Topical issues of pedagogy

Collective monograph



Editoria di Modena,
Roma, Italy
2019

UDK 37.01
T 89

Editoria di Modena, Roma, Italy

Topical issues of pedagogy

Reviewers:

Valeriy Okulich-Kazarin,
Doctor of Educational Sciences, Professor Pedagogical University of Cracow (Poland)

Zharovtseva Tatyana Hryhorevna,
Doctor of Educational Sciences, Professor
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

Topical issues of pedagogy: Collective monograph. - Edizioni Magi, Roma, Italy, 2019. - 228 p.

ISBN 978-88-89655-13-5

Modern educational system is characterized by dramatic changes in all of its links, aimed at achieving a new quality of education. The concept of modernization of education and strategy define the main priorities of these changes - update the objectives and content of education, educational methods and technologies based on the latest achievements of science teaching and innovative approaches to improve it. The book This textbook contains material that reveals the reasons for the need of educational innovations and their implementation in a professional school in modern conditions; the basic concepts, theories and concepts on which they are based; the nature and patterns of pedagogical innovations.

Collective monograph is intended for politicians, scientists, entrepreneurs, teachers, postgraduate students, students, in the field of educational technology specialists.

ISBN 978-88-89655-13-5

© 2019 Copyright by Editoria di Modena
© 2019 Authors of the articles

ЗМІСТ

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У СВІТЛІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.
Турчинова Г. В. 4

ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ АНГЛОМОВНОЇ НОВОРІЧНОЇ ПІСНІ «JINGLE BELLS».
Петько Л. В. 31

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ.
Чернуха Н.М., Васильєва-Халатникова М.О., Співак Я.О., Токарук Л.В. . 58

СТОРІТЕЛЛІНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.
Кравець Н. П. 80

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.
Матвієнко О. В. 103

ЦІННІСНИЙ КОНТЕКСТ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.
Комаровська О. А. 124

ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.
Безкоровайна О. В., Станіславчук Н. І. 146

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ГУМАННОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ.
Канішевська Л. В., Вишнівська Н. В. 167

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.
Кирилюк С. Д., Канішевська Л. В. 187

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ КРІЗЬ ПРИЗМУ ВЗАЄМОДІЇ «ПЕДАГОГИ-БАТЬКИ-ДІТИ».
Сойчук Р. Л. 207

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Матвієнко Олена Валеріївна
Доктор педагогічних наук, професор
НПУ імені М. П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

Необхідність організації та управління навчально-виховним процесом змушує вчителя осмислювати те, що відбувається. Саме ставлення до педагогічного факту характеризує мислення вчителя як професійне. Щоб перетворити й синтезувати знання, виробляти конструктивні схеми рішень, критерії оцінювання педагогічних явищ, вчителеві необхідне розвинене педагогічне мислення, тобто здатність використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях, уміння «бачити» у конкретному явищі його загальну педагогічну сутність» [3; 12; 13].

Функціональний бік мислення вчителя слугує для забезпечення педагогічного процесу й має такі складові: 1) *діагностичну*: вивчення учнів, пізнання педагогічної ситуації; 2) *стимулювальну*: спонукання учнів до інтелектуальної ініціативи за допомогою власних педагогічних дій; 3) *інформаційну*: повідомлення школярам інформації про актуальні для даного віку проблеми й способи їх розв’язання; 4) *розвивальну*: осмислення засобів формування провідних суспільнокорисних і навчально-пізнавальних якостей особистості учня; 5) *компенсаторну*: вміння мислити категоріями успіху: позитивне мислення, бачити позитивне в невдачі допомагає вчителю всупереч багатьом негативним чинникам шукати нові шляхи розв’язання сучасних педагогічних проблем; ця функція забезпечує добре емоційне самопочуття, робить учителя, який об'єктивно перебуває в неблагополучному стані, психологічно захищеним від вимог і претензій з боку адміністрації, інспекторів, батьків; 6) *оцінювальну*: повідомлення учням оцінки результативності їхніх різноманітних дій; 7) *самовдосконалювальну*: професійне мислення вчителя створює і забезпечує можливість уникнути імпульсивної чи рутинної педагогічної діяльності. Крім того, самоконтроль забезпечує педагогу

правильне розв'язання педагогічної ситуації. Самооцінка дає йому змогу визначити, чи розв'язано (і якою мірою) головну суперечність, що становить ядро педагогічної проблемної ситуації. Таким чином, чим більшим є значення професійного мислення для педагогічної діяльності вчителя, тим більшої шкоди завдає погане його функціонування.

Як учитель сприймає й осмислює ситуацію, так він і діє. Його думки спрямовують педагогічні дії відповідно до розуміння ним конкретної ситуації.

Аналізуючи підходи до дослідження педагогічного мислення як процесу розв’язання проблемних ситуацій, що виникають у професійній діяльності вчителя, необхідно, на наш погляд, мати на увазі три дуже важливі моменти: 1) виокремлення у класичних концепціях і психологічних школах мислення ідей, ціннісних для розуміння психологічної природи саме професійного мислення вчителя; 2) фіксування тих положень, сформульованих у рамках психолого-педагогічного дослідження професійного мислення вчителя, які зберігають загальнотеоретичну цінність і значимість для сучасної психології навчання і виховання, адже методологічний підхід визначає загальний напрям дослідження проблем педагогічного мислення; 3) виявлення й обґрунтування структурної одиниці педагогічного мислення.

Як структурну одиницю мислення *асоціаністи* (Е. Мах, Дж. С. Мілль, А. Бен, Е. Давін, Г. Спенсер, Т. Рибо, У. Джемс) вирізняють *асоціацію*. Вони розглядали мислення як комбінацію, сполучення уявлень.

У *Вюрцбурзькій школі* психологів (О. Кюльпе, О. Сальтисон, Н. Ах, К. Марбе, Г. Маєр, А. Мессер, К. Бюлер) під одиницею мислення розуміли практичну дію. Представники цієї школи розглядали мислення як практичну дію, спрямовану на розв’язання задач, проблем, причому мислення як процес не зводили до почуттєвого досвіду. Застосування самоспостереження як методу дослідження елементів мислення дало змогу визначити його відмінні риси: цілісність, активність, спрямованість, відсутність зв'язку з наочними елементами.

