

Ніколаєнко, Світлана Іванівна

Психологічні умови формування у майбутніх вчителів стратегій рішення педагогічних задач [Текст] : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 - педагогічна і вікова психологія / С.І. Ніколаєнко; НДІ психології. - Київ, 1990

Актуальность проблемы. В постановлении Пленума ЦК КПСС от 18 февраля 1988 года "О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по её осуществлению" отмечается, что решающей фигурой перестройки всей системы образования является учитель, что от его знаний, педагогического мастерства, активной, убежденной, страстной позиции в решающей степени зависит успех намеченных преобразований. В связи с этим одним из фундаментальных условий повышения качества учебно-воспитательной работы современной школы становятся развитие творческого педагогического мышления будущего учителя.

В современных психолого-педагогических исследованиях уделяется значительное внимание проблеме развития творческого педагогического мышления (Ю.П. Азаров, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, С. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Р.П. Скульский, В.А. Сластенин, Л.М. Фридман, А.И. Щербаков и др.)

Важным направлением в изучении и практическом формировании нового педагогического мышления становится педагогика сотрудничества, идеология и методология которой основывается на лучших традициях советских педагогов и психологов-теоретиков и практиков (Ш.А. Амонашвили, Б.И. Дегтярев, Э.Д. Днепров, И.П. Волков, В.А. Караковский, С.Н. Лысенко, Е.Н. Ильин, И.П. Иванов и др.)

Вместе с тем проведенные исследования свидетельствуют также о том, что многие аспекты формирования у будущих учителей творческого

педагогического мышления нуждаются в дальнейшем изучении. В частности, продолжают оставаться недостаточно разработанными теоретические модели процесса творческого решения педагогических задач, мало изучены психологические особенности осмысления передовых педагогических идей в ходе решения новых педагогических задач, остается открытым вопрос об эффективных методиках построения вузовского учебно-воспитательного процесса на принципах педагогики сотрудничества.

Исследование указанных аспектов проблемы осуществлялось нами в рамках системно-стратегической концепции деятельности (В.А. Моляко). Главной характеристикой творческого мышления человека, как полагает автор, является стратегия - субъективная программа, конкретизирующая основную идею решения новой задачи. Поэтому процесс осмысления будущими учителями передового педагогического опыта и, в частности, идей педагогики сотрудничества, мы связывали с формированием у них стратегий решения учебно-профессиональных педагогических задач. Специальных исследований проблемы формирования педагогических стратегий в контексте системно-стратегического подхода не проводилось.

Объектом исследования выступает творческое мышление будущего учителя в процессе решения учебно-профессиональных педагогических задач.

Предмет исследования составили закономерности функционирования в формировании у будущих учителей стратегий решения педагогических задач.

Цель исследования заключалась в изучении психологических условий формирования у будущих учителей стратегий решения педагогических задач и разработке психолого-педагогических средств воздействия на процесс становления этих стратегий.

Нами была выдвинута гипотеза, согласно которой необходимым психологическим условием формирования у будущих учителей педагогических стратегий является стимуляция стратегических интеллектуальных тенденций направленных на осмысление психолого-педагогических знаний, в том числе и передовых педагогических идей, в процессе выработки и реализации на их основе замыслов решения конкретных учебно-профессиональных педагогических задач. Достижение эффекта стимуляции указанных интеллектуальных тенденций требует применения психолого-педагогических средств, активизирующих творческую интеллектуальную деятельность студентов педвуза в частности, ориентировочных вопросов и подсказок, коллективного самоанализа совместной учебно-профессиональной деятельности, активных методов профессионально-педагогической подготовки.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой в работе решался ряд конкретных задач:

- 1) проанализировать психологическое содержание основных структурных компонентов целостной системы стратегии решения педагогических задач;
- 2) выявить некоторые особенности стратегических интеллектуальных умений в процессе решения будущими учителями гностических педагогических задач;
- 3) определить психологические условия и разработать психолого-педагогические средства целенаправленного формирования у будущих учителей стратегий решения педагогических задач;
- 4) выявить динамику развития основных компонентов целостной системы педагогической стратегии в процессе психолого-педагогического эксперимента.

