

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

доктор педагогічних наук, професор, Лісіна Л. О.

Бердянський державний педагогічний університет, Україна, м. Бердянськ

В статті уточнено і конкретизовано поняття «педагогічне мислення», виділено елементи і описано форми педагогічного мислення. З метою теоретичного обґрунтування процесу формування педагогічного мислення майбутніх вчителів було проаналізовано основні функції педагогічного мислення, визначені його загальні риси та обґрунтовано, що узагальнене вміння педагогічно мислити припускає наявність у вчителя аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь. Виділено положення когнітивної психології, які є підґрунтям технології формування педагогічного мислення майбутнього вчителя. Доведено, що доцільною є інтеграція «знаннєвого», задачного і контекстного підходів до формування педагогічного мислення у майбутніх вчителів, 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, підходи до формування педагогічного мислення, педагогічні умови ефективного формування педагогічного мислення.

Лісіна Л. А. Теоретические основы формирования педагогического мышления будущего учителя/ Бердянский государственный педагогический университет, Украина, г. Бердянск.

В статье 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, подходы к формированию педагогического мышления, педагогические условия эффективного формирования педагогического мышления.

Lisina L. A. Theoretical bases of formation of pedagogical thinking of the future teachers/ Berdyansk state pedagogical University, Ukraine, Berdyansk.

The article 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, forms of pedagogical thinking, approaches to the formation of pedagogical thinking, pedagogical conditions of effective development of pedagogical thinking.

Вступ. Система шкільної освіти значно модернізується в змістовному і структурному відношенні, в шкільну практику інтенсивно впроваджуються нові технології і форми навчання. Такі зміни визначили потребу у вчителів, який орієнтується в численних педагогічних новаціях, уміє критично підходити до їх аналізу, генерувати власні інноваційні ідеї, володіє здатністю до ефективного вирішення педагогічних задач тощо. Але посилення теоретичної складової змісту навчальних дисциплін в педагогічних університетах призвело до загострення протиріч між загальними цілями освіти і готовністю майбутніх учителів до розв'язання прикладних задач. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування педагогічного мислення студентів педагогічного університету, яке розширює ресурсні можливості майбутнього вчителя і допомагає орієнтуватися в умовах, що стрімко змінюються. Все це обумовлює необхідність пошуку інноваційних підходів до формування у студентів педагогічного мислення, визначення його функцій.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє виділити кілька груп наукових праць, у яких досліджуються особливості педагогічного мислення, проблеми його формування (І. Ісаєв, І. Лернер, В. Сластьонін та ін.) і розвитку (В. Крутецький, О. Леонт'єв, Н. Тализіна та ін.). Науковці досліджували структуру педагогічного мислення (О. Осіпова), проблему формування педагогічного мислення студентів з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей (Н. Воронова), ієрархізовану систему знань, що складають базову основу мислення педагога і дозволяють йому компетентно і обгрунтовано вирішувати будь-які проблеми (Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська). Проте, теоретичне осмислення проблеми розвитку педагогічного мислення та розробка підходів до

його формування у майбутніх вчителів сьогодні чекають на вирішення як у педагогічній науці, так і на практиці. Аналіз діяльності студентів під час занять та проходження ними педагогічної практики, дозволив виявити ряд проблем, пов'язаних із недостатнім рівнем розвитку педагогічного мислення, зокрема: 1) невміння приймати ефективні рішення у проблемних ситуаціях; 2) недостатній рівень розвитку критичного мислення тощо. Пошук ефективних шляхів розв'язання зазначених проблем і визначив вибір даної теми дослідження.

Мета статті полягає в розкритті сутності педагогічного мислення і теоретичному обґрунтуванні процесу формування самостійного педагогічного мислення майбутніх педагогів.

Педагогічне мислення визначають як сукупність пізнавальних процесів, спрямованих на вирішення професійних завдань керівництва розвитком людини, які є нескінченно різноманітними й характеризуються специфікою залежно від віку, досвіду, суспільного становища людей [8, с. 64]. Тобто, педагогічне мислення становить собою діяльність з осмислення педагогічних явищ і є активним процесом відбиття об'єктивного світу у формі понять, суджень, умовиводів.

