч | 1 | 4,0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ж | 7 | 14,0 | 5 | 6,58 | 3 | 3,06 | 1 | 1,04 | 0 | 0 |

Як видно з таблиці, на 1 курсі майбутні вчителі, визначаючи ступінь «привласнення» педагогічної ситуації, частіше за все обирають дійову позицію (26,67%). Тут майбутні вчителі пропонують: «Ставити ті оцінки, на які учень справді заслуговує», «Матері необхідно … можливо, пояснити сину те, що він не розуміє». На другому місці, з різницею в 4,0% знаходиться позиція ідентифікації (22,67%), на третьому – з різницею в 5,34 % знаходиться поведінкова реакція (17,33%). Серед чоловіків перше місце з досить високим показником, займає також дійова позиція (40,0%), друге – позиція ідентифікації (28,0%), а третє – оцінна позиція (16,0%). Серед жінок, при первинному сприйнятті педагогічної ситуації, на перше місце виходить поведінкова реакція

(24,0%), де пропонується відповідь, наприклад: «Посміхнусь і скажу, що це жарт», «Мати псих, дитина ж вчиться». На друге місце виходить дійова позиція та позиція ідентифікації (20,0%).

На 2 курсі, при первинному сприйнятті ситуації, майбутні вчителі частіше за все, також обирають дійову позицію (31,07%), де пропонують такі відповіді: «Не кожна людина може вибачитись перед дітьми …, але з педагогічної точки зору таких проблем не має бути», «Потрібно не показувати, що дівчинка вразила вчителя …, спокійним тоном роз'яснити дівчинці…» та ін. На другому місці, з невеликою різницею, знаходиться позиція ідентифікації (28,15%), на третьому – оцінна позиція (25,25%). Серед чоловіків, майбутні вчителі частіше за все, з невеликою різницею (3,71%) обирають також дійову позицію та позицію ідентифікації (відповідно 37,04% та 40,75%), на третьому місці, з різницею 3,71% заходиться оцінна і відсторонена позиція (відповідно 7,40% та 11,11%). Жінки, при первинному сприйнятті педагогічної ситуації, частіше за все обирають оцінну та дійову позиції (31,58% та 27,64%), на третьому місці знаходиться позиція ідентифікації (23,68%).

На третьому курсі майбутні вчителі частіше за все обирали також дійову позицію з показником 32,77%, де майбутні вчителі пропонують такі відповіді: «Нехай вибачиться, але краще її вигнати», «Щоб не розвивати конфлікт … можна перевірити диктант, але це має робити відповідальний вчитель». На другому і третьому місці з однаковим показником знаходиться позиція ідентифікації та оцінна позиція (28,57%). Чоловіки частіше за все обирали позицію ідентифікації (42,86%), де пропонується: «Я підтримую клас…», «Я б поставив оцінку…». На другому і третьому місці знаходиться дійова і оцінна позиції (відповідно 28,58% та 23,80%). Серед жінок найвищий показник має дійова позиція (33,67%), друге та третє місце займають оцінна позиція та позиція ідентифікації (29,59% та 25,52%).

На 4 курсі при первісному сприйнятті ситуації майбутні вчителі обирають також дійову позицію (39,13%), де майбутні вчителі пропонують: «Якщо учень в подальшому зможе оправдати високі оцінки, то можна трішки і зависити

оцінку», «Не потрібно піддаватись на провокацію дитини. Треба роз'яснити, що таким способом гарну оцінку не отримати». На другому і третьому місцях знаходиться також позиція ідентифікації та оцінна позиція (28,70% та 23,48%). Як серед чоловіків так і серед жінок найвищий показник має також дійова позиція (52,63% та 37,50%), на другому і третьому місці, як серед чоловіків так і серед жінок знаходяться позиція ідентифікації та оцінна позиції (ч - 21,05%, ж – 29,17% та 23,96%).

На 5 курсі, майбутні вчителі, при первісному сприйнятті, частіше за все, оцінювали педагогічні ситуації також з дійової позиції (41,76%), де пропонують: «Треба вибачитись…, але адміністрація школи повинна суворо це перевіряти», «Вибачитися перед класом, змінити своє ставлення до дітей». Цей показник є найвищим серед усіх п'яти курсів. На другому місці знаходиться оцінна позиція (31,87%), а на третьому – з різницею в 13,18%, знаходиться позиція ідентифікації (18,69%), що є найменшим показником по даній позиції з усіх п'яти курсів. Чоловіки, частіше за все, обирали дійову позицію (70,0%), а жінки – оцінну (36,62%), пропонуючи відповідь: «Мати неправильно виховує сина», «Таких вчителів не повинно бути в школі».

За отриманими даними можна зробити висновок, що в значній кількості ситуацій майбутні педагоги при зустрічі з ускладненнями та проблемами здатні швидко формулювати готове рішення і будувати власну діяльність у певному напрямку. Ці результати вважаються позитивними, *діяльнісними* і пов'язані з наявністю у значної частини майбутніх вчителів «фіксованих схем діяльності в аналогічних ситуаціях». ***Але*** «за таких умов зростає ймовірність прояву стереотипних, шаблонних підходів до вирішення проблемних ситуацій» ще при навчанні в ВНЗ, які потім можуть бути перенесені в професію і негативно впливати на професійну діяльність майбутніх вчителів» [241].

Також в даній частині методики (Серія 1), ми можемо додатково констатувати результати аналізу змісту педагогічних ситуацій з позиції смислової репрезентації (фіксації в свідомості) при їх первинному сприйнятті майбутніми вчителями 1 – 5 курсів. Результати дослідження показують, що

майбутні вчителі частіше за все розуміють умови ситуації і сприймають їх як ділові, де найвищим відсотковий показник є на 4 курсі (46,95%). В такій позиції вони концентрують свою увагу на меті своїх професійних функцій і такі результати можемо вважати значимими в процесі цілепокладання. ***Але*****,** маємо зауважити, що за таких умов, переважають інтереси справи, переслідуючи які вчитель займає формально-рольову позицію стосовно її учасників. Надалі маємо відмітити, що хоча егоцентрична позиція в загальних підрахунках має високий показник на 1 курсі (44,0)%) і знижується до 5 курсу (13,18%), все ж існує досить висока ймовірність одержання майбутнім вчителем користі і успіху для себе, ставлення до іншого як до засобу досягнення своїх цілей, особливо за рахунок результатів представників чоловічої статі, де відсотковий показник на 5 курсі дорівнює 30,0%. Особистісний показник, який пов`язується з орієнтацією майбутнього педагога на проблеми індивідуального розвитку учнів є, на жаль, досить низьким, як у представників чоловічої так і жіночої статі.

Акцентування на діловій позиції частіше фіксувалося в тих ситуаціях, де не виконувались формально-нормативні вимоги до ситуацій, в яких порушувалась дисципліна, не були підготовлені учні до уроку, пропускали заняття та інше, але відмічається, хоча і не велика, як у представників жіночої так і чоловічої статі, тенденція до підвищення по особистісній позиції (з 12,0% і 20,0% на 1 курсі та 20,0% на 5 курсі).

Дані показники розподілу педагогічних ситуацій за смисловою репрезентацією говорять про прагнення виявляти дійову позицію саме в тих ситуаціях, коли і розгортається педагогічна діяльність. Але майбутні вчителі,згідно отриманим результатам, мають все ж невелику тенденцію до емоційно-особистісних відносин з дітьми.

Наступним кроком нашого дослідження є аналіз показників Серії 2 методики ПСПД, де майбутні вчителі мали перетворити педагогічні ситуації на задачі, через формування того, що «Дано» і «Треба». Виділяючи те, що «Дано» (Серія 2, частина 1) майбутній педагог формулює проблему, яка буде

вирішуватись протягом усього подальшого процесу рішення, це інтелектуальний процес уміння знаходити і ставити проблеми, а також будова особистісних смислів, визначення мети, які є складовою частиною цілепокладального компоненту прогностичних умінь [48]. Результати даної частини роботи представлені в таблиці 2.2 та на рисунку 2.1 та 2.2.

Таблиця 2.2

**Аналіз змісту педагогічних ситуацій з позиції постановки проблеми майбутніми вчителями 1 – 5 курсів, всього, %**

| Рівні постановки проблеми | Курси | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | абс | % | абс | % | абс | % | абс | % | абс | % |
| Загальні місця | 33 | 44,00 | 41 | 39,81 | 41 | 34,46 | 29 | 25,22 | 22 | 24,18 |
| Опис / Переказ | 32 | 42,67 | 47 | 45,63 | 58 | 48,74 | 52 | 45,22 | 34 | 37,36 |
| Узагальнення | 7 | 9,33 | 10 | 9,71 | 15 | 12,60 | 27 | 23,48 | 29 | 31,87 |
| Проблематизація | 3 | 4,0 | 4 | 3,88 | 5 | 4,20 | 7 | 6,08 | 6 | 6,59 |

Як видно з таблиці, на 1 курсі, майбутніми вчителями аналіз змісту педагогічних ситуацій з позиції постановки проблеми частіше за все відбувається на рівні «Загальні місця» та «Опис/Переказ» (відповідно 44,07% та 42,67%), що значно перевищує рівні «Узагальнення» та «Проблематизації» (відповідно 9,33% та 4,0%). Приклади провідних рівнів: «Малюнок із зображенням вчителя», «Малюнок, який було пущено по класу із зображенням скелета», «Директор заставляє вчителя ставити її дитині кращі оцінки», «У класі новий учень, який зневажливо ставиться до всіх учнів».

На 2 курсі, аналіз змісту педагогічних ситуацій, також відбувається частіше за все на рівні «Загальні місця» та «Опис\Переказ» (39,81% та 45,63%), що також значно перевищує показники «Узагальнення» та «Проблематизації» (9,71% та 3,88%). Приклади по провідних рівнях: «Малюнок із зображенням скелета людини, додавання деталей, підпис імені, по-батькові вчителя», «Дитина директора», «Погана оцінка, порушення тиші на уроці», «Клас, молодший вчитель, досвідчений вчитель».

На 3 курсі, аналіз змісту педагогічних ситуацій, має тенденцію до зниження на рівні «Загальні місця» (34,6%) та деякого підвищення на рівні «Опис\Переказ» (48,74%), «Узагальнення» (12,60%) та «Проблематизація» (4,20%), в порівнянні з попередніми курсами, наприклад: «Учень, колектив, мати учня», «Дитина директора, учень, директор», «Погана оцінка, грубив, пропускав уроки», «Вчитель, учень, низька оцінка, зірвані уроки», «Новий учень, зневажливе ставлення, класний керівник, мати».

На 4 курсі, показники постановки проблеми, також мають тенденцію до зниження на рівні «Загальні місця» та «Опис/Переказ» (відповідно 25,22% та 45,22%) та, маємо відмітити позитивні зрушення, а саме - підвищення показників на рівні «Узагальнення» та «Проблематизація» (23,48% та 6,08%), що майже урівнює три з чотирьох показників постановки проблеми. Наприклад: «Є малюнок-карикатура», «Конфлікт між вчителем і директором школи із-за дитини директора», «Не прийняття учнем оцінки і бурна реакція», «Конфлікт між вчителями», «Мати, яка незадоволена діяльністю класного керівника».

На 5 курсі, при аналізі змісту педагогічних ситуацій, зміни відбуваються більше на рівні позицій «Узагальнення» та «Проблематизація» (31,67% та 6,59%) та, нажаль залишається високим рівень «Опис/Переказ» (37,36%), хоча зменшується рівень «Загальні місця» (24,18%). Приклади провідних позицій: «Вчитель, молодий вчитель, оцінка», «Конфлікт: вчитель – клас, оцінка, молодий педагог», «Новий учень, клас, вчитель», «Учень, вчитель, низька оцінка, образа».

Такі результати характеризуються перевагою в майбутніх вчителів низьких рівнів постановки проблеми («Загальні місця» та «Опис/Переказ»), що потребує додаткової роботи в напрямку підвищення провідних показників постановки проблеми майбутніми вчителями по таких рівнях як «Узагальнення» та «Проблематизація».

Наступним кроком в нашій роботі буде аналіз змісту педагогічних ситуацій з позиції постановки проблеми майбутніми вчителями 1 – 5 курсів чоловічої статі.

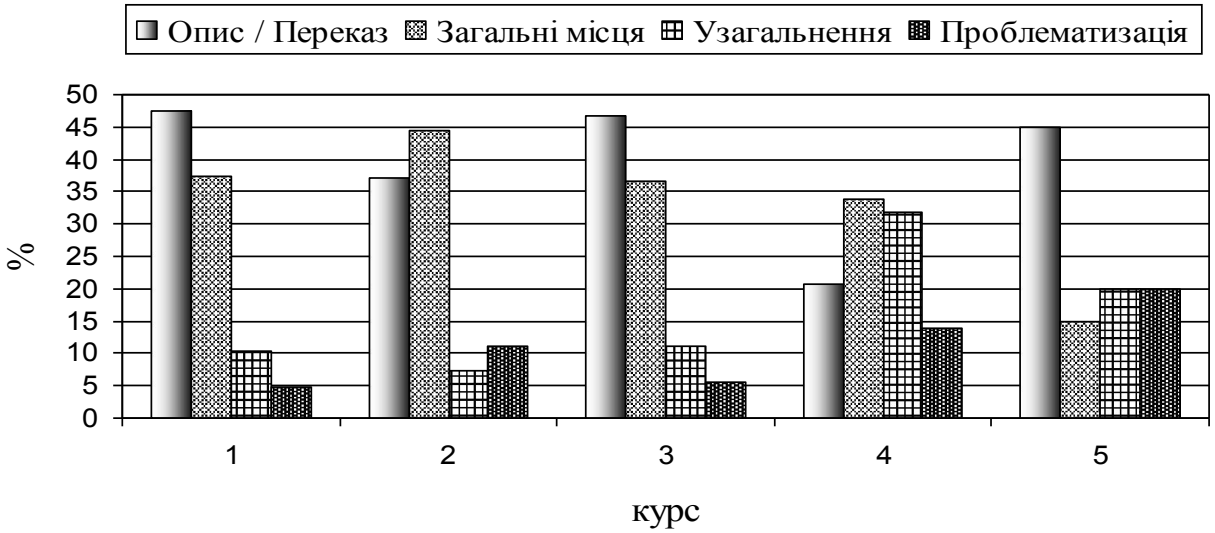



**Рис. 2.1. Аналіз змісту педагогічних ситуацій з позиції постановки проблеми майбутніми вчителями 1 – 5 курсів, чоловіки, %**

Як видно з даного рисунка, майбутні вчителі чоловічої статі, аналізуючи зміст педагогічних ситуацій, на 1 курсі частіше за все обирають «Опис/Переказ» та «Загальні місця» (48,0% та 36,0%), що розглядається як відсутність позиції постановки проблеми, оскільки проблема залишається невизначеною. А вищі рівні постановки проблеми «Узагальнення» та «Проблематизація», на жаль, мають низькі показники (12,0% та 4,0%).

На 2 курсі, хоча і більшість представників чоловічої статі вибрали «Загальні місця» (44,44%), все ж відбулись деякі зрушення в вищих рівнях постановки проблеми, де рівень «Проблематизації» піднявся до 7,40%.

На 3 курсі всі показники дещо знизились і мали рівень близький до показників на 1 курсі («Опис/Переказ» - 33,33%), але покращився показник «Узагальнення» - 14,28%.

На 4 курсі відбулись зрушення в напрямку зниження рівнів «Загальні місця» та «Опис/Переказ» (відповідно 31,57% та 36,84%) та досить позитивної тенденції до підвищення рівня «Узагальнення» (26,31%).

На 5 курсі рівень постановки проблеми представниками чоловічої статі зберіг тенденцію до підвищення, але з деякими особливостями, де знизився рівень «Загальні місця» (15,0%) та стабілізувався показник вищих рівнів постановки проблеми - «Узагальнення» - 40,0%. Але, маємо відмітити, вищі рівні постановки проблеми хоча і мали тенденцію до підвищення, їх показники були більше середніми та низькими (не вище 40,0% - «Узагальнення» та 7,40% - «Проблематизація»), що вимагає проведення роботи по підвищенню показників вищих рівнів постановки проблеми.

Надалі, маємо проаналізувати зміст педагогічних ситуацій з позиції постановки проблеми майбутніми вчителями 1 – 5 курсів жіночої статі.

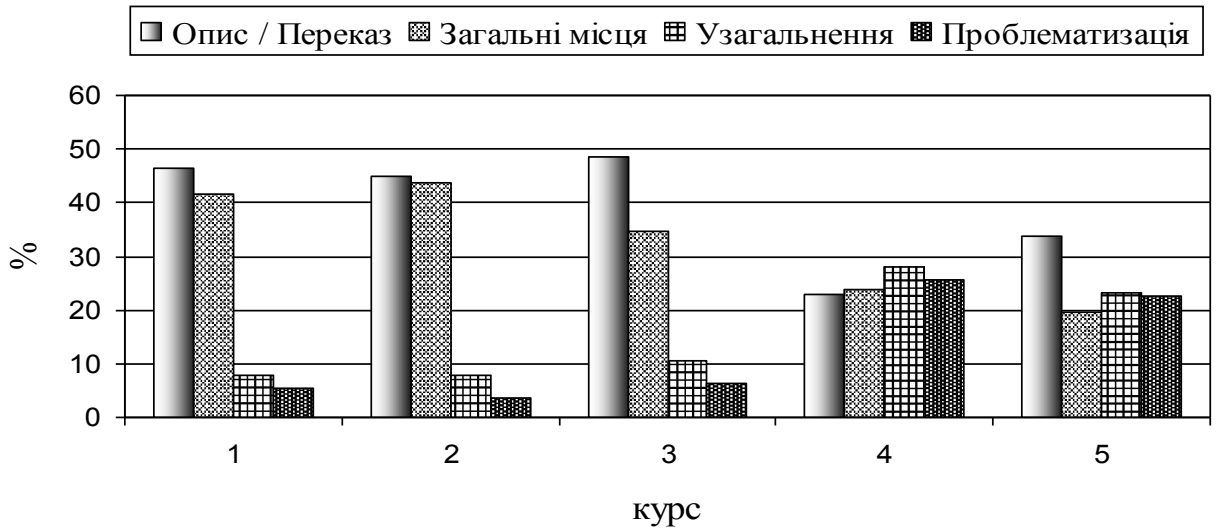



**Рис. 2.2 Аналіз змісту педагогічних ситуацій з позиції постановки проблеми майбутніми вчителями 1 – 5 курсів, жінки, %**

Як бачимо на рисунку, на 1 курсі, представники жіночої статі, аналізуючи зміст педагогічних ситуацій з позиції постановки проблеми, частіше за все, як і чоловіки, виявляли рівні «Опис/Переказ» (44,0%) та «Загальні місця» (42,0%), а «Узагальнення» та «Проблематизація» були досить низькими (відповідно 8,0% та 6,0%).

На 2 курсі подібна тенденція збереглась, де «Опис/Переказ» та «Загальні місця» мали показники 44,73% та 43,42% відповідно, а «Узагальнення» та «Проблематизація» мали показники 7,89% та 3,94%.

На 3 курсі представники жіночої статі дещо покращили показники «Узагальнення» (12,24%) та «Проблематизації» (4,08%), але залишився досить високим показник «Опис/Переказ» (48,97%).

На 4 курсі ситуація дещо стабілізується, за рахунок зниження показників «Загальні місця» та «Опис/Переказ» (23,95% та 46,87%) та підвищення рівнів «Узагальнення» та «Проблематизація» (22,91% та 6,25%).

На 5 курсі також дещо знижується показник позиції «Опис\Переказ» (36,61%), але більш високі рівні постановки проблеми «Узагальнення» та «Проблематизація» залишаються невисокими і становлять 29,57% та 7,04%.

Дані показники. як серед чоловіків так і серед жінок говорять про те, що тенденція до підвищення рівнів постановки проблеми у прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями з 1 по 5 курс є невеликою і такою, що потребує додаткових зусиль для підвищення результатів в вигляді спеціальних програм, продуктивна постановка проблеми вимагає від майбутнього вчителя не тільки «схоплювання наявного і очевидного взаємозв'язку компонентів педагогічної ситуації, а їх смислового переструктурування - виділення головного і другорядного, ситуативного і надситуативного, об'єктивного і суб'єктивного» [239, с. 292]. Отже, при виділенні того, що «дано» майбутні вчителі обмежуються простим називанням подій, переліком дійових осіб. Хоча здійснюються певні трансформації зі складовими умов ситуації, вони прояснюють сенс певних стимульних ситуацій і при цьому зміст ситуацій зберігається, ***та*** сам майбутній педагог свого особистого бачення та розуміння в нього не вносить. Дані показники є подібними як у представників жіночої так і чоловічої статі. Виділяючи те, що «дано» майбутні педагоги акцентують основний сенс ситуації на поведінці  вчителя, на його гідності, іміджі, де вчитель, на жаль, займає формально-рольову позицію стосовно її учасників. А продуктивна постановка проблеми вимагає від майбутнього вчителя не тільки схоплювання наявного і очевидного взаємозв'язку компонентів педагогічної ситуаці, а, як уже зазначалось, виділення головного і другорядного, і для цього необхідно подивитись на проблему рефлексивно, дистанційовано. Це буде

можливо якщо у свідомості майбутнього педагога буде мати чітку і стійку репрезентацію мета його діяльності, а цю позицію забезпечує зв'язок мети з ціннісно-мотиваційною системою особистості. Крім цього, продуктивна проблематизація умов конкретних педагогічних ситуацій, і по суті визначення однієї з складових прогностичних умінь, а саме цілепокладального компоненту, вимагає розвитку певних інтелектуальних здібностей – узагальнення, розуміння, виділення головного, прояснення сенсу, визначення актуального протиріччя.

Наступним кроком в нашій роботі буде виділення в педагогічних ситуаціях того, що «Треба» (Серія 2, частина 2 методики «ПСПД»), де майбутні вчителі окреслюють головні ознаки бажаного стану умов ситуації, до яких вони мають її привести, а це є «постановка мети». Це перший, досить важливий акт свідомого вибору у загальній структурі рішення проблемних педагогічних ситуацій, адже рівень постановки мети визначає ступінь активності свідомості майбутнього вчителя, того що саме він буде робити, планувати. Дані результати цього етапу дослідження подано в таблиці 2.3, на рисунку 2.3 та 2.4.

Таблиця 2.3

**Показники рівня постановки мети подальших дій в проблемних ситуаціях студентами педагогічного університету, 1 - 5 курсів, всього, %,**

| Рівні постановки мети | Курси | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | абс | % | абс | % | абс | % | абс | % | абс | % |
| Загальні питання | 25 | 33,34 | 26 | 25,25 | 27 | 22,69 | 22 | 19,13 | 9 | 9,89 |
| Готове рішення | 42 | 56,0 | 58 | 56,31 | 69 | 57,99 | 58 | 50,43 | 42 | 46,15 |
| Тактична мета | 7 | 9,33 | 11 | 10,67 | 13 | 10,92 | 19 | 16,53 | 24 | 26,37 |
| Стратегічна мета | 1 | 1,33 | 8 | 7,77 | 10 | 8,40 | 16 | 13,91 | 16 | 17,59 |

Як видно з таблиці, майбутні вчителі, взагалі, при постановці мети подальших дій в педагогічних ситуаціях на 1 курсі частіше за все обирають «Готове рішення» (56,0%), на другому місці знаходиться показник «Загальні

питання» (33,34%). В відповідях було відсутнє будь-яке змістовне наповнення мети і було невідомо на який результат буде спрямовувати свої дії майбутній педагог. Показники «бажаного майбутнього» - «Тактична мета» та «Стратегічна мета» знаходяться на досить низькому рівні (відповідно 9,33% та 1,33%). Приклади переважаючих рівнів постановки мети: «Провести перевірку необ'єктивності оцінювання дитини директора», «Просто не звертати уваги на даний малюнок», «Ну що з цього вийшло, подивіться?», «Пояснити матері, що вона неправа», «Треба визначити хто намалював скелет, хто поставив підпис».

На 2 курсі показники рівня постановки мети залишаються подібними до 1 курсу, лише з деякою тенденцією до зниження по показнику «Готове рішення» (до 25,25%), та деякою тенденцією до підвищення по показнику «Тактична мета» та «Стратегічна мета» (відповідно 10,67% та 7,77%). Наприклад: «Визначити послідовність дій вчителя і його поведінку», «Визначити чи справді дітям занижують оцінки», «Провести бесіду з дитиною і розібратись в його почуттях».

На 3 курсі показники рівня постановки мети залишились досить високими по «Готових рішеннях» (57,99%) та намітилась деяка тенденцію до підвищення по «Тактичній меті» (10,92%) та «Стратегічній меті» (8,40%), приклади в відповідях: «Визначити причину необ'єктивного оцінювання класу», «Треба слухати старшого вчителя», «Поговорити з батьками про поведінку дитини».

На 4 курсі рівень постановки мети залишається високим по показнику «Готове рішення» (50,43%) та підвищується, як і на 3 курсі, що є позитивним, по показниках «Тактична мета» (16,53%) та «Стратегічна мета» (13,91%), наприклад: «Вчителю треба налагодити дисципліну», «Вияснити як виховується хлопчик вдома», «Звернутися до психолога, щоб змінити ставлення учня до оточуючих».

На 5 курсі рівень постановки мети має активну тенденцію до зниження по показниках «Загальні місця» (9,89%) та «Готові рішення» (46,15%) та також підвищується по показниках «Тактична мета» та «Стратегічна мета»

(відповідно 26,37% та 17,59%). Приклади провідного рівня постановки мети на даному курсі: «Переконати учня в неправильності його дій», «Чи може вчитель не погодившись з директором коректно вийти з цієї ситуації», «Запитати в директора в чому саме є необ'єктивність». Але вміння ставити цілі залишається більше на низькому рівні та з деякою тенденцією до середнього рівня (згідно вищезазначених результатів) і потребує додаткової роботи що до підвищення даних показників.

Надалі нами буде проаналізовано показники рівня постановки мети подальших дій у прийнятті рішень в проблемних ситуаціях майбутніми вчителями 1 - 5 курсів чоловічої статі.

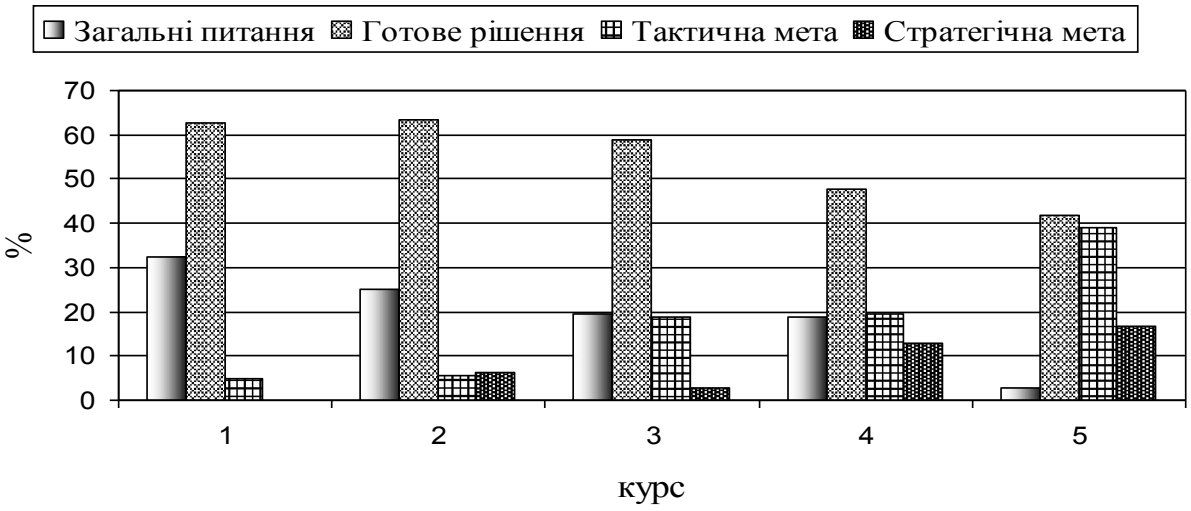



**Рис. 2.3 Показники рівня постановки мети подальших дій у прийнятті рішень в проблемних ситуаціях майбутніми вчителями, 1 - 5 курсів, чоловіки, %**

Як видно з рисунка, майбутні вчителі чоловічої статі, зазначаючи мету подальших дій у прийнятті рішень в педагогічних ситуаціях, на 1 курсі частіше за все обирають «Готові рішення» (62,7%), провідні напрямки визначення мети «Тактична мета» та «Стратегічна мета» знаходяться на досить низькому рівні (відповідно 4,0% та 0%).

На 2 курсі показники визначення мети знаходяться майже на рівні 1 курсу, лише з деякою тенденцією до підвищення по показниках «Тактична мета» та «Стратегічна мета» (7,40%).

На 3 курсі провідні показники визначення мети «Тактична мета» та «Стратегічна мета» підвищуються, але не є оптимальними і становлять відповідно лише 19,04% та 4,76%.

На 4 курсі та 5 курсі результати визначення мети продовжують змінюватись як і в попередніх курсах, в напрямку зниження показників «Загальні місця» та «Готові рішення» і на 5 курсі становлять відповідно 5,0% та 45,0%. Показник «Тактична мета» продовжує активно підвищуватись і становить 35,0%, але показник «Стратегічна мета» залишається і на 5 курсі досить низьким (20,0%). Такі результати потребують також додаткової роботи і підтверджують необхідність додаткових зусиль для підвищення, зокрема, показників по таких рівнях постановки мети як «Тактична мета» та «Стратегічна мета», які дають можливість розвивати вміння ставити, виділяти в задачі напрямок дій.

Також, проаналізуємо показники рівня постановки мети подальших дій у прийнятті рішень в проблемних ситуаціях майбутніми вчителями 1 - 5 курсів жіночої статі.

Як видно з рисунка, майбутні вчителі жіночої статі визначаючи мету подальших дій у прийнятті рішень в педагогічних ситуаціях на 1 курсі частіше за все, як і серед чоловіків, обирають «Готові рішення» (54,0%), а показники «Тактична мета» і «Стратегічна мета» є досить низькими (12,0% та 2,0%).

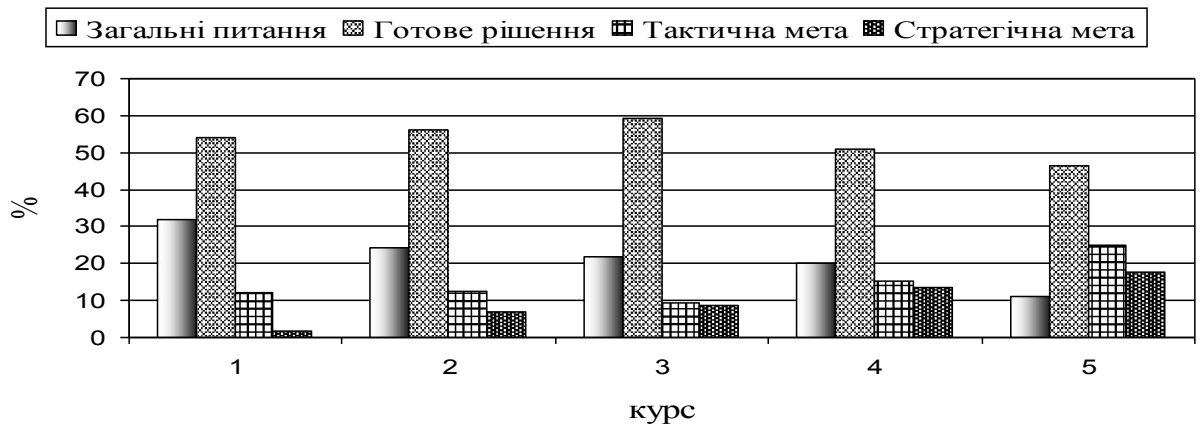



**Рис. 2.4 Показники рівня постановки мети подальших дій у прийнятті рішень в проблемних ситуаціях майбутніми вчителями, 1 - 5 курсів, жінки, %**

На 2, 3, 4 і 5 курсах показники продовжують змінюватись в напрямку зниження «Загальних місць» і «Готових рішень» і на 5 курсі становлять відповідно 11,26% та 46,47%. Провідні показники «Тактична мета» та «Стратегічна мета» підвищуються, але і на 5 курсі залишаються ще невисокими (відповідно 23,94% та 16,90%).

Отже, узагальнивши результати дослідження за методикою «Проблемні ситуації педагогічної діяльності» (ПСПД, Серії 1, 2) ми визначили, що рівень смислової репрезентації змісту педагогічних ситуацій при їх первинному сприйнятті студентами педагогічного університету та рівень смислової репрезентації змісту педагогічних ситуацій при постановці проблеми студентами педагогічного університету знаходиться в межах ділової позиції, де вчителі концентрують увагу на меті своїх функцій, «яка розглядається як певний різновид позиції ідентифікації, оскільки для формулювання алгоритму дій необхідно спочатку сприйняти ситуацію як задачу, відносно якої і виникає певний варіант педагогічного рішення» [239, с. 273]. ***Але,*** наявність у майбутніх педагогів фіксованих схем активності, які не аналізуються і не піддаються сумніву, вказує на те, що за таких умов зростає ймовірність прояву стереотипних, шаблонних підходів до вирішення проблемних педагогічних ситуацій. А рівень ділового сенсу репрезентації змісту педагогічних ситуацій досить часто обмежує вчителя формально-рольовою позицією стосовно її учасників. Дані обмеження підтверджуються низьким рівнем постановки проблеми (частіше фіксуються «Загальні місця» та «Опис/Переказ»), низьким рівнем постановки мети подальших дій майбутнього педагога в проблемних ситуаціях (подаються значно частіше «Готове рішення» та «Загальні питання»), які, «хоча і спрямовують подальші дії майбутніх вчителів, але не містять у собі уявлення про той результат, який прагне отримати педагог» [239, с.295]. А для визначення мети і по суті визначення однієї з складових прогностичних умінь, а саме цілепокладального компоненту, потрібно щоб постановка мети «відбивала» ступінь активності свідомості майбутнього вчителя, чіткість розуміння того, що саме він буде робити і навіщо.

### 2.2.2 Особливості розвитку мисленнєвого компоненту прогностичних умінь під час прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями

В наступній частині нашої роботи буде розглянуто результати дослідження *мисленнєвого компоненту* прогностичних умінь. Для виконання цього завдання ми використовуємо методику-тест «Здібність до прогнозування» (Л. О. Регуш) та «Прогностична задача» (Н. Л. Сомова), де буде визначено рівні розвитку прогностичних здібностей та рівні розвитку якостей мислення в процесі прогнозування [177; 209]. Дані результати висвітлено в таблиці 2.4, на рисунку 2.5 та 2.6.

Таблиця 2.4

**Кількісні показники рівня розвитку прогностичних здібностей студентів 1 – 5 курсів, всього, %**

| Рівень розвитку прогностичних здібностей | Курси | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | абс | % | абс | % | абс | % | абс | % | абс | % |
| Високий | 12 | 16,0 | 20 | 19,42 | 15 | 12,60 | 11 | 9,57 | 20 | 21,97 |
| Середній | 30 | 40,0 | 40 | 38,84 | 44 | 36,98 | 50 | 43,48 | 40 | 43,97 |
| Низький | 33 | 44,0 | 43 | 41,74 | 60 | 50,42 | 54 | 46,95 | 31 | 34,06 |

Як видно з таблиці, у майбутніх вчителів 1-5 курсів найвищими є показники середнього і низького рівнів розвитку прогностичних здібностей. Зокрема, середній рівень розвитку прогностичних здібностей має тенденцію до зниження з 40,0% на 1 курсі до 36,98% на 3 курсі, більше за рахунок підвищення показників низького та в деякій мірі високого рівнів розвитку прогностичних здібностей та підвищення до 43,97% на 5 курсі. Низький рівень розвитку має тенденцію до постійного зниження з 44,0% на 1 курсі, за винятком 3 курсу, до 34,06% на 5 курсі. А високий рівень розвитку прогностичних здібностей має деяку тенденцію до зниження, включно по 4

курс, на користь середнього рівня розвитку, лише на 5 курсі показник підвищується до 21,97%.