Теоретико-методологическую основу работы составили исследования:

1) основных принципов применения системного подхода в психологии (С.П. Бочарова, Б.Ф. Ломов, В.А. Моляко, В.Д. Шадриков, К.К. Платонов, Э.Г. Юдин и др.);

2) структурно-функциональных особенностей педагогической деятельности (В.И. Загвязинок, Н.В. Кузьмина, Д.Ф. Николенко, Р.П. Скульский, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, В.А. Татенко, Л.М. Фридман и др.);

3) специфики творческого мышления в профессиональной деятельности учителя (Ю.К.Бабанский, С.Г. Вершловский, Я.Л. Днепров, Ю.Н. Куллоткин, Л.Н. Лесохина, Г.С. Сухобская, А.В. Петровский, В.Н. Ягодин и др.);

4) системно-структурных параметров стратегий решения задач (Бруннер, Э. Бартон, В.М. Бондаровская, В.Ф. Венда, Ю.Н. Козелецкий, Н.М. Дебедева, В.А. Моляко, М.Л. Смутьсон, И.Г. Шупейко, Т.К. Чмут и др.)

Методы исследования. В основу исследования положен естественный психолого-педагогический эксперимент, в ходе которого широко использовались активные методы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей: учебно-ролевые, деловые, имитационные игры, анализ конкретных педагогических ситуаций, мозговые атаки, выполнение практических заданий творческого характера. На различных этапах исследования применялись методы: теоретического анализа научной литературы и передовой педагогической практики, наблюдение, интервью, психодиагностические методики, оценочные шкалы, анкетный опрос, интерпретация данных производилась на основе методов непараметрической статистики и последующего качественного анализа. Базой для опытной экспериментальной работы стал Сумской государственный педагогический институт им. А.С. Макаренко.

Научная новизна исследования состоит в разработке структурно-функциональной модели стратегии решения педагогических задач, в

определении аспектов и динамики осмысления передовых педагогических идей в структуре реализуемой стратегии, в выявлении психологических условий, средств и закономерностей формирования педагогических стратегий, в излучении новых научных данных об особенностях функционирования стратегических интеллектуальных умений при решении гностических педагогических задач.

Теоретическое значение работы заключается в конкретизации положений системно-стратегической концепции деятельности В.А. Моляко на материале разработок проблем высшей школы, в частности, при анализе структуры, функций и условий развития целостной системы стратегии решения педагогических задач. Полученные в исследовании данные о специфике функционирования и развития стратегических интеллектуальных общепедагогических умений освещают один из существенных аспектов творческого педагогического мышления, являются определенным вкладом в разработку общепедагогической проблемы соотношения мышления и деятельности.

Практическое значение исследования состоит в совершенствовании разрабатываемых методик диагностики и формирования у будущих учителей стратегий решения педагогических задач на основе активизации их творческой интеллектуальной активности, в разработке и апробации методики организации на принципах сотрудничества учебно-исследовательской работы студентов при изучении курса возрастной и педагогической психологии, в оптимизации способов подготовки будущих учителей к различным видам педагогической практики.

Апробация работы. Результаты исследования докладывались на научной конференции преподавателей Сумского государственного педагогического института им. А.С. Макаренко (1982) , на областных Макаренковских чтениях (1984), на межвузовской научно- практической конференции в

Сумском пединституте (1986 г.), на совместных заседаниях кафедр педагогики и психологии Сумского пединститута (1985- 1989 гг.), на заседаниях школы-семинара «Проблемы формирования творческого педагогического мышления» в Сумском СШ № 25 (1987-1988).

Публикации. Основное содержание работы отражено в 5 публикациях.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, включает список литературы, содержащий 215 наименований, и приложения. В работе имеется 26 таблиц, диссертация изложена на 162 страницах основного текста.

На защиту выносятся следующие положения:

1. В целостной системе стратегии решения педагогических задач различаются две подсистемы: долговременная (стратегия как компонент общей готовности к выполнению деятельности) в реализуемая (стратегические интеллектуальные общепедагогические умения). Системообразующим фактором данной системы является профессионально-педагогическая направленность личности будущего учителя.