Становить інтерес опис одиниці розумової діяльності й інтерпретація

мислення загалом, надані представниками *гештальт-психології* (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левін, К. Дункер та ін.). Гештальт-психологи розглядали *гештальт* як одиницю мислення. Вони запропонували метод, котрий на їхній погляд, суттєво відрізнявся від інтроспекції вюрцбуржців − феноменологічний.

Ними було запропоновано розуміння мислення як перетворення структури феноменального поля, перецентрування ситуації. Внутрішній світ людини, – вважали вони, – це ієрархія цілісних відтворюваних психічних форм; не просто сукупність зовнішніх умов і об'єктів, а саме цілісність ситуацій, утворених життєдіяльністю людини.

Намагаючись виокремити в мисленні творчий момент, здатність мислячої людини відкривати нове, гештальт-психологи протиставили продуктивне мислення репродуктивному, ґрунтованому на минулому досвіді (знанні). Вони експериментально обґрунтували тезу, згідно з якою минулий досвід є гальмом, що перешкоджає баченню нового (К. Дункер, Н. Маєр, Л. Секей та ін.).

Гештальт-психологія, доволі цілісно охоплюючи досліджувані проблеми, пояснює творчість, зокрема й у процесі розв’язання педагогічної ситуації, так: людина створює уявний образ (Gestalt) об'єкта/ситуації, перебудовує його, змінює зв'язки між елементами, доки несподівано виникає нове рішення, яке задовольняє поставленій меті.

Своєрідним продовженням гештальт-психології є *гештальт-терапія* (Ф. Перлз, І. Польстер, М. Польстер, Д. Енрайт, Р. Персоні, Д. Рейнуоттер, К.Наранхо та ін.), яку можна розглядати як продуктивний підхід до збільшення ефективності професійного мислення за формулою:

актуальність → усвідомленість → відповідальність

Людина спершу пізнає конкретну ситуацію і проблему в ній. Визначає рівень її актуальності на даний момент, а також своє емоційне ставлення до неї. Далі суб'єкт створює сприятливі умови, під впливом яких він може адекватно усвідомити й пережиті їх стани, а потім бере на себе відповідальність за самі процеси, що відбуваються в ньому (емоційні, когнітивні, ціннісні, регулятивні).

У рамках *психоаналітичної* концепції мислення розглядається як механізм блокади потреб, *захисний механізм*, головне призначення якого — збереження самооцінки. Психологічні захисти функціонують як певний аспект мислення, що відображає зв'язок між «Я» і «Воно» (між задоволенням — невдоволенням). У результаті психологічного захисту, спрямованого на зменшення емоційної напруженості, змінюється сприйняття і розуміння дійсності.

Людина, за Е. Фроммом, виявляє навколо себе багато збуджувальних явищ і, завдяки розуму, визначає їх смисл, включає його у певний контекст, розуміє його, що дає їй можливість оперувати цим смислом. «Чим далі розвивається її розум, тим адекватнішою стає її система орієнтації, тобто тим більше вона наближається до реальності» [16, с. 65]. Потреба в системі орієнтації існує на двох рівнях. «Перша і найбільш фундаментальна потреба — мати будь-яку *систему* орієнтації, незалежно від того, правильна вона чи хибна. Без такої суб'єктивно прийнятої системи орієнтації людина втрачає здоровий глузд. На другому рівні потреба полягає в тому, щоб за допомогою розуму бути в контакті з реальністю, осягати світ об'єктивно.

Для нашого дослідження важливо знайти відповідь на таке запитання: Яким чином педагог будує саме професійну поведінку в конкретній ситуації і як він її аналізує? Чому різні вчителі за однакових ситуацій поводяться по-різному? Відповідь на ці запитання ми знайшли у працях представників *біхевіористичного підходу* (В. Скіннер, Дж. Келлі, А. Бандура).

Спираючись на важливе теоретичне положення біхевіоризму про одиницю мислення — *інсайт* (Р. Вудворт, Б. Скіннер, Е. Торндайк, Р. Єркс), можна назвати кілька перспективних напрямів у дослідженні педагогічного мислення. Біхевіористи розглядали інсайт дещо інакше. Вони, на відміну від гештальтистів, обстоюють думку про безупинний вплив на людину соціального оточення. На думку біхевіористів, соціальне оточення, соціальні ролі людей, а також більшість форм соціальної, зокрема й професійної, поведінки становлять підґрунтя адаптації до оточення. Це дає нам можливість пояснити, як може

модифікуватися поведінка людини залежно від наслідків, що їх вона викликає у певних ситуаціях.

Відповідно до теорії Б. Скіннера [19] ситуація як проста «сукупність подій» «вписується» у ширшу систему відносин й інтерпретується особистістю у зв'язку з цією системою. Досвід професійної взаємодії вчителя значною мірою визначений попереднім розвитком педагогічної системи. Реакції педагога не зовсім випадкові, адже кожна нова ситуація − це момент його власної життєдіяльності, отриманої ним у процесі його педагогічного досвіду, акумульованого в його свідомості й мисленні. Ідея розгляду поведінки людини залежно від тих наслідків, що їх вона викликає у певних ситуаціях, істотно збагачує теорію ситуаційного аналізу. Якщо критично поставитися до концепції Б. Скіннера, можна побачити, що: вона не дає можливості зрозуміти особистість загалом і ті константи, що характеризують особистість саме цього індивіда.

У контексті внеску цього підходу в розуміння розглянутих нами феноменів важливо наголосити особливу роль інсайту в процесі розв’язання педагогічної проблемної ситуації. Аналізуючи діалектику ідей у сфері педагогічного мислення, відзначимо внесок К. Лешлі, який поглибив розуміння *трансцендування* (Selftranscendence). Зміст свідомості, мислення виходить за межі фізичної реальності, коли, наприклад, відбувається співвіднесення з минулим досвідом. Мислення трансцендується за межі змісту пізнаваних образів.