Педагогічне мислення дає певне розуміння сутності освітнього процесу, цілей педагогічної діяльності, шляхів і засобів їхнього досягнення, певне розуміння особистості як предмета виховання. Мислення можливе в несвідомому, «автоматному» стані, на рівні навички, без усвідомлення самого процесу вирішення деяких простих і стандартних педагогічних завдань. Педагогічне мислення як ідеальна форма відбиття освітніх процесів не має свого власного змісту. Його зміст - це різноманіття педагогічної діяльності, аналіз, синтез, порівняння, класифікація, екстраполяція її складових. Наукове педагогічне мислення не може існувати лише в ідеальній формі. «Матерія» педагогічного мислення - поняттєво-термінологічна база науки про освіту. Сутність мислення полягає в співвіднесенні елементів педагогічного процесу - мети, змісту освіти, діяльності викладання й діяльності навчання. Функціями педагогічного мислення є розв'язання різноманітних педагогічних задач,

проблем; вирішення складних педагогічних ситуацій, відповідно, предметом дії мислення є педагогічна ситуація, подія; дія.

Найбільш істотні елементи педагогічного мислення виявляються в різних ситуаціях, які є інваріантними, як і педагогічне мислення, адже воно спрямоване на пізнання взаємодіючої системи, на аналіз сукупності умов, педагогічних ситуацій і на вирішення педагогічних завдань. Педагогічне мислення є позаісторичним: в античні часи вчителі здійснювали ті ж розумові операції, що й наші сучасники.

Для педагогічного мислення характерними є наочно-діюча, наочно-образна й вербально-понятійна (словесно-логічна) форми [5]. Наочно-діюче мислення здійснюється за допомогою реального перетворення ситуації, спостереження реального рухового акту, події, дії. Наочно-образне мислення функціонує через уявне представлення, що повинне відбутися в результаті діяльності суб'єкта. Образне мислення дозволяє представити незвичні, нестандартні поєднання властивостей, зв'язків і відносин. Вербально-понятійне мислення здійснюється за допомогою логічних операцій із поняттями. Залежно від сфер функціонування й типу розв'язуваних завдань розрізняють теоретичне й практичне педагогічне мислення. Теоретичне педагогічне мислення спрямовано на відкриття нових законів, принципів, правил навчання й виховання. Практичне педагогічне мислення функціонує в процесі діяльності, його основне завдання - перетворення дійсності. Як підстави для виділення інтуїтивного й аналітичного педагогічного мислення застосовують наступні критерії: ступінь усвідомленості, наявність або відсутність логічної підстави, строки протікання процесу й зв'язок із певними сферами свідомості. Інтуїтивне педагогічне мислення є спонтанним, не завжди усвідомлюється суб'єктом і часом позбавлено якої-небудь логічної підстави. Для нього характерними є стани «осаяння», інсайту. Інтуїтивне мислення, як правило, тільки передуює аналізованій події і характеризується стрімкістю протікання. Воно пов'язане з вітагенним педагогічним досвідом і з підсвідомістю. Аналітичне мислення є казуальним й, як правило, усвідомлюється суб'єктом. Воно розгорнуто в часі, у ньому простежуються етапи і рівні протікання

(усвідомленість - неусвідомленість), для нього є характерним «еволюційний» рух думки. Аналітичне мислення не тільки передує, але й супроводжує, а також підсумовує аналізовані події. Поділ на репродуктивне й продуктивне педагогічне мислення визначається за ступенем новизни одержуваного в результаті мислення інтелектуального продукту. Кількісна представленість суб'єкта дозволяє виділяти індивідуальне й групове педагогічне мислення. Залежно від діяльнійшої спрямованості й ступеня включення в діяльність виділяють професійне й дилетантське педагогічне мислення.

Педагогічна психологія визначає три основні функції мислення: когнітивну, регулятивну, комунікативну. Когнітивна функція забезпечує цілеспрямоване придбання й перетворення наявних знань, передбачення й прогнозування діяльності. Регулятивна функція характеризується насамперед довільністю. Поводження особистості визначається як прояв її волі. Розуміння людей у процесі їхньої взаємодії забезпечується комунікативною функцією. Вона припускає: сприйняття інформації, що йде від учнів, «переробку» і реагування на неї таким чином, щоб бути зрозумілим іншою людиною.

Розглянемо функції педагогічного мислення на різних етапах вирішення педагогічного завдання в галузі навчання. На етапі проектування відбувається орієнтація в ситуації й діагностика готовності учнів до діяльності, постановка педагогічного завдання й розробка способів його вирішення. На етапі реалізації - одержання оперативної інформації про успішність дій учнів, організація діяльності з вирішення навчального завдання та її оперативна регуляція. На етапі оцінки - аналізуються досягнуті результати і визначаються напрямки подальшої роботи.