2. Функционирование стратегических интеллектуальных общепедагогических умений при решении будущими учителями гностических педагогических задач детерминируется ситуативными и личностными факторами. При этом тип межличностного взаимодействия (конкуренция, сотрудничество) между субъектами познания является важнейшим ситуативным, а уровень развития профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя - существенным личностным фактором детерминации функционирования стратегических интеллектуальных общепедагогических умений

3. Необходимым психологическим условием формирования у студентов педвуза стратегических интеллектуальных общепедагогических умений

является стимуляция осмысления психолого-педагогических знаний, в том числе и передовых педагогических идей в процессе выработки и реализации на их основе замыслов решения конкретных учебно-профессиональных педагогических задач.

4. Целенаправленное формирование стратегических интеллектуальных общепедагогических умений влияет на развитие профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя. При этом указанное развитие опосредуется симптомокомплексом профессионально важных личностных, субъектных индивидуальных качеств, входящих в структуру долговременной подсистемы педагогической стратегии.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во "**Введении**" диссертации обосновывается актуальность темы исследования, формулируется объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, раскрывается научная новизна, теоретическое и практическое значение работы, а также основные положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** - "Постановка проблемы исследования" - анализируется проблема творческого мышления в профессиональной деятельности учителя, проводится выявление системно-структурных особенностей стратегий решения педагогических задач, определяется предмет, задачи и методы исследования.

Проблема творческого мышления профессионала-практика возникает в контексте отношения "мышление - деятельность" личности. Наиболее существенной особенностью педагогической деятельности является то, что она представляет собой целенаправленную активность учителя по управлению деятельностью учащегося.

Структурной единицей мыслительной деятельности учителя является педагогическая задача. При этом функции педагога по отношению к

профессиональной деятельности выступают как функции анализа педагогических ситуаций», как функции постановки задач в конкретных условиях деятельности, как функции разработки планов и проектов решения данных задач, как функции регуляции процессов осуществления намеченных планов, оценки полученных результатов (Ю.Н. Куллоткин, Г.С. Сухобская).

Главной характеристикой творческого мышления человека мы, вслед за В.А. Моляко, считаем стратегию, являющуюся базовым компонентом профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности.

В рамках системно-стратегического подхода выделяются две формы (подсистемы) существования целостной системы педагогической стратегии:

- 1) стратегия как компонент профессиональной готовности будущего учителя к выполнению педагогической деятельности, включающая в себя личностные, субъектные и индивидуальные профессионально важные качества;
- 2) реализуемая стратегия, представляющая собой сложное интеллектуальное общепедагогическое умение решать педагогические задачи, работать творчески, изобретательно.

В структуре стратегических интеллектуальных общепедагогических умений различаются следующие компоненты:

- 1) система знаний о педагогическом труде, представленная категориальным строем мышления учителя последний включает такие иерархически организованные уровни: уровень общих идей; уровень конструктивно-методических схем; уровень технических приемов реализации данных схем; индивидуализированность понятийного языка мышления учителя-практика;
- 2) система стратегических интеллектуальных тенденций, актуализирующаяся в процессе выработки и принятия педагогических решений;

3) система промежуточных и основных решений, регулирующих процесс умственной деятельности учителя в ходе решения педагогических задач.

Важная роль на этапе перестройки средней и высшей школы принадлежит новому педагогическому мышлению, которое цементируется идеологией и методологией педагогики сотрудничества. Педагогика сотрудничества является открытой программой, а ее смысл заключается в стимуляции творчества всех учителей. Так как при внедрении передового педагогического опыта происходит распространение прежде всего идей, то осмысление последних будущими учителями психологически связано с формированием у них стратегий решения педагогических задач.

Указанная возможность определяется тем, что, во-первых, специфика педагогического творчества усматривается многими авторами во внедрении результатов научно-педагогической деятельности в практику обучения и воспитания детей (В.В. Краевский, Ю.Н. Кулоткин, Р.П. Скульский). Во-вторых, важнейшей функцией стратегических интеллектуальных общепедагогических умений в структуре творческого педагогического мышления является обеспечение осмысления, операционализации психолого-педагогических знаний, в том числе и передовых педагогических идей, в процессе выработки и реализации на их основе замыслов решения конкретных педагогических задач. В-третьих, при включении идеи в структуру замысла решения задачи происходит осмысление ее в трех контекстах: истинности (потенциальной осуществимости на основе совпадения педагогической цели и объективных тенденций развития объекта преобразований); практической целесообразности (соответствия цели задачам и потребностям общественного развития); физической реализуемости (наличия необходимых средств достижения поставленных целей).