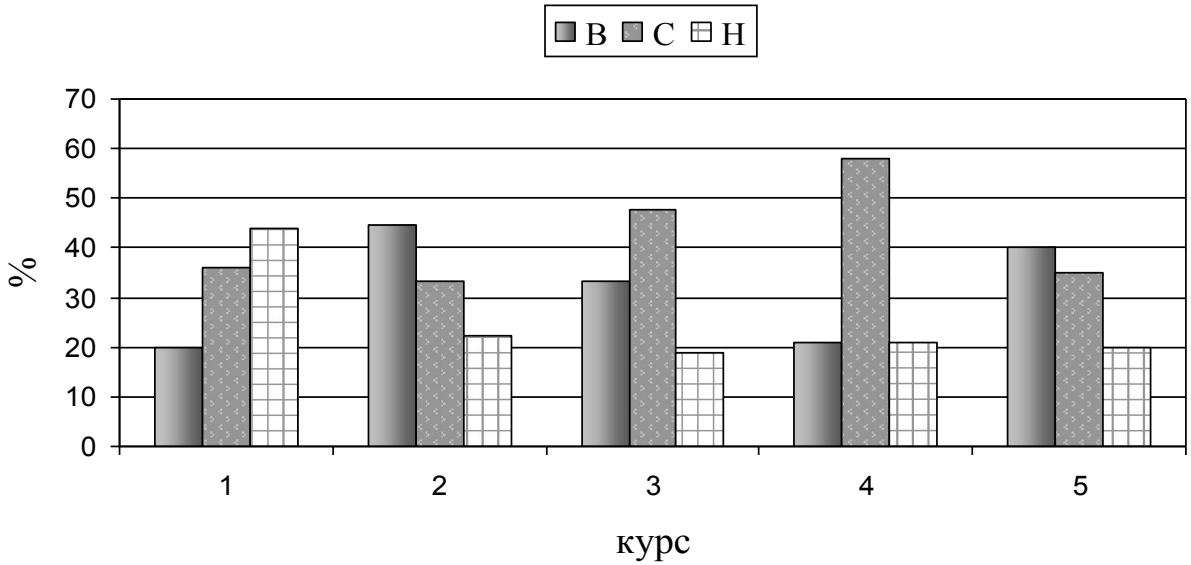



**Рис. 2.5 Показники рівня розвитку прогностичних здібностей майбутніх вчителів 1-5 курсів чоловічої статі, %**

Як видно на рисунку, досить високим є середній рівень розвитку прогностичних здібностей, який має тенденцію до підвищення з 36,0% на 1 курсі до 61,90% на 3, 4 курсах та деяке зниження на 5 курсі майже до рівня 1 курсу (35,0%). Низький рівень розвитку прогностичних здібностей має також тенденцію до зниження протягом всіх курсів з 44,0% на 1 курсі до 20,0% на 5 курсі. А високий рівень розвитку хоча і має тенденцію до підвищення з 20,0% на 1 курсі, все ж залишається нестабільним і на 5 курсі має показник, який не перевищує 45,0%.

Охарактеризуємо показники рівня розвитку прогностичних здібностей майбутніх вчителів представників жіночої статі.

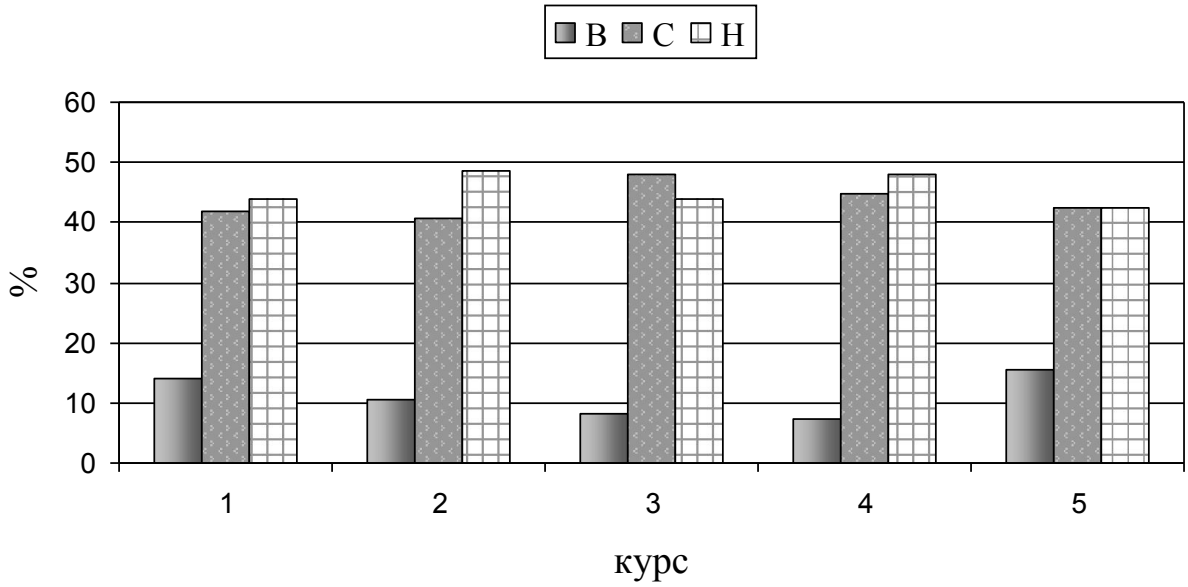



**Рис. 2.6 Показники рівня розвитку прогностичних здібностей майбутніх вчителів 1-5 курсів жіночої статі**

Як видно на рисунку, серед представників жіночої статі найвищими і майже однаковими є показники середнього і низького рівнів розвитку прогностичних здібностей, 42,0% і 44,0% відповідно на 1 курсі з тенденцією до утримання результатів на 5 курсі (42,33% та 52,11%). А високий рівень розвитку прогностичних здібностей залишається низьким. На 1 курсі становить 14,0%, не має тенденції до підвищення до 4 курсу і лише має деяке підвищення на 5 курсі до 15,49%.

Отримані результати розвитку прогностичних здібностей майбутніх вчителів по показниках «всього» та серед чоловіків і жінок, говорять про те, що майбутні вчителі приймають рішення аналізуючи обставини, намагаються продумати не тільки близькі, а й віддалені за часом наслідки, коли знайомі образи легко створюють нові комбінаці. Якщо припущення виявляються невірними, то вони з легкістю можуть сформулювати принципово нові, що є позитивним показником. ***Але,*** у своїх поясненнях майбутні вчителі, як серед представників чоловічої так і жіночої статі, частіше за все вважають за краще звернути увагу на подробиці, викладаючи їх у конкретній формі, а не передавати суть проблеми. Коли замислюються про наслідки, то бачать спочатку одне, потім – наступне, тобто вони «викладають» думки в один

ланцюг і не можуть побачити декілька варіантів, де можна б було розвивати ланцюги дій по кожному з них. При перевірці припущень майбутні вчителі обмежуються лише 1-2 фактами. А при встановленні зв'язку знайомого і незнайомого, нового і старого, минулого і сьогодення майбутні вчителі зазвичай бачать лише одну-дві лінії цього зв'язку,тому результати потребують додаткової роботи.

Подальшим напрямком нашої роботи є дослідження особливостей розвитку мисленневого компоненту прогностичних умінь, де буде проаналізовано, узагальнено та зроблено висновки по результатах проведення методики «Здібність до прогнозування» (Л. О. Регуш), через якісну характеристику якостей мислення методики «Прогностична задача» (Н. Л. Сомова), так як ці методики вже спочатку пов'язані між собою авторами через експертні оцінки. Відповідно до факторної моделі, створеної авторами методики (Л. О. Регуш, Н. Л. Сомова), здібність до прогнозування визначається такими якостями мислення, як аналітичність, глибина, усвідомленість, гнучкість, перспективність, доказовість. Методику-тест було обрано нами як інструментарій, який дає можливість дослідити мисленнєвий компонент прогностичних умінь. За даними методики, змістовна характеристика показників якостей мислення подається авторами через уміння детально якісно характеризувати мисленнєві процеси безпосередньо при прогнозуванні, що саме і буде використано в нашій роботі [177].

Дані якостей прогностичного мислення нами було опрацьовано і подано в таблиці (додаток Ж, З), діаграмах (додаток К.1 – К.6) та проаналізовано в тексті роботи.

Дані досліджень констатують невисокий рівень розвитку більшості якостей прогностичного мислення (глибина, аналітичність, гнучкість, перспективність), які не перевищують показника 50,0%. Лише такі якості як усвідомленість та доказовість частково перевищують даний показник (більше по показниках «всього» та серед представників жіночої статі), але залишаються не досить високими (не вище 68,1%).

Як видно з результатів дослідження, глибина мислення майбутніх вчителів обмежена низьким рівнем вербального узагальнення наслідків, тобто, в майбутніх вчителів переважає конкретна (несуттєва) форма уміння відображати встановлені причини в відповідній словесній формі та конкретна форма уміння виділяти істотне загальне в встановленні причинно-наслідкових зв'язків в педагогічних ситуаціях. Аналітичність мислення обмежується низьким рівнем повноти причинно-наслідкових зв'язків, тобто, майбутніми вчителями проведено неповний аналіз можливих причинно-наслідкових зв'язків. Усвідомленість мислення обмежується низьким рівнем усвідомлення майбутніми вчителями того, що виокремлені наслідки прогнозування характеризуються певною ймовірністю та низьким рівнем усвідомленості етапів процесу прогнозування, тобто, усвідомлення етапів прогнозування в педагогічних ситуаціях є частковим. Гнучкість мислення обмежується низьким показником широти асоціативного поля, тобто, є низьким показник виникнення асоціативних зв'язків, де частіше виникали стандартні асоціації, відомі зв'язки просто відтворювались, а не комбінувались, є низьким уміння змінювати раніше сформовані гіпотези і висловити нові. Перспективність мислення обмежується низьким показником, який вимірює часову перспективу виділених причинно-наслідкових зв'язків, низьким показником, який визначає, що мета мало усвідомлюється, мало формулюється в відповідях, тобто, виділялись близькі в часі причинно-наслідкові зв'язки. Доказовість мислення обмежується низьким рівнем розвитку уміння обґрунтовувати виділені гіпотези, тобто, виділені наслідки обґрунтовувались одиничними поясненнями, обґрунтування вибраних гіпотез відбувається з посиланням на вже відомі випадки. Отже, ми можемо констатувати, що низький показник майже по всіх досліджуваних мисленнєвих якостях методики означає недостатній рівень їх розвиток, що впливає і на розвиток прогнстичних здібностей і на процеси постановки проблеми і мети у прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями. Дані показники можуть бути покращені при відповідних діях що до всіх означених вище мисленнєвих якостей.

### 2.2.3. Особливості розвитку рефлексивного компоненту прогностичних умінь під час прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями

Наступним кроком в нашому дослідженні буде проведення та опрацювання результатів дослідження *рефлексивного компоненту* прогностичних умінь, для чого було взято дані опитувальника «Визначення рівня педагогічної рефлексії» (О. В. Калашникова), де ми зможемо визначити показники високого, середнього та низького рівнів розвитку педагогічної рефлексії. Якісними характеристиками їх є креативний, евристичний та репродуктивний рівні розвитку педагогічної рефлексії [89]. Отримані результати подано в таблиці 2.5, рисунку 2.7 та 2.8 та зроблено аналіз в тексті роботи.

Таблиця 2.5

**Аналіз показників рівня розвитку педагогічної рефлексії студентів педагогічного університету, 1-5 курсів, всього, %**

| Рівні педагогічної рефлексії, | Курси | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | абс | % | абс | % | абс | % | абс | % | абс | % |
| Високий рівень | 12 | 16,0 | 18 | 17,47 | 14 | 11,76 | 28 | 24,34 | 30 | 32,97 |
| Середній рівень | 48 | 64,0 | 75 | 72,83 | 98 | 82,36 | 82 | 71,32 | 56 | 61,54 |
| Низький рівень | 15 | 20,0 | 10 | 9,70 | 7 | 5,88 | 5 | 4,34 | 5 | 5,49 |

Як видно з таблиці, серед 1-5 курсів майбутніх вчителів найвищим є показник середнього рівня розвитку педагогічної рефлексії. При цьому даний рівень має тенденцію до підвищення з 64,0% на 1 курсі, до 82,36% на 3 курсі та зниженням до 61,54% на 5 курсі, більше за рахунок зменшення показника низького рівня розвитку педагогічної рефлексії, хоча даний рівень є невисоким та ще має тенденцію до зниження з 1 по 5 курси (з 20,0% до 5,49% відповідно).

А високий рівень розвитку педагогічної рефлексії хоча і має тенденцію до підвищення все ж залишається нижчим за середній рівень розвитку. Так, дані високого рівня розвитку змінюються з 16,0% на 1 курсі, з найбільшим зниженням на 3 курсі до 11,76%, та підвищенням до 33,0% на 5 курсі.

Проаналізуємо показники рівнів розвитку педагогічної рефлексії серед представників 1-5 курсів майбутніх вчителів чоловічої статі (Рис. 2.7).

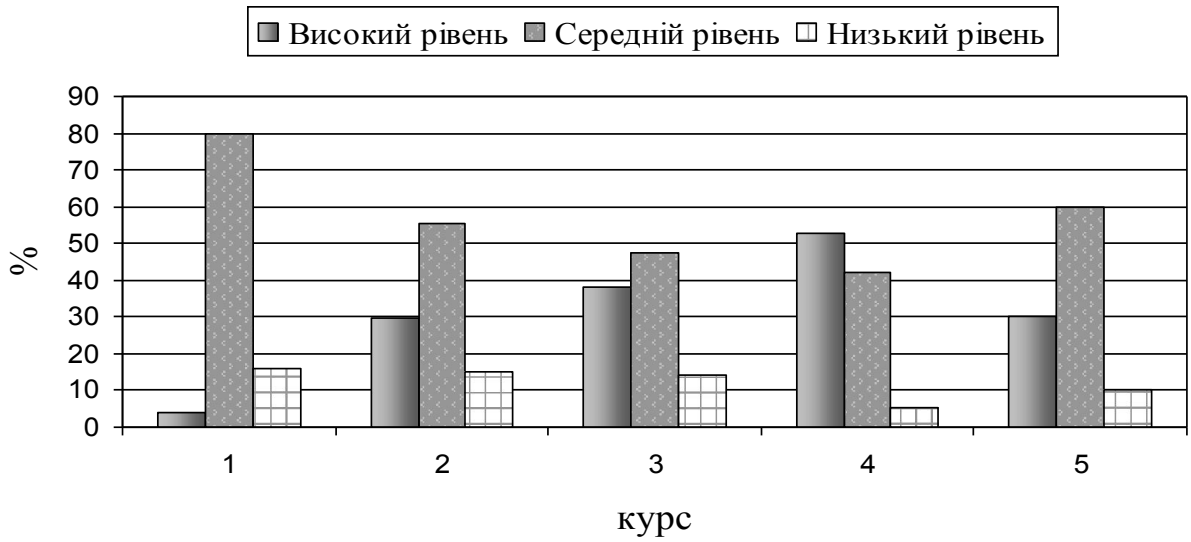



**Рис. 2.7 Показники рівня розвитку педагогічної рефлексії майбутніх вчителів 1-5 курсів, чоловічої статі.**

Як видно на рисунку, показники середнього рівня розвитку педагогічної рефлексії 1-5 курсів майбутніх вчителів переважають і серед чоловіків, хоча і знижуються з 60,0 % на 1 курсі до 36,84% на 4 курсі та дещо підвищуються на 5 курсі - до 40,0%. Низький рівень розвитку педагогічної рефлексії є невисоким і продовжує знижуватись, на 4 та 5 курсі дорівнює 10,52% та 10,0%. А високий рівень розвитку педагогічної рефлексії майже на всіх курсах має тенденцію до підвищення, але досягає на 4 і 5 курсах лише показника 52,63% та 50,0%.

Далі проаналізуємо показники рівня розвитку педагогічної рефлексії серед майбутніх вчителів 1-5 курсів жіночої статі.

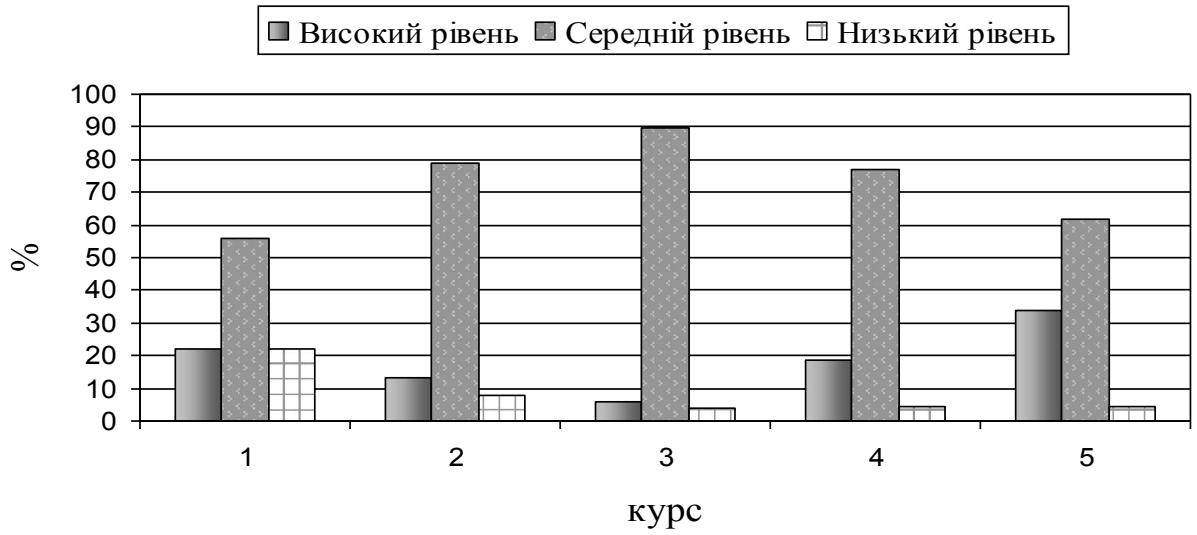



**Рис. 2.8 Показники рівня розвитку педагогічної рефлексії майбутніх вчителів 1-5 курсів, жіночої статі.**

Як видно на рисунку, як і у представників чоловічої статі, середній рівень розвитку серед майбутніх вчителів 1-5 курсів жіночої статі також є найвищим, хоча має деякі особливості і підвищуючись з 66,0% на 1 курсі до 90,81% на 3 курсі, має тенденцію до зниження на 5 курсі до 67,60%. Низький рівень розвитку є невисоким і має тенденцію до зниження з 20,0% на 1 курсі до 4,2% на 5 курсі. Високий рівень розвитку педагогічної рефлексії рухається в напрямку деякого зниження з 22,0% на 1 курсі до 6,1% на 3 курсі та підвищення, на 5 курсі до 33,8%.

Дані показники говорять про переваги (середнього) евристичного рівня над (високим) креативним рівнем розвитку педагогічної рефлексії в майбутніх вчителів як серед чоловіків так і серед жінок. Середній (евристичний) рівень припускає такі позитивні характеристики як здатність до внесення методичних модифікацій в організацію освітніх процесів, критичного переосмислення свого досвіду з метою його вдосконалення. Для нього є характерною визначаюча рефлексія, яка допомагає майбутньому педагогу оцінити свої результати в діяльності. ***Але,*** залишається досить низьким найвищий креативний рівень розвитку педагогічної рефлексії майбутніх вчителів. Залишається низькою можливість до проектування і розвитку професійної діяльності, можливість оригінальних рішеннь педагогічних задач, здатність до самостійної постановки

задач своєї діяльності. Майбутні вчителі досить часто відмічають, що їх поведінка в конфліктній ситуації залежить від настрою, що досить часто вони аналізують поведінку оточуючих, а не свою, що суспільна думка досить часто диктує певний стиль мислення, що в своїх невдачах вони частіше за все звинувачують інших, їм важко стати на позицію іншої людини в конфліктній ситуації, щоб співставити зі своєю.

Ми можемо констатувати, що взагалі рівень педагогічної рефлексії у майбутніх вчителів залишається невисоким, недостатньою є наявність у майбутнього педагога синтезуючої рефлексії, яка давала б можливість переміщення смислового центру діяльності на себе, за рахунок чого можливо було б усвідомлювати свій розвиток, своє професійне зростання [89]. Узагальнені результати дозволяють нам говорити про недостатній рівень розвитку рефлексивного компоненту прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями.

У другому і третьому розділах нашої роботи буде розглянуто процес прийняття педагогічних рішень як складову підготовки майбутніх вчителів, яка дає можливість підготувати майбутнього професіонала як особистість, яка вміє організовувати особистісно-орієнтоване середовище взаємодії учня і вчителя, вміє створити змістовно збагачене пізнавальне середовище для учнів і вчителів, вміє формувати засоби самоактуалізації особистості учня, вміє прогнозувати свою професійну діяльність та діяльність учнів.

В наступному розділі нами буде подано аналіз програми цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь. Виходячи з двох структурних елементів: 1) програми, які розроблено і вже впроваджується вченими в навчальний процес ВНЗ; 2) програму цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь в прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями, створену й апробовану нами в ВНЗ. Також, в наступному розділі нами буде проаналізовано й описано кількісні і якісні результати, результати статистики і висновки впровадження даної програми [72].

## Висновки до другого розділу

Для дослідження цілепокладального компоненту прогностичних умінь використано методику *«Проблемні ситуації педагогічної діяльності»* (В. М. Чернобровкін), для дослідження мисленнєвого компоненту прогностичних умінь – тест *«Здібність до прогнозування»* (Л. О. Регуш), для дослідження рефлексивного компоненту прогностичних умінь –опитувальник *«Визначення рівня педагогічної рефлексії»* (О. В. Калашникова).

Структурні компоненти прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень у майбутніх вчителів мають наступні особливості розвитку. Цілепокладальний компонент характеризується домінуванням низького рівня постановки проблеми: майбутні вчителі переважно обирають «Загальні місця» та «Опис/Переказ», не маючи відповідної підготовки до застосування «Узагальнення» та «Проблематизації». Це означає, що зміст проблемної ситуації зберігається, але майбутні вчителі свого розуміння в нього не вносять. Під час постановки мети майбутні вчителі частіше за все демонструють «Готові рішення», не володіючи відповідним досвідом використання «Тактичної мети» та «Стратегічної мети». Формування варіанту рішення у більшості майбутніх вчителів свідчить про операційну згорнутість процесів прийняття рішення. Гендерні особливості не впливають на показники цілепокладального компоненту прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень.

Мисленнєвий компонент прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень у майбутніх вчителів характеризується домінуванням неконструктивних відповідей при характеристиці наступних мисленнєвих якостей: глибина, аналітичність, усвідомленість, гнучкість. Перспективність, доказовість. Це означає, що у більшості майбутніх вчителів в процесі прогностичного мислення є низьким рівень вербального узагальнення наслідків, є неповним аналіз умов та причинно-наслідкових зв’язків, є низьким уміння встановлювати асоціації для кожного предмета, уміння встановлювати

асоціації для кожного предмета, уміння формулювати гіпотези про події віддалені в часі. Гендерні особливості не впливають на показники мисленнєвого компоненту прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень.

Впродовж навчання у педагогічному ВНЗ студенти демонструють лише низький та середній рівень розвитку прогностичних здібностей. Прогностичні здібності характеризуються наступними гендерними особливостями: у майбутніх вчителів чоловічої статі показники прогностичних здібностей зростають від низького до високого рівня, у майбутніх вчителів жіночої статі відрізняються коливанням між низьким та середнім рівнями. Це означає, що у майбутніх вчителів є недостатнім рівень уміння планування, реконструкції й перетворення уявлень, встановлення причини, наслідків під час прогнозування майбутніх подій.

Рефлексивний компонент прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень характеризується домінуванням у майбутніх вчителів середнього рівень розвитку педагогічної рефлексії. У майбутніх вчителів чоловічої статі впродовж навчання у ВНЗ показники педагогічної рефлексії зростають до високого рівня, у майбутніх вчителів жіночої статі – до середнього рівня. Це означає, що хоча майбутні вчителі проявляють здатність до переосмислення свого досвіду з метою його удосконалення, все ж залишається низьким рівень оригінальності й ефективності постановки та рішення ними педагогічних задач.

Впродовж навчання у педагогічному ВНЗ у майбутніх вчителів майже не відбувається розвиток цілепокладального та мисленнєвого компонентів прогностичних умінь. Рефлексивний компонент має позитивну динаміку, проте, у більшості студентів не досягає високого рівня розвитку.

Встановлені особливості структурних компонентів прогностичних умінь було покладено в основу розробки програми цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями.

**Зміст другого розділу представлений в наступних публікаціях:**

1. Гальцова С. В. Деякі показники здібності до прогнозування першокурсників педагогічного вищого навчального закладу / С. В. Гальцова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 31(55). – С. 218–224.

2. Гальцова С В. Формування прогностичних умінь майбутніх учителів як чинник подальшої творчої педагогічної діяльності / С. В. Гальцова // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України : у 12 т. / за ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І Франка, 2010. – Т. 12, вип. 10, ч. ІІ. – С. 67–74.

3. Гальцова С. В. Особливості цілепокладання в процесі прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями / С. В. Гальцова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта, 2011. – Вип. 33, ч. 1. – С. 46– 54.

4. Гальцова С. В. Психологічні складові прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями / С. В. Гальцова // Психологічні перспективи : спеціальний вип. : Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху. – Луганськ, 2011. – Т. 3. – С. 119–128.

10. Гальцова С. В. Особливості цілепокладання в процесі прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями / С. В. Гальцова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта, 2011. – Вип. 33, ч. 1. – С. 46–54.

11. Гальцова С. В. Цілепокладання в прийнятті педагогічних рішень / С. В. Гальцова // Инновационные технологии в образовании : сборник статей : материалы VIII науч.-практ. конф. (15–17 сентября, г. Ялта). – Ялта : РВВПРОКГУ, 2011. – Часть 1, – С. 59–62.

# РОЗДІЛ 3
# РОЗВИТОК ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ ЯК ЧИННИКА ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ

У третьому розділі обґрунтовано, розроблено модель і впроваджено програму цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь у майбутніх вчителів, представлено змістові та організаційні аспекти програми, проаналізовано кількісні та якісні результати формувального експерименту, сформульовано практичні рекомендації щодо специфіки проведення програми розвитку прогностичних умінь у майбутніх учителів.

## 3.1. Обгрунтування моделі цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями

Теоретичним підґрунтям побудови формувального експерименту постали положення особистісно-орієнтованої освіти (І. Д. Бех, І. С. Булах, Л. В. Долинська, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, М. В. Савчин та інші), розвитку загальних та спеціальних здібностей і умінь (Ф. Н. Гоноболін, В. О. Моляко, Л. О. Регуш та інші), психології розвитку вмінь прийняття рішень (П. К. Анохін, Ю. М. Забродін, В. М. Чернобровкін та інші).

У розділі 2 доведена необхідність цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень у майбутніх вчителів. Розв’язання даної проблеми працює на вирішення більш глобальних завдань сучасності таких, як підготовка вчителя нового типу, який володіє новою педагогічною технологією. У педагогічній технології вчитель має бути не транслятором знань, як у традиційній системі навчання, а організатором і керівником діяльності учнів з оволодіння ними способами аналізу й узагальнення навчального матеріалу [42].

Принципами створення та реалізації програми формувального експерименту є наступні:

1. Принцип професійної спрямованості. Він передбачає обов’язкове включення в зміст програми педагогічних ситуацій взаємодії педагога з учнями, колегами, батьками, які допоможуть сформувати в майбутнього вчителя особисту концепцію «Я-педагог».

2. Принцип саморозвитку, який лежить в основі особистої технології процесу формування основ професійної компетентності майбутнього педагога.

3. Принцип саморефлексії, що забезпечує сприйняття особливостей власної поведінки через спостереження за своїм внутрішнім станом.

4. Принцип моделювання, що дає можливість майбутньому педагогу конструювати власні дії, зовнішній вигляд, обумовлений станом який він переживає.

Сьогодні на новому рівні розглядається питання прийняття педагогічних рішень, орієнтованих на досягнення оптимальних результатів навчально-виховного процесу. а прийняття рішень неможливе без прогнозування, тому розвиток прогностичних умінь є важливим компонентом професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Ще не так давно знання встигали застарівати за десять, потім за п'ять років. Технологічна та інформаційно-комунікативна революції призводять до того, що знання можуть застаріти протягом року. Ця обставина вимагає постійного оновлення змісту навчання та організації ефективного процесу його освоєння. Процес навчання є діяльність, що спрямовується та сформована вчителем відповідно до поставлених завдань навчання. При цьому під діяльністю розуміється не тільки її зовнішня (матеріальна), а й внутрішня (психічна) частина, враховується, що свідомість не є сума окремих розумових процесів, але є їх складна структурна й системна сукупність, а процес навчання успішний настільки, наскільки ефективна навчальна діяльність [240].

У житті кожної людини професійне становлення займає важливе місце. Це тривалий, багаторічний, практично нескінченний процес, який передбачає

можливість безмежного розвитку людини. Залежно від обраної професії процес професійного становлення має свої особливості. Професія педагога належить до типу професій «людина – людина». Предметом інтересу, розпізнання, обслуговування, перетворення в даному типі професій є соціальні системи, співтовариства, групи людей, і тому професійне становлення відбувається в процесі спілкування, діяльності та інших видів активності. Так, «становлення» у тлумачному словникові визначається як виникнення чого-небудь у процесі розвитку. Отже, з точки зору цього визначення, процес становлення є однією зі складових процесу розвитку [205206].

Е. Ф. Зеєр виділяє такі стадії професійного становлення:

1. Формування професійних намірів – усвідомлений вибір професії;

2. Професійна підготовка – освоєння системи професійних знань, умінь, навичок, формування соціально-значущих і професійно важливих якостей;

3. Професіоналізація – адаптація у професії, професійне самовизначення, набуття професійного досвіду, розвиток властивостей і якостей особистості, необхідних для кваліфікованого виконання професійної діяльності;

4. Майстерність – якісне, творче виконання професійної діяльності [172].

А. В. Карпов, М М. Кашапов, В. В. Козлов, Ю. К. Корнілов, В. В. Новіков та інші професійне становлення педагога розглядають через виявлення й формування тих якостей, які впливають на розвиток професійного педагогічного мислення. Педагогічне мислення автори відносять до практичного мислення, ключовою особливістю якого є спрямованість на рішення педагогічних проблемних ситуацій, перетворення особистості вихованців.

У психологічних та педагогічних джерелах професійне становлення педагога у професійно-особистісному аспекті розглядається як становлення особистісних, особистісно-ділових якостей, професіоналізму та професійних компетентностей. Компетентність – категорія оцінна, вона характеризує людину як суб’єкта спеціальної діяльності, де розвиток здібностей людини дає можливість виконувати кваліфіковану роботу, приймати відповідальні рішення

в проблемних ситуаціях, планувати виконання дій, що приводять до раціонального й успішного досягнення поставленої мети [70].

Як складову професійної компетентності вчителя, вчені виділяють «психологічну компетентність» (І. А. Колеснікова, Є. І. Рогов) та «професійну компетентність» педагога (Є. Н. Волкова, Є. Ф. Зеєр, Н. В. Кузміна, А. К. Маркова).

Психологічна компетентність являє собою сукупність психологічних знань і заснованих на них психологічних умінь, які сприяють успішному вирішенню навчально-виховних задач. Категорія «професійна компетентність» визначається «рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи» [53; 46, с. 74; 101].

А. І. Міщенко, Г. І. Саранцев, В. А. Сластьонін розглядають професійну компетентність учителя як здібність особистості на різних рівнях вирішувати педагогічні задачі. Динаміка розвитку педагогічної компетентності визначається зміною репродуктивного рівня творчим [204].

А. К. Маркова визначає професійну компетентність учителя як ступінь володіння системою знань, умінь, навичок, засобами діяльності, як конгломерат психологічних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності, як обізнаність учителя про знання, уміння, які є необхідними для втілення цієї праці, володіння психологічними якостями, що є бажаними для її виконання. До змісту компетентності належить процес та результат праці вчителя. А. К. Маркова звертає увагу на те, що знання й уміння вчителя складають об’єктивну структуру його праці й у кожному процесуальному блоці розглядаються об’єктивно необхідні знання й уміння, а потім психологічні вимоги до їх виконання [133].

За О. В. Кузнєцовою, О. І. Мєзєнцевою, І. В. Орловою справжнім підтвердженням компетенції вчителя служить той факт, що він постійно задає собі питання і приймає якісні рішення на основі аналізу подій, що сталися

напередодні, а компетентність у прийнятті рішень, пов'язаних з розв'язанням педагогічних завдань, дослідники окремо виділяють в системі професійної компетентності вчителя [152]. І. Д. Бех, О. В. Хрущ-Ріпська, С. В. Яремчук зазначають, що майбутній педагог має вчитися завчасно приділяти увагу складним питанням і не чекати, що хтось звільнить його від їх вирішення. В інших випадках він ризикує тим, що рішення буде йти врозріз із його інтересами [24; 235].

Розвитку різних складових компетентності прийняття педагогічних рішень присвячені роботи С. О. Доценко, С. Ю. Тьоміної, Н. Х. Хубаєвої, В. М. Чернобровкіна та інших.

Так, на думку Н. Х. Хубаєвої, педагогічна система характеризується цілеспрямованим до розвитку студента (майбутнього вчителя) функціонуванням, особливими структурами, зв'язками та відношеннями між її елементами. Глобальні цілі, поставлені суспільством, трансформуються, відповідним чином змінюються та стають власне цілями педагогічної системи. Цілі, які реалізуються в педагогічній системі, утворюють ієрархію й володіють властивістю супідрядності. Освітні цілі виражають формування й розвиток знань, умінь і навичок. У процес підготовки майбутніх учителів у цілому можливе введення й розвиток теорії прийняття педагогічних рішень. Для прийняття рішення необхідно використання тріади «системний підхід – закони розвитку – прийняття рішень» [29; 236].

Заслуговують на увагу виокремлені С. О. Доценко компоненти готовності вчителів до прийняття професійних рішень: мотиваційний, інформаційний, процесуально-діяльнісний і рефлексивний компоненти, які включають і позитивне ставлення до процесу прийняття рішень, і наявність системи знань, сформованість умінь до розвязування проблемних ситуацій і активної рефлексивної позиції педагога. Для розуміння сутності проблеми прийняття рішень у педагогічній діяльності важливе значення має розвиток критичності мислення педагога, що забезпечує процес прийняття рішень, а саме: постановку мети, виявлення проблеми, формулювання гіпотези, обгрунтування аргументів,

прогнозування та вибір рішення. Готовність майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності спрямована на добір відповідних засобів і реалізацію системи заходів для досягнення педагогічних цілей. [64; 126].