Аналіз наукових джерел дозволив визначити такі найбільш загальні *рис* педагогічного мислення [3; 4; 7]:

– необхідність оперувати поняттями, умовиводами не тільки науки, тієї або іншої професійної практики, але також і моралі (в області моралі особлива логіка - вона ґрунтується не на категорії істини, а на таких «модальних» категоріях, як «можна», «не можна», «добре», «погано», «дозволено», «припустимо» та ін.);

– необхідність оперувати уявленнями про внутрішній світ певних суб'єктів навчально-виховного процесу (про їхні задуми, спонукання, наміри, хід думок, здібності, емоційні переживання, психічні стани, процес самонавчання й ін.);

– необхідність ухвалювати рішення щодо проектування умов і процесу психічного розвитку учнів, а також проектувати й практично створювати педагогічні ситуації (педагог є і «режисером», і «актором» освітнього процесу);

– необхідність приймати організаційні рішення, оскільки педагогічна робота часто відбувається «фронтально» при сполученні групових і індивідуальних форм;

– необхідність розробляти проекти, і приймати рішення, що відносяться до області педагогічного спілкування.

Узагальнене вміння педагогічно мислити припускає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь.

1. *Аналітичні вміння* складаються з ряду окремих умінь: 1) аналізувати педагогічні явища (умови, причини, мотиви, стимули, форми прояву та ін.); 2) осмислювати кожний елемент у зв'язку із цілим і у взаємодії з іншими; 3) знаходити в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності, що відповідають розглянутим явищам; 4) діагностувати педагогічне явище; 5) формулювати домінуючу педагогічну задачу; 6) знаходити оптимальні способи її рішення.

2. *Прогностичні вміння* пов'язані з керуванням освітнім процесом і припускають орієнтацію на чітку уяву у свідомості вчителя, що є суб'єктом керування, цілі його діяльності у вигляді результату, який передбачається. Педагогічне прогнозування спирається на достовірне знання сутності й логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового й індивідуального розвитку учнів. До складу прогностичних умінь учителя входять такі компоненти як: 1) постановка освітніх цілей і завдань; 2) відбір методів їхнього досягнення; 3) передбачення можливих відхилень, небажаних явищ, і вибір можливих способів їхнього подолання; 4) ескізне пророблення структури й окремих компонентів освітнього процесу; 5) зразкова оцінка передбачуваних витрат засобів, праці й

часу учасників освітнього процесу; б) планування змісту взаємодії учасників освітнього процесу.

Залежно від об'єкта прогнозування, прогностичні вміння В.Сластьонін поєднує в три групи [10]: а) прогнозування розвитку колективу; б) прогнозування розвитку особистості; в) прогнозування педагогічного процесу.

Педагогічне прогнозування жадає від учителя оволодіння такими прогностичними методами, як моделювання, висування гіпотез, уявний експеримент, екстраполявання й ін.

3. *Проективні вміння* здійснюються у вигляді розробки проекту освітнього процесу й означають [3; 6; 8]: 1) конкретизацію царин навчання й виховання; обґрунтування способів їхньої поетапної реалізації; 2) планування змісту й видів діяльності учасників освітнього процесу з урахуванням їх потреб і інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду й особистісно-ділових якостей; 3) визначення форми й структури освітнього процесу відповідно до поставлених завдань і з урахуванням особливостей учасників освітнього процесу; 4) визначення ранжируваного комплексу цілей і завдань для кожного етапу педагогічного процесу; 5) планування індивідуальної роботи з учнями з метою подолання наявних недоліків у розвитку їхніх здібностей, творчих сил; 6) відбір форм, методів і засобів педагогічного процесу в їхньому оптимальному сполученні; 7) планування системи прийомів стимулювання активності школярів і стримування негативних проявів у їхньому поведженні; 8) планування розвитку виховного середовища.

Оперативне планування жадає від педагога оволодіння цілою низкою, конкретних методичних умінь.

4. *Рефлексивні вміння* мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, і припускають використання таких різновидів, як контроль на основі: 1) співвіднесення отриманих результатів із заданими зразками; 2) передбачуваних результатів дій, виконаних лише в розумовому плані; 3) аналізу готових результатів фактично виконаних дій.