Ключевыми принципами нового педагогического мышления, выдвинутыми педагогами-экспериментаторами, являются принципы гуманизации и демократизации учебно-воспитательного процесса. Содержательное единство указанные принципы получают в идее сотрудничества.

Специальный анализ, проведенный в нашем исследовании, показал, что с социально-психологической точки зрения сотрудничество является непосредственно коллективной деятельностью детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности. Важнейшими признаками непосредственно коллективной деятельности являются такие связи и взаимоотношения между ее участниками, в которых звенья и компоненты совместной деятельности, осуществляемые всеми членами коллектива, принадлежат в то же время каждому участнику, ощущаются и рассматриваются как свои собственные. А это происходит тогда, когда все участники совместной деятельности являются полноправными ее субъектами, имеющими право и способными на постановку целей, определение средств, контроль и оценку осуществляемой ими деятельности. В случае непосредственно коллективной деятельности речь фактически ведет о преодолении отчуждения детей от учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, осмысление идеи сотрудничества предполагает самостоятельную выработку и «реализацию будущими учителями таких содержательных замыслов (субъективных программ) решения учебно-профессиональных задач, в основу которых были бы положены проекты организации различных форм непосредственно коллективной деятельности. Такого рода замыслы и проекты должны отразить, по крайней мере, следующие основные субъект-субъектные отношения, характеризующие учебно-профессиональную деятельность будущего учителя: "студент педвуза - преподаватель педвуза", "студент педвуза - студент педвуза", "студент

педвуза - учитель школы" "студент педвуза - учащиеся". Различные стороны, пути и этапы осмысления будущими учителями идеи сотрудничества в процессе собственной учебно-профессиональной деятельности, которое обеспечило становление у них целостной системы педагогической стратегии, и составило основное содержание формирующего эксперимента.

Во **второй главе** - "Экспериментальное исследование стратегических интеллектуальных умений в процессе решения будущими учителями гностических педагогических задач" - анализируется влияние ситуативных и личностных факторов на функционирование стратегических интеллектуальных тенденций, как центрального звена стратегических интеллектуальных общепедагогических умений; учителями психологических педагогических задач.

В качестве ситуативного «фактора детерминации анализируемых стратегических интеллектуальных тенденций» мы избрали межличностное взаимодействие студентов педвуза. В эксперименте были смоделированы два типа взаимодействия испытуемых: 1) гностическое взаимодействие (ГВ), которое можно рассматривать как разновидность сотрудничества; 2) соревновательное взаимодействие (СВ), являющееся разновидностью конкуренции.

Испытуемыми были избраны студенты-мужчины пединститута в возрасте от 17 до 24 лет, 19 человек. Как в гностическом, так и в соревновательном типе взаимодействия приняли участие по девять человек. Один из участников эксперимента бил "подсадной уткой", приняв участие во всех 18 встречах гностического и соревновательного характера. Нас интересовало то, каким образом проявятся мотивационный и операционный аспекты стратегических интеллектуальных тенденций при решении гностических задач "на первое впечатление о незнакомом человеке" (А.А. Бодалев) как в случае

гностического, так и соревновательного взаимодействия постоянного участника экспериментов с остальными его участниками.

Основополагающим фактом, экспериментально выявленным нами, является устойчивость познавательной мотивации и связанных с нею интеллектуальных тенденций при осуществлении гностического взаимодействия партнеров и неустойчивость соответствующих параметров - при осуществлении соревновательного взаимодействия будущих учителей.

На уровне операционного аспекта функционирования стратегических интеллектуальных тенденций, показателем которых выступила сравнительная динамика оценок, даваемых постоянному участнику экспериментов в СВ и ГВ, были получены следующие результаты.