В. М. Чернобровкін стверджує, що прийняття педагогічного рішення на діяльнісному рівні є актом свідомої суб'єктної активності майбутнього педагога. Діяльнісна будова процесу прийняття рішення містить змістову й функціональну складові. Змістово-смисловий бік процесу прийняття рішення утворює динаміка сенсів, які актуалізуються у процесі сприймання ситуації, обмірковування та зважування рішення протягом усього процесу. Функціональна модель структури процесу прийняття рішення в педагогічній діяльності складається у системи дій і операцій, що здійснюються майбутніми педагогами на всіх етапах цього процесу [240].

Для формування у вчителів умінь приймати діяльнісні рішення В. М. Чернобровкін пропонує використання групового тренінгу. Тренінг дозволяє поглибити рефлексивне бачення проблемної ситуації з різних позицій – як особистісних, так і професійних. Зокрема, навички розумінняя умов проблемної ситуації і постановки проблеми пророблялись на основі прийомів, повязаних з постановкою продуктивних питань та інше [81; 240; 241].

Для прийняття рішень вчителями С. Ю. Тьоміна пропонує узагальнену технологічну модель підготовки педагога до прийняття професійних рішень, яка може бути представлена у вигляді інтеграції двох моделей: моделі прийняття рішень педагогом (перший рівень) і моделі підготовки педагога до прийняття рішень (другий рівень). Дана модель демонструє успішність реалізації інтеграції наукових підходів у професійній підготовці педагога, можливості формування й розвитку в студентів педагогічних ВНЗ досвіду прийняття професійних рішень, розвитку в них креативності, емпатії, рефлексії в процесі застосування інтерактивних методів [219].

Як і в будь-якій іншій діяльності, організація і керівництво вчителем навчальною діяльністю учнів передбачає прогноз і може бути здійснено на його основі. Здібність до прогнозування – це особлива здібність у тому сенсі, що

вона включає прогностичні вміння в реалізацію всіх функцій діяльності майбутнього вчителя (інформаційної, організаційної, комунікативної, розвиваючої) [111].

Розвитку прогностичних вмінь вчителя присвячені роботи А.В. Антонець, А. В. Захарова, О. С. Кабанської, Г. В. Кугуєнко, М. В. Миронової, С. А. Наход, М. С. Севастюк, Н. Ф. Соколової, Р. В. Черкасова та інших.

Заслуговує на увагу точка зору А. В. Захарова, який визначає формування прогностичних умінь у майбутніх вчителів як процес взаємодії, взаємовпливу між оволодінням прогностичними діями й розвитком здібностей до здійснення цих дій стосовно різних педагогічних об'єктів. Суть технології як способу реалізації представленої моделі - послідовне використання типів навчально-прогностичних завдань в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Автор пропонує підготовчий етап (переважна реалізація інформаційно-змістовного блоку), імітаційний етап (переважна реалізація діяльнісної-технологічного блоку), практичний етап (переважна реалізація інтелектуально-творчого блоку). У якості основного засобу й інструменту формування й розвитку прогностичних умінь студентів педагогічного ВНЗ розглядається ймовірнісне моделювання педагогічних ситуацій, які відображають складові компоненти прогностичних умінь [22; 80].

М. С. Севастюк пропонує структуру підготовки майбутніх вчителів до прогностичної діяльності, яка включає мотиваційний компонент (усвідомлення суспільного і особистісного значення прогностичної діяльності, потреба його використання), змістово-процесуальний (опанування теоретичними знаннями та процесом прогностичної діяльності) та операційний компонент (формування прогностичних умінь, як основи прогностичної діяльності). На заняттях практикуму автор пропонує розв’язувати два види тренувальних завдань: прогностичні і комплексні. Перші виконуються з метою побудови прогнозу, пошуку можливих варіантів майбутнього. При їх опробуванні студенти оволодівали необхідними для прогнозування діями, відбувалося формування окремих елементарних умінь. Комплексні завдання ускладнювали мету роботи:

студенти навчались сформовані уміння переносити в реальні умови взаємодії з учнями під час педагогічної практики та лабораторних занять у школі. Для їх розв'язування необхідно було вичленити основу для прогнозування, побудувати прогноз та, орієнтуючись на нього, спроектувати рішення і обгрунтувати його правильність [198].

Є цікавою точка зору В. Г. Демидової, яка для розвитку прогностичних умінь в майбутніх вчителів пропонує визначити навчальний предмет, зміст якого передбачав би необхідність опрацювання педагогічних ситуацій та складання прогнозу за їх розвитком. Протягом усього часу проведення роботи в експериментальних групах увага майбутніх учителів повинна зосереджуватись на власне змісті педагогічного прогнозу, на визначенні його функції у структурі професійно-педагогічної діяльності, усвідомленні дослідницьких процедур. Наприкінці курсу студенти готують самостійну проектну роботу, зміст якої має містити опис дій педагога, необхідних для розвитку конкретної педагогічної ситуації, та обгрунтування їх доцільності й ефективності, відтворювати алгоритм пізнавальних завдань, яким керувався студент під час створення прогнозу та плануванні власних дій задля розвитку визначеної педагогічної ситуації [62].

Г. В. Кугуєнко створено методичну систему формування прогностичних умінь в учнів і виокремлено її складові: блок «діяльність учня» і блок «діяльність учителя», які пов'язані між собою суб'єкт-суб'єктними відносинами. Діяльність учня містить такі складові компоненти прогностичної діяльності: мотиваційний, змістовий, операційний, процесуальний та оцінювальний. Елементами другого блоку є: мета навчання, зміст навчального матеріалу й організаційно-методичний комплекс, який включає дидактичні принципи та підходи, методи і прийоми, засоби формування прогностичних умінь, форми організації навчання, форми контролю й діагностики результатів навчання [110].

С. А. Наход пропонує у межах змістово-організаційного блоку моделі формування прогностичних умінь у психологів навчальних закладів

виокремлювати пропедевтичний, навчальний, моделюючий та практичний етапи. Пропедевтичний етап передбачав використання діалогічно-дискусійних технологій навчання для створення теоретичної бази з питань прогнозування, оволодіння майбутніми психологами термінологічним апаратом, необхідним для подальшого формування прогностичних умінь. На навчальному етапі процесу формування прогностичних умінь майбутніх психологів увагу приділено формуванню ретроспективних та конструктивних прогностичних умінь завдяки вирішенню завдань та вправ із вичерпними умовами, спостереженню студентів за практичною діяльністю психологів. На моделюючому етапі для формування перспективної та проективної груп прогностичних умінь використовувалися технології ситуаційного навчання, ігрові технології, зокрема моделювання психологічних ситуацій. Реалізація практичного етапу процесу формування прогностичних умінь відбувалася під час проходження різних видів практики студентами. З метою забезпечення зв'язку між теоретичною і практичною підготовкою передбачено поєднання лекційних, семінарських і практичних занять з використанням технологій: діалогічно-дискусійних (диспут, дебати, «мозковий штурм», круглий стіл, форум, засідання експертної групи, форсайт, судове засідання, симпозіум, локбук, сталкінг), ігрових (ділові, рольові, симуляційні, імітаційні ігри) [142].

А. В. Антонець обґрунтовує у системі формування прогностичних умінь у студентів ВНЗ. Автор проводить аналіз дисциплін, тобто аналіз навчальних та тематичних планів, робочих і типових програм навчальних дисциплін та навчально-методичних комплексів в аграрному ВНЗ у цілому. В результаті досліджень розроблено змістову матрицю, в якій визначено перелік тем лекційних, практичних і семінарських занять, які корелюють із метою дослідження. Ця матриця демонструє відповідні вміння та навички, що формуються у студентів під час вивчення відповідних тем і співвідносить їх з умінням, що належить до складу прогностичних. В системі реалізації організаційно-функціональної моделі формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів, відповідно до розробленої змістової матриці,

А. В. Антонець використовує групові та фронтальні методи інтерактивного навчання, комп'ютерно орієнтовані засоби навчання та науково-дослідницьку роботу студентів. Процес формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів розглядається в контексті розв'язування індивідуально-дослідницьких завдань, як логічно організованої системи задач економіко-математичного змісту, ділових ігор і тем для наукової роботи студентів [8].

Формуванню прогностичних умінь в студентів – майбутніх вчителів в процесі педагогічної практики присвячена робота М. В. Миронової. Як зазначає автор, робота з ідеальним об'єктом не дозволяє майбутньому вчителю формувати такі прогностичні уміння як: уміння прогнозувати спрямованість, пізнавальні інтереси, емоційно-вольову сферу особистості, уміння визначати рівень вихованості особистості й колективу, уміння спрямовувати дії окремих вихованців і колективу в процесі діяльності та інше. Тому, існує необхідність формувати й розвивати прогностичні уміння майбутніх учителів безпосередньо в умовах практики студентів. М. В. Миронова пропонує формувати прогностичні уміння шляхом поетапної реалізації педагогічної технології. На першому етапі повинні формуватись теоретичні знання про зміст і структуру прогностичної діяльності вчителя. другий етап був навчальний і відповідав проходженню студентами ознайомлюючої практики, третій етап реалізації технології формування прогностичних умінь у студентів-майбутніх вчителів в процесі педагогічної практики був моделюючим, четвертий етап відповідав активному етапу практики, де було використано сформовані прогностичні уміння в практичній діяльності студентів [137].

Актуальним є вивчення досвіду цілеспрямованого розвитку компонентів, виокремлених нами у структурі прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень.

В умовах фахового навчання цілепокладанню студентів педагогічних закладів постановку цілей розглядаємо через побудову професійних планів. У процесі цілепокладання виділяються такі етапи: глобальний (стратегічний) та етапний (тактичний). Учені вважають, що стратегічний етап у цілепокладанні

студента в його професійному визначенні та становленні характеризує постановку ним цінності-мети, а тактичний етап – постановку допоміжних (найближчих) цілей [31; 117]. У традиціях вітчизняної вищої освіти на основі державних стандартів встановлюється взаємозалежність образів «студент» та «спеціаліст», у якій академічне знання переходить в академічну готовність до професійної дії. Традиційно професійна дія розглядається як завдання із соціальною основою, яка має проблематику цілепокладання, структури, змісту, регуляції та прогностики. У зв'язку з цим класифікуються аналітичні, діяльнісні, оцінно-результуючі та прогностично-професійні вміння, а також уміння цілепокладання. Кожне вміння містить у собі сукупність професійних навичок, що складають його змістові та рівневі характеристики.

Н. В. Жукова розглядала проблему єдності антиципації та рефлексії як психологічного механізму регуляції мислення в контекстному навчанні. Запропонована програма мала стадії: 1) на першій стадії в формі семінару-дискусії що відбувалася шляхом обговорення підготовлених індивідуальних творчих завдань; 2) на другій стадії першого етапу експерименту випробовувані здійснювали рішення навчальних проблем різного ступеня складності в формі ділових ігор [74].

Як зазначає Є. П. Варламова смисловим ядром розвитку педагогічної рефлексії є особистісна орієнтація студента у сфері професійних цінностей через осмислення їх пріоритетів у системі «учитель - предмет - учень» і поділ його свідомості на особистість та індивідуальність дитини. Це здійснюється через актуалізацію особистісної позиції майбутнього вчителя під час вирішення ним професійних завдань шляхом аналізу своєї шкали цінностей та осмислення заходів власної відповідальності в управлінні процесом розвитку особистості дитини. Серед них можна виділити такі прийоми, як: рефлексивний консиліум, рефлексивні дебати, рефлексивне інтерв'ю, рефлексивні уроки [35].

Розвиток мисленнєвих якостей майбутнього вчителя, за даними Л. Л. Гурової, проходить через три етапи, кожен з яких представляє розвиток інтегральних властивостей особистості майбутнього вчителя. На першому етапі

відбувається накопичення фонду знань і умінь з гуманітарного, природничо-наукового і спеціального блоку дисциплін. На другому етапі піднімається рівень керованості накопичених фондів, тобто чим більше студентом накопичено всіляких знань і умінь, чим вони більш різноманітні за видами і якостями, чим ширше генералізовані, тим легше реалізовується рішення психолого-педагогічної задачі (ситуації шкільного уроку). На третьому етапі розвитку мисленнєвих якостей студента навмисно зіштовхують з різноманітними і непередбаченими психолого-педагогічними завданнями, ставлять його в умови, що вимагають в повній мірі адекватних, швидких і раціональних рішень [59].

Професійна підготовка студентів до прогностичної діяльності, зокрема формування й розвиток у них прогностичних умінь – тривалий процес, який не має єдиного кінцевого результату у вигляді параметричної моделі: майстерність не має визначених меж, тому процес професійного становлення є відкритим. Цілеспрямованість і впорядкованість цьому процесу надає управління, за допомогою якого можна виключити або локалізувати деструктивні впливи зовнішніх обставин, мобілізувати внутрішні ресурси, перевести особистість на режим самоуправління [93; 127; 203].

У більшості випадків майбутньому вчителеві необхідно негайно реагувати на педагогічні ситуації, які виникають у навчально-виховному процесі, приймати оперативні рішення. Основою таких рішень є тактичні прогнози. Це означає, що від уміння «ставити» прогноз залежить правильність рішень, які приймаються в короткий час, оперативно, в екстремальній обстановці.

Форми роботи з майбутніми вчителями, включеними в розвивальну програму та спрямовані на розвиток уміння «ставити» мету під час прогнозування включають вправи, які давали можливість зосереджуватись на збагаченні та переструктуруванні образів власного майбуття суб’єкта, індивідуальної системи значень «життєвої антиципації» та антиципаційних схем, що лежать в її основі, вибудовуючи конструкт «щасливе-нещасливе» майбутнє у свідомості майбутнього вчителя у процесі вирішення проблемних

ситуацій з перспективою побудови конструкту «щасливе-нещасливе» майбутнє у свідомості майбутніх учнів.

Враховуючи проаналізований вище досвід розвитку компетентності прийняття педагогічних рішень та розвитку прогностичних умінь вчителя, представлений у науковій літературі, а також дані констатувального експерименту, нами розроблено модель цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями і передбачає роботу як зі студентами- майбутніми вчителями так і з викладачами й кураторами студентських груп в ВНЗ (рис. 3.1).

Розроблена модель цілеспрямовано розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями має два напрямки роботи. Перший напрямок є робота зі студентами – майбутніми вчителями. Напрямок передбачає проведення спецкурсу з елементами тренінгу та керівництво педагогічною практикою. Виокремлення зазначених напрямів є доцільним з огляду на встановлену в констатувальному експерименті закономірність: згорнутість відповідей майбутніх вчителів, в більшості випадків лише констатація фактів педагогічної ситуації, низький рівень педагогічної рефлексії, відокремлення себе від ситуації, варіанти рішень носять більшістю рекомендаційний характер.

Основу першого напрямку роботи складає спецкурс з елементами тренінгу «Розвиток прогностичних умінь», метою якого є набуття майбутніми вчителями досвіду самостійного прийняття педагогічного рішення, уміння прогнозувати під час прийняття рішень шляхом розвитку прогностичних умінь.

Структуру спецкурсу складають наступні блоки: вступний (підготовчий) блок, основний (цілепокладальний, мисленнєвий, рефлексивний) блок, підсумковий блок. На підготовчому етапі проведення спецкурсу створюються належні умови для його функціонування в заданому напрямі і з заданою швидкістю. Вирішуються такі завдання: мета, діагностика умов, прогнозування досягнень. Етап проведення спецкурсу є основним. Це відносно самостійна система, яка складається з таких взаємопов'язаних між собою елементів:

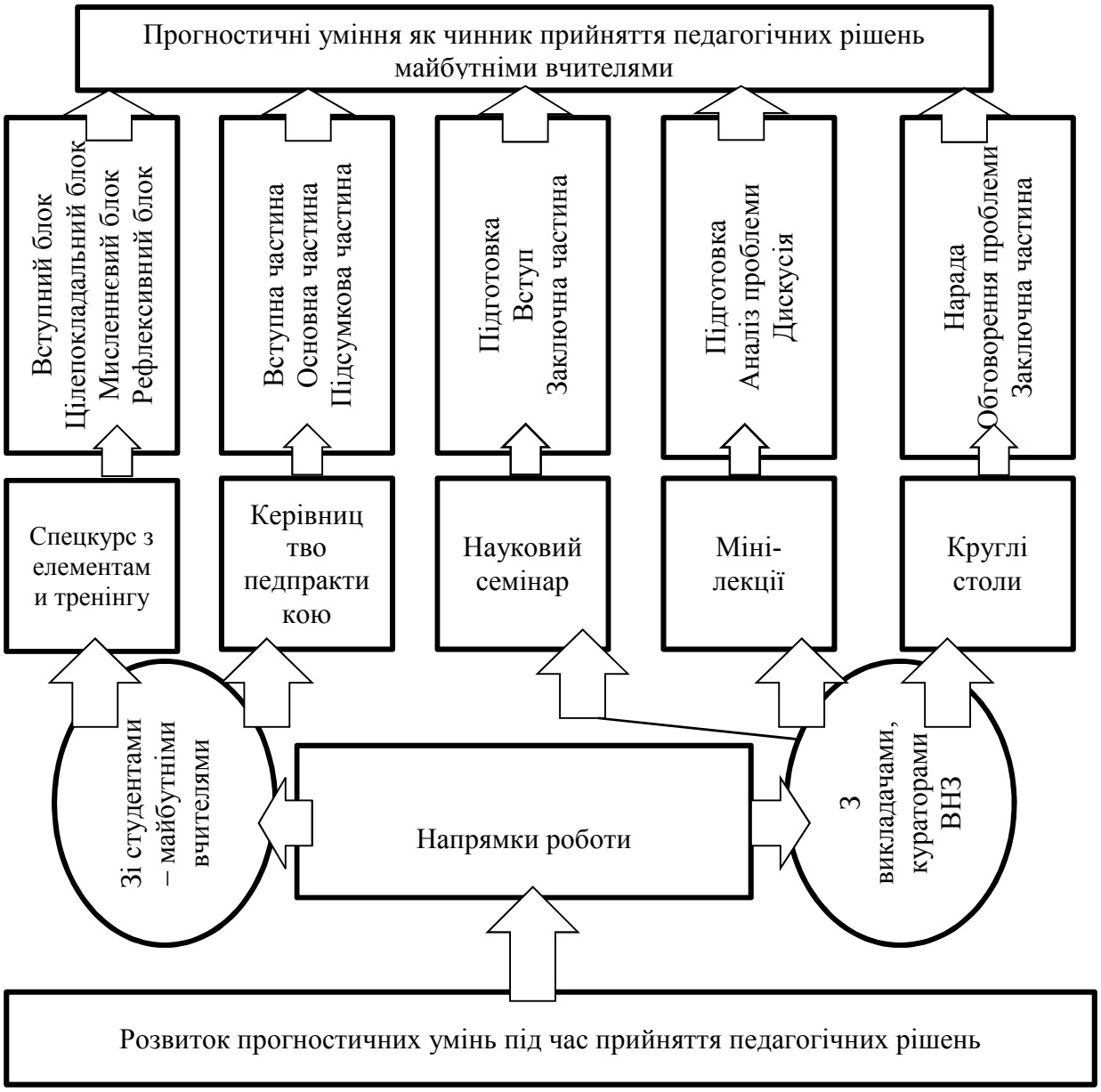



**Рис. 3.1. Модель цілеспрямовано розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями**

визначення та роз'яснення мети й завдань майбутньої діяльності; взаємодія викладача і студентів. Ефективність процесу залежить від того, наскільки цілеспрямовано ці елементи узгоджені між собою та чи не суперечить їхня спрямованість і практична реалізація загальній меті. Наприклад, у процесі педагогічної взаємодії здійснюється оперативний педагогічний контроль, покликаний відігравати стимулюючу роль. Однак, якщо його спрямованість, обсяг, мета не підпорядковані загальній меті й загальній спрямованості цілісного педагогічного процесу, контроль зі стимулу може перетворитися на

гальмо [72; 86]. Завершується спецкурс етапом аналізу досягнутих результатів. Це потрібно для того, щоб ще раз уважно проаналізувати хід і результат з тим, щоб у майбутньому не повторити помилок, які виникають навіть у бездоганно організованому процесі і щоб у наступному циклі врахувати неефективні моменти попереднього. Може зростати професійність того педагога, який отримує користь з аналізу допущених помилок. Тому глибокий і критичний аналіз та самоаналіз – найвдаліший шлях до вершин педагогічної майстерності [50; 57; 79; 140].

У вітчизняній психології та педагогіці утвердилося положення про те, що формування й розвиток знань, умінь і навичок здійснюється під час активної діяльності студента. Ефективність навчання істотно залежить від того, як цю діяльність організовано. Психологічні знання орієнтовані на те, щоб на їх основі виникли професійні вміння. Знання, які складаються з упорядкованої системи понять, суджень, уявлень, що виступають адекватним відображенням психічної реальності, є індивідуально-значимими та мають прогностичну цінність для особистості майбутнього педагога [163].

Навчання педагогічним вмінням полягає в тому, що викладач управляє психічною діяльністю студента, необхідною для отримання знань. Формуванням умінь є опанування всією системою операцій з переробки інформації, що міститься в знаннях, та інформації, що отримується від предмету, а також операцій з виявлення цієї інформації, її зіставлення та співвідношення з діями. Майбутній учитель повинен навчитися аналізувати ситуації, виявляти проблеми, оцінювати їх актуальність і формулювати професійні завдання з їх вирішення. Для того, щоб прийняті вчителем рішення були ефективними, він повинен володіти необхідною теоретичною базою та технологією, що дозволяє на основі наукових знань правильно ідентифікувати проблему й вибрати найбільш оптимальну стратегію і тактику. Педагогічні ВНЗ в основному орієнтовані на розв’язання першої задачі, тобто на формування й розвиток теоретичної бази знань, у той же час, явно недостатньо уваги

приділяючи другій. Унаслідок цього педагоги, особливо вчителі-початківці, відчувають значні труднощі у вирішенні професійних проблем [219].

Другий вид навчальної діяльності студентів, можливості якого використані в програмі розвитку прогностичних умінь у студентів - майбутніх учителів, це виробнича педагогічна практика, метою якої є подальший розвиток прогностичних умінь, сформованих у майбутніх учителів у процесі опанування спецкурсу з елементами тренінгу. Отримання майбутніми вчителями безпосереднього досвіду професійної діяльності дозволяє працювати в різноманітних педагогічних ситуаціях, які є частиною навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах, дає можливість майбутньому вчителю навчитися прогнозувати, працюючи в умовах, які постійно змінюються.

Такий напрямок роботи передбачає вступну, основну та підсумкову частини. Напрям роботи передбачає практичну діяльність, у якій майбутні вчителі зустрічаються з багатьма педагогічними ситуаціями, що дозволяє їм навчитися не тільки осмислювати педагогічні факти та явища, але й виявляти проблемні педагогічні ситуації, самостійно формулювати педагогічні задачі, активно займатися пошуком способів їх вирішення.

Другий напрямок створеної нами моделі цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями передбачає роботу з викладачами та кураторами студентських груп ВНЗ. Співробітництво студента, викладача, куратора в реальних міжособистісних контактах і є тим соціальним середовищем, в якому відбувається становлення особистості спеціаліста з вищою освітою і подальший розвиток особистості викладача. Напрям роботи передбачає виступи та обговорення актуальних проблем на наукових семінарах, проведення міні-лекції, круглих столів. Науковий семінар обов’язково включає підготовчу частину, виступ організаторів і учасників семінару та заключну частину, де відбувається підведення підсумків семінару. Проведення міні-лекцій включає підготовку до лекції шляхом аналізу та узагальнення матеріалу з відповідних наукових джерел, аналізу заявленої проблеми, що включає виклад наукових

точок зору та дискусію з заявленої проблеми. Включені в модель цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень круглі столи передбачають проведення наради, обговорення проблеми, заключну частину.

Праця викладача вищого навчального закладу являє собою свідому, доцільну діяльність щодо навчання, виховання і розвитку студентів через організаторську, інформаційну, трансформаційну, орієнтовно-регулятивну, мобілізуючу функції, що дає можливість транслювати нові знання безпосередньо майбутньому спеціалісту. Педагогічна діяльність передбачає безпосередні контакти зі студентами, організація в університеті спеціальної діагностичної й консультативної служби для кураторів і викладачів з метою постійної підтримки і розв'язання складних професійних ситуацій [51;56].

Змістові та процесуальні аспекти авторської програми цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями представлені в наступному підрозділі.

### 3.2 Організаційні та змістовні аспекти розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями

Програма розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями передбачає наступні позиції.

*Мета програми:* розвиток у майбутніх вчителів прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень.

*Завдання програми:* ознайомити учасників з сутністю та компонентами прогностичних умінь, з методами та прийомами застосування умінь прогностичної роботи в педагогічній діяльності; 2) сформувати термінологічну грамотність щодо прогностичної діяльності вчителя під час прийняття педагогічних рішень; 3) розвинути уміння застосовувати знання з прогнозування і теорії прийняття рішень у змодельованих ситуаціях педагогічної діяльності.

*Етапи програми.*

1 етап – формування теоретичних знань про зміст, структуру й методи педагогічного прогнозування на лекціях і практичних заняттях, де формування і розвиток в студентів прогностичних умінь відбувалися на основі алгоритмізованих дій;

2 етап - використання сформованих прогностичних умінь на практиці, у процесі вирішення проблемних педагогічних задач, які виникали в умовах реального навчально-виховного процесу;

*Форми реалізації програми:* спецкурс з елементами тренінгу «Розвиток прогностичних умінь» та виробнича педагогічна практика.

*Критерії добору в групу.* У групу відбираються студенти, які мають потребу у розвиток прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень.

*Критерії ефективності програми:* зростання показників постановки проблеми, постановки мети, показників мисленнєвих якостей, рівнів розвитку прогностичних здібностей та педагогічної рефлексії.

**Спецкурс з елементами тренінгу**

*Мета спецкурсу з елементами тренінгу:* підвищення рівня прогностичних умінь у майбутніх вчителів через розвиток наступних компонентів: цілепокладального – розвитку рівня власне проблематизації, рівня формулювання стратегічних цілей; мисленнєвого – розвитку глибини, аналітичності, усвідомленості, гнучкості, перспективності, доказовості мислення; рефлексивного – розвитку креативного рівня педагогічної рефлексії.

*Завдання спецкурсу з елементами тренінгу:* 1) ознайомити студентів із сутністю та компонентами прогностичної діяльності, з методами та прийомами застосування умінь прогностичної роботи в майбутній педагогічній діяльності; 2) сформувати у студентів термінологічну грамотність щодо прогностичної діяльності вчителя під час прийняття педагогічних рішень; 3) розвинути у

студентів уміння застосовувати знання з прогнозування і теорії прийняття рішень у змодельованих ситуаціях майбутньої педагогічної діяльності.

*Організація занять.* Програму спецкурсу розраховано на 60 години (2 кредити), які включають 12 лекційних занять, 20 практичних, 28 самостійних занять, формою контролю є залік. У роботі групи можуть брати участь до 30 осіб (додаток Г).

*Структура практичних занять.*

1. Процедура вітання.

2. Актуалізація теоретичного матеріалу.

3. Основна частина складається з наступних вправ:

- Вправи на розвиток постановки проблеми, постановки мети.
- Вправи на розвиток процесу прогнозування, мисленнєвих якостей.
- Вправи на розвиток педагогічної рефлексії.

Означена конфігурація вправ не є жорстко регламентованою і може змінюватися відповідно до вимог певного етапу заняття.

1. Етап обговорення включає аналіз певного заняття

Стандартні питання для обговорення після кожного заняття:

- Які думки та почуття супроводжували вас під час роботи?
- Що було для вас самим важливим?
- Чого ти хотів (ла) досягти?
- Чи вдалося це?
- Чи вдоволений процесом своєї взаємодії з оточуючими?
- Як ви вважаєте, яким чином можна досягнути найкращого результату?
- Що сподобалося?
- Що не сподобалося?
- Що хотілося б змінити?

2. Процедура прощання, домашні завдання.

**Тематичний план спецкурсу**

| № | Назва теми | Аудиторна робота | | Сам. роб. |
|---|---|---|---|---|
| | | лекц | практ. | |
| 1. | Основи дослідження проблеми прийняття рішень. | 2 | 2 | 4 |
| 2. | Поведінковий та діяльнісний рівні прийняття педагогічних рішень. | 2 | 2 | 4 |
| 3. | Процес прогнозування та проблемна педагогічна ситуація в прийнятті педагогічних рішень. | 2 | 4 | 5 |
| 3.1 | Особливості взаємозв'язку прогнозування з цілепокладанням в прийнятті рішень. | 2 | 4 | 5 |
| 3.2 | Особливості взаємозв'язку прогнозування з рефлексією в прийнятті рішень. | 2 | 4 | 5 |
| 3.3 | Мислення у процесі прийняття рішень. Прогнозування при вирішенні мисленевих задач. | 2 | 4 | 5 |
| | Всього: | 12 | 20 | 28 |

### *Зміст лекційного курсу*

Лекція 1. Основи дослідження проблеми прийняття рішень. Підходи до прийняття рішень в психології. Проблема обумовленості психічної активності в прийнятті рішень (причинна, цільова, ціннісна). Техніки та моделі прийняття рішень.

Лекція 2. Прийняття педагогічних рішень на поведінковому рівні активності. Рівні аналізу та дослідження прийняття рішень. Поведінка вчителя та педагогічна діяльність. Ситуаційні та внутрішньопсихічні чинники прийняття рішень педагогом. Фрустраційні ситуації педагогічної діяльності. Діяльнісний рівень прийняття педагогічних рішень. Керування усвідомлюваними психічними процесами. Процеси цілеутворення та цілепокладання. Мотивація прийняття рішень. Проблемна педагогічна ситуація.

Лекція 3. Процес прогнозування та прогностична система в прийнятті педагогічних рішень вчителями. Поняття «антиципації» в категоріальному апараті психології. Поняття «здатність», «здібність», «уміння». Прогностичний компонент в психологічній культурі майбутнього вчителя. Спостереження та спостережливість в педагогічному прогнозуванні.

Лекція 4. Мислення у процесі прийняття рішень. Поняття «прогностичне мислення». Прогнозування при вирішенні мисленевих задач. Взаємозв'язок прогностичного мислення з цілепокладанням у прийнятті рішень.

Лекція 5. Цілеутворення та цілепокладання. Експериментальні дослідження процесу цілепокладання. Цілепокладання як феномен свідомості. Цілепокладанняя в педагогічній діяльності. Взаємозв'язок цілепокладання з рефлексією у прийнятті рішень.

Лекція 6. Рефлексія. Психолого-педагогічні основи становлення рефлексії. Рефлексія в професійній діяльності. Фактори, які впливають на розвиток рефлексії. Особливості взаємозв'язку педагогічної рефлексії з прогностичним мисленням у прийнятті рішень.

***План практичних занять***

**Практичне заняття №1**

Тема: Основи вивчення проблеми прийняття рішень.

Теоретичні питання:

1. Прийняття рішень як особлива форма розумової діяльності.
2. Проблема обумовленості психічної активності в прийнятті рішень (причинна, цільова, ціннісна).
3. Техніки та моделі прийняття рішень.

Практичне завдання:

1. Техніки прийняття рішень [37; 144].
2. Моделі прийняття рішень.

**Вправа «Техніка квадрат Декарта»** (в адаптації С. В. Гальцової)

Мета: опанувати техніку прийняття рішень «Квадрат Декарта».

Інструкція. Проаналізуйте проблемні педагогічні ситуації та запропонуйте варіанти рішень до неї.

Ситуація 1. У ході педагогічної практики сталася прикра ситуація. Учні 7 класу не з'явилися на урок. Це було на сьомому уроці. Коли вчитель-практикант зайшла до класу, то не повірила своїм очам: клас був порожній, не було жодного учня. Вона подумала, що учнів міг зібрати класний керівник і вони могли трішки запізнитися. Але так і не дочекавшись, знайшла лише класного керівника і запитала, чому учнів не має на уроці. Вона зателефонувала до старости, на що та відповіла, що їх відпустила вчитель географії. А на питання: «Хто їм таке сказав?» – була отримана відповідь: «Хтось із учнів».

Ситуація 2. На перерві один із вчителів помітив на території школи ученицю 9 класу, яка палила, навіть не ховаючись. Вчитель провів з нею бесіду шкідливі звички та викликав батьків дівчинки до школи. Наступного дня до школи прийшла її бабуся та почала доводити вчителю, що він втручається у особисте життя її онуки, адже паління – це особиста справа кожного. Та вчитель не відступав і стояв на своєму, але бабуся навіть слухати його не хотіла.

Ситуація 3. В учнів 10 класу почали зникати речі, тому діти звернулися до вчителя з проханням розібратись, що відбувається. Виявилося, що в цей день у класі був урок фізкультури. Всі були на уроці, крім Наталії, яка залишилась у роздягальні, бо забула спортивну форму. І саме після фізкультури у Оксани зник новенький мобільний телефон. Наташа доводила всім, що не брала його. Вчителька вирішила поговорити з Наталією, але вона не бажала відповідати на питання, а лише сказала, що телефону в неї немає. Вчителька відповіла, що доведеться оглянути її речі, якщо вона сама не віддасть телефон. Запросивши ще двох учнів як свідків, педагог спочатку оглянула її куртку, а потім шкільну сумку. Телефон Оксани знайшли в сумці. Наташа дуже розхвилювалась, почервоніла і розплакалась. Ніхто її не заспокоїв. Діти спокійно встали і пішли з класу, відвернувшись від неї.

Проаналізуйте всі позитивні і негативні рішення проблеми і дайте відповідь на запитання:

1. Які плюси, якщо це відбудеться?
2. Які плюси, якщо це не відбудеться?
3. Які мінуси, якщо це відбудеться?
4. Які мінуси, якщо це не відбудеться?

**Вправа «Техніка аналізу практичної цінності прийнятого рішення»** (Л. О. Регуш, в адаптації С. В. Гальцової).

Мета: опанувати техніку прийняти рішення на основі принципу максимальності, усвідомити ситуацію та перспективи її розвитку.

Інструкція. Оберіть проблемну ситуацію та запропонуйте варіанти рішень до неї. Проаналізуйте всі рішення проблеми, дотримуючись схеми: «Якщо..., то...».

Ситуація 1. Учень 5-го класу Денис на уроці вживав нецензурні слова у спілкуванні з однокласником. Вчителька зробила зауваження хлопцю і попросила, щоб його батько зателефонував до школи. Ні наступного дня, ні через тиждень Денис не з’явився на уроках.

Ситуація 2. На уроці у 8-му класі вивчається нова тема. Учні зацікавлено слухають вчителя. У класі стоїть тиша. Але раптом її порушує дзвінок мобільного телефону. Усі учні мимоволі відволікаються на Дмитра, який намагається вимкнути телефон, але довго не може його вийняти з кишені.

**Методика «Система нокауту»** (автор – Матіас Ньольке).

Мета: вибрати варіант рішення в максимально короткий час.

Інструкція. Виберіть чіткі «критерії нокауту». Найважливіші критерії повинні стояти на першому місці. Оберіть варіант рішення, який буде відповідати всім вимогам. За умови, якщо критерії досить строгі і жоден із запропонованих варіантів їм не відповідає, то можливий компроміс.

Критерії:

1. Ви повинні знати чого не хочете.
2. Ви повинні дотримуватися обраних критеріїв.

3. Ви повинні оцінювати варіанти рішень в відповідності зі своїми можливостями.