Особливої уваги заслуговує останній різновид контролю як найбільш часто застосовуваний в діяльності учителя. Для ефективного здійснення його педагог повинен бути здатний до рефлексії, що дозволяє об'єктивно аналізувати свої судження, учинки, і в остаточному підсумку діяльності з погляду їхньої відповідності поставленим цілям і умовам їхньої реалізації.

Рефлексія розуміється нами як специфічна форма теоретичної діяльності, спрямована на осмислення й аналіз своїх власних дій [9, с. 56-59]. Для педагога дуже важливо встановити, якою мірою отримані результати (позитивні й негативні) є наслідком його діяльності. Звідси й виникає необхідність в аналізі власної діяльності, у ході якої визначаються: правильність постановки цілей, їхньої трансформації в конкретні завдання; адекватність комплексу домінуючих і підлеглих завдань, що вирішувались, необхідним умовам; відповідність змісту діяльності учнів поставленим завданням; ефективність методів, що застосовувалися, прийомів і засобів педагогічної діяльності; відповідність організаційних форм - віковим особливостям учнів, рівню їхнього розвитку, змісту матеріалу й ін.; причини успіхів і невдач, помилок, і утруднень у ході реалізації поставлених завдань навчання й виховання; досвід своєї діяльності в його цілісності й відповідності із критеріями, що розроблені в науці.

Таким чином, мисленню вчителя повинні бути властиві: самостійність суджень, оригінальність, систематичність, точність, глибина, критичність до своєї роботи, спритність, кмітливість, винахідливість, інтуїція, розважливність. Мислення вчителя проявляється у дозволі нестандартних завдань, у конструюванні нових методів педагогічного впливу, у проектуванні педагогічних систем.

Попередній виклад дозволяє нам визначити педагогічне мислення як інтегративне особистісне утворення, що виявляється в здатності усвідомлено використовувати педагогічні ідеї, знання й уміння в конкретних ситуаціях професійної діяльності, бачити в певних явищах професійної діяльності педагогічну сутність та вибирати адекватні способи педагогічної взаємодії.

Професійна діяльність - основна діяльність, що забезпечує розвиток і становлення педагогічного мислення в учителів. Її структурні компоненти це - навчання, науково-дослідницька робота, соціально-педагогічна практика, педагогічна робота, творчість в одному або декількох видах діяльності [3; 8; 10]. Тому найбільш доцільною в умовах педагогічного університету є квазіпрофесійна навчальна діяльність на матеріалі реальних завдань, педагогічних ситуацій. Сутність однієї зі сторін цієї діяльності можна представити як діяльність по самозміні, саморозвитку, самовдосконаленню, що відбувається під цілеспрямованим впливом викладання. Тобто, розвиток педагогічного мислення стає одночасно й процесом і результатом навчання майбутнього вчителя.

Технологія формування педагогічного мислення майбутнього вчителя повинна ґрунтуватись на таких положеннях когнітивної психології [1]:

– процес переходу від декларативного знання до прямого їх застосування - показник розвиненого педагогічного мислення;

– характерна ознака підвищення рівня педагогічного мислення – формування набору більш багатих перцептивних якостей для кодування проблем;

– розвиток педагогічного мислення відбувається більш ефективно в результаті застосування тих підходів, які виявляють основні складові мислення й допомагають тим, хто навчається, удосконалювати їх;

– завдяки контролю складових навички, і забезпеченню оборотного зв'язку при навчанні, технології формування педагогічного мислення можуть швидко розвинути у тих, кого навчають, складні професійні навички.

У системі педагогічної освіти можна виділити кілька основних підходів до формування педагогічного мислення у майбутніх вчителів:

1. *«Знаннєвий» підхід* у підготовці студентів: сутність - передати необхідний обсяг психолого-педагогічних знань; одиниця навчання – «порція знань», тобто педагогічної інформації, у якій студенти повинні усвідомити значення й зміст; розвиває майже винятково сферу мислення, що пов'язана з педагогічною пам'яттю, зовсім не торкаючись вольової, емоційно-почуттєвої й

мотиваційної сфери педагогічної свідомості; перевага «знаннєвої» підготовки над всіма іншими видами приводить до розвитку формального рівня педагогічного мислення; ускладнює перехід від навчання до педагогічної діяльності [6; 9].