Во-первых, динамика оценок качеств постоянного участника экспериментов в ГВ оказалась в количественном отношении более значительной, чем в СВ. При этом суммы абсолютных разностей оценок по всем качествам оценочной анкеты у участников ГВ статистически значимо выше, чем у участников СВ. В среднем в ГВ оценка всех качеств (как при улучшении, так и при ухудшении оценки) изменялась сильнее, чем в СВ. Наконец, в ГВ среднее значение коэффициента различия во мнениях по всем качествам оценочной анкеты равно 1,26, а в СВ равно 1,06. Приведенных выше экспериментальные результаты указывают на то, что динамика оценок качеств постоянного участника экспериментов в количественном отношении является более значительной» чем в СВ.

Во-вторых, в ГВ динамика оценок качеств относительно постоянного участника экспериментов носят более критический характер. Так, например, нами была отмечена тенденция ухудшения в ГВ оценок всех качеств по оценочной анкете: если в СВ ухудшалось 33% оценок всех качеств, то в ГВ - уже 53% оценок всех качеств по анкете. Далее, если в СВ оценки по отрицательным качествам оценочной анкеты ухудшились в 16% от всех

отрицательных качеств, то в ГВ - в 63%. При этом "абсолютный сдвиг во мнениях" (как сумма изменения мнения и в положительную, и в отрицательную сторону) у участников СВ относительно качеств постоянного участника экспериментов составляет 106 баллов, а у участников ГВ - 164 балла. Наконец, среднее значение отрицательных разностей между ухудшением и улучшением оценки да всем качествам оценочной анкеты в СВ равно (-)3,33 балла, а в ГВ равно (-)9,6 балла. Приведенные показатели свидетельствуют о повышении критичности в структуре стратегических интеллектуальных тенденций у участников ГВ по сравнению с участниками СВ.

В-третьих, нами выявлена тенденция повышения в ГВ критичности к себе по сравнению с СВ. Если в СВ по сравнительно-самооценочной анкете "+изменения" составляют 40,32%, то в ГВ - только 23,61%. О повышении критичности к себе в ГВ свидетельствует также и то, что "-изменения" в СВ произошли только в 11,29%, а в ГВ - уже в 27,77% случаев. Таким образом, для ГВ в целом характерно как повышение критичности к партнеру, так и повышение критичности к себе.

Из результатов проведенного эксперимента следует вывод о том, что тип межличностного взаимодействия (сотрудничества или конкуренции) действительно является существенным ситуативным фактором детерминации стратегических интеллектуальных умений при решения будущими учителями гностико-перцептивных педагогических задач. При этом ситуацию сотрудничества необходимо оценить как более благоприятную по сравнению с конкуренцией и для углубленного понимания другого человека, и самого себя.

Центральным личностным фактором детерминации стратегических интеллектуальных тенденций при решении будущими учителями гностических педагогических задач в нашем исследовании выступила профес-

сионально-педагогическая направленность личности участников эксперимента.

В эксперименте мы стремились выявить связи между уровневыми особенностями развитая профессионально-педагогической направленности и различными аспектами функционирования стратегических интеллектуальных тенденций при решении будущими учителями гностических педагогических задач. Для этого были сформированы две экспериментальные группы: А группа (с профессионально-педагогической и предметной направленностью интересов в структуре педагогической направленности) и Б группа (с предметной направленностью интересов в структуре педагогической направленности).

Измерение особенностей функционирования стратегических интеллектуальных тенденций при решении будущими учителями гностических педагогических задач осуществлялось с помощью таких методик: шкалы Ф. Фидлера, шкалы "семантического дифференциала (СД), теста Розенцвейга (в детском и взрослом вариантах), методики альтернативных суждений (МАС).

Процедурные особенности применения данного инструментария заключались в следующем. Шкалы и тест заполнялись студентами, проходившими летнюю педагогическую практику в пионерлагере, как за предпочитаемых сотрудников и воспитанников, так и за непредпочитаемых (отвергаемых) сотрудников и воспитанников. Эти же шкалы и тест заполнялись сотрудниками и детьми, которых определили на предыдущем этапе в качестве "предпочитаемых" и "непредпочитаемых", в самооценочном варианте. Таким образом, рефлексивный ("за другого") вариант заполнения указанного инструментария моделировал процесс решения диагностических педагогических задач, связанных с пониманием другого человека, а сравнение самооценочного и рефлексивного варианта заполнения теста и шкал позволяло объективно оценить степень такого понимания.