За своєю широтою проблема трансцендування має низку аспектів. На один із них звертає увагу С. Рубінштейн, аналізуючи ідею перенесення як досягнення біхевіористів, які працюють у царині педагогічної психології. С. Рубінштейн зазначає, що людина, яка навчилася щось робити, іноді зрештою сама стає іншою. Проблема перенесення (за С. Рубінштейном) викликає питання про те, що вироблення навички має бути компонентом раціонального навчання. Дія, що закріплюється в навичці, має будуватися на усвідомленні методу дії, на розумінні принципу операції, на з'ясуванні місця, що

закріплюється у вигляді навичок операції в осмисленій діяльності людини.

У рамках *прагматизму* психологи розробляли концепції, в яких розглядали мислення, зокрема професійне як спосіб пристосування до середовища з метою успішної дії. Функція думки — не в пізнанні як відображенні об'єктивної реальності і ґрунтованої на ньому орієнтації щодо здійснення діяльності, а в подоланні сумніву, що є перешкодою для дії (Ч. Пірс), у виборі засобів, необхідних для досягнення мети (У. Джемс) або для розв’язання «проблемної ситуації» (Д. Дьюї).

Реальність знань відзначається насамперед не формою словесних абстракцій, а способами педагогічної діяльності суб'єкта пізнання, для якого перетворення предметів, засобів таких перетворень є так само необхідними компонентами «знань», як і їхні словесні оболонки. «Свідомість» може бути по-справжньому реалізована лише в тому разі, коли суб'єкт пізнання (студент) здобуває, наприклад, психологічні знання не в готовому вигляді, а самостійно з'ясовує умови їх походження, завдяки чому вони стають необхідними і дієвими.

Певний внесок у розуміння мислення зробив *позитивізм*, який наголошував, що наука не пояснює, а лише описує явища і відповідає не на питання «чому?», а на питання «як?». Саме пошук *змісту* є одиницею аналізу мислення. Відповідно до положень номіналістичного реалізму в мисленні створюються моделі об'єктів (Б. Рассел, К. Поппер, А. Ейнштейн).

У контексті педагогічного мислення заслуговує на увагу позиція *постпозитивізма* (К. Поппер, У. Куайн, П. Феєрабенд). Подія являє собою фундаментальну для мислення структуру, яка дає змогу фіксувати й здобувати інформацію для світу. Подія — це носій змісту пропозиції, це той «об'єкт», який допомагає осмислити будь-яке висловлення. Зокрема М. Шлик зазначав, що остаточне наповнення змістом завжди відбувається за допомогою дій, а «дії» нерозривно пов'язані з подією.

Теоретичне й емпіричне дослідження педагогічного мислення в контексті розв’язання конкретних ситуацій здійснювали психологи *інтеракціоністської*

орієнтації. Досліджуючи *інтеракцію* як взаємний детермінізм, вони наголошували активну творчу роль суб'єкта в його взаємодії із ситуаціями. За версією інтеракціонізму А. Бандури людина, ситуація і поведінка входять до складу взаємозалежної і динамічної системи причин і наслідків [17]. Головна ідея інтеракціонізму зводиться до того, що людина має здатність пізнання того оточення, в яке вона входить, і осмислення поведінки, яку вибудовує.

Ситуація спілкування розкривається як система взаємозорієнтованих акцій і реакцій, розгорнених у часі. Багатство і своєрідність закладених у кожній особистості реакцій, способів діяльності, символічних сислів залежить, за Дж. Мідом, від розмаїття і широти розуміння систем взаємодії, у яких вона бере участь.

Особливе місце при цьому приділяється осмисленню ситуацій індивідом, зокрема педагогом, який на основі категоризації й інтерпретації їх створює власні «когнітивні відповідності» педагогічним ситуаціям. Когнітивні відповідності містять як індивідуальне, «особисте» знання, так і загальне, що дає змогу людям доходити згоди щодо змісту педагогічної ситуації. Категоризація й інтерпретація педагогічних ситуацій є підґрунтям «визначення» їх учителем, а «визначення» педагогічної ситуації, своєю чергою, детермінує конкретні дії та переживання вчителя, що відповідають цій ситуації. Таким чином, педагог не просто реагує на певну педагогічну ситуацію, а «визначає» її, одночасно «визначаючи» себе в цій ситуації, тим самим він фактично сам створює, «конструює» соціальний і професійний світ, в якому живе і працює.

На загал цей підхід зорієнтований на вивчення особливих видів професійної педагогічної поведінки (наприклад, професійна деформація особистості вчителя й її вплив на розв’язання педагогічної проблеми) чи специфічних типів комунікацій (учитель–адміністратор, учитель–батько, учитель–учень). Така позиція дослідників дає їм змогу акцентувати осмислення особливостей (механізмів, чинників, закономірностей) конструювання розвивальної соціальної ситуації (наприклад, технологія створення

конструктивної конфліктної педагогічної ситуації, що формує особистість учня). У *когнітивному* підході (Д. Норман, П. Ліндсей, Р. Лазарус, Дж. Келлі, Дж. Роттер) представлено теоретичні погляди на розуміння взаємодії людини із навколишнім середовищем. Як одиницю аналізу мислення вони вирізняли *«новий погляд».* «Мислення, — на думку Р. Солсо, — це процес, за допомогою якого формується новий образ репрезентації; це відбувається шляхом перетворення інформації, що досягається в складній взаємодії уявних атрибутів судження, абстрагування, міркування, уяви і розв’язання задач» [15, с. 423].

Експериментальні дані доводять, що людина за умов проблемної ситуації створює суб'єктивний образ цієї ситуації ще до того, як почне шукати рішення. Те, як представлена дійсність, ситуація в індивідуальній свідомості, визначає характер подальшої інтелектуальної діяльності.