Ситуація 1. 6-й клас. «Який упертий цей Толя Петренко... Ніколи він не слухає пояснення, вертиться, розмовляє, відволікає інших. Що з ним робити, як зацікавити?» Якось раз після уроків Євгенія Павлівна зупинила Толю в коридорі. – Бажаєш, скажу по секрету, про що завтра піде мова на моєму уроці? Наступного дня Толя Петренко, на диво всього класу, підняв руку і, відповівши на запитання вчителя, подивився по сторонах тріумфально. А на перерві він підійшов до Євгенії Павлівні і, бентежачись, попросив: – Скажіть, а про що ви будете завтра розповідати?

**Методика «Дерево рішень»** (автор – Матіас Ньольке).

Мета: прийняти рішення шляхом графічного зображення.

Інструкція. Сформулюйте проблему і напишіть її в верху листка. Від цього пункту відведіть дві або більше (за необхідності) гілок, що визначають можливі варіанти рішень. На наступному рівні повинні знаходитися супідрядні елементи: рішення, стани, наслідки. Від цих елементів можуть відгалуджуватися наступні рішення, стани або наслідки. І так до того рівня, який Ви обрали попередніми результатом Вашого рішення. На кожному рівні повинні знаходитися елементи тільки одного типу: тільки рішення, тільки стани, тільки наслідки.

Ситуація 1. 7-й клас. Вчитель почала свій урок з перевірки виконання письмового домашнього завдання. В учня класу, Олексія, не було домашнього завдання й зошита з предмету. Вчителька, не виявивши причини невиконання завдання, почала дорікати учневі, заявивши, що він – ледар. На що Олексій у різкій формі відповів, що взагалі не збирається заводити зошит з цього предмету. Тоді вчителька наказала Олексію вийти з класу, але учень відповів, що подумає. «Коли так, я сама піду!» – сказала вчителька. Вона прийшла до директора школи, усе розповіла та попередила, що якщо учень не вийде з класу, вона не буде проводити урок.

**Вправа «Храм тиші»** (автор І. В. Вачков).

Мета: розвиток вмінь відновлювати психічну рівновагу після складних професійних ситуацій.

Інструкція: Уявіть, що Ви прогулюєтеся на околиці багатолюдного і галасливого міста. Відчуйте, як Ви йдете по бруківці. Зверніть увагу на перехожих, вираз їхніх облич. Почуйте звуки, які Вас оточують (гул автомобілів, голоси птахів, шелест крон дерев). Може бути Ви побачите щось або когось знайомого. Зупиніться і усвідомте, що Ви відчуваєте. Поверніть на іншу вулицю і йдіть далі. Це - більш тиха і стара вулиця. В кінці її - велика будівля, що відрізняється по архітектурі. Вивіска на ньому говорить: «Храм Тиші». Ви відкриваєте важкі двері і опиняєтеся оточеним повною та глибокою тишею, коли захочете, штовхніть двері і вийдіть на вулицю. Відзначте, як Ви себе почуваєте. Запам'ятайте дорогу, яка веде до Храму Тиші, щоб Ви могли, коли захочете, знову повернутися туди.

**Практичне заняття № 2**

Тема: Прийняття педагогічних рішень на поведінковому та діяльнісному рівнях активності.

Теоретичне питання:

1. Керування усвідомлюваними психічними процами.
2. Процеси цілеутворення та цілепокладання.
3. Мотивація прийняття рішень.
4. Проблемна педагогічна ситуація.
5. Поведінка вчителя та педагогічна діяльність.

Практичні завдання:

1. Процеси цілеутворення й цілепокладання (завдання на відпрацювання уміння виділяти в педагогічній ситуації «Дано» й »Треба»).

2. Фрустраційні ситуації педагогічної діяльності (вправи «Передбачення розвитку подій, оцінювання їх з різних позицій», аналіз проблемних педагогічних ситуацій за запропонованою схемою) [177; 239].

**Вправа «Уміння формування умов та вимог проблемної педагогічної ситуації»** (в адаптації В. М. Чернобровкіна).

Мета: навчитися формувати умови та вимоги проблемної педагогічної ситуації.

Інструкція. Формулюємо умову «Дано». Формулюється проблема, що буде вирішуватися протягом усього подальшого процесу рішення шляхом узагальнення, розуміння, виокремлення головного в ситуації, прояснення сенсу, визначення актуального протиріччя. Формулюється вимога «Треба». Формулюється постановка мети подальших дій, що задає напрям, у межах якого змістовно окреслюється й формується майбутнє педагогічне рішення, окреслюється образ бажаного результату, визначаються педагогічно доцільні і важливі орієнтири розвитку особистості.

Ситуація 1. 8-й клас. У класі 5 чоловік – консультанти, вони допомагають засвоювати матеріал своїм однокласникам. Учням подобається така методика, вони вважають, що це корисно і тим, хто пояснює, і тим, хто слухає. Але одного разу один з кращих учнів класу, консультант, повідомив, що йому шкода витрачати свій час на заняття з іншими. Адже є вчителі, то чому він повинен займатися зі слабкими учнями? Клас був ображений, здивований і перестав спілкуватися з цим учнем. Олександр аргументує свою позицію тим, що у навчанні кожен повинен розраховувати на свої сили, у кожного є своя мета, свої інтереси, тому в особистий вільний час він не повинен пояснювати матеріал слабким учням.

**Вправа «Передбачення розвитку подій, оцінювання їх з різних позицій»** (автор Л. О. Регуш).

Мета: навчитися передбачати події, шляхом оцінки їх з різних позицій.

Інструкція: Проаналізуйте проблемну педагогічну ситуацію і висловіть свою думку про те, що відбувається: 1) з позиції вчителя, дайте оцінку подальшого розвитку події; 2) з позиції учня, запропонуйте можливі способи вирішення ситуації школярами, дайте оцінку подальшого розвитку подій.

Ситуація 1. Вчитель проводив позакласні заходи з навчальних предметів

у 7-му класі. Була потрібна команда учнів з 5 чоловік. Знаючи індивідуальні особливості та успішність учнів даного класу, вчитель проконсультувався з класним керівником щодо учасників заходу, і вона погодилась допомогти. Але бажаючих брати участь у змаганнях виявилось багато. Усі були дуже активними, бажали брати участь у заходах. Тому сталося так, що деякі учні образились. Перед класним керівником постала проблема, вона мала прийняти рішення, яке б задовольнило всіх.

**Вправа «Крокодил»** (автор О. О. Горбатова).

Мета: розвиток вмінь отримання невербальної інформації.

Інструкція. Учасники діляться на дві мікрогрупи, кожна з яких загадує слово. Потім в першу групу викликається один учасник з другої групи. Його завдання: невербальними засобами донести це слово до своєї групи. Обговорюються питання: «Кому вдалося краще виразити себе, і що йому в цьому допомогло?

**Вправа «Ситуації фрустрації в спілкуванні вчителів»** (адаптовано В. Н. Чернобровкіним, В. А. Чернобровкіною).

Мета: навчитися приймати оперативні рішення.

Інструкція: Проаналізуйте ситуацію і швидко висловіть думку в вигляді репліки.

Кількість завдань 20. Збережено принцип чергування «ситуацій перешкоди» та «ситуацій звинувачення».

Фруструючі ситуації можуть розглядатися як проблемні, тобто такі, що не містять у собі всієї необхідної інформації для здійснення рішення і тому є стимулюючими процес його винаходження. Ситуації перешкоди розглядаються як такі, що моделюють умови операційної напруженості, а ситуації звинувачення – емоційної. Виконуючи інструкцію, майбутнім вчителям необхідно було ідентифікуватися з тим учасником ситуації, який мусить негайно діяти, тобто зайняти асоціативну позицію, що наближає отримані варіанти поведінкових реакцій (рішень) майбутніх вчителів до тих, які виникають у процесі реальної педагогічної взаємодії.

## Практичне заняття № 3

Тема: Прогнозування в психічному житті людини.

Теоретичні питання:

1. Функції антиципації.
2. Спостережливість і емпіричні прогнози.
3. Прогнозування в прийнятті педагогічних рішень.

Практичне завдання:

1. Методика «Прогнозування в процесі прийняття рішень», «Здібність до прогнозування» [177].
2. Завдання на відпрацювання уміння проводити спостереження в відповідності з метою [177].

**Вправа «Прогнозування в процесі прийняття рішень»** (автор Л. О. Регуш).

Мета: навчитися прогнозувати під час прийняття рішень.

Інструкція. Оберіть проблемну педагогічну ситуацію. Проаналізуйте ситуацію і дайте відповіді на питання, дотримуючись схеми.

Ситуація 1. 7-й клас. Під час вивчення нового матеріалу класом почала передаватися записка. Вчителька її забрала. З`ясувалось, що у записці хлопці писали та малювали неприємні речі про дівчат їхнього класу. Раптом у двері постукали, і вчителька на хвилину вийшла у коридор. Коли вона повернулася до класу, то записки на столі вже не було. Вчителька почала з’ясовувати, хто забрав її з вчительського столу.

Ситуація 2. 11-й клас. На уроці вчителька побачила стривожений погляд учениці. Коли вона звернулася до дівчини, то та почала плакати. На перерві вчителька попросила дівчину залишитись. Оксана розповіла про те, що в неї поцупили гроші. Вчителька звернулася до класного керівника з проханням поговорити з кожним з учнів класу. Класний керівник погодилась. Протягом уроку два досвідчені вчителі вели бесіду з кожним учнем. На наступному уроці хімії вчителька повідомила про те, що винний знайшовся, але хто саме, не уточнила. Вона сказала: «Якщо в учня є совість, то нехай завтра він покладе

гроші на місце, і на цьому конфлікт буде вирішений».

Ситуація 3. У 9-му класі навчається дівчинка Оля, яка не спілкується з однокласниками та однолітками. Але зі старшими дітьми вона спілкується залюбки. Сидить одна за партою, на уроках майже не відповідає, отримує погані оцінки. Батьки на прохання класного керівника неодноразово з'являлися в школі, спілкувалися зі шкільним психологом. Шкільний психолог стверджує, що сім'я абсолютно нормальна, у Олі є молодший брат, який до школи ще не ходить. Батьки не можуть пояснити поведінку своєї дитини.

1. Уточнення ситуації.
2. Можливості прийняття рішення.
3. Оцінка наслідків рішення.

**Тест «Здібність до прогнозування»** (Л. О. Регуш).

Мета: визначити рівень розвитку здібності до прогнозування.

Інструкція. Опитувальник призначено для виявлення схильності до ризику. Кожен із 20 пунктів опитувальника має два висловлювання: «а» і «б». Уважно прочитайте кожне із них і відмітьте, те, яке в більшому ступені відповідає Вашій точці зору.

Текст методики:

1. а) без повного, всебічного аналізу обставин, я, як правило, не приймаю рішень, не починаю діяти;

б) думаю, що досить мати мінімальну інформацію, щоб прийняти рішення і почати діяти.

2. а) зазвичай я не замислююся про далекі наслідки прийнятих рішень;

б) як правило, я намагаюся продумати не тільки близькі, а й віддалені за часом наслідки.

3. а) я згоден з твердженням, що ризик себе не виправдовує;

б) я вважаю, що той не виграє, хто не ризикує.

4. а) розповідаючи про що-небудь, я вважаю за краще не упустити подробиці, викладаючи їх у конкретній, образній формі;

б) розповідаючи про що-небудь, я вважаю за краще передавати тільки суть в узагальненій формі.

5. а) буває, що я складаю плани, а іноді і дію, зовсім забуваючи про мету;

б) як правило, я не забуваю про мету, про плани, які задумую.

6. а) «заглянувши в майбутнє», я зазвичай замислююся над тим, чому у мене склалося саме це уявлення про майбутнє;

б) «заглянувши в майбутнє», я не намагаюся зрозуміти, де джерело цього знання.

7. а) при встановленні зв'язку знайомого і незнайомого, нового і старого, минулого і сьогодення я зазвичай бачу одну-дві лінії зв'язку між ними;

б) порівнюючи нове і старе, знайоме і незнайоме, минуле і майбутнє, я намагаюся встановити кілька ліній зв'язку.

8. а) якщо у людини є здібності, то у нього є і більше часу для розваг;

б) якщо у людини є здібності, то у нього є і більшіе шанси на успіх у справі.

9. а) перебуваючи у кіоску «Лотерея спринт», я вважаю за краще дивитися, як грають інші, не граючи сам;

б) в будь-якій лотереї я вважаю за краще грати сам, а не дивитися, як це роблять інші;

10. а) при вирішенні найрізноманітніших завдань я зазвичай рухаюся вперед «короткими кроками», перевіряючи правильність кожного з них;

б) при вирішенні будь-якої проблеми я зазвичай шукаю загальні підходи до вирішення, роблю примірку їх правильності, а потім вже починаю діяти.

11. а) зазвичай при встановленні причинно-наслідкових зв’язків я бачу кілька варіантів, а потім розвиваю ланцюги наслідків по кожному з них;

б) якщо я замислююся про наслідки, то бачу спочатку одне, потім - наступне, наслідки мають вигляд ланцюжка.

12. а) якщо мені потрібно перевірити будь-яке припущення, я обмежуюся 1-2 фактами;

б) якщо мені потрібно перевірити будь-яке припущення, то я обов'язково шукаю всі можливі докази.

13. а) мені не знайомий стан, який можна назвати «гра уяви», коли знайомі образи включаються в нові зв'язки, химерні комбінації;

б) я досить часто займаюся «грою уяви», коли знайомі образи легко створюють нові химерні комбінації.

14. а) для мене не складає труднощів дати повний, всебічний аналіз причин і наслідків будь-якій ситуації;

б) якщо потрібно проаналізувати проблему, умову задачі, ситуацію я зазвичай веду глибокий односторонній аналіз.

15. а) про мене можна сказати, що я людина, схильна до ризику;

б) мене ніяк не назвеш людиною, схильною до ризику.

16. а) якщо я замислююся про наслідки вчинків, подій, то, як правило, враховую всі обставини, які можуть їх викликати;

б) якщо я знаю про наслідки подій, вчинків, то, як правило, «не копаюсь» в їх причинах.

17. а) щоб довести правильність причинно-наслідкових зв'язків, досить одного доброго прикладу;

б) вважаю, що наявність причинно-наслідкових зв'язків не можна довести, спираючись на поодинокі приклади.

18. а) якщо надійшла пропозиція взяти участь в вигідній справі, то зазвичай я її приймаю не замислюючись;

б) якщо є пропозиція брати участь у вигідній справі, то я, зазвичай, її не приймаю без ретельної оцінки близьких і далеких наслідків.

19. а) якщо мої припущення (гіпотези) виявилися невірними, я з легкістю можу сформулювати принципово нові;

б) якщо у мене виникло якесь припущення (гіпотеза), то замінити її новою мені буває дуже важко.

20. а) при вирішенні завдань, при сприйнятті людей мені буває важко позбутися шаблонів, які у мене є;

б) я легко звільняюся від наявних у мене стереотипів, у мене легко виникають нові, несподівані уявлення.

**Вправа «Відчуття протилежних сил»** (автор О. О. Горбатова).

Мета: розвиток гнучкості мислення особистості.

Інструкція. Розгляньте повсякденну життєву ситуацію, як ніби вона є іншою. Уявіть себе в протилежній ситуації, в якій Ви маєте схильності і бажання, точно протилежні Вашим звичайним. Наприклад, уявіть, що Ви не встали сьогодні вранці з ліжка, що сказали «ні» там, де завжди говорите «так», що стали вище на 10 см та інше. Утримайтеся від оцінок і стійте між протилежностями. Намагайтеся робити протилежне більш точним.

Обговорення будується навколо різних варіантів сприймання та аналізу різноманітних ситуацій.

Ситуація 1. 8-й клас. Одного ранку на території школи вчителька побачила чимало школярів, які голосно розмовляли і палили. Серед цього гурту вона впізнала деяких учнів і покликала до себе на розмову. Вона ще не встигла нічого сказати, як на подвір'я вийшов молодий вчитель, почав кричати на учнів і погрожував бесідою в кабінеті директора. Діти на зауваження вчителя не реагували, сміялися і продовжували палити. На це неможливо було спокійно дивитись.

## Практичне заняття № 4

Тема: Цілепокладання та антиципаційні процеси.

Теоретичні питання:

1. Місце прогностичного компоненту в психологічній культурі майбутнього вчителя.

2. Мета, як усвідомлений образ передбачуваного результату.

3. Інтегруюча функція антиципації.

Практичне завдання:

Вправи «Вирішення педагогічних ситуацій через прогнозування», «Часові децентрації» [177].

Завдання на відпрацювання уміння виділяти в педагогічній ситуації «Дано» і «Треба» [144].

**Вправи «Вирішення педагогічних ситуацій через прогнозування»** (автор Л.О.Регуш).

Мета: навчитися вирішувати проблемні педагогічні ситуації через прогнозування.

Інструкція. Уважно прочитайте ситуації і дайте відповіді на поставлені до них запитання (всього подається п’ять ситуацій).

Наприклад:

Ситуація 3. Десятикласники неодноразово починали розмову зі своїм класним керівником про деяких вчителів, що викладають предмети в їхньому класі. Вони звинувачували їх в грубості, несправедливості по відношенню до окремих учнів. Подібні скарги висловлювали і деякі батьки.

Ситуація 4. В повісті Б. Ізюмського «Покликання» наступну ситуацію, що трапилася на уроці молодої вчительки. Коли всі учні записували план теми, Балашов вийняв гребінця і довго причісувався. «Зараз не час займатися цим», - зробила зауваження вчителька. Балашов грубо відповів: «Повчаннь представників дитячого садка не потребую». «Вигнати нахабу з класу, піти самій...» - майнула думка в молодої вчительки, але трохи подумавши вона прийняла інше рішення.

Як вирішив вчинити вчитель? Оцініть наслідки прийнятого рішення. Які знання необхідні вчителю, щоб вірно діяти в таких ситуаціях?

**Вправа «Часові децентрації»** (автор Л. О. Регуш).

Мета: навчити визначати часову спрямованість людини.

Інструкція. За допомогою запропонованої шкали спробуйте оцінити свої переживання в даний період Вашого життя. Якщо Ви в більшій мірі згодні з твердженням приведеним на одному краю шкали, позначте Вашу відповідь. Якщо Ви в однаковій мірі згодні з обома твердженнями, розмістіть Вашу відмітку в середині шкали. Проміжні між крайньою і середньою оцінки відповідають більшій чи меншій згоді з тим чи іншими твердженням.

**Методика «Мозковий штурм»** (автор Алекс Осборн, в адаптації С. В. Гальцової).

Мета: виокремлення оцінного компонента на початкових стадіях прийняття рішення. Оперативне вирішення проблемної педагогічної ситуації.

Інструкція. Оберіть проблемну ситуацію висловлюйте думку, дотримуючись правил.

Ситуація 1. 7.-й клас. Учителька математики щось пояснювала, а Вітя, вразливий хлопчик, що тільки-но одержав трійку по улюбленому предмету історії, сидів і розкладав якийсь папірець на столі, думаючи про свою невдачу. Що ти там робиш? Чому не слухаєш? – звернулася до нього Ксенія Віталіївна. – Ти став погано поводитися: – Ну й що ж! – зухвало буркнув Вітя. – Як ти розмовляєш із учителем? Устань! – А чого мені вставати? Я нічого не зробив: Ах, так! Ну тоді вийди звідси! – А я не піду! – Ні, підеш! Учителька, схопивши хлопчика за руку, вивела його силою із класу під несхвальний шепіт усіх інших школярів.

Ситуація 2. У 7-му класі було кілька учнів, які навчалися на високому рівні. Олексій показував чудові результати на трьох уроках поспіль і був оцінений на 10-11 балів. Проте на четвертому уроці він був взагалі неактивним, але вчитель на це не відреагував, вирішивши, що такий гарний учень може один раз трішечки відпочити. На наступному уроці ситуація повторилася. Після занять вчитель покликав його, щоб поцікавитись причиною його пасивності на останніх уроках. Олексій пояснив, що він вже отримав три відмінні оцінки з теми, і тепер йому вже не потрібно заробляти оцінки далі.

Ситуація 3. 8-й клас. Одного ранку на території школи вчителька побачила чимало школярів, які голосно розмовляли і палили. Серед цього гурту вона впізнала деяких учнів і покликала до себе на розмову. Вона ще не встигла нічого сказати, як на подвір’я вийшов молодий вчитель, почав кричати на учнів і погрожував бесідою в кабінеті директора. Діти на зауваження вчителя не реагували, сміялися і продовжували палити. На це неможливо було спокійно дивитись.

Члени групи можуть висловлювати різні варіанти рішень, дотримуючись певних правил: критика відсутня, максимально вільна робота уяви, дозволяється висловлювати найрізноманітніші варіанти рішень, рішення можна комбінувати і удосконалювати. На завершальному етапі відбувається вибір кращого рішення.

**Вправа «Покинутий сад»** (автор О. О. Горбатова).

Мета: розвиток цілеспрямованості, здатності до розв’язання складних завдань.

Інструкція. Закрийте очі і уявіть, що ви здійснюєте прогулянку по території великого замку. Ви бачите кам'яну стіну, повиту плющем, в якій знаходиться дерев'яні двері. Відкрийте їх і увійдіть: Ви опиняєтеся в старому занедбаному саду. Колись він був прекрасний. Однак за ним уже давно ніхто не доглядав. Все заросло травою, не видно стежок. Уявіть, як Ви, починаючи з будь-якої частини саду, прополюєте бур'яни, підрізаєте гілки, викопуєте траву, пересаджуєте дерева; робите все, щоб повернути саду колишній вид. Через деякий час зупиніться і порівняйте ту частину саду, де Ви вже попрацювали, з тієї, яку Ви ще не чіпали". Висловіть Ваші відчуття.

## Практичне заняття № 5

Тема: Процес рефлексії у діяльнісній структурі прийняття рішень.

Теоретичні питання:

1. Психологічні концепції педагогічної рефлексії.
2. Рефлексія, як діяльнісна сторона самосвідомості педагога.
3. Педагогічна рефлексія як властивість професійного мислення вчителя.

Практичне завдання:

Вправа «Прогнозування на основі розуміння людини людиною» [177].

Методика «Мисленнєві капелюшки» [67; 144].

**Вправа «Прогнозування на основі розуміння людини людиною»** (автор Л. О. Регуш).

Мета: дати прогноз рефлексивної поведінки викладача (однокурсника, студента), виявити суб'єктивну схожість рефлексивної поведінки викладача та студента, визначивши, наскільки вірним є прогноз (розуміння) студентами викладача після навчального курсу.

Інструкція: Опитувальник містить 57 питань, що передбачають відповіді «так» та «ні». Відповідь потрібно обирати завжди, не залишаючи невизначеності. Зверніть увагу на слова «часто», «рідко», «завжди», «ніколи» та інші. Якщо якісь судження є справедливими в одних ситуаціях і не виправданими в інших, то відштовхуйтесь від свого стану в даний час. Відповідати потрібно, керуючись першим враженням. Тому пауза між питаннями буде мінімальною: 2-3 секунди. Для відповіді «за себе» кожне питання читається двічі. Для відповіді «за викладача» питання читаються один раз з паузою 2-3 секунди. Викладач має право заповнювати бланк тільки за себе.

Приклади запитань.

1. Чи часто Ви відчуваєте тяжіння до нових вражень?
2. Чи часто Ви маєте потребу в друзях, які Вас розуміють?
3. Ви людина безтурботна?
4. Чи не вважаєте Ви, щоВам дуже важко відповісти «ні»?
5. Чи задумуєтеся Ви перед тим, як вжити заходів?
6. Якщо Ви обіцяєте щось зробити, чи завжди Ви дотримуєтеся своїх обіцянок?
7. Чи часто у Вас бувають спади і підьоми настрою?
8. Зазвичай Ви дієте і говорите швидко, не роздумуючи?
9. Чи часто Ви відчуваєте себе нещасливою людиною без достатніх на те підстав?
10. Чи зробили б Ви що завгодно на спір?

**Методика «Мисленнєві капелюшки»** (за Едвардом Де Боно, автор Матіас Ньольке).

Мета: навчитися продумувати своє рішення з різних позицій.

Інструкція. Ви «приміряєте» на себе по черзі різні точки зору. Ви «одягаєте» один з «мисленнєвих капелюхів» і намагаєтеся оцінити своє рішення з даної позиції. Вам потрібно буде продумати аргументи на захист цієї позиції. Таким чином Ви зможете більш широко поглянути на проблему. Існує п'ять «капелюхів» різних кольорів, кожен з яких має «власний погляд» на речі. Коли Ви «одягаєте» на себе будь-який з «капелюхів», повинні обмірковувати своє рішення відповідно до цієї позиції.

«Білий капелюх - Ви повинні тримати нейтралітет.

«Червоний капелюх» - Ви повинні говорити про свої почуття

Чорний капелюх» - Ви повинні все критикувати.

Жовтий капелюх – Ви повинні бути оптимістом.

Зелений капелюх» - Ви повинні бути оригінальним.

«Синій капелюх» - Ви повинні бути об’єктивним.

Зміна «капелюшків».

Ви можете або працювати з «капелюхами» в запропонованому тут порядку, або вибирати їх випадково, наприклад, зробити шість карток різних кольорів і витягати їх навмання. Те, як Ви організуєте зміну «капелюхів», ось що Ви повинні вирішити насамперед. Зверніть увагу на те, що «чорний капелюх» не можна вводити в гру занадто рано. При вирішенні проблеми «чорний капелюх» рекомендується використовувати тільки в тому випадку, якщо попереднє рішення було вдалим.

Ситуація 1. 7-й клас. Вчителька пояснює новий матеріал. Але через деякий час вона помічає, що учень Олександр не працює, розмовляє, заважає іншим. Вчителька робить йому зауваження. Олександр на деякий час заспокоюється, але потім дістає зі своєї сумки насіння. Вчителька повторює зауваження, але ніяких змін не відбувається. Вона говорить: «Сашко, май повагу до інших! Сам не хочеш працювати, заважаєш мені і однокласникам!»

Сашко відповідає: «А я не поважаю ні вчителів, ні однокласників». Вчителька записала зауваження йому в щоденник, на що Олександр відповів: «А я батьків не боюсь!» Про поведінку Олександра на уроці вчителька повідомила класному керівнику.

**Вправа «Формула» (** в адаптації Г. Є. Улунової).

Мета: розвиток умінь мобілізації перед прийняттям складних рішень.

Інструкція. Тренер пропонує учасникам групи ознайомитися з формулою, промовляння якої є бажаним перед прийняттям складних рішень.

Проголошення формули необов'язково повинно бути точним до тексту, можна робити деякі індивідуальні варіації і відступи у виборі стилю формули, слів, тривалості фраз тощо. Важливо чітко формулювати самонаказ. Формулу самонавіювання необхідно повторювати кілька разів. При цьому важливо вірити у «магічні властивості» слів. «Я зберігаю абсолютне самовладання. У будь-якій ситуації я зберігаю витримку і самовладання. Я почуваю себе здатним запобігти виникненню роздратування навіть тоді, коли це зробити дуже важко. Я здатний до величезних вольових зусиль».

**Вправа «Які ми в контакті з іншими людьми»** (автор О. О. Горбатова)

Мета: відпрацювання умінь прийняття рішень у складних ситуаціях професійної взаємодії вчителя; розвиток рефлексивності.

Інструкція. Проаналізувати ситуації та запропонувати конструктивні вирішення до кожної. 1. Розмова з учнем, який грубить учителям, отримує «двійки». 2. В учительській у присутності інших Вам робить зауваження колега, вказуючи на методичні помилки, допущені на уроці. 3. Бесіда з ученицею, яка прийшла в школу з яскравим макіяжем. 4. Учень каже Вам, що не розуміє пояснень на уроці. 5. Учень звинувачує Вас в некомпетентності.

Відповісти на запитання:

- які его-стани відчував кожен співрозмовник вчителя;
- які стани можуть бути притаманні вчителю в означених ситуаціях.

## Практичне заняття № 6

Тема: Прийняття педагогічних рішень як мисленнєвий процес.

Мета: формування чутливості до невербальних засобів спілкування; Інструкція: Кожен учасник по черзі виходить у центр, повертається обличчям до групи і вітається з усіма будь-яким способом, не повторюючи використані раніше. Всі повторюють за ним.

Теоретичні питання:

1. Поєднання свідомих та неусвідомлюваних компонентів розумової діяльності.
2. Стадії рішення проблемної ситуації.
3. Критерії оцінки педагогічних рішень.

Практичне завдання:

1. Вправа-розминка [247]. Вправа «Прогнозування в процесі прийняття рішень» (три варіанти постановки задачі досліджуваним) [177].
2. Вправа «Інтелектуал» [225].
3. Опитувальник виявлення ситуативного/надситуативного рівня педагогічного мислення [92].
4. Вправа «Техніка спілкування» [218].

**Вправа «Опитувальник виявлення ситуативного/надситуативного рівня педагогічного мислення»** (автор М. М. Кашапов, адаптовано С. В. Гальцовою).

Мета: визначити домінуючий рівень проблемності при вирішенні проблемних педагогічних ситуацій.

Інструкція: Вам буде запропоновано декілька проблемних ситуацій. Оцініть дії, які зробив педагог в конкретній ситуації. Запишіть свою оцінку в пункті А. Якщо Ви опинилися в подібній ситуації, як вчинили б ви? Свою відповідь запишіть у пункті Б (бланк для відповіді додається).

Ситуація № 1. Вчитель розповідає новий матеріал. Один з аспектів викликає нездоровий сміх в учнів. Вчитель піднімає одного з них і пропонує повторити сказане.

Ситуація № 2. На самому початку заняття учні починають гудіти і ігнорують вчителя. Вчитель, приблизно знаючи, хто міг би бути винуватим, пропонує йому покинути кабінет, а інших попереджає «Якщо ви не припините шум - підете за ним».

Ситуація № 3. Вчителю вкрай необхідна допомога трьох дорослих, але бажаючих допомогти немає. Вчитель йде до адміністрації школи та просить призначити їй помічників.

Ситуація № 4. На занятті один учень говорить, що він зовсім нічого не розуміє. Вчитель в стислому вигляді повторює тему, поділяючи її на фрагменти, задає питання на розуміння, звертаючись до всіх учнів. Учню пояснює індивідуально, після заняття.

Ситуація № 5. Вчитель зауважує, що в шафі в учня висить пакет з великою кількістю давно не праних речей і виставляє пакет на видне місце.

Ситуація № 6. Вчитель заміщає колегу в незнайомому класі, учні демонструють незнання матеріалу по попередніх темах. Вчитель пояснює їм новий материал, а потім протягом уроку повертається до старого.

Ситуація № 7. Учень задає вчителю питання, на яке він не немає відповіді. Вчитель намагається відповісти загальними фразами, звернути увагу учня на якусь іншу тему.

Ситуація № 8. Вчитель зауважив, що в класі йде дискримінація деяких учнів. Вчитель починає робити кривдникам зауваження, відгукуючись добре про обіженних дітей.

Ситуація № 9. Вчитель задає питання і на нього отримує явно помилкову відповідь. Вчитель дає всім дітям можливість висловитися, а потім пояснює правильну відповідь.

**Вправа «Інтелектуал»** (на основі методики «Аналітичні математичні здібності», автор Г.Є. Улунова).

Мета: розвиток аналітичних здібностей, згуртованості групи.

Інструкція. Кожному члену групи видається числовий ряд, що включає п’ять чисел, які знаходяться в певному взаємозв'язку між собою. Ведучий повідомляє, що кожний числовий ряд у первинному варіанті містив 10 чисел. У завдання членів групи входить знаходження: а) закономірності побудови отриманого числового ряду, б) його другої половини в когось з інших учасників. Забороняється користуватися калькулятором і робити якісь допоміжні записи. Учасники, які виконують завдання, залишають гру.

| № | Числовий ряд (перша частина) | Числовий ряд (друга частина) |
|---|---|---|
| 1. | 196 175 154 133 112 | 91 70 49 28 7 |
| 2. | 39 24 23 41 7 | 58 -9 75 -25 92 |
| 3. | -31 -30 -55 -1 -79 | 28 -103 57 -127 86 |
| 4. | 23 40 57 74 91 108 | 125 142 159 176 |
| 5. | 155 180 205 230 255 | 280 305 330 355 380 |
| 6. | 5 -4 -13 -22 -31 | -40 -49 -58 -67 -76 |
| 7. | -15 -1 4 -9 8 | 9 -3 17 14 3 |
| 8. | 89 96 73 83 57 | 70 41 57 25 44 |
| 9. | -24 -28 -16 -12 -8 | 4 0 20 8 36 |
| 10. | 11 18 12 16 9 | 7 21 0 2 26 |

**Вправа «Проблемна дискусія»** (автор Матіас Ньольке).

Мета: набуття досвіду роботи в групах, вмінь публічного виступу, відстоювання своєї точки зору, визнання правоти і переконливості протилежного боку, уміння слухати і розуміти товаришів.

Інструкція. Проаналізуйте ситуацію і висловіть свою думку. Дискусія проходить під керівництвом ведучого.

1. Визначення питань, актуальних для обговорення.

2. Розбивка на групи.

3. Робота в групах.

4. Подання позицій, вироблених в групах.

5. Загальна дискусія з кожного питання з зіставленням позицій.

6. Підведення підсумків проблемної дискусії.

Ситуація 1. Учень 6-го класу Павло систематично не працює на уроках і отримує дуже низькі бали. У відповідь на зауваження вчителя він відповідає: «Мене вважають досить розумним учнем, навіщо мені потрібно вчити ваш предмет? Він в подальшому мені не знадобиться. Я не збираюся пов'язувати своє майбутнє з цією наукою».

Ситуація 2. Одного разу на уроці географії у 7-му класі вчитель вирішила використати фрагмент з твору Жюль Верна «Діти капітана Гранта». Читаючи лист капітана, діти мали визначити за координатами географічні об'єкти, а потім скласти лист до капітана, вказавши крайні точки Південної Америки. Вчителька порадила учням прочитати цей твір. На наступному уроці діти зачитували свої листи, а один учень, який завжди був дуже активним, сидів на останній парті і читав із захопленням книгу «Діти капітана Гранта». Вчитель розгубилась і почала швиденько шукати рішення.

## Виробнича педагогічна практика

*Мета педагогічної виробничої практики:* подальший розвиток прогностичних умінь, сформованих у майбутніх учителів у процесі опанування спецкурсу з елементами тренінгу.

*Завдання педагогічної виробничої практики:* 1) використання прогностичних умінь під час прийняття педагогічних рішень в різних ситуаціях професійної взаємодії з учнями, батьками учнів, педагогічним колективом; 2) застосування прогностичних умінь під час прийняття педагогічних рішень в різних видах навчально-виховної роботи вчителя.

Під час педагогічної практики студенти виконують творче завдання, що складається:

а) з опису педагогічної ситуації, яка виникла під час проходження педагогічної практики (для 3, 4 курсу – проблемна ситуація, яка виникла між

студентом-практикантом і учнем, для 5 курсу – проблемна ситуація, яка виникла між студентом-практикантом і групою учнів чи класом);

б) з аналізу педагогічної ситуації як педагогічної задачі з метою отримання прогнозу для прийняття педагогічного рішення за запропонованою схемою.