2. *«Задачний» підхід* до підготовки майбутніх учителів: основний акцент - вирішення у ході навчання різних педагогічних завдань, питань, ситуацій та ін.; одиниця навчання - інтелектуальне вміння, що дозволяє розв'язувати педагогічні задачі, давати відповіді на питання; інтенсивно розвиває інтелектуальну сферу мислення, але на відміну від «знаннєвого» - можливості навчання педагогічній творчості розширює; розвивається орієнтовна сторона педагогічної діяльності, від якої в значній мірі залежить успіх майбутньої професійної діяльності на новаторському й креативному рівнях; зростає роль аналітико-пошукової діяльності по визначенню наслідків педагогічних дій, скорочується набір «проб» і «помилوک», з'являється прагнення знайти всі можливі для даного завдання рішення, зростає варіативність дій; істотно розвиваються вольова, мотиваційна сфери педагогічної свідомості й до деякого ступеню - емоційно-почуттєва [6].

3. *Діяльнісний, або «контекстний» підхід* до підготовки студентів: основний акцент - створення умов, що дозволяють імітувати реальні педагогічні події; одиниця навчання - не «порція» знань, не навчальне завдання, а педагогічна дія у всій її життєвій повноті й суперечливості; передбачається проведення рольових, ділових, організаційно-діяльнісних ігор, тренінгів, мікрвикладання, інтенсивної безперервної педагогічної практики, педагогічно спрямованої психотехніки, освоєння педагогічних технологій; полегшує перехід від навчальної діяльності до педагогічної, від розвитку педагогічного мислення – до розвитку педагогічної свідомості і педагогічної культури; наближення навчального процесу до професійної діяльності; розвиваються як інтелектуальна, так і вольова, емоційно-почуттєва й мотиваційна сфери педагогічної свідомості [2].

Однак діяльнісний підхід не зможе повністю замінити «знаннєвий» або «задачний». Вони сформувались на різній емпіричній базі, відрізняються теоретичними основами, ці підходи розвивають у студентів різні сторони

педагогічного мислення, взяті окремо – вони є однобічними. «Знаннєвий» і «задачний» підходи створюють необхідні умови й передумови для реалізації діяльнісного підходу. Не можна починати навчання педагогіці із гри й тренінгів без попереднього засвоєння мінімального педагогічного тезауруса й необхідних інтелектуальних педагогічних умінь і навичок.

Процес формування педагогічного мислення у студентів педагогічного університету, який базується на інтеграції вищезазначених підходів, забезпечує побудову освітнього процесу в єдності його цільової, змістової, процесуальної та результативної складових. Ефективність процесу формування педагогічного мислення у студентів зумовлюється:

- застосуванням методів активного навчання як складової частини сучасних інноваційних технологій, що широко впроваджуються у практику сучасної університетської освіти і дозволяють студенту розкрити свої педагогічні здібності;

- коректним використанням на навчальних заняттях різних видів педагогічної творчості: дидактичної (винахід різних способів відбору та структурування навчального матеріалу), технологічної (пошук і створення нових підсистем, навчальних ситуацій), організаторської (освоєння нових методів планування, контролю, розподілу ресурсів, взаємодії студентів один з одним та з педагогом);

- застосуванням індивідуально-диференційованого підходу до відбору практичних навчальних завдань на основі організації діагностичного супроводу формування педагогічного мислення студентів на заняттях.

Динаміку формування педагогічного мислення у студентів педагогічного університету ми пропонуємо визначати такими рівнями: репродуктивним, оптимальним, творчим, кожен з яких характеризується цілісністю компонентів (ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-практичного, рефлексивно-оцінного). Критеріальну основу рівневої характеристики сформованості педагогічного мислення складають ступінь просування студентів у вирішенні проблемних професійних завдань, у досягненні суб'єктності, ціннісної

визначеності, педагогічної спрямованості на самоактуалізацію і досягнення, ступінь розвитку основних розумових якостей - критичності, креативності, гнучкості, конструктивності, рефлексивності, прогностичності.

Найважливішими педагогічними умовами ефективного формування педагогічного мислення у студентів слід вважати: впровадження в освітній процес університету особистісно орієнтованого підходу; здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії з метою ефективного формування у студента комплексу інтелектуально-емоційних умінь; усвідомлену орієнтацію викладачів на формування педагогічного мислення у майбутніх педагогів як компонента їх професійної компетентності.