Характер реакцій учителя на педагогічні ситуації, що виникають, визначається його когнітивною інтерпретацією. Забезпечення психологічної підтримки вироблених і прийнятих рішень професіоналом розглядається в термінах когнітивної психології. Така підтримка описується як процедура поступового наближення до необхідного результату на основі операцій з вивчення реальної ситуації, оцінки отриманої інформації, коригування образу ситуації тощо, доки буде отримано необхідний результат. Отже, як ми бачимо, когнітивний підхід характеризується вирізненням особливостей розпізнавання, аналізу і розв’язання ситуації.

Програмуючи результат діяльності, власні дії, людина починає обмірковувати способи і засоби виконання, ресурси і джерела енергії. Дж. Роттер наполягає на тому, що люди локалізують джерела активності або «зовні», або «всередині» себе. Він увів поняття «локусу контролю». Ця одна з інтегральних характеристик самосвідомості людини, яка пов'язує почуття відповідальності, готовність до активності й переживання власного «Я». в образі й переживанні «Я» відбиваються знання людини про свої бажання, життєві цілі, шляхи самореалізації. Якщо людина пов'язує події, що з нею відбуваються, із рівнем своєї компетенції, здібностей, цілеспрямованості,

особистісними якостями і бачить джерело активності в собі, її контроль над ситуацією визначається як внутрішній, інтернальний. Якщо людина пояснює події, що з нею відбуваються, і результати справ як вплив долі, везіння-невдачі, випадковості, обставин і намірів інших людей, їй властивий зовнішній, екстернальний тип контролю над діями в ситуаціях, зокрема і з конфліктним змістом.

У контексті відзначених обставин вочевиднюється фундаментальна і практична значимість розроблення проблеми педагогічного мислення як для теорії психології, так і для прикладних психолого-педагогічних цілей, зокрема проблеми педагогічної взаємодії. Методологічним напрямом урахування особистісної зумовленості мислення є дослідження розумової діяльності *особистості* педагога. Розглядаючи таку діяльність як цілісну *систему*, слід зважати не тільки на інтелектуальні компоненти, а й на особистісні. Вихідним тут є уявлення про включеність в структуру мислення особистісного аспекту, що задає цілісність розумового процесу і похідного від тих позицій «Я» суб'єкта стосовно розумового змісту і зробленого в ньому пошукового руху.

Саме тому в контексті нашого дослідження заслуговує на особливу увагу *системний підхід* (І. Блауберг, В. Бондар, В. Садовський, Е. Юдін, В. Ганзен, Б. Ломов, В. Шадріков, А. Коропов), оскільки він зорієнтований на комплексне вивчення об'єкта як цілісної системи чи її компонентів у всіх зв'язках. Розуміння системи як упорядкованої множини взаємозалежних елементів і відносин між ними, що утворюють єдине ціле, дає можливість викремити основні складові системи: елементність будови чи морфологію; взаємодію елементів, наявність системотвірного чинника; ієрархію зв'язків між елементами системи, цілісність, єдність. Отже, систему як цілісне утворення можна схарактеризувати такими ознаками: 1) наявність інтегративних якостей (системність), тобто таких, яких не має жоден із окремо взятих елементів, що утворюють систему; 2) наявність складених елементів, компонентів, частин, з яких утворюється система; 3) наявність структури, тобто зв'язків і відносин між частинами та елементами; 4) наявність функціональних характеристик системи

і її компонентів; 5) наявність комунікативних властивостей системи, що виявляються у двох формах − у формі взаємодії системи із середовищем й у формі взаємозв'язку цієї системи із суб- і суперсистемами, тобто із системами нижчого чи вищого порядку, стосовно яких вона виступає як частина (підсистема), чи як ціле; 6) історичність, наступність чи зв'язок минулого, сьогодення і майбутнього в системі й у її компонентах [1, с. 455]. У світлі перелічених ознак доволі переконливим є розуміння Б. Ломова ситуації не як окремої події, а як системи подій, що є причиною того чи іншого поведінкового акту, завдяки якому ситуація змінюється. Отже, в педагогічній реальності будь-яка ситуація є багатозв'язковою цілісністю.

Системний підхід уможливлює діалогічний аналіз, що, на думку В. Знакова, має будуватися щонайменше на **трьох підставах**: урахування взаємин і специфіки взаємовпливів партнерів; визнання їхнього права на власний стиль мислення і поведінку; відстежування динаміки розвитку особистості, а також виявлення процесуальних аспектів розуміння комунікантами чужих поглядів, установок, психологічних особливостей особистості [2, с. 132−133].

Таким чином, при аналізі педагогічного пізнання слід брати до уваги *систему* відносин і впливів не лише пізнаваного об'єкта, а й суб'єкта, який пізнає. В останні десятиліття більш диференційовано вивчають психолого-педагогічні відмінності в розвитку і поведінці дорослих людей-професіоналів. Виокремилася *акмеологія* як особлива дисципліна про психофізіологічну, соціальну і професійну зрілість людини, що має кілька фаз розвитку, які не тільки передують, а й конфронтують з інволюційними процесами (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, А. Реан, Н. Вишнякова, А. Деркач). Як одиниця аналізу мислення розглядається акме-подія. В єдиному процесі становлення педагога як професіонала особливого значення набуває знання закономірностей формування його мислення в період розквіту людського життя з урахуванням перетворень цілісної психологічної структури людини як індивіда, особистості, індивідуальності.

Становлення індивідуальної свідомості людини − суб'єкта діяльності є результатом спільного впливу пізнання, спілкування і праці та різноманітних конвергенцій їх. За сприятливих умов існування і діяльності відбувається не тільки витрата, а й самотворення і відтворення потенціалів суб'єкта [1]. Одначе роз'єднаність так званих функціональних і особистісних підходів до розроблення проблем становлення і формування педагогічного мислення, що належать до динаміки відносин, мотивації, особистісного і професійного розвитку вчителя, перешкоджає побудові єдиної теорії професійного мислення вчителя.