Для виконання завдання з педагогічної практики треба дотримуватися схеми аналізу проблемної педагогічної ситуації (Додаток Д). Одними з перших пунктів виконання завдання є формування умов та вимог задачі: («*ДАНО*» - формулювання проблеми, що буде вирішуватися протягом усього подальшого процесу рішення шляхом узагальнення, виокремлення головного, визначення актуального протиріччя – наприклад: «Конфлікт між самооцінкою та зовнішньою оцінкою дитини, посилений виставленим учителем низьким балом», «Учень з підвищеною самооцінкою, негативний лідер, амбіції якого підтримуються матір'ю», «Ліберальний стиль виховання в сім`ї, що спричиняє самоствердження учня»); («*ТРЕБА*» - постановка мети подальших дій, що задає напрям, у межах якого змістовно окреслюється й формується майбутнє педагогічне рішення, окреслення образу бажаного результату, визначення педагогічно доцільних і важливих орієнтирів розвитку особистості – наприклад: «Треба визначити як налагодити стосунки з учнем?», «Як треба діяти, щоб учень добре ставився до оточуючих і, разом із тим, не подавити особистості?», «Хто має приймати рішення?», «Де має прийматися рішення?», «Коли має бути прийнято рішення?», «Оцінка наслідків вибраного варіанту для особистості яка приймає рішення (ОПР)» [177].

Отже, створена нами програма з розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями відображає єдність і взаємозв'язок теоретичної й практичної підготовки студентів, дозволяє перейти від репродуктивної діяльності до творчої, від вирішення типових ситуації до вирішення проблемних ситуацій. В результаті впровадження програми студенти навчаються бачити проблему, формулювати стратегічні цілі, розвивати мисленнєві якості, розвивати рефлексію.

### 3.3 Динаміка розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень у майбутніх вчителів

Програму цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь у майбутніх учителів упроваджено в навчально-виховний процес 4 курсу природничо-географічного факультету Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка в 2014-2015 навчальному році. Для реалізації програми було залучено 60 студентів – майбутніх учителів, створено експериментальну й контрольну групи по 30 осіб у кожній, з них представників чоловічої статі – по 10 осіб, представників жіночої статі – по 20 осіб.

В процесі проведення практичної частини спецкурсу експериментальна група поділялася на дві підгрупи. Спецкурс з елементами тренінгу «Розвиток прогностичних умінь» було запропоновано та обрано студентами як варіативна частина. Найбільший інтерес у студентів – майбутніх вчителів мало практичне заняття № 3, (Тема: Прогнозування в психічному житті людини), № 5 (Тема: Процес рефлексії у діяльнісній структурі прийняття рішень) та інші. Зокрема, методика «Мисленнєві капелюшки», методика СФОП, аналіз проблемних педагогічних ситуацій за запропонованою схемою, для розгляду студентами також пропонувалися ситуації з особистого досвіду, цікавою була вправа «Прогнозування на основі розуміння людини людиною» (Л.О.Регуш), медитативні вправи на досягнення студентами емоційного ресурсного стану та інші вправи.

Керівництво виробничою педагогічною практикою та виконання завдань студентами запланованих в авторській програмі проводилося в межах навчальної програми природничо-географічного факультету. В звіті студенти представили проблемні педагогічні ситуації, оригінальність їх вирішення та позитивні враження від проходження педагогічної практики.

Для проведення контрольного експерименту нами було знову запропоновано членам контрольної та експериментальної груп методики, які ми застосовували в констатувальній частині експерименту. Після цього було проведено порівняння результатів контрольної та експериментальної груп

майбутніх вчителів. Аналіз отриманих результатів подано нижче в таблицях та в поясненнях до них.

Для контрольних зрізів за методикою «Проблемні ситуації педагогічної діяльності» (В. М. Чернобровкін) передбачено Серію 5 названої методики (Додаток А). Дана Серія 5 методики дозволяє визначити кількісні та якісні показники рівня розвитку цілепокладального компоненту прогностичних умінь у прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями.

Спочатку проаналізуємо показники рівня постановки проблеми в педагогічних ситуаціях майбутніми вчителями через формулювання умови – «Дано», що є першим кроком у перетворенні педагогічної ситуації на задачу (Таблиця 3.1) .

*Таблиця 3.1*

**Показники рівня постановки проблеми в педагогічних ситуаціях студентами 4 курсу педагогічного університету, всього, ч/ж, %**

| Групи | Всього, ч/ж | Рівні постановки проблеми | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Загальні місця | | Опис / Переказ | | Узагальнення | | Проблематиза-Ція | |
| | | до | після | до | після | до | Після | до | Після |
| Експ. група n=30 | Всього | 16,66 | **13,33** | 53,33 | **33,33** | 23,3 | **43,33** | 6,66 | **10,0** |
| | ч | 20,0 | **20,0** | 50,0 | **30,0** | 20,0 | **40,0** | 10,0 | **10,0** |
| | ж | 15,0 | **10,0** | 55,0 | **35,0** | 25,0 | **45,0** | 5,0 | **10,0** |
| Контр. група n=30 | Всього | 23,33 | **26,66** | 43,33 | **40,0** | 26,66 | **26,66** | 6,66 | **6,66** |
| | ч | 30,0 | **30,0** | 50,0 | **40,0** | 10,0 | **20,0** | 10,0 | **10,0** |
| | ж | 20,0 | **25,0** | 40,0 | **40,0** | 35,0 | **30,0** | 5,0 | **5,0** |

Отримані дані свідчать, що до формувального експерименту показники рівнів постановки проблеми у членів експериментальної та контрольної груп є ідентичними, адже за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості домінуючим виявився рівень «Опис\Переказ». Аналогічний розподіл показників є характерним як для жінок, так і для чоловіків – членів контрольної та експериментальної груп.

Після формувального експерименту показники постановки проблеми в педагогічних ситуаціях суттєво відрізняються у членів контрольної та експериментальної груп. Так, у контрольній групі показники рівня постановки проблеми залишаються практично незмінними впродовж усього формувального

експерименту, адже за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості і до початку експерименту, і по його завершенні домінуючим залишився рівень «Опис\Переказ».

В експериментальній групі в майбутніх учителів перед впровадженням програми за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості зафіксовано статистично достовірну перевагу рівня «Опис/Переказ» (53,33 %), як над рівнем «Загальні місця» (16,66 %), так і над рівнями «Узагальнення» (23,33 %) та «Проблематизація» (6,66 %). Відповідно, у чоловіків (50,0 %) та жінок (55,0 %) з експериментальної групи за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості також зафіксовано статистично достовірну перевагу рівня «Опис/Переказ» над іншими рівнями постановки проблеми.

Після впровадження програми в членів експериментальної групи зафіксовано за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості достовірну перевагу рівня «Узагальнення» (43,33 %) над рівнями «Опис/Переказ» (33,33 %), «Загальні місця» (13,33 %), «Проблематизація» (10,0 %). Також статистично достовірну перевагу як серед чоловіків, так і серед жінок за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості має рівень «Узагальнення» (ч – 40,0 % та ж – 45,0 %) в порівнянні з іншими рівнями постановки проблеми в прийнятті рішень.

Такі результати ми пояснюємо наступним. По-перше, на практичних заняттях під час упровадження програми цілеспрямованого розвитку зі студентами експериментальної групи формулювання на рівні «Загальні місця» розглядались як непродуктивні й такі, що не дають можливості побудувати індивідуальні системи особистісних смислів, а акцентування уваги майбутніх учителів було спрямовано на більш суттєві ознаки проблемної ситуації, на оцінку особистісних властивостей учасників ситуації, їх дій у цілому. По-друге, перехід майбутніми вчителями на більш високий рівень («Узагальнення» та «Проблематизація») вимагає послідовного опанування попередніх більш низьких рівнів («Загальні місця» та «Опис/Переказ»). По-третє, зафіксована нами тенденція також пояснюється невмінням формулювати більш широкі та

складні проблеми, де майбутні вчителі мають рефлексувати, усвідомлювати своє життя.

Наступним пунктом в нашій роботі став аналіз показників рівнів постановки мети в педагогічних ситуаціях майбутніми вчителями через формулювання умови – «Треба», що є другим кроком у перетворенні педагогічної ситуації на задачу в цілепокладальному компоненті (Таблиця 3.2).

*Таблиця 3.2*

**Показники рівня постановки мети подальших дій в проблемних ситуаціях студентами 4 курсу педагогічного університету, всього, ч/ж, %**

| Групи | Всього, ч/ж | Рівні постановки мети | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Загальні питання | | Готові рішення | | Тактична мета | | Стратегічна мета | |
| | | до | після | до | після | до | після | до | Після |
| Експ. група n=30 | Всього | 16,66 | **10,0** | 43,33 | **33,33** | 23,33 | **36,66** | 16,66 | **20,0** |
| | ч | 30,0 | **10,0** | 50,0 | **50,0** | 10,0 | **20,0** | 10,0 | **20,0** |
| | ж | 10,0 | **10,0** | 40,0 | **25,0** | 30,0 | **45,0** | 20,0 | **20,0** |
| Контр. група n=30 | Всього | 26,66 | **20,0** | 40,0 | **46,66** | 20,0 | **20,0** | 13,3 | **13,33** |
| | ч | 20,0 | **20,0** | 50,0 | **50,0** | 20,0 | **20,0** | 10,0 | **10,0** |
| | ж | 30,0 | **20,0** | 40,0 | **45,0** | 20,0 | **20,0** | 10,0 | **15,0** |

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що до формувального експерименту показники рівня постановки мети членів експериментальної та контрольної груп є ідентичними. Також ідентичність показників є характерною і для жінок, і для чоловіків – членів контрольної та експериментальної груп. Після формувального експерименту в даних групах показники мають різні рівні постановки мети під час вирішенні педагогічних ситуаціях.

Так, у контрольній групі показники рівня постановки мети залишаються практично незмінними впродовж усього формувального експерименту, адже за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості й до початку експерименту то по його завершенні домінуючим виявився рівень «Готові рішення». Ідентичні показники є характерними і для жінок, і для чоловіків з контрольної групи.

В експериментальній групі перед впровадженням програми нами також зафіксовано за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості статистично достовірну перевагу рівня «Готові рішення» (43,33 %), як над показником «Загальні питання» (16,67 %), так і над показниками «Тактична мета» (23,33 %) та

«Стратегічна мета» (16,67 %). Відповідно, до формувального експерименту в чоловіків (50,0 %) та жінок (40,0 %) з експериментальної групи також зафіксовано за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості статистично достовірну перевагу показника «Готові рішення» над іншими рівнями постановки мети.

Після впровадження програми в членів експериментальної групи за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості зафіксовано перевагу рівня «Тактична мета» (36,67 %) над рівнями «Готові рішення» (33,33 %), «Загальні питання» (10,0 %), «Стратегічна мета» (10,0 %). Статистично достовірну перевагу за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості серед жінок отримує також рівень «Тактична мета» (45,0 %) порівняно з іншими рівнями постановки мети у прийнятті рішень. У чоловіків з експериментальної групи також відбувається оптимізація рівнів постановки мети за рахунок «перетікання» показників більш низьких рівнів постановки мети в більш високі (зменшується показник «Загальні питання» на 20,0 %, збільшуються показники «Тактична мета» та «Стратегічна мета» (на 10,0 %), але статистично достовірну перевагу за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості має показник «Готові рішення» (50,0 %).

В експериментальній групі на практичних заняттях спецкурсу з елементами тренінгу було використано методику виявлення «граничних сенсів» Д. О. Леонтьєва, де постановка тактичної мети виглядала як побудова ланцюга запитань і відповідей, який слугував досягненню більш загальних, стратегічних цілей, що співвідносяться з формулюванням остаточного, «граничного сенсу». Виходячи з цього, ми вважаємо, що «Тактичні цілі» є інструментальними й розглядаємо їх як такі, що слугують досягненню більш загальних результатів («Стратегічних цілей»). Але залишається досить низьким показник «Стратегічна мета». Запропоновані нами завдання та вправи спецкурсу дають можливості сформувати вміння ставити одночасно цілі під час вирішення одних і тих самих педагогічних ситуацій у прийнятті рішень, але обираючи напрям своїх дій, майбутні вчителі неповною мірою визначають остаточний результат і недостатньо рефлексують проміжні етапи його розвитку.

Надалі проаналізуємо показники якостей мислення за результатами проведення методики Л. О. Регуш «Здібності до прогнозування» [177], створеної на основі факторної моделі структури здібності до прогнозування через можливість виділити й порівняти показники якостей мислення (Таблиця 3.3).

*Таблиця 3.3*

**Показники якостей мислення студентів 4 курсу педагогічного університету, всього, ч/ж, %**

| Якості мислення, кількість пок-в | Всього, ч/ж | Групи | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Контрольна група n=30 | | | | Експериментальна група n=30 | | | |
| | | до | | після | | до | | після | |
| | | ЗХ | ПВ | ЗХ | ПВ | ЗХ | ПВ | ЗХ | ПВ |
| Глибина (2) | Всього | **43,33** | 56,67 | **46,67** | 53,33 | **45,0** | 55,0 | **55,0** | 45,0 |
| | Ч | **45,0** | 55,0 | **50,0** | 50,0 | **45,0** | 55,0 | **55,0** | 45,0 |
| | Ж | **42,50** | 57,50 | **45,0** | 55,0 | **45,0** | 55,0 | **55,0** | 45,0 |
| Аналітичність (2) | Всього | **45,0** | 55,0 | **50,0** | 50,0 | **33,33** | 66,67 | **53,33** | 46,66 |
| | Ч | **35,0** | 65,0 | **40,0** | 60,0 | **30,0** | 70,0 | **50,0** | 50,0 |
| | ж | **50,0** | 50,0 | **55,0** | 45,0 | **35,0** | 65,0 | **55,0** | 45,0 |
| Усвідомленість (2) | Всього | **35,0** | 65,0 | **33,33** | 66,67 | **45,0** | 55,0 | **56,67** | 43,33 |
| | ч | **20,0** | 80,0 | **20,0** | 80,0 | **50,0** | 50,0 | **55,0** | 45,0 |
| | ж | **40,0** | 60,0 | **45,0** | 55,0 | **42,50** | 57,50 | **60,0** | 40,0 |
| Гнучкість (4) | Всього | **43,33** | 56,67 | **43,33** | 56,67 | **44,17** | 55,83 | **53,33** | 46,67 |
| | ч | **35,0** | 65,0 | **40,0** | 60,0 | **47,50** | 52,50 | **50,0** | 50,0 |
| | ж | **47,50** | 52,50 | **45,0** | 55,0 | **42,50** | 57,50 | **55,0** | 45,0 |
| Перспективність (3) | Всього | **30,0** | 70,0 | **33,33** | 66,67 | **32,22** | 67,78 | **53,33** | 46,67 |
| | ч | **26,67** | 73,33 | **33,33** | 66,67 | **43,33** | 56,67 | **56,67** | 43,33 |
| | ж | **31,67** | 68,33 | **33,33** | 66,67 | **30,0** | 70,0 | **55,0** | 45,0 |
| Доказовість (3) | Всього | **42,22** | 57,78 | **43,33** | 56,67 | **42,22** | 57,78 | **50,0** | 50,0 |
| | ч | **36,67** | 63,33 | **40,0** | 60,0 | **46,67** | 53,33 | **50,0** | 50,0 |
| | ж | **45,0** | 55,0 | **45,0** | 55,0 | **40,0** | 60,0 | **50,0** | 50,0 |

ЗХ – змістовна характеристика

ПВ – помилкова відповідь

Аналіз отриманих даних свідчить, що якщо до формувального експерименту показники якостей мислення членів експериментальної та контрольної груп є ідентичними, то після формувального експерименту показники даних груп різняться.

Так, у членів контрольної групи, до формувального експерименту за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості нами зафіксовано статистично достовірну перевагу помилкових відповідей над змістовними за такими якостями мислення: глибина, аналітичність, усвідомленість, гнучкість, перспективність, доказовість. І хоча повторний зріз результатів зафіксував у членів контрольної групи незначне збільшення змістових відповідей, водночас, за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості нами зафіксовано статистично достовірну перевагу помилкових відповідей над змістовними за такими якостями мислення: глибина, усвідомленість, гнучкість, перспективність, доказовість. Виключення складає аналітичність, де показники змістових характеристик дорівнюють показникам помилкових відповідей.

В експериментальній групі до впровадження спецкурсу під час аналізу показників якостей мислення за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості нами зафіксовано статистично достовірну перевагу помилкових відповідей над змістовими. Показники, отримані після впровадження спецкурсу, свідчать про перевагу у членів експериментальної групи змістової характеристики таких якостей мислення: глибини, аналітичності, усвідомленості, гнучкості, перспективності. Щоправда, статистично значущі відмінності за $\chi^2$-критерієм нами зафіксовано на різних рівнях значущості: на 0,01 рівні значущості – усвідомленість (56,67 %), на 0,05 рівні значущості: глибина (55,0 %), аналітичність (53,33 %), гнучкість (53,33 %), перспективність (53,33 %).

Не стосується дана тенденція лише такої якості мислення, як доказовість, адже після формувального експерименту у членів експериментальної групи кількість помилкових відповідей (50,0 %) стала дорівнювати кількості змістових характеристик (50,0 %).

Певні відмінності стосуються й показників якостей мислення членів експериментальної групи різної статі. Більш значущі відмінності стосуються аналітичності та гнучкості. Так, якщо і у чоловіків, і в жінок до формувального експерименту переважали помилкові відповіді аналітичності та гнучкості мислення (статистично значущі відмінності зафіксовано за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні), то після формувального експерименту в чоловіків помилкові відповіді аналітичності та гнучкості стали дорівнювати змістовим характеристикам, а у жінок змістовні характеристики стали домінувати над помилковими відповідями (статистично значущі відмінності зафіксовано на 0,05 рівні). Такий результат означає, що не в усіх майбутніх учителів є досить високим рівень розвитку якостей, які дозволяють враховувати специфіку майбутнього, що залежить не тільки від надання знань для побудови прогнозу, а й від уміння правильно й повно використовувати ці знання про явище, яке прогнозується.

Ураховуючи, що не всі показники якостей мислення членів експериментальної групи мають переважно змістовий характер, потребують доопрацювання такі завдання: 1) розвиток доказовості у представників чоловічої та жіночої статі; 2) розвиток аналітичності та гнучкості мислення в чоловіків. Отже, необхідно доопрацьовувати напрямок розвитку рівня усвідомленості етапів процесу прогнозування, усвідомленості мети, вмінню всебічно аналізувати один і той самий предмет, умінню визначати часову перспективу (близьку чи далеку), умінню встановлювати відповідність між сформульованою метою та планом дій, умінню обґрунтовувати виокремлені наслідки у прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями.

Наступним кроком у нашій роботі є порівняння показників рівня розвитку прогностичних здібностей контрольної та експериментальної груп майбутніх учителів (Таблиця 3.4).

*Таблиця 3.4*

**Показники рівня розвитку прогностичних здібностей студентів 4 курсу педагогічного університету, всього, ч/ж, %**

| Групи | Всього, ч/ж | Рівні прогностичних здібностей | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
| | | До | після | до | після | до | після |
| Експ. група n=30 | Всього | 36,66 | **53,33** | 56,66 | **46,66** | 6,66 | **0** |
| | ч | 40,0 | **50,0** | 50,0 | **50,0** | 10,0 | **0** |
| | ж | 35,0 | **55,0** | 60,0 | **45,0** | **5,0** | **0** |
| Контр. група n=30 | Всього | 23,33 | **20,0** | 66,66 | **73,33** | 10,0 | **6,66** |
| | ч | 30,0 | **30,0** | 60,0 | **60,0** | 10,0 | **10,0** |
| | ж | 20,0 | **15,0** | 70,0 | **80,0** | 10,0 | **5,0** |

Дані, представлені в таблиці 3.4, свідчать, що якщо до формувального експерименту показники якостей мислення членів експериментальної та контрольної груп є ідентичними, то після формувального експерименту показники даних груп різняться.

Так, у контрольній групі показники рівня розвитку прогностичних здібностей залишаються практично незмінними впродовж усього формувального експерименту, адже за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості і до початку експерименту то по його завершенні домінуючим виявився середній рівень розвитку прогностичних здібностей.

У майбутніх учителів з експериментальної групи, перед проходженням спецкурсу за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості нами зафіксовано статистично достовірну перевагу середнього рівня розвитку прогностичних здібностей (56,67 %), як над показником високого рівня (36,67 %), так і над показниками низького рівня (6,66 %). Відповідно, у чоловіків (50,0 %) та жінок (60,0 %) з експериментальної групи також на 0,01 рівні значущості зафіксовано статистично достовірну перевагу показника середнього рівня над іншими рівнями розвитку прогностичних здібностей.

Після проходження майбутніми вчителями спецкурсу в членів експериментальної групи нами зафіксовано за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості достовірну перевагу високого рівня розвитку прогностичних

здібностей (53,33 %) над середнім (46,67 %) та низьким (0 %) рівнями. За $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості статистично достовірну перевагу серед жінок має високий рівень (55,0 %) порівняно з іншими рівнями розвитку прогностичних здібностей. У чоловіків з експериментальної групи нами відзначено ідентичність показників середнього (50,0 %) і високого (50,0 %) рівнів розвитку прогностичних здібностей.

Зафіксовані нами результати говорять про вміння майбутніх учителів продумувати як близькі, так і віддалені в часі наслідки, при встановленні причинно-наслідкових зв'язків бачити декілька варіантів і вміти розвивати ланцюги наслідків по кожному з них, пам'ятаючи мету тих планів, які задумали.

Порівняємо кількісні та якісні показники рівнів розвитку рефлексивного компоненту прогностичних умінь у прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями контрольної та експериментальної групи, за методикою «Визначення рівня педагогічної рефлексії» (І.Є. Рукавішнікова), (Таблиця 3.5).

*Таблиця 3.5*

**Показники рівнів розвитку педагогічної рефлексії студентів педагогічного університету, 4 курс, %**

| Групи | Всього, ч/ж | Рівні педагогічної рефлексії | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
| | | До | після | до | після | до | після |
| Експ. група n=30 | Всього | 26,66 | 46,67 | 56,7 | 46,67 | 16,66 | 6,66 |
| | ч | 40,0 | 50,0 | 40,0 | 50,0 | 20,0 | 0 |
| | ж | 20,0 | 45,0 | 65,0 | 45,0 | 15,0 | 10,0 |
| Контр. група n=30 | Всього | 20,0 | 20,0 | 66,66 | 70,0 | 13,33 | 10,0 |
| | ч | 40,0 | 30,0 | 50,0 | 60,0 | 10,0 | 10,0 |
| | ж | 10,0 | 15,0 | 75,0 | 75,0 | 15,0 | 10,0 |

Як видно з таблиці 3.5, до формувального експерименту показники рівнів розвитку педагогічної рефлексії експериментальної та контрольної груп були ідентичними,а після формувального експерименту було виявлено різні показники рівнів розвитку педагогічної рефлексії членів даних груп.

Так, у контрольній групі показники рівня розвитку педагогічної рефлексії залишаються практично незмінними впродовж усього формувального експерименту, адже за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості й до початку експерименту та по його завершенні домінуючим виявився середній рівень розвитку педагогічної рефлексії.

У майбутніх учителів з експериментальної групи перед проходженням спецкурсу нами зафіксовано за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості статистично достовірну перевагу також середнього рівня розвитку прогностичних здібностей (56,67 %), як над показником високого рівня (26,67 %), так і над показниками низького рівня (16,66 %). Відповідно, у жінок з експериментальної групи нами зафіксовано за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості статистично достовірну перевагу середнього рівня (65,0%) над іншими рівнями розвитку прогностичних здібностей. Серед чоловіків показники високого й середнього рівнів розвитку є однаковими (40,0 %) за рахунок невисокого показника (20,0 %) низького рівня розвитку педагогічної рефлексії.

Після проходження майбутніми вчителями спецкурсу у членів експериментальної групи показники високого та середнього рівнів розвитку педагогічної рефлексії зрівнялися (по 46,67%). Серед жінок покращився показник високого рівня розвитку педагогічної рефлексії та знизився показник середнього та низького рівнів. У результаті чого показники високого та середнього рівнів розвитку педагогічної рефлексії зрівнялися (45,0 %), а показник низького рівня знизився до 10,0 %. Серед чоловіків покращився як показник високого, так і середнього рівнів розвитку педагогічної рефлексії, які мають однаково високі показники (50,0 %). Зафіксовані нами показники говорять про вміння майбутніх учителів аналізувати власну поведінку, причини своїх невдач, точки зору авторитетних людей, роблячи спроби займати позицію іншої людини в конфліктній ситуації, співставляючи її зі своєю, керуючись в аналізі власної поведінки емоційною оцінкою [47]. Дані показники говорять про однаковий рівень розвитку креативного (високого) та евристичного

(середнього) рівнів розвитку педагогічної рефлексії. У членів експериментальної групи є високим показник креативного рівня розвитку, який дає можливість проектувати й розвивати професійну діяльність, пропонувати оригінальні рішення педагогічних задач, самостійну постановку задач своєї діяльності.

Разом із тим залишається досить високим показник середнього рівня розвитку педагогічної рефлексії. Для даного рівня більш характерною є визначальна рефлексія, де майбутній педагог може виступати новатором, але і мати більшу готовність до виконання рутинної діяльності. На даному рівні розвитку педагогічної рефлексії проявляється ставлення до учня, як до суб'єкта пізнання та розвитку, стосунки з учнями будуються на основі взаємної довіри, товаристськості. Відбувається становлення майбутнього педагога в якості суб'єкта власної професійної діяльності. Майбутній учитель проявляє стійкий інтерес до психолого-педагогічних знань і готовність їх використовувати в перетворенні педагогічної дійсності, визнаючи важливу роль педагогічної теорії та методології в удосконаленні практичної діяльності. Дані характеристики є досить позитивними, але менш продуктивними аніж характеристики креативного рівня розвитку педагогічної рефлексії майбутніх учителів.

Результати емпіричних досліджень розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніх учителів експериментальної та контрольної груп дозволяють зробити такі висновки.

Ефективність введення програми цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь у прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями проявляється в статистично значимих змінних. У цілепокладальному компоненті: під час постановки проблеми - це підвищення рівня «Узагальнення» як серед чоловіків, так і серед жінок; під час постановки мети – «Тактична мета» серед жінок. У мисленнєвому компоненті: при визначенні прогностичних здібностей, де переважає показник високого рівня розвитку в представників жіночої статі. У рефлексивному компоненті переважає показник

високого рівня розвитку педагогічної рефлексії, більше також за рахунок представників жіночої статі.

Отримані результати можуть бути покращеними, для чого мають бути доопрацьованими окремі показники компонентів прогностичних умінь у прийнятті педагогічних рішень, а саме: у цілепокладальному компоненті - показник «Проблематизація», особливо у представників чоловічої статі, показник «Стратегічна мета» - у представників жіночої статі; у мисленнєвому компоненті – мають бути покращені показники за такими якостями мислення, як аналітичність і гнучкість у представників чоловічої статі та доказовість у представників як чоловічої, так і жіночої статей; у рефлексивному компоненті – показники рівня розвитку педагогічної рефлексії як у представників чоловічої, так і жіночої статей.

Дані результати говорять про необхідність планування наших подальших досліджень у напрямку формування проблем під час вирішення педагогічних ситуацій, їх перетворення на задачі, де майбутні вчителі мають навчитися рефлексувати, усвідомлювати власне життя, коли життєві цінності та смисли ще не досягли високих рівнів розвитку. Має бути усвідомлена мета педагогічної діяльності, що є головним фактором на основі якого професійно-педагогічні проблеми досягали б високих рівнів постановки. Також важливим є напрям роботи з виокремлення максимальної кількості можливих причинно-наслідкових зв’язків під час вирішення педагогічних ситуацій, умінню фіксувати умови задачі, коли гіпотези висуваються з опорою на більшість даних в умові вимог. Майбутні вчителі мають навчитися змінювати раніше сформовані гіпотези, прогнозувати наслідки проблемної педагогічної ситуації через виокремлення не одиничних фактів, а системи зв’язків. Необхідним є також напрям роботи з розвитку оригінальності вирішення педагогічних задач майбутніми вчителями, через готовність проектувати власну діяльність, прагнути до постійного вдосконалення себе, як суб’єкта професійної діяльності [102].

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Потребують подальшого вивчення інші чинники прийняття рішень, більш глибокого аналізу та вивчення потребують компоненти прогностичних умінь, можливі порівняльні дослідження розвитку прогностичних умінь майбутніх і працюючих фахівців різних професійних сфер.

## Висновки до 3 розділу

У третьому розділі обґрунтовано, розроблено модель і впроваджено програму цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь у майбутніх вчителів, представлено змістові та організаційні аспекти програми, проаналізовано кількісні та якісні результати формувального експерименту, сформульовано практичні рекомендації щодо специфіки проведення програми розвитку прогностичних умінь у майбутніх учителів.

Авторська програма розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень у майбутніх вчителів охоплює наступні види навчальної роботи у ВНЗ: аудиторну і самостійну роботу в межах спецкурсу та педагогічну практику. Метою спецкурсу з елементами тренінгу є підвищення рівня прогностичних умінь у майбутніх вчителів через розвиток цілепокладального (розвиток проблематизації та вмінь постановки стратегічних цілей), мисленнєвого (розвиток глибини, аналітичності, усвідомленості, гнучкості, перспективності, доказовості мислення) та рефлексивного (розвиток креативного рівня педагогічної рефлексії) компонентів прогностичних умінь. Метою педагогічної практики в загальній системі психологічного супроводу є отримання майбутніми вчителями безпосереднього досвіду розв’язання різноманітних педагогічних ситуацій, які є частиною реального навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах, що дозволяє майбутньому вчителю навчитися прогнозуванню, працюючи в умовах, які постійно змінюються.

Позитивна динаміка показників структурних компонентів прогностичних умінь у майбутніх вчителів – учасників експериментальної групи засвідчує

ефективність програми з розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень у майбутніх вчителів та конкретизується в наступних показниках: домінування рівня «Узагальнення» при постановці проблеми, рівня «Тактична мета» при постановці мети, змістовних характеристик таких якостей мислення, як глибина, аналітичність, усвідомленість, гнучкість, перспективність, високого рівня прогностичних здібностей, високого рівня педагогічної рефлексії; зростання рівня «Проблематизація» при постановці проблеми, рівня «Стратегічна мета» при постановці мети, змістовних характеристик такої якості мислення, як доказовість. Це проявилось у покращенні в майбутніх вчителів умінь розрізняти головне і другорядне, ситуативне і надситуативне, об'єктивне і суб'єктивне в проблемних педагогічних ситуаціях, умінь чіткого формулювання «бажаного майбутнього»; розвитку вербального узагальнення наслідків вирішення проблемних педагогічних ситуацій, повноти причинно-наслідкових зв'язків, усвідомленості етапів процесу прогнозування, варіативності асоціацій, перспективності причинно-наслідкових зв'язків, логіки побудови наслідків вирішення проблемних педагогічних ситуацій; поліпшенні уявного аналізу професійної проблеми, у результаті якого виникло осмислення сутності проблеми та нові перспективи її вирішення.

**Зміст третього розділу представлений в наступних публікаціях:**

1. Гальцова С. В. Формування в процесі психологічного консультування готовності майбутніх педагогів до прийняття ефективних рішень / С. В. Гальцова // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – К., 2012. – Вип. 10. – С. 41–50.

2. Гальцова С. В. Особливості підготовки майбутніх вчителів до прийняття педагогічних рішень / С. В. Гальцова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – С. 143–148.

3. Гальцова С. В. Особливості формування прогностичних умінь у майбутніх вчителів / С. В. Гальцова // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie.– Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2015. – Nr 2. – С. 14–18.

4. Гальцова С. В. Самостоятельная работа студентов при изучении психологии как фактор становления профессиональной культуры будущего педагога / С. В. Гальцова, Т. Б. Тарасова // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Формування професійної культури майбутніх педагогів в умовах модернізації освіти»], (м. Харків, 5–6 грудня 2012 р.) – Х. : ФОП Шейніна О. В., 2012. – С. 92–95.

5. Гальцова С. В. Самостійна робота з психології : методичні рекомендації для студентів / уклад. С. В. Гальцова, Т. Б. Тарасова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 108 с.

6. Гальцова С. В. Психологічна культура майбутнього вчителя як чинник прийняття ефективних педагогічних рішень / С. В. Гальцова // Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток : монографія / кол. авт. ; відп. ред. Г. Є. Улунова. – Суми : ВВП «Мрія», 2014. – С. 238–256.

7. Гальцова С. В. Значення розвитку педагогічної рефлексії для становлення майбутнього педагога // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Психологічна просвіта у сучасному суспільстві: методологія, досвід, перспективи»], (20–21 листопада 2014 р., м. Суми). – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – С. 52–55.

# ВИСНОВКИ

Дисертаційна робота присвячена теоретичному узагальненню та емпіричному виявленню особливостей прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми учителями, визначенню теоретичних засад вивчення прогностичних умінь, визначенню структурних компонентів прогностичних умінь, розробці й апробації програми розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень у майбутніх учителів.

1. У сучасній психології існують різні наукові підходи до вивчення проблеми прийняття рішень – системний, функціональний, вчинковий, суб'єктно-діяльнісний та ін. Стосовно педагогічної діяльності прийняття рішень найчастіше розглядається з позиції суб`єктно-діяльнісного підходу.

До чинників прийняття педагогічних рішень відносяться причинні, цільові та ціннісні. У переліку цільових чинників прийняття рішень у педагогічній діяльності значущим є прогностичний чинник, оскільки процес прийняття педагогічних рішень неможливий без формування образу майбутнього результату й прийняття вчителем цього образу як основи й напрямку дій.

2. Вивчення процесу прийняття рішень передбачає дослідження процесів прогнозування, антиципації в розумовій діяльності суб'єкта, які у своїх конкретних формах виявляються через процеси оформлення мети подальших дій та її утримування (фіксації) у свідомості. Ефективна педагогічна діяльність неможлива без прогнозування, яке реалізується через розвинені у вчителя прогностичні вміння. *Прогностичні вміння як чинник прийняття педагогічних рішень* – це комплекс здатностей вчителя до виконання розумових дій, який дозволяє сформувати випереджальну інформацію щодо подальшої динаміки проблемної педагогічної ситуації з метою своєчасного прийняття педагогічного рішення.

Компонентами прогностичних умінь, специфічними для процесу прийняття педагогічних рішень, є: 1) *цілепокладальний* компонент, який

відображає дії прогнозування у вигляді процесу вибудовування й утримання мети в процесі прийняття педагогічних рішень у проблемних педагогічних ситуаціях через смислову репрезентацію, постановку проблеми, постановку мети; 2) *мисленнєвий* компонент, який містить якості прогностичного мислення вчителів (глибина, аналітичність, усвідомленість, гнучкість, перспективність, доказовість); 3) *рефлексивний* компонент як інтроспективне співвіднесення власних дій зі змістом та динамікою розвитку проблемної педагогічної ситуації. Означені компоненти є основою структурно-рівневої моделі прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень учителями.

3. Структурні компоненти прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень у майбутніх учителів мають такі особливості розвитку: низький рівень постановки проблеми й мети, переважно помилкові відповіді при характеристиці мисленнєвих якостей, середній рівень прогностичних здібностей і педагогічної рефлексії. Упродовж навчання у педагогічному ВНЗ у майбутніх учителів майже не відбувається розвиток цілепокладального та мисленнєвого компонентів прогностичних умінь. Рефлексивний компонент має позитивну динаміку впродовж навчання майбутніх вчителів у ВНЗ, проте у більшості студентів не досягає високого рівня розвитку.