Рассмотрим некоторые особенности стратегических интеллектуальных тенденций, выявленные у будущих учителей групп А и Б с помощью шкалы Ф. Фидлера при решении гностических педагогических задач. Среднее значение индекса положительной персонификации (оценки качеств предпочитаемого сотрудника – МПС) в А группе равнялось 19,6, а в Б группе равнялось 18,3. Среднее значение индекса негативной персонификации (оценки качеств не предпочитаемого сотрудника – ЛПС) в А группе равнялось 35,6, а в Б группе равнялось 58,2. Среднее значение индекса оценочной биполяризации (как разность между МПС и ЛПС) в А группе равнялось 16,0, а в Б группе равнялось 39,9.

Судя по индексам, при восприятии предпочитаемого сотрудника в А и Б группах наблюдаются сходные тенденции, имеющие положительную модальность. Значения индексов ЛПС указывают на то, что не предпочитаемые сотрудники воспринимаются в Б группе в более негативном свете, чем в А гр. Между средними значениями индексов АСО в А и Б группах по хи-квадрат критерию (на 0,05 уровне значимости) имеются статистически значимые различия. Это означает, что испытуемые А группы по сравнению с испытуемыми Б группы более совместимы с другими людьми, в том числе с неприятными им, менее авторитарны и категоричны в своих оценках.

В процессе исследования были также получены средние значения факторов СД в А и Б группах испытуемых. Оценка предпочитаемых детей в А и Б группах позволила выявить такие средние значения: по фактору А соответственно (1,70; 1,14); по фактору Е (10,59; 9,01) по фактору Р (6,40; 6,75). Оценка отвергаемых детей в группах А и Б позволила выявить соответственно такие средние значения факторов СД: по фактору А (-6,45; -2,17); по фактору Е (-6,22; -6,24), по фактору Р (0,17; -0,96).

Однако статистически значимых различий, характеризующих тенденции решения гностических педагогических задач с помощью шкалы СД, в

группах А и Б не обнаружено. Напротив, как в оценках предпочитаемых, так и непредпочитаемых детей наблюдались сходные аналитико-перцептивные тенденции.

Средние значения коэффициентов корреляции по Кендаллу, полученные нами в ходе решения участниками эксперимента гностических педагогических задач с применением теста Розенцвейга, равнялись:

1) по типу реакций за предпочитаемых детей и взрослых в А гр. (0,45), в Б гр. (0,49);

2) по направленности реакций за предпочитаемых детей и взрослых в А гр. (0,39), в Б гр. (0,34);

3) по типу реакций за отвергаемых детей и взрослых в А гр. (0,18), в Б гр. (0,29);

4) по направленности реакций за отвергаемых детей и взрослых в А гр. (0,21), в Б гр. (0,18).

Первая тенденция, проявившаяся при решении будущими учителями гностических педагогических задач с помощью теста Розенцвейга, отражает сравнительный уровень диагностики фрустрации, с одной стороны, у предпочитаемых субъектов, а с другой - у отвергаемых. Данная тенденция сходным образом проявляется в А и Б группах испытуемых и заключается в том, что за предпочитаемых субъектов тест Розенцвейга заполняется весьма испытуемыми с более высокими корреляционными показателями как по типу, так и по направленности реакций.

Вторая тенденция отражает сравнительные особенности диагностики фрустрации студентами педвуза, с одной стороны - у взрослых субъектов (предпочитаемых и непредпочитаемых), а с другой – детей (предпочитаемых и непредпочитаемых). Эта тенденция также сходным образом проявляется в

А и Б группах испытуемых и заключается в следующем: если относительно детей выше корреляционные показатели, отражающие их понимание по типу реакций, то относительно взрослых выше корреляционные показатели, отражающие их понимание по направленности реакций.

В **третьей главе** - "Целенаправленное формирование у будущих учителей стратегий решения педагогических задач" - освещаются общие принципы организации и методика проведения формирующего эксперимента, раскрывается динамика становления у будущих учителей целостной системы стратегии решения педагогических задач.