Не применшуючи значення кожного із наведених досліджень професійного мислення, відзначимо, що всі виокремлені аспекти окремо розкривають і доповнюють цілісну картину мислення педагога, яке по-справжньому має бути і психологічним, і творчим, і діагностичним, і прогностичним.

Педагогічне мислення як вид професійного мислення дає суб'єктові змогу пізнавати сутність педагогічної ситуації й організовувати свої педагогічні дії з її цілеспрямованого ***перетворення.***

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що в педагогічній літературі поки немає чіткого визначення педагогічного мислення. Хоча деякі дослідники розглядають його як 1) теоретичні акти педагогічних дій, що зумовлюють педагогічну діяльність (В. Сластьонін, Я. Турбовський); 2) як гносеологічний аспект педагогічної діяльності (О. Абдулліна, О. Піскунов); 3) як уміння аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на педагогічну теорію (Л. Спірін, М. Степинський, М. Фрумкін, Є. Поляков); 4) як особливий склад розуму, який має низку ознак, якостей і властивостей, які дають підстави говорити про педагогічне «бачення» світу (В. Тамарін, Д. Яковлєва). Близькою до цього є точка зору Є. Нечитайлової стосовно «системного бачення педагогічного процесу». Л. Нікитенкова характеризує педагогічне мислення як готовність вчителя до розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій. Л. Маслова під педагогічним мисленням, поряд зі здатністю застосовувати

теоретичні положення педагогіки, психології і методики до конкретних педагогічних ситуацій, розуміє також уміння «бачити» в конкретному явищі його загальну педагогічну сутність.

Поділяючи позицію Ю. Кулюткіна стосовно того, що мислення вчителя є суто практичним, оскільки він не відкриває законів, а лише застосовує вже відомі закони у своїй практичній діяльності [4, с. 21], можна визнати перспективним *розуміння педагогічного мислення як процесу осмислення вчителем закономірностей виконуваної педагогічної діяльності.* Зміст професіонального мислення вчителя полягає у пізнанні ним сутності педагогічних явищ і творчому розв'язанні професійно-педагогічних задач, що їх учитель формулює для себе у результаті вирішення педагогічної проблемної ситуації. Тому професійне мислення вчителя найяскравіше виявляється в позитивній реконструкції педагогічної проблемної ситуації. Саме в цьому полягає здатність і потреба вчителя аналізувати, узагальнювати і перетворювати педагогічні ситуації, приймати рішення щодо вибору й застосування засобів педагогічного впливу, які відповідають цим ситуаціям, творчо продукувати нові засоби педагогічного впливу на учнів і навчально-виховний процес загалом.

Визначення поняття «педагогічне мислення» здійснюється з різних позицій, які виражаються в різних за змістом дефініціях. Їх аналіз доводить, що окремі вчені визначають педагогічне мислення через його психологічну сутність як пізнавального психологічного процесу. Одначе серед цих формулювань є розбіжність. В одних педагогічне мислення вважається процесом відображення дійсності (В. Чубуков), а в інших, – відображення педагогічної дійсності, педагогічного процесу (Н. Бочарова, Д. Вількеєв, С. Каргін), що є точнішим і конкретнішим, адже будь-який конкретний вид мислення спрямований на конкретний об'єкт, який зумовлює його існування, і відображається ним. У більшості таких визначень суть педагогічного відображення зводиться не тільки до пізнання педагогічної дійсності (А. Абдуліна), а й до її цілеспрямованого перетворення (Н. Бочарова,

Д. Вількеєв). Відмінність між ними полягає в тому, що по-різному розуміється відношення між зазначеними функціями педагогічного мислення. Якщо А. Абдуліна, В. Чубуков вважають пізнання домінантним, Н. Бочарова акцентує взаємопідпорядкування пізнання перетворенню, то Н. Вількеєв наголошує їхню рівноцінність. Детермінійними чинниками, що спричиняють особливості педагогічного мислення в цій групі визначень, названо: специфіку педагогічних явищ, цілі і завдання навчання та виховання, професійний досвід учителя.

У наукових дослідженнях трапляються загальні визначення педагогічного мислення як: особливого складу розуму вчителя (Н. Кузьміна, К. Осипова, В.Тамарін, Д.Яковлева); значущої якості особистості вчителя (М. Бушканець, О. Цокур, В. Сластьонін); провідної професійної здібності (Р. Хмелюк, С. Годник, Л. Нікітенкова).

У змісті визначень, в яких педагогічне мислення розкривається як особливий склад розуму, чітко не виділяються його істотних складових. Учені (Н. Кузьміна, К. Осипова) обмежуються посиланням на чинник, який зумовлює особливий склад розуму (це педагогічні задачі, власне педагогічні та функціональні), або розкривають особливості складу розуму вчителя через його «ознаки, якості, властивості», сукупність гностичних дій (В. Тамарін, Д. Яковлєва). Зауважимо, що поняття «розум» досліджується психологами в широкому і вузькому розумінні. У широкому – як узагальнена характеристика пізнавальних можливостей людини, у вузькому – як індивідуально-психологічна характеристика її мислительних здібностей. Якщо мислення є процесом з єдиним механізмом здійснення, єдиною загальною структурою, то мислительна діяльність має варіативні змістову й операціональну сторони. Варіативність їх зумовлюється предметом, на який з певною метою спрямовується мисленнєва діяльність.

Визначення педагогічного мислення через поняття «якість особистості» характеризується тим, що його суть розкривається в загальному вигляді і зводиться до вказівки на види дій, у яких вона об’єктивується, – відображення,

орієнтування в педагогічних ситуаціях, проектування способів їх перетворення (О. Цокур). Або до конкретних гностичних умінь та ознак, якими має характеризуватися процес розв'язання педагогічних задач – самостійність і гнучкість (М. Пушканець).

Привертає увагу група вузьких за змістом дефініцій, оскільки в них сутність педагогічного мислення зводиться до однієї чи кількох його функцій. Наприклад, до аналітичної (Л. Спірін, М. Степинська), до конструктивної (С. Архангельський), або рефлексивної, що виявляється двояко: в ситуації управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів та аналізу власної педагогічної діяльності (О. Анісимов, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська).