Установлені особливості структурних компонентів прогностичних умінь було покладено в основу розробки програми розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями.

4. Авторська програма розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень у майбутніх учителів охоплює такі види навчальної роботи у ВНЗ: аудиторну і самостійну роботу в межах спецкурсу та педагогічну практику. Метою спецкурсу з елементами тренінгу є підвищення рівня прогностичних умінь у майбутніх учителів через розвиток цілепокладального (розвиток проблематизації та вмінь постановки стратегічних цілей), мисленнєвого (розвиток глибини, аналітичності, усвідомленості, гнучкості, перспективності, доказовості мислення) та рефлексивного (розвиток креативного рівня педагогічної рефлексії) компонентів прогностичних умінь.

Метою педагогічної практики є отримання майбутніми вчителями безпосереднього досвіду розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій, які є частиною реального навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах, що дозволяє майбутньому вчителеві навчитися прогнозуванню, працюючи в умовах, які постійно змінюються.

5. Позитивна динаміка показників структурних компонентів прогностичних умінь у майбутніх учителів – учасників експериментальної групи засвідчує ефективність програми з розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень у майбутніх учителів та конкретизується в таких показниках: домінування рівня «Узагальнення» при постановці проблеми, рівня «Тактична мета» при постановці мети, змістовних характеристик таких якостей мислення, як глибина, аналітичність, усвідомленість, гнучкість, перспективність, високого рівня прогностичних здібностей, високого рівня педагогічної рефлексії; зростання рівня «Проблематизація» при постановці проблеми, рівня «Стратегічна мета» при постановці мети, змістовних характеристик такої якості мислення, як доказовість. Це засвідчує розвиток у майбутніх учителів умінь виокремлення головного і другорядного в проблемних педагогічних ситуаціях, умінь чіткого формулювання «бажаного майбутнього», умінь вербального узагальнення наслідків вирішення проблемних педагогічних ситуацій, умінь встановлення повноти та перспективності причинно-наслідкових зв'язків, умінь усвідомлення етапів процесу прогнозування, умінь пошуку варіативності асоціацій, умінь побудови якісної структури суджень при вирішенні проблемних педагогічних ситуацій, поліпшенні уявного аналізу професійної проблеми, у результаті якого виникло осмислення сутності проблеми та нові перспективи її вирішення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Потребують подальшого вивчення інші чинники прийняття рішень, більш глибокого аналізу та вивчення потребують компоненти прогностичних умінь, можливі порівняльні дослідження розвитку прогностичних умінь майбутніх і працюючих фахівців різних професійних сфер.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славська К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К. А. Абульханова-Славська, А. Брушлинский. – М.: Наука, 1989. – 248 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К. А. Абульханова-Славська // Психологический журнал. - 1994. - № 4. - С. 39-55.

3. Абульханова-Славська К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991.- 299 с.

4. Адольф В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В. А. Адольф, Н. Ф Ильина. - Красноярск: Поликом, 2007. - 190 с.

5. Александро Ж. Рефлексивне самовизначення особистості як фактор готовності до управлінської діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології / Ж. Александро ; Київський національний університет імені Тараса Шевченка – К., 2000. – 15 с.

6. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – Москва: Наука, 1996. - 314 с.

7. Анохин П. К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии / П. К. Анохин // Проблемы принятия решения . - М.: Издательство «Наука», 1976. – С. 7-16.

8. Антонець А. В. Формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів у вищих аграрних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Антонець – Черкаси, 2011. – 21 с.

9. Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1997. - № 6. – С. 23-30.

10. Базилевич Т. Ф. Антиципация в структуре действий различного замысла / Т. Ф. Базилевич // Психологический журнал. – 1988. - № 3. – С. 121-131.

11. Бадмаев Б Ц. Психология в работе учителя [Текст] : В 2 кн. Кн. 1: Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. / Б. Ц. Бадмаев. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с. - (Психология для всех).

12. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл - Москва: Педагогика, 1990. – 183 с.

13. Балл Г. А. О психологическом содержании понятия «задача» / Г. А. Балл // Вопросы психологии – 1970 - № 6. - С. 75-78.

14. Баришев В. А. Исполнение управленческих решений в организациях: соціально-ориентированнй аспект: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. соц. наук: спец. 22.00.08 «Социальное управление» / В. А. Баришев. – Москва, 2000. - 23 с.

15. Батраченко І. Г. Психологія життєвої антиципації особистості : монографія. / І. Г. Батраченко, О. Г. Рихальська. – Дніпропетровськ. : Вид-во ДНУ, 2009 – 168 с.

16. Батраченко І. Г. Психологічні особливості антиципації у підлітковому віці та ранній юності / І. Г. Батраченко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. – 2009. – № 27 (51). – С. 125–132.

17. Батраченко І. Г. Психологічні закономірності розвитку антиципації людини : дис. … докт. психол. наук : [спец] 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / Іван Георгійович Батраченко ; Національний університет імені Олеся Гончара. – Дніпропетровськ, 2010. – 461 с.

18. Башинова С. Н. Разработка методики диагностики сформированности профессионального мышления у учащихся педагогических училищ - будущих воспитателей : автореф. дис. на стиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – «Педагогическая психология» / С. Н. Башинова.

–Казанский государственный педагогический університет, - Казань, 1998. - 21 с.

19. Бегидова С. Н. Основы формирования опыта профессионально-творческого мышления педагога : учебн. пособие для студ. вузов физ. культ. / С. Н. Бегидова, С. А. Хазова., под. общ. ред. М. Я. Виленского. - Майкоп, 2007 – 168 с.

20. Безотосова-Курбатова И. Г. Развитие рефлексии студентов технического вуза в процессе обучения психологии : автореф. дис. на соиск. учен. степени. канд. психол. наук : спец: 19.00.07 – «Педагогическая психология» / И. Г. Безотосова-Курбатова ; Самарск. гос. пед. ун-т.- Самара, 2004. - 25 с.

21. Безсонова Е. А. Рефлексия и ее развитие в процессе учебно-профессионального становлення будущого учителя: дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – / Бессонова Елена Анатольевна ; ГОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт имени П.П. Ершова».- Хабаровск, 2000 - 110 с.

22. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – / Березюк Олена Станіславівна ; АПН України, Ін-т педагогіки – Київ, 1995. – 178 с.

23. Бех І. Д. Життя особистості як шлях до духовної далини. / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. - № 3 (68). – 2010. – С. 15-32.

24. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : [навч. посіб.]. / І. Д. Бех. – Київ: Академвидав, 2012, - 256 с. – (Серія «Альма-матер»).

25. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2012. - № 1 (74). – С 30-37.

26. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. - Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. - 216 с.

27. Бодров В. А.Психология профессиональной пригодности : [учеб. пособ. для вузов] В. А. Бодров – М: ПЕР СЭ, 2001 – 511 с – (Современное образование).

28. Большакова З. М. Формирование умений определять цели и задачи ученого занятия у будущих учителей с помощью алгоритмов и евристик. : дис. … канд. пед. наук : спец: 19.00.07 – / Земфира Максутовна Большакова. – Челябинский государственный педагогический университет.- Челябинск, 1992. – 192 с.

29. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : словник. / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик – К: ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.

30. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский. — М.: Мысль, 1979.—, 230 с.

31. Будинайте Г. Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В Корнилова // Вопросы психологии. - 1993. - № 5. - С. 99-105.

32. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусії, Росії (порівняльний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Вакуленко ; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, – 2008. - 46с.

33. Васильев И. А. Рефлексивный подход к изучению и развитию творческого мышления / И. А. Васильев // Вопросы психологии. - 1991. - № 3. - С. 103-104.

34. Варбан М. Ю. Рефлексия профессионального становления в студентческие годы: / дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Марина Юрьївна Варбан. – К., 1998. – 120с.

35. Варламова Е П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов // Вопр. психол. - 1997. - № 5. – С. 28-43.

36. Василюк Ф. Е. Структура образа / Ф. Е. Василюк // Вопросы психологии – 1993 - № 5. – С. 5-19.

37. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. — М.: Эксмо, 2007. — 416 с.

38. Веремчук А. М. Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» / А. М. Веремчук. – Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – 22 с.

39. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.

40. Вереникина И. М. Преодоление возможных конфликтных ситуаций между учителем и учеником на уроке / И. М. Вереникина // Вопросы психологии. - 1986. - № 3. - С. 71-77.

41. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./ О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

42. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. / Л. С. Выготський.– М. : Педагогика, 1983.- Т.1. – 488 с.

43. Гавеля В. Л. Целеполагание в структуре социальной деятельности человека / В. Л. Гавеля. - Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 1998. – 298 с.

44. Гальцева Т. О. Психологічні особливості включення вчителя в педагогічні системи навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – «Вікова та педагогічна психологія» / Т. О. Гальцева. – Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. - Київ, 2003. – 16 с.

45. Гальцова С. В. Деякі показники здібності до прогнозування першокурсників педагогічного вищого навчального закладу /Світлана Василівна Гальцова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К..: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. - № 31 (55). – с. 218-224.

46. Гальцова С. В. Особливості підготовки майбутніх вчителів до прийняття педагогічних рішень / С. В. Гальцова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. нак. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. - № 39 (63). – с. 143-148.

47. Гальцова С. В. Особливості формування прогностичних умінь у майбутніх вчителів. // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie – Nr 2. – Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. – 2015. – s. 14-18.

48. Гальцова С. В. Особливості цілепокладання в процесі прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями. / С. В. Гальцова // Проблеми сучасної педагогічної освіти – Ялта : Кримський гуманітарний університет, 2011. – Вип. 33, ч. 1. - С. 46-54.

49. Гальцова С. В. Психологічні складові прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями. / С. В. Гальцова // Психологічні перспективи. спец. випуск. Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ, 2011. – Т. 3. С. 119-128.

50. Гальцова С. В. Самостійна робота з психології : методичні рекомендації для студентів / [уклад. С. В. Гальцова, Т. Б. Тарасова]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 108 с.

51. Гальцова С. В. Формування в процесі психологічного консультування готовності майбутніх педагогів до прийняття ефективних рішень. / С. В. Гальцова // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. Вип. 10. / Київський національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2012. – с. 41-50.

52. Гальцова С. В. Формування прогностичних умінь майбутніх учителів як чинник подальшої творчої педагогічної діяльності / С. В. Гальцова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України : у 12 т. / За ред. В. О. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2010. –Т. 12, вип. 10, ч. 2.- С. 67-74.

53. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – К.: Вища школа, 1986. - 200 с.

54. Глущенко В. В. Разработка управленческого решения. Прогнозирование и планирование. Теория проектирования эксперементов. / В. В. Глущенко, И. И. Глущенко. – [изд. 2-е, испр.]. – г. Железнодорожный, (Моск. обл.): ООО НПЦ «Крылья», 2000. – 400 с.

55. Горачук В. В. Медико-соціальне обґрунтування моделі системи управління якістю медичної допомоги: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. мед. наук: спец. 14.02.03 «Соціальна медицина» / Вікторія Валентинівна Горачук. – У., 2015. – 46 с.

56. Горностай П. П. Теорія и практика психологического консультирования: проблемный подход / П. П. Горностай, С. В. Васьковская. – К.: Наук. думка, 1995. -128 с.

57. Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций. / Н. В. Гришина // Вопросы психологии. – 1997. - № 1. – С.121-132.

58. Гуменюк Г. В. Психологічні особливості антиципації в процесі розв'язання старшокласниками мисленнєвих задач : дис. …канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Гуменюк Галина Вадимівна ; – Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України, К., 2006. – 188 с.

59. Гурова Л Л. Процесы понимания в развитии мышления / Л. Л. Гурова // Вопросы психологии. – 1986. - № 2 .- С. 126-132.

60. Дегтяр Г. О. Формування рефлексійної культури студентів педагогічних університетів: дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Дегтяр Ганна Олександрівна. – Х., 2005. – 184 с.

61. Джелілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. Р. Джелілова ; Південноукр. держ. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 19 с.

62. Демидова В. Г. Формування в майбутніх педагогів прогностичного компонента професійної : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Г. Демидова ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського – Одеса, 2001 – 16 с.

63. Долинська Л. В. Особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя методом керованого інтеріндивідного навчання / Л. В Долинська // Наукові записки : зб. наук. пр. / Нац. пед. унів-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2000. –- С. 93-98. – (Ювілейний випуск).

64. Доценко С. О. Формування готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності : автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 3.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Доценко ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х., 2009. – 20 с.

65. Дубровина Ю. Н. Особенности взаимосвязи уровневых характеристик профессионального мышления учителя в процессе решения педагогических проблемных ситуаций / Ю. Н. Дубровина // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент / под ред. М. М. Кашапова. - М.: ИП РАН, 1998. - С. 79-85.

66. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Джон Дьюи. – М.: Совершенство, 1997.— 208 с.

67. Эдвард де Боно. Шесть фигур мышления. / Эдвард де Боно. – СПб.: Питер, 2010. – 112 с. – (Серия «Сам себе психолог»).

68. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов : учебник / О. Ю. Ермолаев. – 4-е узд., испр. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2006 – 336 с.

69. Иванова Л. В. Моделирование функциональной структуры личности в ситуации принятия решений : дис. … канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Людмила Владимировна Иванова ; Псковский вольный институт – Москва, 2005. – 161 с.: ил.

70. Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С. П. Иванова. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 228 с.

71. Іванчук М. Г. Вища освіта і Болонський процес : навч.–метод. посіб. / Іванчук М. Г., Руснак І. С. ; Чернів. нац. ун–т імені Юрія Федьковича. – Ч.: Рута, 2009. – 83 с. – Бібліогр.: С. 66–70.

72. Игнатенко Н. Я. Математические методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие / Н. Я. Игнатенко. – Ялта: РИО КГУ, 2009. – 52 с.

73. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія : монографія / Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г. С. Костюка : [авт. кол. : Г. О. Балл, О. В. Губенко, О. В. Завгородня та ін.] ; за ред. Г. О. Балла.- Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.

74. Жукова Н. В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении : дисс. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – Наталья Владимировна Жукова. – М., 2000. – 140 с.

75. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии / В. И. Журавлев. – М.: Росийское педагогическое агентство, 1995. – 184 с.

76. Забродин Ю. М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. / Ю. М. Забродин – М.: Финстатинформ, 2002. – 360 с.

77. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение / В. И. Загвязинский. – Москва: Знание, 1987. – 73 с.

78. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретаци : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский — М.: Изд. центр «Академия», 2001. — 192 с.

79. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посіб. / І. В. Зайченко – К.: Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с.

80. Захаров А. В. Формирование прогностических умений студентов педагогического вуза (на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла) : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. В. Захаров. – Новокузнецк, 2009. – 22 с.

81. Зеленін В. В. Організація і методика проведення соціально-психологічного тренінгу : [метод. реком. для самост. роб. студентів] / В. В. Зеленін – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, – 2009. - 35 с.

82. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – [2-е узд., доп., испр. и перераб.] – М.: Логос, 2002. – 384 с.

83. Знаков В. В. Концептуальная психологическая модель принятия решения / В. В. Знаков // Вопросы психологи. – 1991. - № 5. – С. 174-185.

84. Зубкова І. Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі / І. Ю. Зубкова // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - № 5. – С. 4-11.

85. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

86. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. - 328 с.

87. Кайгородов Б. В. Психологические особенности развития самосознания в юношеском возрасте / Б. В. Кайгородов // Мир психологии. – 1999. - № 3. – С. 155-159.

88. Кайлюк Є. М.Стратегічний менеджмент : навч. посіб. [Електронний ресурс] / Є. М. Кайлюк, В. М. Андрєєва, В. В. Гриненко. - Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х.: ХНАМГ, 2010. – 279 с. –- Режим доступу : http://eprints.kname.edu.ua/17117/1/Навч_пос_п_35Н_2010.pdf

89. Калашникова О. В. Психологические особенности развития педагогической рефлекси: дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Ольга Вячеславовна Калашникова ; Ленингр. Гос. Обл. ун-т - СПб, 1999. - 205 с.

90. Канеман Д. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словак, А. Тверски. – Х.: Гуманитарный центр, 2005. - 632 с.

91. Карпов А. В. Психология менеджмента : учеб. пособ. / А. В. Карпов. — М.: Гардарики, 2005. — 584 с. : ил.

92. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления: дисс. … д-ра. психол. наук: спец. 19.00.07 / Мергаляс Мергалимович Кашапов. – Ярославль, 2000. – 447с.

93. Келли Г. Тренинг принятия решений / Г. Келли, Р. Армстронг. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 224 с.

94. Келнах Я. П. Прогнозирование успешности в обучении студентов педагогических вузов : автореф. дис. на стискан. уч. степени канд. психол наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Я. П. Келнах ; Государственный педагогический университет имени А. И. Герцена – Л., 1991. - 20 с.

95. Кирхлер Э. К. Принятие решений в организациях. Психология труда и организационная психология : пер. с нем. / Эрих Кирхлер, Андре Шротт. -2-е изд., испр. – Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2009. – 176 с.

96. Климов Е. А.. Путь в профессию : пособие для старших классов общеобразовательной школы / Е. А. Климов. – Л. : Лениздат, 1974. - 192 с.

97. Коган А. Ф. Использование компьютерних систем диагностики целеполагания в образовании : дис. … канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Аркадий Федорович Коган ; Институт психологии имени Г. С. Костюка – К., 2001. – 190 с.

98. Коган А. Ф. Диагностика целеполагания в педагогике: общие требования к построению компьютерных тестов целеполагания / А. Ф. Коган // Практическая психология и социальная работа. — К., 2000.— № 2. - С.22-26.

99. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий. – М.: Прогресс, 1979. - 504 с.

100. Колпаков В. М. Теория и практика принятия управленческих решений: учеб. пособие / В. М. Колпаков. — 2-е изд., перераб. и доп. — К.: МАУП, 2004. — 504 с.: ил. — Библиогр.: 504 с.

101. Кондратова Л. В. Сборник педагогических задач : учебн. пособ. для студ. пед. ин-в. / Л. В. Кондратова – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.

102. Коренберг В. Б. Решение задачи, умение, навык / В. Б. Коренберг // Вопросы психологии – 1993. - № 2. – С. 80-85.

103. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений : учеб. пособ. для вузов / Т. В. Корнилова. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 286 с.

104. Корнилова Т. В. Диагностика «личностных факторов» принятия решений / Т. В. Корнилова // Вопросы психологи. - 1994. - № 6. - С. 99-109.

105. Костюк Г. С. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований / Г. С. Костюк, Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1977. – №3. – С. 12-23.

106. Костюк Г. С. Психологічна наука служить практиці / Г. С. Костюк. – К.: «Знання», 1967. – 64 с.

107. Костюк Г. С. Учебный материал и учебные ситуации : психологические аспекты / Г. С. Костюк, Г. А. Балл. – К.: Рад. шк., 1986. – 143с.

108. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко. под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.-431 с.

109. Кривильова О. А. Формування у майбутніх вчителів готовності до самостійної творчої діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. А Кривильова. – Бердянський держ. педагогічний ун- т. - Кіровоград, 2006. – 18 с.

110. Кугуєнко Г. В. Формування прогностичних умінь в учнів при вивченні хімії : метод. реком. до формування прогностичних умінь в учнів при

вивченні хімії. для вчителів хімії і студентів педагогічних ВНЗ / Г. В. Кугуєнко. – С.: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2005. – 44 с.

111. Кузьмина Н. В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 117 с.

112. Кузьмина О. В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени [Электронный ресурс] / О. В. Кузьмина // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 6(20). - С. 12. – Режим доступа : http://psystudy.ru

113. Кулюткин Ю. Н. Образование взрослых и проблема функциональной неграмотности / Ю. Н. Кулюткин // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. информ. бюл. № 9. - СПб. ; Новгород ; Псков, 1997. - С. 3-7.

114. Кулюткин Ю. Н. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийний апарат / Ю. Н Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М.: Педагогіка, 1990. – 104 с.

115. Кулюткин Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. — М. - 1981— 119 с.

116. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с. – (Б-ка руководителя веч. и заоч. сред. общеобразоват. шк.).

117. Кулюткин Ю. Н. Мышление учителя / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1990. - 221 с.

118. Кунаковская Л. А. Педагогическая рефлексия как фактор профессионального самосовершенствования учителя: дис. … канд. педагог. наук : спец. 13.00.01 / Людмила Александровна Кунаковская. – Воронеж. - 2003. – 190 с.

119. Лавочников Ю. Л. Прогнозирование поведенческого репертуара человека в экстремальных условиях (разработка метода и программы обучения) : дис. … кандид. психол. наук : 19.00.07 / Лавочников Юрий Леонидович ;

Нижегородский государственный педагогический университет - Нижний Новгород, 2007. - 179 с.

120. Ларичев О. И. Качественные методы принятия решений. Вербальный анализ решений / О. И. Ларичев, Е. М. Мошкович – М.: Наука. Физматлит, 1996. – 208 с.

121. Лебедева С. Е. Взаимосвязь антиципационных способностей и социально- психологической компетентности студентов : автореф. дис. на соискан. Уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Светлана Евгеньевна Лебедева ; Сургутский государственный педагогический университет. - Сургут, 2008. - 25 с.

122. Лежнина Л. В. Взаимосвязь наблюдательности будущих педагогов и успешности их эмпирических прогнозов: дисс… канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Лежнина Лариса Викторовна ; Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена – СПб., 1995. – 175 с.

123. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. - №1. – С. 15-26.

124. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности. / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков – М.: Наука, 1980. - 279 с.

125. Лушпаева Е. В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Е. В. Лушпаева ; Государственный університет имени М. В. Ломоносова – М., 1989. – 25 с.

126. Лялюк І. М. Формування індивідуального досвіду роз'вязування мислительних задач у студентів вищого педагогічного закладу: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лялюк Ірина Михайлівна - Х., 2001. – 217с.

127. Магазанник В. Д. Структурирование информации человеком при принятии решений / В. Д. Магазанник // Психологический журнал. - 1997. - № 1. - С. 90-102.

128. Мадди С Р. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Р. Мадди // Психологический журнал. - 2005. - Т. 26. - № 6. – С. 87-99.

129. Максименко С. Д. Життєва позиція як фактор саморозвитку особистості / С. Д. Максименко, Г. Г. Шевченко // Психологія суб'єктної активності особистості. – К., 1993. – С. 207-209.

130. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К.: НДІП, 1990. – 240 с.

131. Малисова И.Ю. Психологические знания как фактор формирования ценностных ориентаций личности / И. Ю. Малисова // Психологический журнал. – 1994. - № 4. – с. 94-102.

132. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2008. – 1024 с.

133. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М., 1996. – 278 с.

134. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с. - (Психол. наука — школе) .

135. Махова И. Ю. Зависимость успешности прогнозирования в педагогической деятельности от активности студентов : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пс. наук: спец. 19.00.07 / И. Ю. Махова. - Л, 1989.- 18 с.

136. Мацуга О. М. Інформаційна технологія обробки неоднорідних медичних даних для підтримки прийняття рішень під час діагностики: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.06 «Автоматизовані системи управління» / О. М. Мацуга. – Дніпро, 2007. - 21 с.

137. Миронова М. В. Формирование прогностических умений студентов педвуза в процессе педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Миронова Марина Вадимовна. – Красноярск, 2001 – 185 с.

138. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004 – 320 с.

139. Моляко В.О. Техническая творческая одарённость / В. О. Моляко. // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 27-32.

140. Моргунова Н. С. Психологічні чинники організації самостійної роботи в навчальній діяльності студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» / Н. С. Моргунова. – Х., - 2011. – 20 с.

141. Муратова М. С. Нормативные системы в прогнозировании развития предпринимательского сектора экономики [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://uecs.mcnip.ru/modules.php?name=News&file=print&sid=145

142. Наход С. А. Формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. А. Наход. – Дніпро., 2015. – 21 с.

143. Науман Э. Принятие решений – но как? / Эмануэль Науман. – М.: Мир - 1987. - 198 с. – ил.

144. Нельке М. Учимся принимать решения. Быстро, точно, правильно / Матиас Нельке. – М.: Омега – Л, 2006. – 127 с.: ил., табл.

145. Ничипоренко Н. П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич // Психологический журнал, 2006 - №5. – С. 50-59.

146. Ньюттен Ж. Процесс формирования цели / Ж. Нюттен // Хрестоматия по общей психологии. – М.: Учеб.-метод. Коллектор Психология» , 2000. – Разд. 2 : Субъект деятельности. - С. 189-191.

147. Овсянецька Л. П. Соціально-психологічне прогнозування професійного становлення майбутнього спеціаліста (педагога): дис. … канд. психол наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Овсянецька Лариса Петрівна. - Івано-Франківськ, 1995. – 209 с.

148. Огурцов А. П. Рефлексия в науке и обучении /А. П. Огурцов // Вопросы философии. – 1986. - № 2. – с. 160-163.

149. Ожегов С. И. Словарь русского язика / С. И. Ожегов. - М.: Сов. энциклопедия, 1972. – 846 с.

150. Орлов А. И. Проблемы перестройки психолого-педагогической підготовки учителя / А. И. Орлов // Вопросы психологии – 1988. - № 1. – С.16-26.

151. Орлов А. И. Теория принятия решений. учебное пособие / А. И. Орлов – М.: Изд-во «Март», 2004, - 656 с.

152. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И. В. Орлова - СПб: Речь, 2006. - 128 с.

153. Основи наукових досліджень: навч. посіб. / уклад. Н. П. Кравець – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 77 с.

154. Павелків Р. В. Загальна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – Вид. 3-тє, допов. – К. : Кондор, 2009. – 576 с.

155. Панок В. Г. Основи практичної психології: [підручник для студ. вузів.] / [В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва та ін.]. — К. : Либідь, 1999. — 533с.

156. Петровський В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровський. – Ростов-н/Д : Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.

157. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 175 с.

158. Подкоритова Л. О. Індивідуально-типологічні особливості антиципації життєвих виборів випускників вищих навчальних закладів: дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Подкоритова Лариса Олександрівна. - К, 2006. – 212 с.

159. Полетаева Н. А. Исследование метода диагностики способности к прогнозированию педагогических явлений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / Полетаева Наталья Александровна. - СПб, 1991. - 185 с.

160. Полікашин В. С. Основи управління і прийняття рішень у військовій справ : навч. посіб. / В. С. Полікашин, Ю. В. Полікашин,

С. Ю. Поляков. - Х. : Нац. юрид. акад. України імені Ярослава Мудрого, 2003. - 119 с.

161. Помиткіна Л. В. Психолого-педагогічні умови підготовки студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень. / Л. В. Помиткіна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. - № 39 (63). – С. 168-174.

162. Постникова Е. В. Формирование умений прогнозирования у студентов - будущих экономистов: дис. …канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Постникова Екатерина Вячеславовна. – Самара, 2006. – 182 с.

163. Постникова М. И. Психологические знания в системе профессиональной подготовки студентов педвузов: дис. … канд. психол наук : спец. 19.00.07 / Постникова Маргарита Игоревна. – СПб., 1993. – 270 с.

164. Потапова М. Г. Развитие прогностических способностей как условие профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / М. Г. Потапова. – Ставрополь, 2006. – 23 с.

165. Потемкина М. В. Особенности структурной организации рефлексивности и ее влияния на регуляцию профессиональной деятельности: дисс. … канд. психол. наук : спец. 19.00.03 / Потемкина Мария Вадимовна. – Ярославль, – 2010. – 26 с.

166. Прасол Д. В. Психологічні засади підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до прогностичної діяльності: дис. … канд. психол наук: спец. 19.00.07 / Прасол Дмитро Вікторович. – К., 2009. – 272 с.

167. Приходченко К. І. Навчання студентів України за Болонською системою як умова підвищення якості освіти / К. І. Приходченко // Педагогіка і психологія. – 2011. - № 2 (71). – С. 63-70.

168. Профессиональная ориентация и консультация молодежи : сб. материалов / под ред. Г. С. Костюка. – К.: Рад. шк., 1966. – 163 с.

169. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. - 216 с.

170. Психологічна енциклопедія / [автор-уклад. О. М. Степанов]. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. – (Серія «Енциклопедія ерудита»).

171. Психология. Полный энциклопедический справочник / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зінченко]. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 896 с.

172. Психология. словарь / [од общ. ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.:Политиздат, 1990. – 494 с.

173. Психология становления педагога профессиональной школы : [колективная монография] / [Э. Ф. Зеер и др. : под ред. Э. Ф. Зеера] : Урал. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во УГППУ, 1996. — 147 с.

174. Рабочая книга по прогнозированию / под ред. И. В. Бестужева-Лада и др. - М.: Мысль, 1982. - 297 с.

175. Редько В. В. Психологічні механізми прийняття рішень у побутовій діяльності: дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Редько Володимир Вікторович. - К., 2003. – 219 с.

176. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А. А. Реан // Вопросы психологии. – 1990. - № 2. С. 77-81.

177. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности / Л. А. Регуш. -2-е изд., перераб. и доп. - СПб. : Питер, 2008. – 208 с. – (Серия «Практикум по психологи»).

178. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. / Л. А. Регуш. – СПб., Речь, 2003, - 352 с.

179. Регуш Л. А. Развитие способности к прогнозированию педагогических явлений у студентов пединститута / Л. А. Регуш // Вопросы психологии, 1985, №1. – С. 94-102.

180. Регуш Л. А. Развитие прогнозирования как познавательной способности личности: автореф. дис. на стиск. Учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Л. А. Регуш. - Л., 1985. - 38 с.

181. Регуш Л. А. Структура и возрастная динамика способности к прогнозированию / Л. А. Регуш // Психологический журнал, 1985. - №5, т. 2. - С. 94-102.

182. Рихальська О. Г. Психологічні особливості життєвої антиципації особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 – «Педагогічна та вікова психологія» / О. Г. Рихальська. – К., 2004 – 21с.

183. Рогов Е. И.Учитель как объект психологического исследования : пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 496 с.

184. Родос В. Б. Рефлексия в обучении / В. Б. Родос // Вестник высшей школы. – М.,1989. - № 9. – с. 94-95.

185. Рождественский А. В. Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. В. Рождественський. – М., 2005. - 22 с.

186. Розов М. А. К Методологии анализа рефлексирующих систем // Проблема рефлекси. сб. ст. / АН СССР, Сибирское отделение – Новосибирск : Наука, 1987. – с. 22-42.

187. Романчиков В. І. Основи наукових досліджень. [навч. посіб.]. - К.: Центр учбової літератури, 2007. — 254 с.

188. Роменець В. А. Фантазія, пізнання, творчість / В. А. Роменець. - К.: Вища шк., 1965. – 178 с.

189. Ротенберг В. С. Мозг. Обучение. Здоровье: кн. для учителя. / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с. : ил. - (Психол. наука – школе).

190. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

191. Руденко С. О. Прийняття управлінських рішень в інформаційному суспільстві (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / С. О. Руденко.- Х., 2007. – 23 с.

192. Рукавишникова Е.Е. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа: дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – / Е. Е. Рукавишникова. – Ставрополь, 2000.- 170с.

193. Рунион Р. Справочник по непараметрической статистике. Современный подход / [пер. с англ. Е. З. Демиденко], предисловие Ю. Н. Тюрина. - М. Финансы и статистика, 1982 г. - 198 с.

194. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с. (Альма-матер).

195. Самойлов О. Є. Основи логіко-психологічної теорії мисленнєвого прогнозування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології» / О. Е. Самойлов. – К., 1999. - 28 с.

196. Сапогова Е. Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух / Е. Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1997. - № 6. – с. 6-12.

197. Севастюк М. С. Формування прогностичних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі теоретичного навчання і практичної підготовки / М. С. Севастюк // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – Вип. 4. – С.185 –190.

198. Севастюк М. С. Формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів (спеціальність «початкове навчання»): дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Севастюк Мар’яна Степанівна. – К., 2001. – 210 с.

199. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологи. – 1983. №2. С. 35-42.

200. Семенец О. В. Психологические детерминанты социальной интуиции личности в прогнозировании ситуаций: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / О. В. Семенец. – Саратов, 2010. – 24 с.

201. Сергиенко Е. А. Антиципація в раннем онтогенезе человека человека: автореф. дис. докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. А. Сергиенко. – М.: МГПИ, 1997. – 39 с.

202. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 350 с.

203. Сингаївська І. В. Соціально-психологічний тренінг особистісного зростання як метод розвитку життєвої компетентності особистості / І. В. Сингаївська // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. – К. : Контекст, 2002. – С. 112-125.

204. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е Н. Шиянов. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.

205. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. - № 6. – с. 14-22.

206. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест ; М. : Изд-во АСТ, 2003. – 800 с.

207. Современный философский словарь./ Под ред. В. Е. Кемерова. – М.: Изд-во Пан Принт, 1998. – 864 с.

208. Соколова Н. Ф. Формирование прогностических умений у студентов колледжей в условиях дистанционного обучения математике: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Соколова Надежда Федоровна. – М., 2004. - 277 с.

209. Сомова Н. Л. Диагностика способности к прогнозированию (методика и ее стандартизация) : дис. … канд. психол. наук: спец. 19.00.09 / Сомова Наталья Леонтьевна. – СПб., 2002. – 185 с.

210. Сохадзе Д. І. Професійний психологічний відбір кандидатів для комплектування підрозділів миротворчих сил: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Психологія діяльність в особливих умовах» / Д. І. Сохадзе. – Х., 2004. – 18 с.

211. Спиридонов В. Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем: учеб. пособ. / В. Ф. Спиридонов — М.: Генезис, 2006. — 319 с. — (Серия «Учебник XXI века).

212. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. А. Стеценко. - Ростов-н/Д, 2006. – 38 с.

213. Суходолъскпй Г. В. Основы математической статистики для психологов / Г. В. Суходольский. - Л., Изд-во СПбГУ, 1998. - 316 с.

214. Сычев О. А. Исследование прогнозирования в психологи. / О. А. Сычев // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. – Выпуск 2. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. – С. 63-70.

215. Сычёв О. А. Личностная обусловленность прогнозирования : дис. … канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Сычёв Олег Анатольевич. – Бийск, 2009. -196с.

216. Тарасова Т. Б. Психологічна освіта як комплексна науково-теоретична та практична проблема / Т. Б. Тарасова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. / за заг. ред.. М.Б. Євнуха ; уклад. О.В. Михайличенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – С. 11-15.

217. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении /В.А.Татенко. – К.: Вид. центр «Просвіта», 1996. – 404 с.

218. Творогова Н. Д. Измерение техники общения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://window.edu.ru/resource/027/80027/files/mezemtseva_kuznetsova.

219. Темина С. Ю. Интеграция научных подходов в подготовке учителя к принятию профессиональных решений : автореф. дис. на соиск. учен. степени

доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. Ю. Темина ; Московский психолого-социальный университет. – М., 2012. – 17с.

220. Теплінський Г. В. Прийняття управлінських рішень у забезпеченні конкурентоспроможності підприємств : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук: спец. 08.06.01 «Економіка, організація і управління підприємствами» / Г.В.Теплінський.- Л., 2003. – 18 с.

221. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. - М. : Педагогика, 1985.- Т. 1. - 328 с.

222. Терентьєва Н. О. Основні тенденції розвитку сучасної університетської освіти: європейський вимір / Н. О. Терентьєва // Педагогіка і психологія. - № 3 (76). – 2012. – С. 22-27.

223. Торп С. Ученик креативного мышления / Скотт Торп. – Минск : «Попурри», 2010. – 288 с.: ил.