Психолого-педагогический эксперимент проводился в течение 1985-1988 годов в ходе учебно-исследовательской работы студентов /УИРС/ на лекционных и лабораторно-практических занятиях по возрастной и педагогической психологии. В эксперименте приняли участие 36 студентов музыкально-педагогического факультета Сумского государственного педагогического института им. А.С. Макаренка.

В структуре формирующего эксперимента различались три этапа. На первом этапе предполагалось повысить уровень системного функционирования категориального строя мышления будущих учителей. Для этого из числа всех участников эксперимента были созданы четыре поисковые группы с различной познавательной ориентацией: в первой группе актуализировалось понятие психического развития личности в контексте основных понятий возрастной и педагогической психологии; во второй группе изучались важнейшие идеи педагогов-новаторов; в третьей группе выявлялись основные способы организации учебно-воспитательного процесса в творчестве того или иного педагога-экспериментатора; в четвертой группе анализировались важнейшие тенденции развития педагогики сотрудничества на основе реферирования публикаций в научной и периодической печати.

Информационное взаимодействие между данными группами было основано на принципах сотрудничества.

На втором этапе формирующего эксперимента с помощью активных методов осуществлялось моделирование различных педагогических ситуаций:

- 1) педагогических ситуаций и задач, репрезентирующих структуру управленческого цикла педагогической деятельности;
- 2) педагогических ситуаций, требующих осмысления идеи сотрудничества в контексте понятия непосредственно коллективной деятельности;
- 3) педагогических ситуаций, содержащих замыслы некоторых педагогов-новаторов (И.П. Иванова, В.Ф. Шаталова, В.А. Шеймана).

Третий этап формирующего эксперимента был связан с переносом аналогов "инструментовки" идей сотрудничества, накопленных участниками эксперимента в ходе УИРС, в замыслы решения учебно-профессиональных педагогических задач, возникающих в ходе различных видов педагогической практики будущих учителей. Стимуляция аналогизирования, обеспечивающего дальнейшее осмысление идеи сотрудничества, опиралась на следующую ориентировочную схему:

- 1) сжатое теоретическое изложение сущности аналогизирования;
- 2) проведение опроса участников эксперимента с целью диагностики усвоения указанных выше теоретических положений;
- 3) демонстрацию применения аналогизирования педагогами (на материале педагогического творчества В.Н. Сороки-Росинского);
- 4) выработку замыслов решения педагогических задач, возникающих в процессе педагогической практики, с опорой на использование аналогов;

5) проведение заключительной конференций студентов, формирующей положительную установку на использование аналогов в своей дальнейшей деятельности.

На всех этапах эксперимента в качестве средств целенаправленной стимуляции стратегических интеллектуальных поисковых тенденций применялись ориентировочные вопросы и подсказки, конструктивно-методические схемы решения педагогических задач, коллективный самоанализ учебно-профессиональной деятельности в ходе УИРС.

Динамика формирования у будущих учителей стратегических интеллектуальных умений осмыслять идею сотрудничества проявилась в следубщем. Во-первых, в результате эксперимента произошло повышение уровня системного функционирования категориального строя мышления будущих учителей, проявившееся в возникновении разнообразных субординационных и координационных связей между понятием непосредственно коллективной деятельности и понятиями психического развития, источников и движущих сил развития, учебной деятельности, обучения, педагогической деятельности и др.

Во-вторых, участниками эксперимента были выявлены и закреплены в соответствующих конструктивных схемах наиболее эффективные образцы вопросов, стимулирующих стратегические интеллектуальные тенденции осмысления идеи сотрудничества в контекстах целесообразности, истинности, реализуемости при выработке конкретных педагогических замыслов.

В-третьих, в ходе эксперимента формулировались программы и планы реализации конкретных педагогических действий, содержащие результаты выработки будущими учителями замыслов решения педагогических задач. В частности, в работе представлены программы организации на принципах сотрудничества собственной учебно-профессиональной деятельности в ходе

УИРС, коллективной воспитательной деятельности студентов-практикантов в условиях загородного пионерского лагеря, а также программы решения разнообразных учебно-педагогических задач.