Висновки. Таким чином, формування педагогічного мислення у майбутніх фахівців на етапі вузівської освіти представляє собою складний, нелінійний, динамічний процес, який слід розглядати у вигляді цілісної системи, що має певну структуру. Від змісту етапів технології формування педагогічного мислення залежать: оптимізація взаємодії окремих компонентів системи, що впливають на ефективність процесу формування педагогічного мислення у студентів; єдине розуміння змісту і способів реалізації основних функцій суб'єктами діяльності; досягнення єдності і узгодженості їх дій в інтересах досягнення поставлених цілей; раціональний вибір і використання форм і методів педагогічного впливу.

Цілеспрямоване формування і розвиток педагогічного мислення у студентів педагогічного університету посилює мотивацію до майбутньої професійної діяльності, сприяє формуванню професійно значущих якостей мислення, розвитку і вдосконалення індивідуального стилю розумової діяльності, а також активізує професійно-особистісний розвиток і свідомі вольові зусилля студентів з планомірної самозміни і саморозвитку своїх можливостей як суб'єктів освітньої та педагогічної діяльності, тим самим сприяючи становленню професійної компетентності майбутніх фахівців.

Перспективу розвитку основних ідей дослідження ми вбачаємо: а) у розробці діагностики рівнів розвитку педагогічного мислення; б) в розробці і

впровадженні практико-орієнтованих спецкурсів з формування педагогічного мислення.

Література:

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология. 5-е изд. / Дж. Андерсон; [пер. с англ. С. Комаров]. - [5-е изд.] - СПб. : Питер, 2002. - 496 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении / Г. А. Атанов – Донецк: «ЕАИ-пресс», 2001. – 160 с.
3. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова – Ростов н/Д.: «Феникс», 2000. – 416 с.
4. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование: [логико-психологический анализ] / А. В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.- (Ин-т психологии АН СССР).
5. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер [пер. с англ. С. Д. Латушкин; общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко; вступ. ст. В. П. Зинченко] – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.: ил. 213.
6. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти / П. М. Гусак. – Луцьк: Вежа, 1999. – 278 с.
7. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления/ Д. Дьюи; [пер. с англ. Н. Никольской]. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
8. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина – М.: Дело, 1994. – 216 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. I: [А-М] – 1993. - 608 с., ил.
10. Сластенин В. А. и др. Педагогика: [учебное 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.

References:

1. Anderson Dzh. *Kohnytyvnaia psykholohyia. 5-e yzd.* / Dzh. Anderson; [per. s anhl. S. Komarov]. - [5-e yzd.] - SPb.: Pyter, 2002. - 496 s.: yl. - (Seryia «Mastera psykholohyy»).
2. Atanov H. A. *Deiatelnostnyi podkhod v obuchenyy* / H. A. Atanov – Donetsk: «EAY-press», 2001. – 160 s.
3. Basova N. V. *Pedahohyka y praktycheskaia psykholohyia* / N. V. Basova – Rostov n\D.: «Fenyks», 2000. – 416 s.
4. Brushlynskyi A. V. *Myshlenye y prohnozyrovanye: [lohyko-psykholohycheskyi analiz]* / A. V. Brushlynskyi. – M.: Mysl, 1979. – 230 s.- (Yn-t psykholohyy AN SSSR).
5. Vertheimer M. *Produktyvnoe myshlenye* / M. Vertheimer [per. s anhl. S.D. Latushkyn; obshch. red. S. F. Horbova y V. P. Zynchenko; vstup. st. V. P. Zynchenko] – M.: Prohress, 1987. – 336 s.: yl. 213.
6. Husak P. M. *Pidhotovka uchytelia: tekhnolohichni aspekty* / P. M. Husak. – Lutsk: Vezha, 1999. – 278 s.
7. Diuy D. *Psykholohyia y pedahohyka myshlenyia* / D. Diuy; [per. s anhl. N. Nykolskoi]. – M.: Sovershenstvo, 1997. – 208 s.
8. Mytyna L. M. *Uchytel kak lychnost y professyonal (psykholohycheskye problemy)* / L. M. Mytyna – M.: Delo, 1994. – 216 s.
9. *Rosyiskaia pedahohycheskaia entsyklopedyia: v 2-kh t.* / [hl. red. V. V. Davydov]. – M.: Bolshaia Rosyiskaia entsyklopedyia, 1993. – T. I: [A-M] – 1993. - 608 s., yl.
10. *Slastenyn V. A. y dr. Pedahohyka: [uchebnoe posobye dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenyi]* / V. A. Slastenyn, Y. F. Ysaev, E. N. Shyianov; pod red. V. A. Slastenyna. - M.: Yzdatelskyi tsentr «Akademyia», 2002. - 576 s.