224. Тычинский А. В.Управление инновационной деятельностью компаний: современные подходы, алгоритмы, опыт : монографія / А. В. Тычинский. - Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009. – 189 с

225. Улунова Г. Є. Психологія розвитку ключових професійних компетенцій державних службовців: навчально-методичний посібник / Г. Є. Улунова. – С., 2009. – 74 с.

226. Ульяніч І. В. Психологічні умови формування рефлексивної компетентності вчителів-початківців: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. В. Ульяніч. – Х., 2012. – 20 с.

227. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / [под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла]. – К.: Рад.шк., 1986. -143 с.

228. Феигенберг И. М. Видеть - предвидеть – действовать / И.М. Феигенберг - М.: Знание, 1986. – 68с.

229. Феигенберг И. М. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям / И. М. Феигенберг, В. А. Иванников. - М.: МГУ, 1978. - 112 с.

230. Феигенберг И. М. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / И. М. Феигенберг, Г.Е. Журавлев М. -1977. – с.

231. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

232. Фурман А. В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій : дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 / Фурман Анатолій Васильович. — К., 1993. — 449 с.

233. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні: кн. для вчителя / А. В. Фурман – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.

234. Хабибуллин Э. Р. Готовность к риску как фактор эффективной педагогической деятельности в ситуациях неопределенности: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Эльдар Рафитович Хабибуллин. – М., 2008. - 150 с.

235. Хрущ-Ріпська О. В. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності (на матеріалі музвиховання): дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Хрущ-Ріпська Олена Василівна. - К., 1998. – 222 с.

236. Хубаєва Н. Х. Разработка модели принятия педагогических решений : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Нанули Харитоновна Хубаєва. - Владикавказ, 2002. - 142 с.

237. Черанева Е. К. Развитие способности к социально-перцептивному предвидению у студентов - будущих учителей: автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. К. Черанева. – СПб, 2002. -21 с.

238. Чернишов А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуацій / А. С. Чернишов. – М.: Пед. об-во России, 1999. – 186с.

239. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія / В. М. Чернобровкин. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 416 с.

240. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності: дис. … доктора психол. наук : спец. 19.00.07 / Чернобровкін Володимир Миколаевич. – К., 2007. – 480 с.

241. Чернобровкін В. М. Психологічні особливості проблемних ситуацій педагогічної діяльності / В. М. Чернобровкін // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2003. – Т. 5, ч. 7. – С. 321 – 328.

242. Чучуєва И. А. Модель прогнозирования временных рядов по выборке максимального подобия: дис. на соискание науч. степени канд. техн. наук: спец. 05.13.18 «Математическое моделирование, численне методы и комплексне программы» / И. А. Чучуева. – М., 2012. – 155 с.

243. Шандро І. О. Психологічні особливості цільової спрямованості особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук :спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І. О. Шандро. – Одеса, 2013. – 19 с.

244. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. / В. Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2007. – 640 с.

245. Швалб Ю. М. Психологические механизмы целеполагания в учебной деятельности: дис. … доктора психол. наук : спец. 19.00.07 / Швалб Юрий Михайлович. – К., 1998. – 388с.

246. Шевченко С. М. Педагогічні умови формування аналітичного мислення студентів вищих технічних навчальних закладів / С. М. Шевченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. - №3.- С. 151-154.

247. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=585195

248. Ширшов Е. В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь / [под ред. Т. С. Буториной]. – Ростов-н/Д: Фенікс, 2006. – 256 с. - (Высшее образование).

249. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности / Г. П. Щедровицкий // Вопросы методологи. – 1994. - № 4. –С. 76-121.

250. Юрченко В. І. Оцінні ставлення в педагогічній взаємодії / В. І. Юрченко // Освіта і управління. –№4, т.2. –1998. – С. 91-99.

251. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навчальний посібник / Т. С. Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

252. Ященко Е. Ф. Психология специальних способностей: учебное пособие. / Е. Ф. Ященко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – Ч. 2. - 86 с.

253. Berg M. Zur Methodogie differentieeller psychologischer Untersuchungen / Berg M., Sprung L., Sprung H. // Probleme und Ergebnisse der Psychologie. – Berlin, 1988. - № 73. – S. 53-86.

254. Frost E. A. Does Home-Schooling Work? Some insights for Academic Success / Frost E. A., Morris R. C. // Contemporary Education. Summer 1988. – Vol. 59, № 4. – P. 223-227.

255. Janis I. L. Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment / I. L. Janis, L. Mann.- N.Y.: Free Press, 1977. - 312 p.

256. Persival F. Handbook of Educational Technology / Persival F, Ellington H. – London, 1984. – 140 p.

257. Sande O. Future Conscionsness / O. Sande //. Oslo, 1972. – pp.271-278.

258. Smith H. C/ Sensitivy Training : the scientific understanding of individuals / N. C. Smith – N.Y., 1973, - 231 p.

259. Schwidt H. D. Grundriss der Persönlichkeit psychologie / N. D. Schwidt. – Berlin : VEB. Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1985. – 182 S.

260. Woolman M. Technology in Education / Mu Woolman // The Encyclopedia of Education. – L. C. Deighton : Media Communications, 1978, - 506 p.

# ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

### Методика «Проблемні ситуації педагогічної діяльності» (ПСПД), (Чернобровкін В.М.)

Серія 1

Інструкція: *Ознайомтеся зі змістом педагогічних ситуацій. Після прочитування кожної з них запишіть, не розмірковуючи довго, перші думки, що виникають у вас із приводу даної ситуації.*

1. «Весна. Під час уроку відкрите вікно в класі. Дівчинка під час перевірки домашнього завдання вирішила мене шантажувати: «Якщо ви не поставите мені хорошу оцінку, я викинуся у вікно!» І сіла на підвіконня. Клас її підтримував вигуками: «Давай, стрибай!» Я не знала, що мені робити».

2. Вчителька, працюючи в 7 класі, використовувала щодо учнів «невтішні» слова і вирази. Семикласники написали лист директору, який, загрожуючи звільненням, поставив вимогу, щоб вчителька вибачилася у всього класу.

3. Мати учня всі невдачі сина сприймає як свої власні. Домашні завдання виконуються зразково, але у класі учень працює гірше, припускається помилок, виправлень, а якщо чогось не зрозумів - не пише, залишає вільне місце в зошиті. Мати звинуватила вчителя в поганому ставленні до сина.

4. «У школі є учень, якому потрібно ставити більш високі бали, ніж він заслуговує. В цьому бере участь вся школа. І я також зіткнулася з цією проблемою».

5. Під час хвороби колеги вчителька провела заміну. Учні написали диктант. Оскільки перевірку зошитів сплатити відмовили, то диктант не був перевірений до кінця хвороби. Проте вчитель, що вийшов після лікарняного, став вимагати від колеги, яка замінила урок, щоб вона перевірила диктант, і приніс їй пачку зошитів.

Серія 2

Інструкція: *Ознайомтеся зі змістом педагогічних ситуацій. Кожну ситуацію потрібно перетворити на задачу. Для цього вам необхідно написати, що в даній ситуації «ДАНО» (тобто що відомо) і що «ТРЕБА» (тобто що потрібно визначити). Те, що «треба», сформулюйте у вигляді запитання до умов задачі.*

*1.* Під час уроку по класу був пущений малюнок із зображенням скелета людини, до якого кожний охочий додавав якісь деталі (одяг, взуття, аксесуари). Коли листок обійшов увесь клас, один з учнів написав під малюнком ім'я і по батькові вчителя, що проводив урок. Діти стали сміятися. Пожвавлення в класі привернуло увагу вчителя, і він зажадав листок із зображенням. Побачивши на малюнку свій «портрет», вчитель прийшов у замішання.

2. «Після того, як я поставила учню низьку оцінку, він образився і «влаштував мені веселе життя» — став зривати уроки, стукав у вікно, якщо урок був на 1-му поверсі, грубив, пропускав заняття».
3. «У клас прийшов новий учень. Вчиться добре, але до оточуючих ставиться із зневагою. Зарозуміло спілкується з вчителями («до дошки виходить, неначе робить позику»). Став лідером класу, підпорядкував собі частину хлопців, і вони, наслідуючи його поведінку, також зневажливо ставляться до оточуючих. Я як класний керівник викликала до бесіди матір (в сім'ї немає батька), але вона заявила, що я хочу подавити в її сині особистість».
4. «У моєму класі вчиться дитина директора школи. Дитина слабка, вчиться з великим небажанням. Часто не вивчає напам'ять вірша. Я пишу їй у щоденник зауваження.Одного разу до мене на урок без попередження прийшла директор. Після уроку вона запросила мене до себе і вказала на деякі недоліки моєї роботи, серед яких вона відзначила необ'єктивність оцінювання знань дітей, у тому числі — її дитини».
5. «У мене виник конфлікт зі старшим і більш досвідченим вчителем. Клас, де я працюю класним керівником, часто скаржиться на необ'єктивність його оцінок. Коли я спробував поговорити з ним про це, він відповів, що я - недосвідчений і молодии педагог, а він працює в школі більше 30 років і, отже, краще знає, як правильно оцінювати учнів».

Серія 3

Інструкція: *Ознайомтеся зі змістом педагогічних ситуацій. До кожної з них запропонуйте якомога більше прийнятних (доцільних, правильних, бажаних) варіантів дії вчителя.*

*1.* На уроці дітям були роздані книги з предмету, що вивчається. Після уроку, коли книги були зібрані, в них були знайдені лайливі слова на адресу вчителя.
2. «Важкий» учень, лідер 11 класу викликає проблеми в роботі вчителя української мови. Всі спроби педагога налагодити з ним контакт були марними. Одного разу перед 8-м Березня він написав крейдою на дверях кабінету поздоровлення на адресу вчителя. Того дня вона прийшла у школу рано, відкриваючи кабінет, прочитала вітання і «сторопіла від його грубуватого тону». Хоч в ньому і не було нецензурних слів, вчителька захвилювалась; стерла все з дверей. Перший урок вона повинна була вести саме в цьому класі.
3. Учень, лідер одного з підліткових класів, згуртував навколо себе групу хлопців. Всі вони — діти забезпечених батьків. В класі вони самоствердкуються за рахунок приниження тих, хто матеріально не забезпечений. Одного разу, зібравшись в п'ятьох, вони побили однокласника. Класний керівник викликала їх батьків у школу і розповіла їм про те, що трапилося. Батьки не повірили вчителю і звинуватили його в упередженості.

4. Батьки старшокласника незадоволені його оцінкою з предмету. Але, маючи вплив на адміністрацію школи, отримують бажані бали. На вчителя тиснуть. Інші вчителі вважають бал, виставлений з цього предмету цим вчителем, справедливим.
5. В одного учня мати працює організатором позакласної роботи в школі. У неї по відношенню до своєї дитини явно підвищені амбіції. З цієї причини у хлопчика не складаються відносини з однокласниками. Він самоствердкується за рахунок інших образами, бійками і насмішками.

Серія 4

Інструкція: *Вам запропоновані педагогічні ситуації і варіанти їх рішень. Напроти кожного варіанту відзначте, чи згодні ви з ним («Так», «Ні»). Поряд дайте аргументування своєї оцінки (Чому «Так»? Чому «Ні»?).*

1. На уроці літератури з'ясовується, що тільки два учні з усього класу прочитали заданий твір. Інші пояснюють, що немає книг ні в бібліотеці, ні вдома.
1) Дати можливість учням підготувати цей твір до наступного уроку.
2) Зробити цей урок «пам'ятним»: поставити всім, хто не підготувався, 1 бал.
3) Проявити самому активність в пошуку книг (зв'язатися з іншими бібліотеками, принести свої книги, узяти в колег та інше).
4) Повідомити батьків (зробити записи в щоденнику).
5) Внести корективи в свою методику викладання предмету, щоб підвищити інтерес учнів до читання (готувати і проводити вікторини, конкурси, давати творчі завдання).
2. У дуже складному класі, де в учнів є прогалини в знаннях, низький інтерес до навчання, погана дисципліна, виділяється троє хлопців, що викликають особливі труднощі в роботі вчителя. Вони часто грубіянять, не виконують домашні завдання, заважають вести урок.
1) Викликати батьків, повідомити: хай вживають заходів.
2) Залучити адміністрацію школи з метою застосування більш жорстких заходів.
3) Проявити до них доброзичливе, приймаюче ставлення, спробувати знайти підхід.
4) Піти з ними на конфронтацію у присутності класу, виразити своє критичне ставлення через сарказм, іронію.
5) Реагувати на їх поведінку спокійно, немов би не помічаючи.
Не йти на поступки, не дозволяти самоствердкуватися за рахунок вчителя, гідно відповідати їм.
3. «Я неодноразово ставила батьків до відома про те, що дитина пропускає заняття, обманює. Ставила їх перед фактами. Коли батьки приходили в школу за викликом адміністрації, то звинувачували у всьому класного керівника і говорили, що їм нічого не відомо».

1) Порозумітися з батьками без директора.
2) Спробувати викликати дитину на відвертість при батьках.
3) Порозумітися з учнем без батьків.
4) Поставити батьків на місце: раз не можуть упоратися зі своїми функціями, хай не використовують вчителя як «хлопчика для биття».
5) Показати адміністрації зошит педагогічних спостережень і записи в щоденнику.
6) Підключити дітей, попросити колег підтвердити.
7) Разом з батьками проаналізувати проблеми в розвитку їх дитини, переконати їх «об'єднати зусилля» з вчителями.

4. «Учень зухвало поводився на уроці, на зауваження не реагував, заспокоюватися не збирався, всім заважав. Довелося перший раз в житті (і єдиний) виставити його за двері.

Через дві хвилини його привела завуч з виховної роботи і в присутності всього класу і самого цього учня, м'яко кажучи, «пояснила» мені, що такого робити не можна».

1) З'ясувати стосунки із завучем після уроку, пояснити, що це було вимушене рішення, пообіцяти, що це не повториться.
2) Не сперечатися із завучем, вислухати і продовжити урок, не виправдовуватися, зберігати своє обличчя.
3) Після уроку сказати завучу, що у присутності дітей відчитувати вчителя - некоректно.
4) Вибачитися, а учню сказати, що такі неприємні ситуації можуть виникати, коли не зважають на людину, яка прагне добре виконувати свою роботу.
5) Пустити учня на урок, потім викликати його до дошки, відповідним чином оцінивши його знання (поставити низьку оцінку).
6) Після відходу завуча дати зрозуміти класу, що на уроці господар — вчитель, і що він не відчуває себе переможеним.
7) Розрядити обстановку, сказати що-небудь з гумором, ніби: «У тебе була така можливість — законно прогуляти урок! І як ти нею скористався!».

5. «Дитина колеги вчиться у мене в класі. Вірніше, постійно не «вчиться». Сидить удома через хворобу (а може, й ні). Потім приходить у школу з величезними проблемами. На мої зауваження дитина реагує агресивно. Але ні він, ні його батьки не збираються вирішувати свої проблеми. А в кінці півріччя підходять і просять високу оцінку».

1) Не дозволяти собою управляти, відсікти всі домагання; поставити на місце і дитину, і батьків.
2) Ставити, що просять, викинути з голови зайві думки.

3) Знайомити з критеріями оцінки, показувати всі письмові роботи, доводити, аргументувати, ставити оцінки, які учень заслуговує.
4) Повідомити адміністрацію школи, можна обговорити це питання на педраді.
5) Спробувати захопити дитину своїм предметом, допомогти їй стримати ті оцінки, на які претендує (додаткові завдання, реферати та інше).
6) Поговорити з колегою про те, що така ситуація несприятлива для дитини; учень повинен навчитися досягати бажаних цілей власними зусиллями.

Серія 5 (контрольна)

Інструкція: Ознайомитися зі змістом педагогічної ситуації. До кожної з них сформулюйте умови та вимогу задачі («ДАНО» і «ТРЕБА»); запропонуйте різні варіанти дій вчителя в цих ситуаціях; визначте зміст вибору, який здійснює педагог у кожній ситуації; здійсніть свій вибір та обґрунтуйте його.

1. «У мене закінчилися уроки. Чую, що в коридорі учні 7 класу «стоять на вухах». Мабуть, вчитель не дійшов ще після дзвоника на свій урок. Я вийшла до дітей і бачу, що один учень розмахує картонною коробкою по сторонам, б`є всіх підряд – по голові, по очах. Я вихопила коробку і…»
2. «З першого класу між двома класами однієї паралелі було постійне суперництво: хто збере більше макулатури, візьме більше призових місць на олімпіадах, краще здасть підручники та ін. (успіхи цих класів постійно порівнювалися вчителями). Я – класний керівник одного з них. І у 7-му класі це вилилося у ворожнечу з конфліктами, лайками і навіть бійками «стіна на стіну» (бійку, можна сказати, випадково попередили)».
3. «Я вперше зіткнулася з проблемою підліткової наркоманії. Учень 11 класу прийшов до мене на урок «обкурений». Розумію, що за руку я його не схопила. Але всі ознаки були явними. Та і діти говорили. Сім`я у хлопчика достатньо забезпечена. Для батьків він найкращий, найправильніший».
4. «Коли учні (тепер вони 11-класники) були в 9-у класі. Зник наш класний журнал, а потім з`явився з виправленнями. Виникло питання: хто міг це зробити? Директор однозначно звинуватив кількох учнів мого классу, конкретно назвав прізвища. Протягом двох років підозра «висіла» на моєму класі, і це проявлялося в негативному ставленні адміністрації. Це мій перший клас, ми з дітьми добре розуміємося, не було жодного випадку обману. В розмовах на тему журналу ми разом намагалися знайти винних, але діти говорили: «Це не ми».
5. «Моя дочка вчиться у 8-му класі. Вчиться дуже добре. Син моєї колеги вчиться у випускному класі, де я викладаю. І вчиться слабо. Але його мати хоче, щоб у нього були відмінні оцінки, щоб він пішов вчитися далі. Вона погрожує, що якщо її сину не виставлятимуть хороші оцінки, це позначиться на моїй дитині».

# ДОДАТОК В

## Опросник «Определение уровня сформированости педагогической рефлексии» (Калашникова О.В.)

Инструкция: С целью более глубокого познания самого себя Вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а несогласие знаком «-».

Текст методики:

1. Были ли у Вас случаи, когда анализ Вашего поступка примирял Вас с вашими близкими?
2. Изменялись ли Ваши духовные ценности после того, как Вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?
3. Часто ли Вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?
4. Часто ли бывает так, что Ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?
5. Ставите ли Вы себя в своем воображении на место какого-либо незнакомого Вам неудачливого человека?
6. Анализируете ли Вы причины своих неудач?
7. Долго ли Вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?
8. Пытаетесь ли Вы анализировать свое поведение, если у Вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?
9. Как Вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?
10. Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?
11. Были ли у Вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых Вами ранее, изменению Вашей точки зрения или переоценке самого себя?
12. Часто ли Вы осознаете причины собственных поступков?
13. Часто ли Вы анализируете поведение окружающих Вас людей, избегая анализировать свое?
14. Пытаетесь ли Вы выявить для себя причины своего поведения?
15. Считаете ли Вы однозначным и беспрекословно правильным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей Вас проблеме?
16. Пытаетесь ли Вы анализировать мнения авторитетных людей?

17. Подвергаете ли Вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы людей?
18. Противопоставляете ли Вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманные аргументы против?
19. Совпадает ли, как правило, Ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?
20. Пытаетесь ли Вы найти причину каких-либо неразрешенных жизненных противоречий, относящихся к Вам?
21. Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, Вы подвергаете критическому анализу?
22. Часто ли общественное мнение способно диктовать Вам определенный образ мыслей?
23. Считаете ли Вы, что умение анализировать Вами свое поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?
24. Пытаетесь ли Вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к возникновению отрицательных эмоций, неприятных для Вас?
25. Задумываетесь ли Вы о поведении посторонних Вам людей, сравнивая их с собой?
26. Пробуете ли Вы занять позицию постороннего Вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее с собственной?
27. Вели ли Вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?
28. Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли Вы к оценке своего поведения?
29. Часто ли, анализируя свои неудачи, Вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?
30. Присуща ли анализу Вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?
31. Присутствует ли в анализе собственного поведения большей степени четкая словесная логика?
32. Часто ли общество способно навязать Вам определенную манеру поведения?
33. Считаете ли Вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т.п.?
34. Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, Вы меняете свой стиль общения с людьми?

Обработка результатов:

За каждый ответ, совпадающий с ключевым, испытуемый получает 1 балл, в противоположном – 0 баллов, полученные баллы суммируются.

Ключ**:**

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. + | 2. + | 3. + | 4. - | 5. + | 6. + | 7. + | 8. + | 9. + | 10. - |
| 11. + | 12. + | 13. - | 14. + | 15. - | 16. + | 17. + | 18. + | 19. - | 20. + |
| 21. + | 22. - | 23. + | 24. + | 25. + | 26. + | 27. + | 28. + | 29. - | 30. - |
| 31. + | 32. - | 33. - | 34. + | | | | | | |

Уровни:

23-34 балла – высокий уровень развития педагогической рефлексии

12-22 балла – средний уровень развития педагогической рефлексии

0-11 баллов – низкий уровень развития педагогической рефлексии

# ДОДАТОК Г

## Спецкурс з елементами тренінгу «Розвиток прогностичних умінь»

**Підготувала:**
**викладач кафедри психології**
**СумДПУ імені А. С. Макаренка**
**Гальцова Світлана Василівна**

**2015 - 2016 н. р.**

# І. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Спецкурс з елементами тренінга «Розвиток прогностичних умінь у майбутніх вчителів» має чітку професійну спрямованість у підготовці майбутніх спеціалістів, які орієнтовані на роботу з дітьми загальноосвітніх шкіл. Випускники педвузів, які накопичили певний педагогічний досвід і мають необхідні для прогнозування знання, мають ефективно використовувати їх під час прийняття педагогічних рішень. Прогнозування в процесі підготовки майбутніх вчителів є пізнавальна діяльність майбутнього педагога, спрямована на розкриття особливостей процесів майбутнього розвитку особистостей та очікуваних від них наслідків прогнозування шляхів і умов передбачення.

Можливість прогнозування і попередження проблем психічного розвитку дитини багато в чому обумовлена наявністю психологічної культури майбутнього вчителя, яка включає в себе як психологічні знання, так і деякі особистісні характеристики, що дозволяють цими знаннями скористатися (рефлексія, спостережливість, емоційна регуляція) та безумовно, сприяє професіоналізму майбутнього вчителя.

Навчальний процес у ВНЗ, де спецкурс має бути прочитаний та педагогічна практика студентів, на якій має бути виконано залікове творче завдання, покликані забезпечити якісну підготовку майбутнього педагога до самостійного і творчого виконання основних професійно-педагогічних функцій вчителя-вихователя в реальному навчально-виховному процесі.

Матеріали, накопичені студентами в ході педагогічної практики, можуть служити основою (дослідно-експериментальною базою) для подальших наукових досліджень та для використання даної програми на інших факультетах педагогічного університету для підготовки до проходження педагогічної практики та виконання творчого завдання майбутніми вчителями.

**Мета спецкурсу**: підвищення рівня прогностичних умінь у майбутніх вчителів через розвиток наступних компонентів: цілепокладального – розвитку рівня власне проблематизації, рівня формулювання стратегічних цілей; мисленнєвого – розвитку глибини, аналітичності, усвідомленості, гнучкості, перспективності, доказовості мислення; рефлексивного – розвитку креативного рівня педагогічної рефлексії.

**Завдання курсу:**

**- методичні:** сформувати у студентів уміння застосовувати знання з прогнозування і теорії прийняття рішень, володіти необхідною термінологією.

**- пізнавальні:** ознайомити студентів з компонентами прогностичної діяльності, з методами та прийомами застосування умінь прогностичної роботи в майбутній педагогічній діяльності;

**- практичн**і: сформувати у студентів уміння і навички застосування особливостей прогнозування в прийнятті педагогічних рішень, в організації роботи вчителя, в наданні консультативної допомоги учням.

В результаті вивчення дисципліни студенти повинні:

**знати:**

1. роль і значення даного курсу для психологічної науки;
2. категорії і поняття прогнозування в прийнятті рішень;
3. методологічні і теоретичні основи теорії прийняття рішень;

**вміти:**

1. застосовувати уміння прогнозувати в прийнятті педагогічних рішень;
2. використовувати прогностичні уміння у прийнятті педагогічних рішень в реальному навчально-виховному процесі вчителя-вихователя;
3. надавати консультативну допомогу учням та їх батькам.

## ІІ. ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ.

Програма курсу розрахована на 12 год. лекційних,
20 год. практичних,
28 год. самостійних занять.
Всього: 60 год. (2 кредити).
Форма контролю – залік.

### ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

| № | НАЗВА ТЕМИ | Аудиторна робота | | Самостійна робота |
|---|---|---|---|---|
| | | лекц. | практ. | |
| 1. | Основи дослідження проблеми прийняття рішень. | 2 | 2 | 4 |
| 2. | Поведінковий та діяльнісний рівні прийняття педагогічних рішень. | 2 | 2 | 4 |
| 3. | Процес прогнозування та прогностична задача в прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями. | 2 | 4 | 5 |
| 3.1 | Особливості взаємозв'язку прогнозування з цілепокладанням в прийнятті рішень. | 2 | 4 | 5 |
| 3.2 | Особливості взаємозв'язку прогнозування з рефлексією в прийнятті рішень. | 2 | 4 | 5 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3.3 | Мислення у процесі прийняття рішень. Прогнозування при вирішенні мисленевих задач. | 2 | 4 | 5 |
| | Всього: | 12 | 20 | 28 |

## ЗМІСТ ЛЕКЦІЙНОГО КУРСУ

| № | Тема та зміст лекції з висвітленням основних її питань | Кількість год. |
|---|---|---|
| 1. | Основи дослідження проблеми прийняття рішень. Підходи до прийняття рішень в психології. Проблема обумовленості психічної активності в прийнятті рішень (причинна, цільова, ціннісна).<br>Техніки та моделі прийняття рішень. | 2 год. |
| 2. | Прийняття педагогічних рішень на поведінковому рівні активності. Рівні аналізу та дослідження прийняття рішень.<br>Поведінка вчителя та педагогічна діяльність. Ситуаційні та внутрішньопсихічні чинники прийняття рішень педагогом. Фрустраційні ситуації педагогічної діяльності.<br>Діяльнісний рівень прийняття педагогічних рішень. Керування усвідомлюваними психічними процесами. Процеси цілеутворення та цілепокладання. Мотивація прийняття рішень. Проблемна педагогічна ситуація. | 2 год. |
| 3. | Процес прогнозування та прогностична система в прийнятті педагогічних рішень майбутніми вчителями. Прогноз в освіті.<br>Поняття «антиципації» в категоріальному апараті психології. Прогностичний компонент в психологічній культурі майбутнього вчителя.<br>Спостереження та спостережливість в педагогічному прогнозуванні. Поняття «здатність», «здібність», «уміння». | 2 год. |
| 4. | Мислення у процесі прийняття рішень. Поняття «прогностичне мислення».<br>Прогнозування при вирішенні мисленевих задач. Взаємозв'язок прогностичного мислення з | 2 год. |

| | | |
|---|---|---|
| | цілепокладанням у прийнятті рішень. | |
| 5. | Цілеутворення та цілепокладання. Експериментальні дослідження процесу цілепокладання. Цілепокладання як феномен свідомості.<br>Цілепокладанняя в педагогічній діяльності. Взаємозв'язок цілепокладання з рефлексією у прийнятті рішень. | 2 год. |
| 6. | Рефлексія. Психолого-педагогічні основи становлення рефлексії. Рефлексія в професійній діяльності.<br>Фактори, які впливають на розвиток рефлексії. Особливості взаємозв'язку педагогічної рефлексії з прогностичним мисленням у прийнятті рішень. | 2 год. |
| Всього: | | 12 год. |

Практичне заняття №1

Тема: Основи дослідження проблеми прийняття рішень. (2 год.)

Підготовча частина: вправа «Малюю настрій».

Теоретичні питання:

4. Прийняття рішень – відповідальний крок.
5. Проблема обумовленості психічної активності в прийнятті рішень (причинна, цільова, ціннісна).
6. Техніки та моделі прийняття рішень.

Практичне завдання:

3. Техніки прийняття рішень (стимулювання мислення та генерація ідей - «Мозковий штурм», «Дерево рішень»).

Літературні джерела: І-1, 2, 4, 5, 6, 7; ІІ-1, 2, 9, 10, 11, 13.

Самостійна робота №1

Тема: Педагогічна діяльність і прийняття рішень. (4 год.)

Завдання для самостійної роботи:

1. Сутність педагогічної діяльності з позиції особистісно орієнтованої парадигми освіти.
2. Вчитель як особистість і як суб’єкт педагогічної діяльності.
3. Педагогічне спілкування і прийняття рішень.

(домашнє завдання – методика «Дослідження суб'єктивного контролю», Дж.Роттер; методика – «Техніка спілкування», Н.Д. Творогова;

Літературні джерела: І-1, 2, 4, 5, 6, 7; ІІ-1, 2, 9, 10, 11, 13.

Практичне заняття № 2

Тема: Прийняття педагогічних рішень на поведінковому та діяльнісному рівнях активності. (2 год.)

Підготовча частина: методика «Мішень настрою»

Підготовча частин: методика «Мішень настрою».

Теоретичне питання:

6. Керування усвідомлюваними психічними процами.
7. Процеси цілеутворення та цілепокладання.
8. Мотивація прийняття рішень.
9. Проблемна педагогічна ситуація.
10. Поведінка вчителя та педагогічна діяльність.

Практичне завдання:

3. Процеси цілеутворення й цілепокладання (завдання на відпрацювання уміння виділяти в педагогічній ситуації «Дано» й »Треба»).
4. Фрустраційні ситуації педагогічної діяльності (методика «Незакінчені фрази», аналіз проблемних педагогічних ситуацій за запропонованою схемою, вправи «Передбачення розвитку подій, оцінювання їх з різних позицій»).

Літературні джерела: І-2, 3, 4, 5, 7; ІІ-2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 13.

Самостійна робота №2

Тема: Проблема прийняття рішень. (4 год.)

Завдання для самостійної роботи:

1. Психологічна класифікація прийняття рішень.
2. Непсихологічні моделі прийняття рішень.
3. Прийняття рішень і регуляція інших психологічних процесів.
4. Психологічні теорії прийняття рішень.

(домашнє завдання – методика «Шкала переживання часу», «Часові децентрації»).

Літературні джерела: І-2, 4, 7; ІІ-2, 3, 9, 10, 11.

Практичне заняття № 3

Тема: Прогнозування в психічному житті людини. ( 4 год.)

Пілготовча частина: методика «мішень настрою».

Теоретичні питання:

4. Функції антиципації.
5. Спостережливість і емпіричні прогнози.
6. Прогнозування в прийнятті педагогічних рішень.

Практичне завдання:

3. Методика «Прогнозування в процесі прийняття рішень», «Здібність до прогнозування», вправа на визначення граничних сенсів (О. М. Леонтьєва).
4. Завдання на відпрацювання уміння проводити спостереження в відповідності з метою (методика -

Літературні джерела: І-2, 3, 4, 5, 7; ІІ-3, 4, 5, 6, 13.

Самостійна робота № 3

Тема: Прогнозування. Психологічний прогноз. (5 год.)

Завдання для самостійної роботи:

1. Прогнозування в психологічному житті людини.
2. Спостережливість та емпіричні прогнози.
3. Інтуїція та прогноз.

(домашнє завдання – «Рівень емпатійних тенденцій»).

Літературні джерела: І-1, 2, 4, 6, 7;ІІ-1, 2, 9, 10, 11, 13.

Практичне заняття № 4

Тема: Цілепокладання та антиципаційні процеси. (4 год.)

Пілготовча частина: методика «Тест Люшера».

Теоретичні питання:

1. Місце прогностичного компоненту в психологічній культурі майбутнього вчителя.
2. Мета, як усвідомлений образ передбачуваного результату.
3. Інтегруюча функція антиципації.

Практичне завдання:

Вправи «Вирішення педагогічних ситуацій через прогнозування».

Завдання на відпрацювання уміння виділяти в педагогічній ситуації «Дано» і «Треба».

Літературні джерела: І-1, 2, 4; ІІ-4, 11, 12.

Самостійна робота №4

Тема: Цілеутворення та цілепокладання в психології. (5 год.)

Завдання для самостійної роботи:

1. Цілепокладання як феномен свідомості.
2. Цілепокладання в навчальній діяльності школярів.

3. Семантичні конструкти педагогічної свідомості студентів педагогічних ВНЗ.

(домашнє завдання – аналіз проблемних педагогічних ситуацій за авторською схемою).

Літературні джерела: І-1, 2, 4; ІІ-4, 11, 12.

Практичне заняття № 5

Тема: Процес рефлексії у діяльнісній структурі прийняття рішень. (4 год.)

Підготовча частина: вправа «Мішень настрою».

Теоретичні питання:

4. Психологічні концепції педагогічної рефлексії.
5. Рефлексія, як діяльнісна сторона самосвідомості педагога.
6. Педагогічна рефлексія як властивість професійного мислення вчителя.

Практичне завдання:

1. Вправа «Прогнозування на основі розуміння людини людиною»
2. Методика «Мисленнєві капелюшки».

Літературні джерела: І-1, 2, 3, 4, 7; ІІ-4, 6, 7, 8,9, 11, 12, 13.

Самостійна робота № 5

Тема: Розвиток рефлексії. Педагогічна рефлексія. (5 год.)

Завдання для самостійної роботи:

1. Поняття рефлексії в історії розвитку філософської і психологічної науки;
2. Психологія педагогічної рефлексії.
3. Психологічні концепції педагогічної рефлексії.

(домашнє завдання – «аналіз проблемної педагогічної ситуації за авторською схемою, методика «Визначення рівня рефлексивності», В. В. Пономарьова).

Літературні джерела: І-1, 2, 3, 7; ІІ-7, 9, 11, 13.

Практичне заняття № 6

Тема: Прийняття педагогічних рішень як мислиннєвий процес. (4 год.)

Підготовча частина: вправа «Мішень настрою»).

Теоретичні питання:

4. Поєднання свідомих та неусвідомлюваних компонентів розумової діяльності.
5. Стадії рішення проблемної ситуації.
6. Критерії оцінки педагогічних рішень.

Практичне завдання:

5. Вправа «Прогнозування в процесі прийняття рішень» (три варіанти постановки задачі досліджуваним).
6. Опитувальник виявлення ситуативного/надситуативного рівня педагогічного мислення (Кашапов, Дубровіна).
7. Рішення задач (за авторською схемою).

Літературні джерела: І-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7; ІІ-1, 2, 3, 6, 11, 13.

Самостійна робота № 6

Тема: Психологія ризику і прийняття рішень. (5 год.)

Завдання для самостійної роботи:

1. Ситуаційні і особистісні ризики у прийнятті рішень.
2. Проблема особистісного ризику.
3. Зовнішні та внутрішні фактори регуляції прийняття рішень.

(домашнє завдання – опитувальник «Особистісні фактори прийняття рішень», рішення задач за авторською схемою).

Літературні джерела: І-2, 4, 6, 7; ІІ-3, 9, 12, 13.

## ПЕРЕЛІК ЛІТЕРАТУРИ, РЕКОМЕНДОВАНОЇ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ КУРСУ

### І. Основна література:


1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. - Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. - 216 стр.
2. Бродовська В.Й., Грушевський В.О., Патрик І.П., Тлумачний росфйсько-український словник психологічних термінів: Словник. – К.: ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.
3. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления. Дис. докт. психол. наук: 19.00.07. – М.: Ярославль, 2000. – 447с.
4. Моляко В.О. Техническая творческая одарённость // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 27-32.
5. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб., Речь, 2003, - 352Сс.:илл.
6. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 416с.