Специфічні особливості *педагогічного мислення* ми бачимо у П. Скульського, який зазначив, що педагогічне мислення актуалізується в процесі розв'язання задач, що виникають у різноманітних педагогічних ситуаціях. При всьому розмаїтті, як вважає П. Скульський, їх об'єднує одне: пряма чи побічна «присутність» особистості школяра або цілого учнівського колективу як об'єктів педагогічного впливу. Інакше кажучи, в ролі предмета педагогічної діяльності найчастіше виступає духовний світ людини, що постійно змінюється. Тому педагогічне мислення завжди здійснюється на тлі оперування образами динамічних об'єктів і вирізняється особливою рухливістю і гнучкістю. В педагогічній діяльності теоретичні задачі тісно пов'язані з практичними, а це означає, що педагогічне мислення має теоретико-практичний характер.

На це звертає увагу й А. Абульханова-Славська, яка стверджує, що в механізмах *педагогічного мислення* суперечливо поєднуються дві логіки: логіка пізнання і логіка дії. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що *педагогічне мислення* це узагальнене й опосередковане пізнання психологічного механізму вчинків людини та знаходження ефективних способів впливів за умов професійної діяльності поєднує його теоретичні та практичні форми. Теоретичне мислення вчителя, на нашу думку, виявляється в пошуку закономірностей, взаємозв'язків, нової інформації, якої

бракує, висунення припущень, уявлення нових шляхів та засобів педагогічного процесу, співвіднесення набутого досвіду з відомими теоріями, положеннями. Такий тип педагогічного мислення оперує абстракціями, дає змогу побачити педагогічні явища в ідеальному варіанті, забезпечує правильність та обґрунтованість педагогічних рішень; його ще називають дослідницьким, науково-пошуковим, без якого педагогічна діяльність, педагогічні інновації можуть перетворитися на прожектерство, волюнтаризм чи банальність та рутинність. Разом із тим не менш важливим для професії вчителя виступає *практичне мислення*. Воно завжди оперативне, оскільки функціонує в реальному педагогічному процесі за умов дефіциту часу, необхідності розв'язувати практичні педагогічні задачі та ситуації (підтримувати дисципліну, зосереджувати увагу учнів, багаторазово пояснювати матеріал тощо). Практичне мислення педагога справедливо називають мистецтвом, бо воно безпосередньо включається в педагогічну дію і є невід'ємним від її виконання. Важливо уявляти практичне мислення не початковою формою педагогічного інтелекту, а навпаки, виявом зрілості інтелектуальної діяльності, що не поступається за значенням та складністю теоретичному мисленню. Разом із тим теоретичні та практичні форми мислення не можна протиставляти, їх треба гармонійно поєднувати, прагнути складності аналізу й простоти здійснення педагогічного рішення [6; 7; 14; 20; 21].

Привертають увагу дослідження Б. Єлканова, які підтверджують, що зміст інтелектуального педагогічного самовиховання вчителя у разі необхідності включає розвиток здатності до педагогічного аналізу і синтезу, розвиток таких якостей мислення, як критичність, самостійність, широта, гнучкість, активність, швидкість. При цьому науковець наголошує такі процедури мислення, як аналіз конкретних педагогічних ситуацій, визначення педагогічних проблем у певних конкретних умовах, вироблення варіантів розв'язання завдань тощо. Він також вирізняє *три рівні професійного мислення вчителя.*

Початковим і водночас найбільш загальним і вищим рівнем мислення вчителя є його методологічне мислення, зорієнтоване педагогічними переконаннями. На цьому рівні у вчителя утворюється найважливіша його педагогічна здібність: чутливість до педагогічних явищ, педагогічне чуття.

Другий рівень педагогічного мислення характеризується здатністю вчителя матеріалізувати свої педагогічні ідеї у своєрідній технологічній конструкції. Без розроблення таких конструкцій і технологій педагогічного процесу вчитель може розраховувати лише на випадковий успіх, а найчастіше – на неуспіх. Як зазначає науковець, педагогічне мислення на цьому, тактичному, рівні виявляється в умінні розробляти навчальні завдання чи створювати виховні ситуації, складати карти-схеми, за якими можна відпрацьовувати певні вміння в учнів.

Не менш важливим, вважає Б. Єлканов, є третій рівень – *рівень оперативного мислення* вчителя. Він має певні складності. Зумовлені вони розмаїттям конкретних умов педагогічної діяльності. Педагогові необхідні як знання закономірностей педагогічного процесу, так і вміння застосовувати ці закономірності до поодиноких і окремих явищ. А це якраз і вимагає самостійного творчого мислення, що виявляється у здатності вчителя до оцінних дій.

Аналізуючи педагогічне мислення на макро-, мезо- і мікрорівнях, М. Савгин виокремлює такі показники його високого рівня: 1) наявність у педагога адекватних когнітивних моделей процесу розвитку учня й класу школярів у різних видах діяльності; 2) сформованість механізму педагогічної атрибуції як необхідного компонента процесу інтеграції соціально-психологічних, психофізіологічних і педагогічних детермінант, які зумовлюють навчально-виховний процес; 3) розвиненість механізму адаптації: передбачення у свідомості педагога в схематичній формі відповіді на педагогічну проблему ще до того, як вона буде розв’язана; 4) сформованість педагогічної рефлексії як компонента педагогічного мислення.

А. Орлов, відмічаючи, що мислення учителя безпосередньо включене у практику його діяльності, вказує спрямованість його на адаптацію знання загальносуспільного до конкретних ситуацій [10]. На його думку, це своєрідне «педагогічне бачення» навколишнього світу, яке відображає психолого-педагогічні й професійні знання, способи розумових дій та установок особистості вчителя. Це дає підстави вирізнити три рівня сформованості професійного мислення педагога: *низький* – розв'язання задач здійснюється за сталими шаблонами (як правило, педагогічні задачі на цьому рівні підмінюються функціональними); *середній* – характеризується наявністю окремих творчих елементів при розв'язанні задачі (виявляються першочергові вміння синтезувати набуті теоретичні знання та використовувати їх на практиці); *високий* – нестандартний підхід до аналізу ситуації, розв'язування задач на основі діагностування конкретних умов.