В-четвертых, становление анализируемых интеллектуальных умений происходило также и в процессе дальнейшего осмысления идеи сотрудничества на исполнительском этапе УИРС. В частности, в ходе реализации замысла УИРС, выработанного на основе принципов сотрудничества, в экспериментальной группе выявлена следующая социально-психологическая динамика отношений:

- 1) развитие всех измеренных видов мнения об экспериментальной группе (о дружбе и приемлемости, о взаимопомощи, о взаимной ответственности) в позитивном направлении;
- 2) повышение уровня эмоциональных и поведенческих отношений и снижение уровня гностических отношений (рост критичности) со стороны студентов к преподавателю;
- 3) повышение уровня оценок эффективности собственной экспериментальной группы по позициям: совместной выработки целей, равномерного распределения участия и лидерства в группе, гибкости в принятии групповых решений, внутренней сплоченности и развитию личности каждого из участников» поощрения инноваций и оригинальности в способах самовыражения и др.

В заключении излагаются основные выводы диссертации, указываются возможности применения полученных результатов, намечаются перспективы дальнейшей разработки проблемы.

На основе обобщения материалов исследования мы пришли к следующим **выводам**:

1. В настоящее время ощущается острый дефицит информации относительно путей развития у будущих учителей творческого педагогического мышления, которое бы опиралось на идеи передового педагогического опыта, нового педагогического мышления. Одним из теоретических подходов, в рамках которого данная проблема получает определенное разрешение, является системно-стратегическая концепция.

2. Целостная система стратегии решения педагогических задач содержит две подсистемы: долговременную и реализуемую. Так как при внедрении передового педагогического опыта происходит распространение прежде всего идей, то формирование у будущих учителей педагогических стратегий необходимо связывать с осмыслением, усвоением, выработкой установок на дальнейшее применение данных идей в своей педагогической деятельности.

3. Функционирование стратегических интеллектуальных тенденций как центрального звена стратегических интеллектуальных общепедагогических умений детерминируется при решении будущими учителями гностико-перцептивных педагогических задач как ситуативными (межличностное взаимодействие), так и личностными (профессионально-педагогическая направленность) факторами.

4. В исследовании подтверждена научная ценность и практическая значимость положения о том, что формирование у будущих учителей стратегии решения педагогических задач предполагает создание ситуаций "стимуляция творчеством" (В.А. Моляко).

5. Целенаправленное формирование у будущих учителей стратегий решения педагогических задач обуславливает развитие профессионально-педагогической направленности студентов, категориального строя их мышления, способствует становлению стратегических интеллектуальных тенденций осмысления психолого-педагогического знания при выработке конкретных педагогических замыслов.

6. Апробированные в работе приемы и методы стимуляции творческого педагогического мышления будущих учителей могут использоваться преподавателями педвузов на лекционных, семинарских, практических занятиях по общей, возрастной и педагогической психологии, при организации учебно-исследовательской работы студентов, в ходе руководства педпрактикой.

Дальнейшая разработка проблемы связана с углублением структурно-функционального анализа целостной системы педагогической стратегии, с изучением закономерностей развития стратегических интеллектуальных умений решения различных типов педагогических задач, с совершенствованием методик формирования педагогических стратегий.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. Использование ситуационно-ролевой игры в подготовке будущего учителя // Вопросы обучения и коммунистического воспитания молодежи в свете решений XXVI съезда КПСС: Тез. докл. и сообщ. преподават. - Сумы, 1982. – С. 37-39. – (в соавт.).
2. К вопросу об использовании активных методов при подготовке студентов педвуза к педагогической деятельности // Форшрование общественной и трудовой активности учащейся молодежи: Тез. докл. и сообщ. межвуз. науч.-практ. конф. - Сумы, 1984. - С. 105-106.
3. Стратегические компоненты профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности // Ускорение социально-экономического развития страны и пути совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущего учителя: Тез. докл. и сообщ. межвуз. науч.-практ. конф. – Сумы, 1986. - С. 14-16. – (в соавт.).

4. Стратегические компоненты психологической готовности к педагогической деятельности // Творческое наследие А.С. Макаренко и современная школа: Тез докл. и сообщ. на республ. науч.-практ. конф. - Сумы, 1988. - С. 262-263. – (в соавт.).

5. Социально-психологические и педагогические условия повышения эффективности идеологического воздействия на аудиторию: Методические рекомендации. - Сумы, 1989. - 24 с. – (в соавт.).