### ІІ. Додаткова література:


1. Вікова та педагогічна психологі: Навч.посіб./ О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов Изд. Второе, доп., испр. И перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
3. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: Учебное пособие для вузов / Т.В. Корнилова. – М.:Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
4. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской.— М., 1981,— 119 с.
5. Прогностика: Терминология / АН СССР. Ком.науч.-техн.терминологии: В.И. Сифоров. – М.:Наука, 1990, - 56 с.
6. Рабочая книга по прогнозированию / Под ред. И.В. Бестужева-Лада и др. - М.: Мысль, 1982. 426 с.
7. Регуш Л.А. Структура и возрастная динамика способности к прогнозированию / Психологический журнал, 1985, №5. – С. ?
8. Рихальська Олена Геральдівна Психологічні особливості життєвої антиципації особистості 19.00.01. – загальна психологія, історія психологія Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук Інст психології Костюка Київ – 2004 – 21с-укр.
9. Руденко Світлана Олександрівна Прийняття управлінських рішень в інформаційному суспільстві (соціально-філософський аналіз) 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук Харків – 2007. – 23 с.
10. Савчин М.В. Педагогічна психологія: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с. (Альма-матер).
11. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. -М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.
12. Формування прогностичних умінь в учнів при вивченні хімії: Методичні рекомендації до формування прогностичних умінь в учнів при вивченні хімії. Для вчителів хімії і студентів педагогічних ВНЗ / Укл. Г.В. Кугуєнко. – Суми: СумДПУ ім.. А.С. Макаренка, 2005. – 44 с.

# ДОДАТОК Д

## Завдання з психології при проходженні виробничої педагогічної практики студентами III-IV-V курсів педагогічного ВНЗ

Педагогічна практика студентів IV-V курсів має великі можливості для розвитку педагогічних умінь, вона є аналогом професійної діяльності вчителя і характеризується тим же різноманіттям відносин і функцій що і діяльність учителя. У процесі педагогічної практики теоретичні та практичні знання стають усвідомленими, особистісно значущими, що сприяє успішному формуванню професійних умінь учителя. Не максимум знань, а їх мобільність і керованість, гнучке пристосування до умов шкільного життя робить студента професійно придатним до практичної роботи.

Проходження педагогічної практики та виконання завдання з психології вимагає від студента застосовування раніше засвоєних знань та умінь у новій ситуації, їх комбінацію та перетворення, побудову на їх основі способу рішення, бачення нової проблеми в традиційній ситуації, бачення структури і нової функції об'єкта, важливе напруження думки, збудження розумової діяльності. Провести студентів від простого і часто необдуманого відтворення знань до їх самостійного добування, вміння міркувати, робити висновки, висувати гіпотези та приймати рішення в проблемних педагогічних ситуаціях, шлях непростий. Тому проміжною і сполучною ланкою між завданнями репродуктивними та творчими є завдання частково-пошукового характеру. Під час їх вирішення студенти вчаться встановлювати логічно завершені зв'язки між судженнями та умовиводами, що в цілому сприяє вдосконаленню розумової діяльності студентів, формуванню педагогічного мислення. Ті чи інші якості педагогічного мислення актуалізуються в ході рішення педагогічних задач.

**Вимоги до виконання завдання з психології**

Під час педагогічної практики студенти мають виконати завдання, яке складається з аналізу педагогічної ситуації, як педагогічної задачі (вибраної серед інших, які виникали під час проходження педагогічної практики між студентом – практикантом та учнівським колективом, адміністрацією школи, колективом батьків) з метою отримання прогнозу для прийняття педагогічного рішення за запропонованою схемою (схема аналізу педагогічної ситуації додається).

**Інструкція до завдання з психології:** «Оберіть *лише одну* проблемну педагогічну ситуацію, яка виникла під час проходження педагогічної практики між вами та учнівським колективом, колективом батьків чи адміністрацією школи. Опишіть вибрану ситуацію згідно вимогам та проаналізуйте її згідно запропонованій схемі».

**Схема аналізу педагогічної ситуації**

1. **Зазначення основної системи стосунків, які склались в даній проблемній педагогічній ситуації:**

***4 курс* – (**«учитель – учень, представник адміністрації школи, батьки),

***5 курси* -** («учитель – учнівський колектив, адміністрація школи, батьківський колектив»).

2. **Формування умов та вимог задачі:**

- ***«ДАНО»*** *- формулювання проблеми, яка буде вирішуватись протягом усього подальшого процесу рішення шляхом узагальнення, розуміння, виділення головного, прояснення сенсу, визначення актуального протиріччя.* (Наприклад: «Конфлікт між самооцінкою та зовнішньою оцінкою дитини, посилений виставленим вчителем низьким балом», Учень з підвищеною самооцінкою, негативний лідер, амбіції якого підтримуються матір'ю», Ліберальний стиль виховання в сім`ї, що спричиняє самоствердження учня»);

- ***«ТРЕБА»*** *- постановка мети подальших дій, що задає напрямок, у межах якого змістовно окреслюється і формується майбутнє педагогічне рішення, окреслення образу бажаного результату, визначення педагогічно доцільних і важливих орієнтирів формування особистості. (Наприклад**:** «треба визначити як налагодити стосунки з учнем?», «Як треба діяти вчителю, щоб мати реально оцінила здібності дитини?», «Як треба діяти, щоб учень добре ставився до оточуючих і, в той же час, не подавити особистості?»*);

3. **Хто має приймати рішення?** *(посадова особа: ім.`я, посада, сфера діяльності, особливі риси; колектив – назва, посада співробітників, діяльність, особливості).*
4. **Де має прийматись рішення?** *(місце: опис, умови; службова інстанція: опис, коло обов'язків;)*
5. **Коли має бути прийнято рішення?** *(дата: тривалість, частота, стан; не раніше; не пізніше; )*
6. **Як маєте поступати при реалізації рішення?** *(необхідна інформація; джерела інформації; необхідні дії;* )
7. **Можливість прийняття рішення.** *(записати всі можливі рішення, впорядкувавши їх по класах, видах, групах).*
8. **Вибір рішення ОПР** *(особа, яка приймає рішення).*
   *(ОПР обирає лише один варіант рішення).*
9. **Оцінка наслідків вибраного варіанту для ОПР**.

*1) позитивна сторона даного варіанту рішення;*
*2) негативна сторона рішення;*
*3) які завдання постають?*
*4) які обов'язки з`являються?*
*5) яка нова ситуація виникає?*
*6) яких побічних дій треба чекати?*
*7) чи принесу користь іншим?*
*8) чи принесу шкоду іншим?*
*9) чи виникнуть нові проблеми?*
*10) чи знадобляться нові рішення?*

**Вимоги до оформлення педагогічної ситуації**

1. В проблемній педагогічній ситуації має бути достатньо даних для опису ситуації згідно запропонованій схемі (але не менше 3\4 листа формату А4).

2. Проблемна педагогічна ситуація подається в друкованому вигляді на листах формату А4 відповідно до вимог оформлення звітної документації по педагогічній практиці (Лист А4, шрифт 14, абзац 1,25, кегль 1,5, поля 20 мм):

1 лист – титульний лист (вгорі подається повна назва університету, посередині – назва документу - Звіт по педагогічній практиці з психології, в дужках нижче – номер школи, де проходила педпрактика, нижче справа – ПІБ студента, факультет, курс, група, внизу листа – навчальний рік);

2 лист – назва - Аналіз проблемної педагогічної ситуації, нижче подається аналіз педагогічної ситуації (згідно до вимог та схеми).

**Критерії оцінювання завдання з психології**

| № п/п | Критерії | Кількість балів |
|---|---|---|
| 1. | Самостійність виконання | 1 бал |
| 2. | Виконання і подання звітної документації по педагогічній практиці в встановлений термін | 1 бал |
| 4. | Логічність, послідовність, стислість, обґрунтованість, науковий стиль викладення матеріалу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів | 1 бал |
| 5. | Повнота розкриття відповіді на запитання | 1 бал |
| 9. | Якість оформлення | 1 бал |
| Всього | 5 балів | |

Оцінка за виконання творчого завдання на педпрактиці виставляється за виконання вимог програми педагогічної практики по психології, вчасне представлення підсумкової документації та успішна співбесіда з викладачем-методистом по психології, виражене прагнення до придбання і вдосконалення професійних знань, умінь і навичок, володіння психолого-педагогічними прийомами роботи, самостійність, творчий підхід до педагогічної діяльності.

Після проходження педагогічної практики на підсумковій конференції студенти разом з своїми керівниками *мають провести і обговорити підсумки педагогічної практики*, відповівши на запитання:

1. Ваші загальні враження про педагогічну практику (схвалення, критика, побажання, поради тим, хто прийде після вас, ваше самопочуття, надії, сумніви).
2. Як ви особисто оцінюєте рівень проведення вами занять, заходів?
3. Під час виконанням завдання з психології, що викликало найбільші труднощі (пошук проблемної ситуації, її опис, аналіз проблемної ситуації) ? Чому?
4. Чи потрібна спеціальна підготовка до практики? Якщо «так», то які форми переважно (спеціальні заняття, самостійна робота в кабінеті психології з методичними матеріалами, відвідування шкіл протягом навчального року, інше - назвати)?
5. За якими позиціями потрібна особливо інтенсивна підготовка (робота зі змістом дисциплін, що викладаються, оформлення творчого завдання з психології, використання методик діагностики учнів, методика роботи з прийняття педагогічних рішень)?
6. Чи достатньою була допомога, отримана від вчителя-методиста школи, викладача-методиста з психології?
7. Як вплинула практика на вашу професійну орієнтацію (зміцнила в правильності вибраної професії, у здатності стати педагогом, послабила правильність вибору майбутньої професії, нічого не змінила, викликала інші міркування)?
8. Які критерії оцінки роботи студентів на педагогічній практиці, найбільш доцільні (тестування, опитування, самоаналіз у формі педагогічного твору, характеристика та оцінка вчителя-методиста, класного вихователя, думка учнів)?

# ДОДАТОК Е

*Таблиця Е.1*

**Показники змісту педагогічних ситуацій з позиції смислової репрезентації при первинному сприйнятті студентами 1 - 5 курсів, всього, ч/ж, %**

| Позиція | | Курси | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | | % | | % | | % | | % | | % | |
| Егоцентрична | Всього | 33 | 44,0 | 31 | 30,1 | 33 | 27,0 | 25 | 22,8 | 12 | 13,2 |
| | ч | 7 | 27,0 | 7 | 31,1 | 7 | 26,1 | 5 | 32,8 | 6 | 30,0 |
| | ж | 26 | 51,3 | 24 | 32,0 | 26 | 27,0 | 20 | 22,2 | 6 | 8,5 |
| Ділова | Всього | 26 | 34,7 | 39 | 37,9 | 47 | 39,5 | 54 | 47,0 | 39 | 43,2 |
| | ч | 8 | 34,5 | 12 | 46,7 | 9 | 38,3 | 8 | 41,1 | 7 | 33,3 |
| | ж | 18 | 36,5 | 27 | 35,7 | 38 | 38,4 | 46 | 48,1 | 32 | 45,0 |
| Особи с-тісна | Всього | 11 | 14,7 | 22 | 21,1 | 22 | 18,4 | 21 | 19,4 | 18 | 19,4 |
| | ч | 5 | 17,9 | 4 | 10,0 | 5 | 20,6 | 3 | 15,3 | 4 | 20,0 |
| | ж | 6 | 12,2 | 18 | 24,1 | 17 | 18,2 | 18 | 18,8 | 14 | 20,0 |
| Ціннісна | Всього | 5 | 6,7 | 11 | 10,8 | 17 | 14,3 | 15 | 13,0 | 22 | 24,2 |
| | ч | 5 | 20,7 | 3 | 8,9 | 1 | 6,7 | 2 | 10,8 | 3 | 15,0 |
| | ж | 0 | 0 | 8 | 10,0 | 16 | 16,5 | 13 | 13,2 | 19 | 26,5 |

# ДОДАТОК Ж

*Таблиця Ж.1*

**Кількісні показники якостей мислення майбутніми вчителями 1-5 курсів, всього, ч, ж, абс. числа**

| Якості мислення | Всього, ч, ж | Курси | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | | ЗХ | мв | ЗХ | мв | ЗХ | мв | ЗХ | мв | ЗХ | мв |
| Глибина (2 пок-ки) | Всього | **53** | 97 | **106** | 100 | **83** | 155 | **79** | 151 | **67** | 115 |
| | ч | **19** | 31 | **17** | 37 | **15** | 27 | **16** | 22 | **15** | 25 |
| | ж | **34** | 66 | **89** | 63 | **68** | 128 | **63** | 129 | **52** | 90 |
| Аналі-тичність (2 пок-ки) | Всього | **54** | 96 | **75** | 131 | **95** | 143 | **44** | 186 | **72** | 110 |
| | ч | **24** | 26 | **22** | 32 | **14** | 28 | **11** | 27 | **14** | 26 |
| | ж | **30** | 70 | **53** | 99 | **81** | 115 | **33** | 159 | **58** | 84 |
| Усвідом-леність (2 пок-ки) | Всього | **56** | 94 | **94** | 112 | **106** | 132 | **111** | 119 | **68** | 114 |
| | ч | **13** | 37 | **20** | 34 | **20** | 22 | **15** | 23 | **12** | 28 |
| | ж | **43** | 57 | **74** | 78 | **86** | 110 | **96** | 96 | **56** | 86 |
| Гнучкість (4 пок-ки) | Всього | **102** | 198 | **139** | 273 | **180** | 296 | **95** | 365 | **135** | 229 |
| | ч | **46** | 54 | **51** | 57 | **36** | 48 | **29** | 47 | **21** | 59 |
| | ж | **56** | 144 | **88** | 216 | **144** | 248 | **66** | 318 | **114** | 170 |
| Перспек-тивність (3 пок-ки) | Всього | **75** | 150 | **104** | 205 | **113** | 244 | **65** | 280 | **90** | 183 |
| | ч | **33** | 42 | **31** | 50 | **26** | 37 | **19** | 38 | **17** | 43 |
| | ж | **42** | 108 | **73** | 155 | **87** | 207 | **46** | 242 | **73** | 140 |
| Доказо-вість (3 пок-ки) | Всього | **78** | 147 | **139** | 170 | **123** | 234 | **93** | 252 | **115** | 158 |
| | ч | **23** | 52 | **33** | 48 | **29** | 34 | **23** | 34 | **23** | 37 |
| | ж | **55** | 95 | **106** | 122 | **94** | 200 | **70** | 218 | **92** | 121 |

***ЗХ – змістовна характеристика показників оцінки якостей мислення,**

*мв – малозмістовна відповідь.

# ДОДАТОК З

*Таблиця 3.1*

**Кількісні показники якостей мислення майбутніх вчителів 1-5 курсів, всього, ч, ж, %**

| Якості мислення | Всього, ч, ж | Курси | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | | ЗХ | пв | ЗХ | пв | ЗХ | пв | ЗХ | пв | ЗХ | пв |
| Глибина (2 покки) | Всього | **35,33** | 64,67 | **51,45** | 48,55 | **34,87** | 65,13 | **34,34** | 65,66 | **36,81** | 61,19 |
| | ч | **52,0** | 48,0 | **31,48** | 68,52 | **35,71** | 64,29 | **42,10** | 57,90 | **37,50** | 62,50 |
| | ж | **34,0** | 66,0 | **58,55** | 41,45 | **34,69** | 65,31 | **32,81** | 67,19 | **36,61** | 63,39 |
| Аналі-тичність (2 покки) | Всього | **36,0** | 64,0 | **36,40** | 63,60 | **39,91** | 60,09 | **19,13** | 80,87 | **39,56** | 60,44 |
| | ч | **48,0** | 52,0 | **40,74** | 59,26 | **31,33** | 68,67 | **28,94** | 71,06 | **35,0** | 65,0 |
| | ж | **30,0** | 70,0 | **34,86** | 98,7 | **42,18** | 57,82 | **17,18** | 82,82 | **40,84** | 59,16 |
| Усвідом-леність (2 покки) | Всього | **37,34** | 62,66 | **45,63** | 54,37 | **44,53** | 55,47 | **48,26** | 51,47 | **37,36** | 62,64 |
| | ч | **26,0** | 74,0 | **37,03** | 62,97 | **47,61** | 52,39 | **39,47** | 60,53 | **30,0** | 70,0 |
| | ж | **43,0** | 57,0 | **48,68** | 51,32 | **43,87** | 56,13 | **50,0** | 50,0 | **39,43** | 60,57 |
| Гнучкість (4 покки) | Всього | **34,0** | 66,0 | **33,73** | 66,27 | **37,81** | 62,19 | **20,65** | 79,35 | **37,08** | 62,92 |
| | ч | **46,0** | 54,0 | **46,22** | 53,78 | **42,85** | 57,15 | **38,15** | 61,85 | **26,25** | 73,75 |
| | ж | **28,0** | 72,0 | **28,94** | 71,06 | **36,73** | 63,27 | **17,18** | 82,82 | **40,14** | 59,86 |
| Перспек-тивність (3 покки) | Всього | **33,33** | 66,67 | **33,65** | 66,35 | **31,65** | 68,35 | **18,84** | 81,16 | **32,96** | 67,04 |
| | ч | **44,0** | 56,0 | **38,27** | 61,73 | **41,26** | 58,76 | **33,33** | 66,67 | **28,33** | 71,67 |
| | ж | **28,0** | 72,0 | **32,01** | 67,99 | **29,59** | 70,41 | **33,33** | 66,67 | **34,27** | 65,73 |
| Доказо-вість (3 покки) | Всього | **34,66** | 65,34 | **44,98** | 55,02 | **31,65** | 68,35 | **26,95** | 73,05 | **42,12** | 57,88 |
| | ч | **30,66** | 69,34 | **40,74** | 59,26 | **46,03** | 53,97 | **40,35** | 59,65 | **38,33** | 61,67 |
| | ж | **33,33** | 66,67 | **46,49** | 53,51 | **31,97** | 68,03 | **24,30** | 75,70 | **43,19** | 56,81 |

*ЗХ – змістовні характеристики показників оцінки якостей мислення,

*ПВ – помилкова відповідь.

# ДОДАТОК К

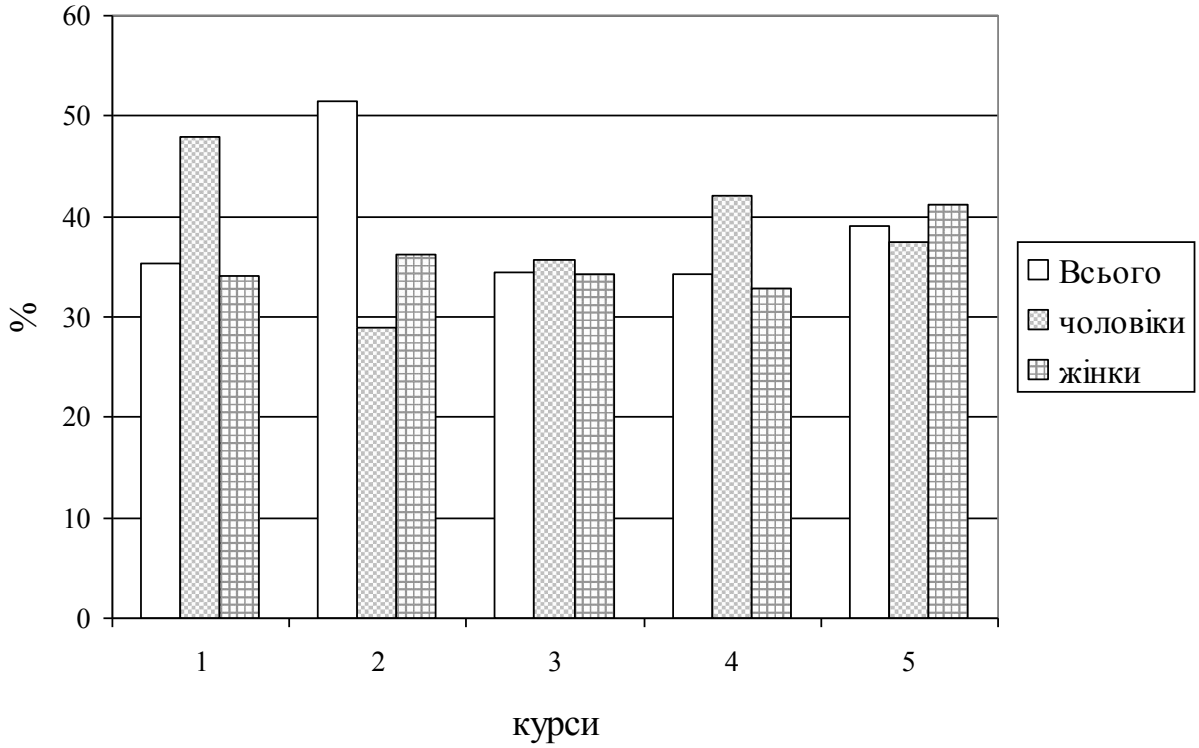



**Рис. К. 1. Показники рівня розвитку глибини мислення майбутніх вчителів 1-5 курсів чоловічої статі, %**

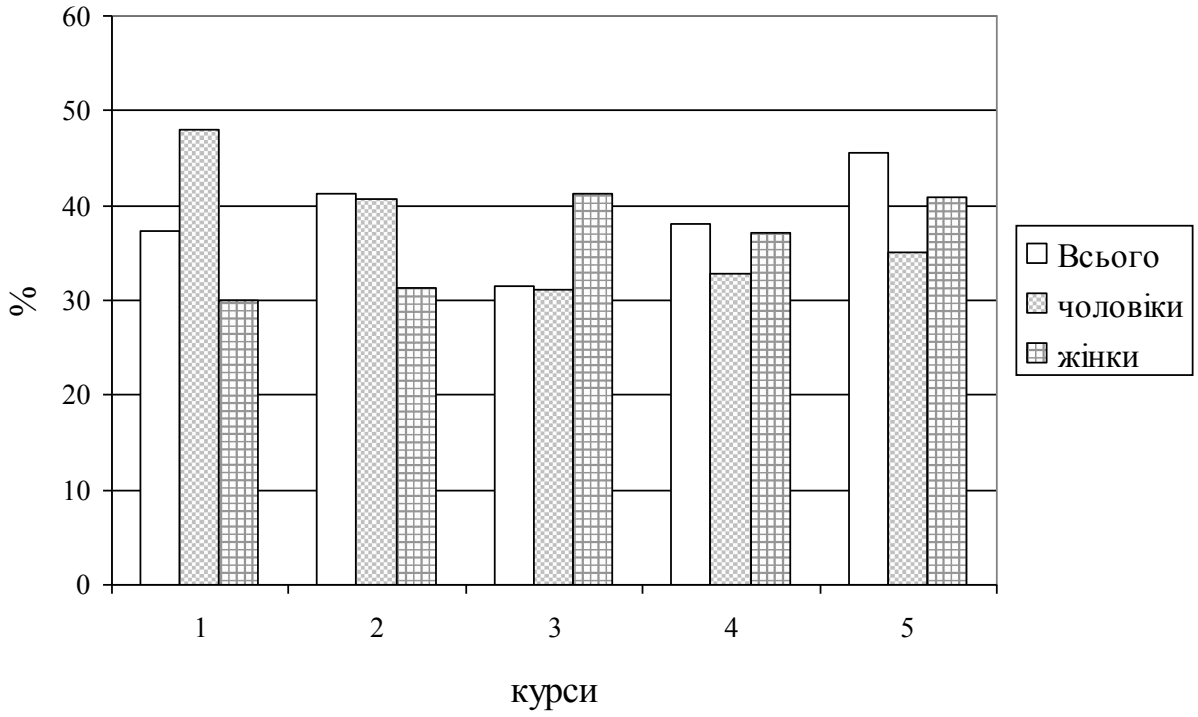



**Рис. К. 2 Показники рівня розвитку аналітичності мислення майбутніх вчителів 1-5 курсів чоловічої статі, %**

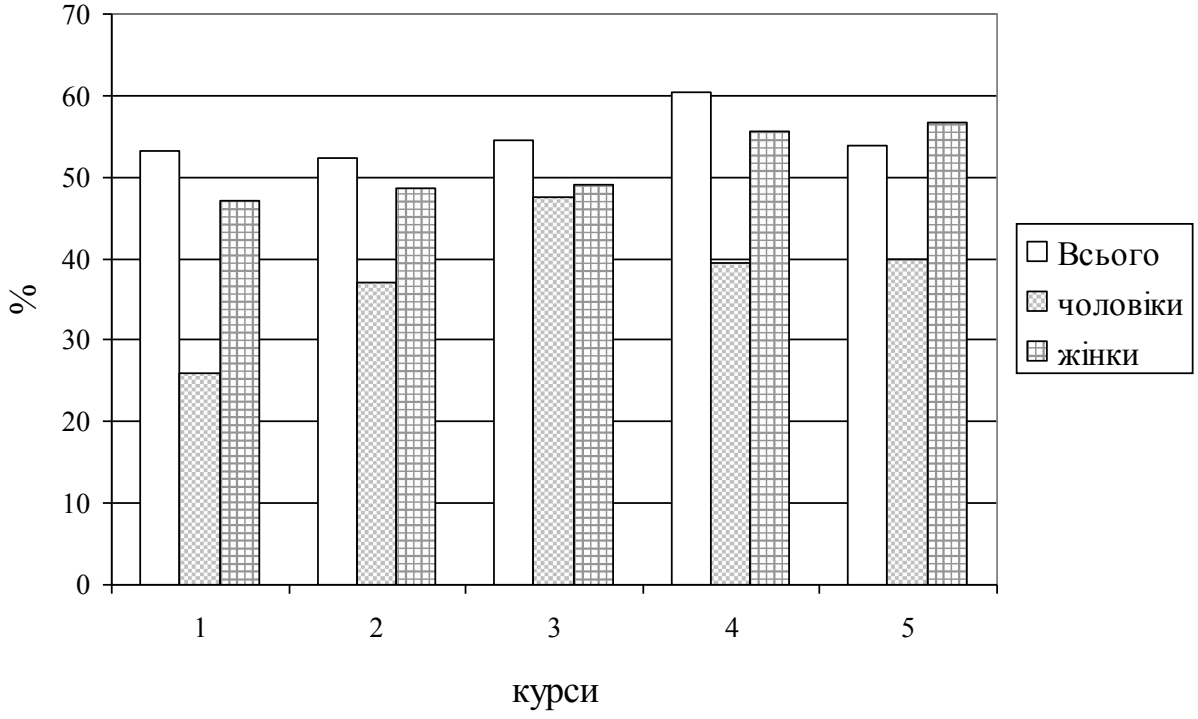



**Рис. К. 3 Показники рівня розвитку усвідомленості мислення майбутніх вчителів 1-5 курсів чоловічої статі, %**

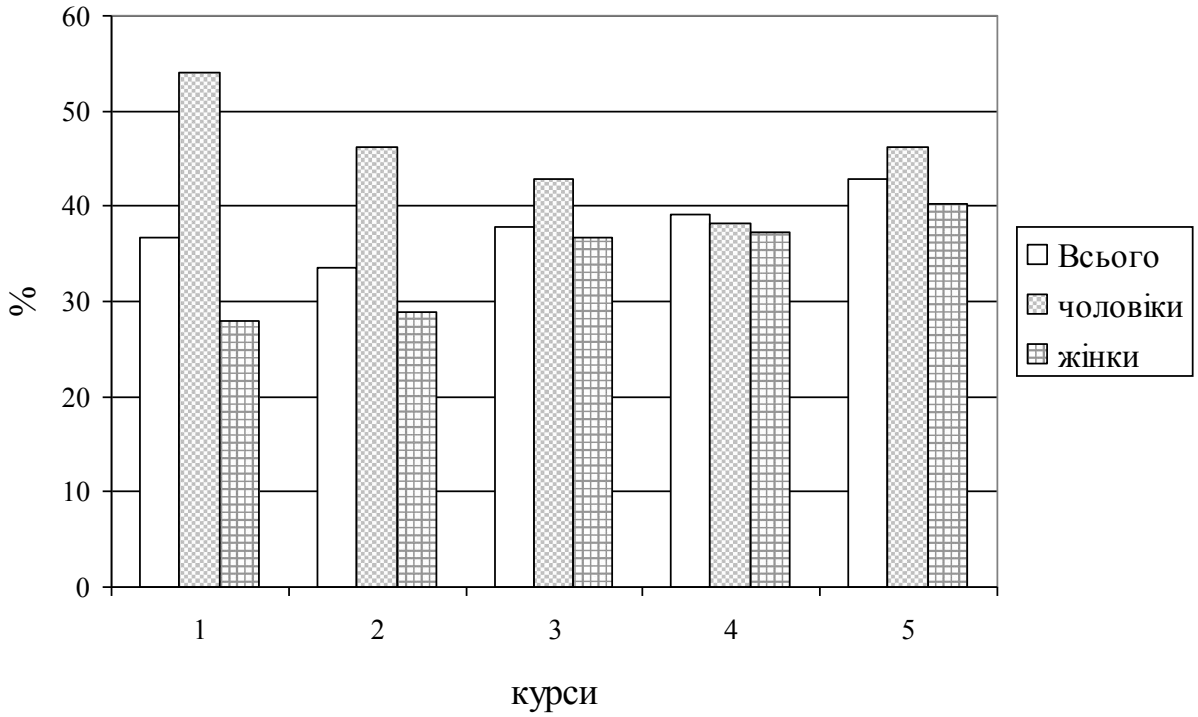



**Рис. К. 4 Показники рівня розвитку гнучкості мислення майбутніх вчителів 1-5 курсів чоловічої статі, %**

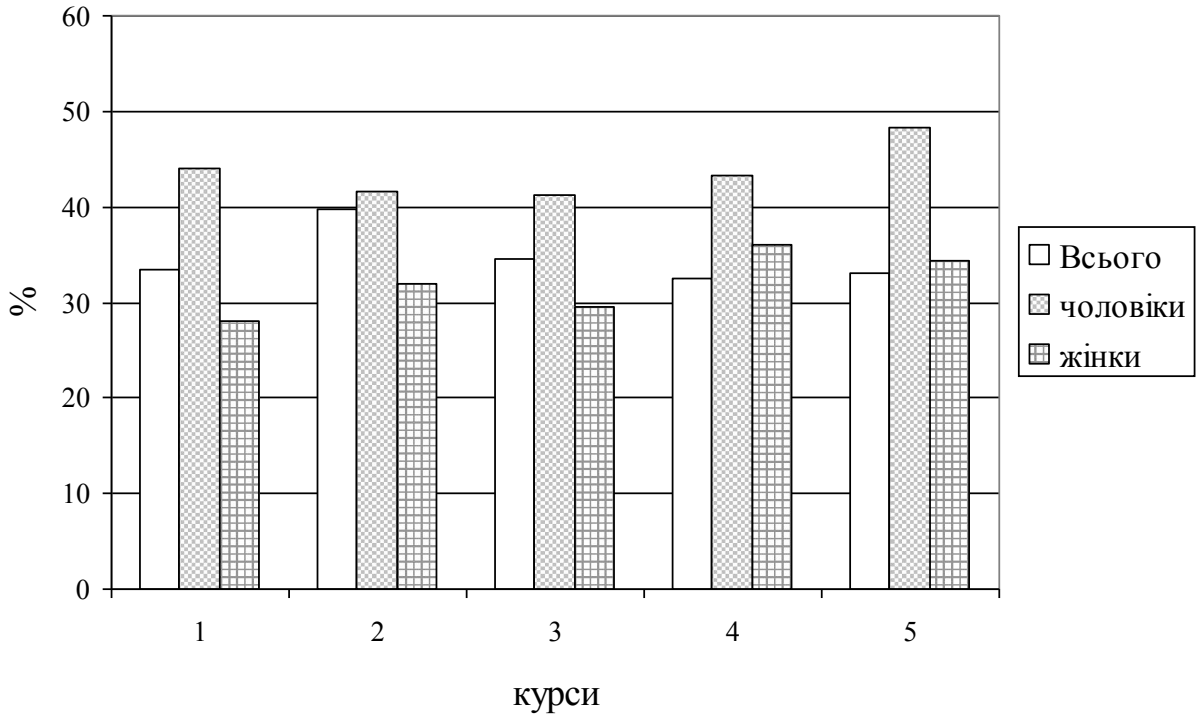



**Рис. К. 5 Показники рівня розвитку аналітичності мислення майбутніх вчителів 1-5 курсів чоловічої статі, %**

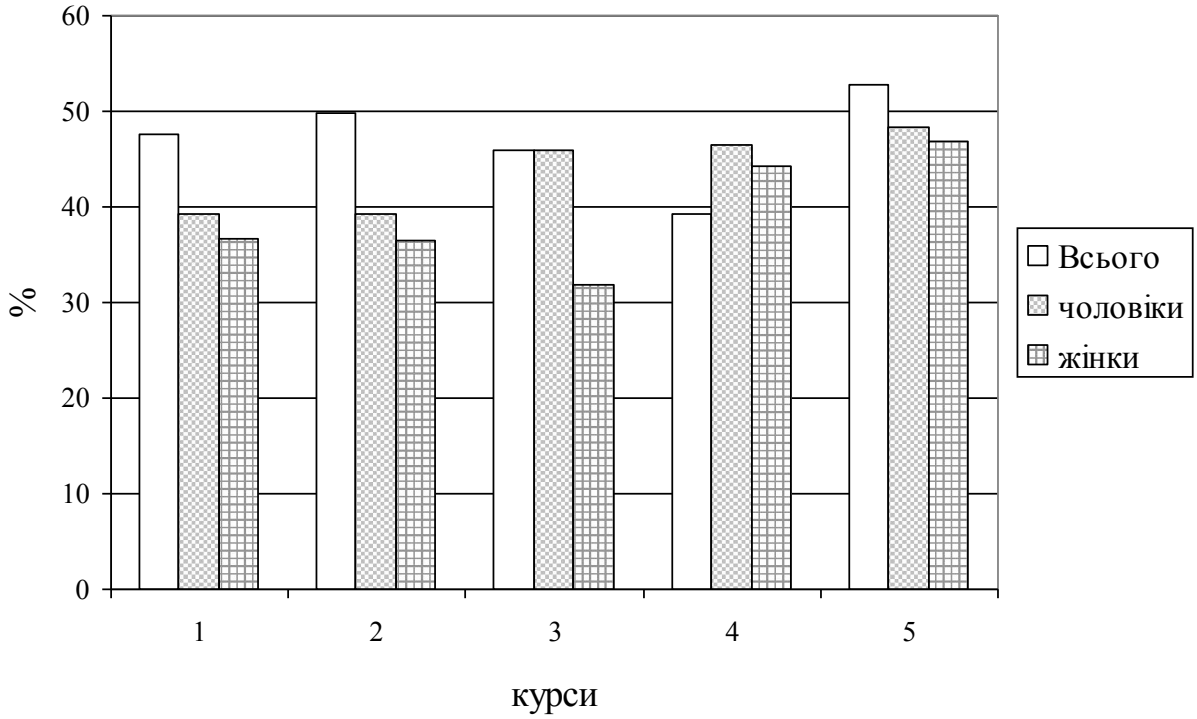



**Рис. К. 6 Показники рівня розвитку доказовості мислення майбутніх вчителів 1-5 курсів чоловічої статі, %**