Е. Тамарін і Д. Яковлєва доповнюють поняття педагогічного мислення такими ознаками: 1) свідомість життєвих і навчальних ситуацій у плані використання їх для реалізації певних виховних цілей; 2) сприйняття різних інформаційних джерел з позиції подальшого використання їх як засобу навчання й виховання; 3) прагнення подивитися на матеріал з позиції школяра, дати матеріалу психолого-лінгвістичну оцінку; 4) прагнення осмислити мотиви, вчинки учнів, уявити собі їхні психічні стани [3].

Цікавою є думка А. Орлова [10], який розглядає *професійне мислення* вчителя як явище багаторівневе і варіативне, оскільки в ньому відображаються етичні установки, суспільно-політичні, психолого-педагогічні й фахові знання педагога, його професійно-особистісні якості, способи розумових і практичних дій. Найважливішою рисою педагогічного мислення є осмислення вчителем кожної навчально-виховної ситуації, оперативний вибір і реалізація оптимального її розв'язання.

Необхідно наголосити, що поняття «педагогічне мислення» відображає не тільки особливості розумової діяльності вчителя, а й професійну специфіку його сприйняття, уваги, педагогічної інтуїції, педагогічної імпровізації,

педагогічної уяви, тобто творчих якостей, а також особливості його емоційно-вольової сфери. Педагогічне мислення є інструментом професійно грамотного розв'язання навчально-виховних задач.

М. Кашапов вирізняє основні ознаки сформованості науково-педагогічного стилю мислення особистості. Передусім це ініціативний, творчій характер професійної діяльності, що відображає глибину пізнання сутності педагогічних фактів і явищ, відчуття зв'язків і відносин між ними. Важливою ознакою науково-педагогічного стилю мислення вчителя є його науковий підхід до аналізу педагогічних ситуацій, у процесі якого мають місце такі розумові операції, як порівняння, абстракція, конкретизація, узагальнення. Суттєвою ознакою сформованості цього стилю мислення педагога є прагнення новацій, нестандартного розв'язання педагогічної задачі, педагогічно аргументований ризик, сміливість у виборі методичного арсеналу впливу на вихованців. Не менш важлива якісна своєрідність науково-педагогічного стилю мислення, що виявляється в його широті й глибині, самостійності й критичності, гнучкості й швидкості.

Є. Осипова розглядає педагогічне мислення вчителя як сукупність властивостей, притаманних будь-якому практичному мисленню (невідривність від реалізації й виконання, пізнання взаємодіючої системи, дієвість тощо), так і специфічних для нього. Найважливішими з них є проблемність, рефлективність, комплексність, конкретність, конструктивність, самостійність, критичність, професійна компетентність, індивідуалізованість мислення [11, с. 58−59].

Професійне мислення вчителя, спрямоване на розв'язання педагогічних задач, являє собою ієрархізований ланцюг розумових процесів, співвіднесених із цілями навчально-виховного процесу. Воно характеризується своєрідністю структури, змістового (синтез спеціальних знань) і практично-дієвого (сукупність інтегральних інтелектуальних умінь) фондів, що мають своєрідні якісні характеристики (опосередкованість об'єктом праці, проблемність, конструктивність, конкретність тощо) [3].

Професійне мислення педагога передбачає розуміння ним діалектики педагогічного процесу, вміння аналізувати сутність суперечностей, які виникають у цьому процесі, бачити оптимальні способи їх розв'язання.

Педагог навчається встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і відношення між різноманітними педагогічними явищами, шукати шляхи використання загальних закономірностей, принципів і методів для досягнення певної мети. Поступово у нього розвивається вміння обґрунтовувати свої судження, робити узагальнені висновки. Зрештою формується такий розумовий «апарат», за допомогою якого педагог всебічно, з наукових позицій оцінює конкретну педагогічну задачу, створює проект педагогічного впливу і взаємодії, веде творчий пошук і реалізує найефективніші способи виховання.

Отже, на підставі сказаного можна сформулювати такі висновки:

1. Якісна характеристика професійної підготовленості вчителя залежить не лише від кількості засвоєних ним знань і вмінь, а й від розвиненості у нього процесів педагогічного творчого мислення. Розвинене педагогічне мислення дає педагогові змогу правильно орієнтуватися в ситуаціях, що виникають, знаходити кваліфіковані розв'язання педагогічних задач, відкриває шляхи до вершин майстерності.

2. Найважливішими характеристиками педагогічного мислення є критичність, швидкість, широта, прогностичність, проблемність, самостійність, активність, гнучкість.

3. Педагогічне мислення вчителя науковці називають практичним, вважаючи педагогічну задачу структурною одиницею педагогічного мислення, а процедуру розв'язання педагогічної задачі розглядають як процес професійного мислення вчителя.

Література

1. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Е. Г. Философский принцип системности и системный подход. *Вопросы философии.* 1978. № 8. С. 39–52.

2. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. – Москва: ИП РАН, 1994. 23 с.

3. Кашапов М. М. Ситуационный анализ как функция педагогического мышления. *Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы*. – Москва: ИП РАН, 1997. С. 98–99.

4. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. – Москва: Педагогика, 1971. 112 с.

5. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Психологические проблемы социальной регуляции поведения. − Москва: Наука, 1976. 306 с.

6. Матвієнко О. В. Якісна професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів в умовах кредитно-модульної технології навчання. *Вища освіта України*. – Додаток з (т. 6). – 2007 // Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти». С. 157–164.

7. Матвієнко О. В. Теоретико-методологічні проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання. Київ: НПУ, 2007. Вип. 6. С. 27–35.

8. Матвієнко О. В. Практикум з курсу «Теорія виховання». – Київ: Стилос, 2001. 256 с.

9. Матвієнко О. В. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2006. Вип. 21.4.2. С. 34–39.

10. Орлов А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность. *Педагогика.* 1995. № 6. С. 63–68.

11. Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя. *Вопросы психологии.* 1987. № 5. С. 144–146.

12. Петько Л. В. Виклики XXI століття для освітнього простору України. *Наукові праці* [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Серія: Педагогіка : наук. журн. / Чорном. держ. ун-т імені Петра Могили; ред. кол. : О. П. Мещанінов (голова) [та ін.]. – Миколаїв: Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2017. Т. 303. Вип. 291. С. 10−14.

13. Петько Л.В. «Невизначеність якості» з огляду на модернізацію системи освіти в Україні. *Директор школи, ліцею, гімназії:* всеукр. наук.-практ. журнал / засн. МОНмолодьспорту України, НАПН України, НПУ імені М.П.Драгоманова ; голов. ред. О.І. Виговська. 2012. № 3. С. 56–62.

14. Петько Л. В. Педагогічні та виховні ідеї В.О.Сухомлинського у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Наукові записки*. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І.Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 3. С. 181−187.

15. Рувинский Л. И. Концепция профессионально-деятельной подготовки учителей. *Интенсификация профессиональной подготовки будущих учителей*. – Казань, 1988. С. 3–18.

16. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. – Москва: Тривола, 1996. 660 с.

17. Фромм Э. Человеческая ситуация. – Москва: Смысл, 1995. 238 с.

18. Babiy Sergiy, Bezkorovaina Olha, Matviienko Olena, Petko Stanislav, Ternopilska Valentina, Soichuk Ruslana, Stanislavchuk Nataliia. Entrepreneurship model of professional development of actuaries in Canada // Journal of Entrepreneurship Education (JEI). USA. 2019. Vol: 22 Issue: 3. P. 1−6.

19. Bandura A. Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-efficacy. *Developmental Psychology.* 1989. No. 25. P. 729–735.

20. Matviienko O. Modern approaches to goal setting for teacher pedagogical activity // Topical questions of contemporary science : collection of scientific articles. – Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, MA 02780, United States of America, 2017. − P. 452-456.

21. Matviienko O. Pedagogy of partnership in the process of setting new Ukrainian school. Challenges and opportunities of scientific thought development : collection of scientific articles. – GPG Publishing Group, Pretoria, South Africa, 2017. P. 151-156.

22. Pet'ko L. V. Development of students' cognitive activity in foreign language teaching by using analogy method // Actual problems of globalization: Collection of scientific articles. – Midas S.A., Thessaloniki, Greece, 2016. P. 232−237.

23. Skinner B. F. The Origins of Cognitive Thought. *American Psychologist.* 1989. No. 44. P. 13–18.

Анотації

УДК 371.134+159.955

Матвієнко О.В. Особливості формування педагогічного мислення у майбутніх педагогів.

Уточнено і конкретизовано поняття «педагогічне мислення», виділено елементи і описано форми педагогічного мислення. З метою теоретичного обґрунтування процесу формування педагогічного мислення майбутніх педагогів було проаналізовано основні функції педагогічного мислення, визначені його загальні риси та обґрунтовано, що узагальнене вміння педагогічно мислити припускає наявність у вчителя аналітичних, прогностичних, проективних, а також рефлексивних умінь. Виділено положення когнітивної психології, які є підґрунтям технології формування педагогічного мислення майбутнього педагога. Доведено, що доцільною є інтеграція «знаннєвого», задачного і контекстного підходів до формування педагогічного мислення у майбутніх педагогів, яка забезпечує побудову освітнього процесу в єдності його цільової, змістової, процесуальної, результативної складових, та сприяє формуванню професійно значущих якостей мислення, розвитку і вдосконаленню індивідуального стилю розумової діяльності.

Ключові слова: педагогічне мислення, форми педагогічного мислення, функції мислення,майбутні педагоги.

Матвиенко Е. В. Особенности формирования педагогического мышления у будущих педагогов.

Уточнено и конкретизировано понятие «педагогическое мышление», выделены элементы и описаны формы педагогического мышления. С целью теоретического обоснования процесса формирования педагогического мышления будущих учителей были проанализированы основные функции педагогического мышления, определены его общие черты и обосновано, что обобщенное умение педагогически мыслить предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Выделены положения когнитивной психологии, которые являются основой технологии формирования педагогического мышления будущего учителя. Доказано, что целесообразной является интеграция «знаниевого», задачного и контекстного подходов к формированию педагогического мышления у будущих учителей, которая обеспечивает построение образовательного процесса в единстве ее целевой, содержательной, процессуальной, результативной составляющих, и способствует формированию профессионально значимых качеств мышления, развитию и совершенствованию индивидуального стиля умственной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое мышление, формы педагогического мышления, функции мышления, будущие педагоги.

Matviienko O. V. Features of the formation of future teachers' pedagogical thinking.

Clarified and elaborated the concept of "pedagogical thinking, the selected elements and describes the forms of pedagogical thinking. To provide the theoretical justification of the process of formation of pedagogical thinking of the future teachers analyzed the main features of pedagogical thinking, its common features and it is proved that the generalized ability to think pedagogically suggests that the teacher analytical, predictive, projective and reflective skills. Selected provisions of cognitive psychology, which are the basis of the technology of formation of pedagogical thinking of the future teachers. It is proved that it is feasible to integrate "knowledge", task and contextual approaches to the development of pedagogical thinking in the future teachers, which provides the construction of the educational process in the unity of its target, substantive, procedural, efficient components, and contributes to the formation of professionally significant qualities of thinking, the development and improvement of individual style of mental activity.

Key words: pedagogical thinking, pedagogical forms thinking, thinking functions, future teachers.

Topical issues of pedagogy

Collective monograph

Copyright © 2019 by the authors
All rights reserved.

WARNING
Without limitation, no part of this publication may be reproduced, stored, or introduced in any manner into any system either by mechanical, electronic, handwritten, or other means, without the prior permission of the authors
Edited by the authors.

ISBN 978-88-89655-13-5