

2) *планування та прогнозу*, яка включає теоретичні знання та досвід педагога і передбачає моменти ціле покладання та моделювання;

3) *самосуб'єктного впливу*, котра відповідає за витримку, самовладання та емпатію;

4) *корегувальна*, що полягає в умінні корегувати, контролювати й оцінювати власну діяльність, враховуючи одержаний результат.

Отже, розвиток професійної саморегуляції надзвичайно важливий для педагога. Із впровадженням європейських стандартів в українську освіту її значення ще більше зросло. Дослідження психологів дають змогу говорити про два фактори формування професійної саморегуляції вчителя: соціум та волю. Також визначені її рівні, компоненти та функції. Для того, щоб сформувати професійну саморегуляцію майбутніх учителів, необхідно оптимізувати дію обох факторів, забезпечити формування всіх її компонентів і виконання функцій.

Перспективи наших подальших досліджень полягають у виявленні психолого-педагогічних умов, розробленні методичного забезпечення формування професійної саморегуляції педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М., Богомолова П. И., Петровская Г. А. Современная социальная психология на Западе. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. — 271 с.
2. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. в форме научн. доклада на соиск. ученой степени д-ра психол. наук. — К., 1992. — 217 с.
3. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога. — Луцьк: Вежа, 2003. — 319 с.
4. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. — СПб.: Речь, 2000. — 408 с.
5. Моляко В. А. Психологічна готовність до творчої праці. — К.: Знання, 1989. — 45 с.
6. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. — М.: Знание, 1986. — 77 с.
7. Платонов К. К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986. — 255 с.
8. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // <http://www.eduhmao.ru/portal/dt?last=false&provide...>
9. Моросанова В. И. Проблема индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека // <http://humanities.edu.ru/db/msg/38817>
10. Невзорова Н. П. К вопросу о профессиональной саморегуляции будущего учителя в системе многоуровневого образования // <http://www.bspu.secna.ru/Pedobr/ped/a17.html>

Галина КОСТИШІНА

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті визначено психолого-педагогічні особливості технології формування професійних знань, способів дій, когнітивного стилю навчальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів. Технологія формування навчально-пізнавальної діяльності під час вивчення фундаментальних дисциплін передбачає три основні етапи: орієнтаційний, навчально-моделювальний і результативно-корекційний. У процесі експериментальної роботи виявлено основні елементи послідовних мовленнєвих дій, спрямованих на зміну когнітивної структури студентів.

Професійна підготовка у системі вищої технічної освіти вимагає цільової орієнтації на всіх ступенях навчання, оскільки сучасний фахівець повинен бути підготовленим до виконання соціальної і техніко-технологічної діяльності. Обумовленість підготовки студентів професійною діяльністю наповнює їх навчально-пізнавальну діяльність (НПД) особистісним змістом. У цьому процесі важливу роль відіграє логіка розвитку і розгортання системи професійної діяльності, що стає діяльністю науково-професійною. Основою вказаного процесу є: фундаментальні знання, які забезпечують засвоєння практичних прийомів, що ґрунтуються на використанні математичного апарату, обчислювальної і комп'ютерної техніки; формування системи дій, які є основою розвитку технічного мислення, умінь досліджувати, моделювати технологічні і виробничі процеси тощо. Важливе місце у професійній підготовці належить

формуванню особистісних якостей фахівця, котрий би інтегрував у собі професійну і соціальну кваліфікацію, був технічно і психологічно підготовленим до професійної діяльності.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури і практики підготовки фахівців у технічних ВНЗ дають підстави стверджувати, що суть навчання, його зміст, форми, методи і засоби не пов'язані із завданнями формування діяльності і мислення студентів. Використання нових інформаційних технологій спрямоване, як правило, на засвоєння “готових знань”, віддалених від практичної діяльності, оскільки система навчання розглядається без системотворного фактора — діяльності студента. Внесення нових змін у методико навчання не забезпечує змін у його фундаменті — діяльності засвоєння як механізму всіх здобутків студента, що плануються цілями навчання. Тому метою навчального процесу є діяльність, особистісні якості, які визначають професійні якості майбутнього фахівця, його рівень культури, інтелектуальний розвиток.

Діяльнісний підхід у навчанні розглянутий Л. Виготським, П. Гальперіном, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, розвинений Б. Бадмаєвим, В. Давидовим, В. Ляудіс, Є. Машбіцом, З. Решетовою, Н. Тализіною, Л. Фрідманом, Д. Ельконіним та іншими і є цілісною теорією учіння.

В наш час проблема формування та активізації НПД вивчається в контексті підготовки фахівців у системі неперервної освіти (Г. Балл, І. Зязюн, Н. Ничкало та ін.), психологічних проблем становлення особистості (О. Киричук, В. Моляко, Г. Селевко, В. Сластьонін, В. Татенко та ін.).

Результати аналізу наукових досліджень і практики підготовки фахівців дають змогу констатувати, що розробка проблеми організації учіння як діяльності суб'єкта наштовхуються на такі вади: немає чіткого розмежування діяльності учіння і діяльностей, що засвоюються в учінні; виокремлення в структурі учіння компонентів, які властиві будь-якій діяльності (потреба → мотив → мета → завдання → засоби → дії та операції → результат), без урахування специфічних особливостей їх змісту щодо діяльності учіння; неповне і недостатньо систематичне використання загальної схеми діяльності особистості під час аналізу процесів учіння.

Мета статті полягає в тому, щоб з'ясувати психолого-педагогічні особливості технології формування професійних знань, способів дій, когнітивного стилю у процесі навчальної діяльності студентів технічних ВНЗ.

П. Гальперін стверджував, що визначальним у справі професійного становлення особистості є поетапне формування розумових дій і навичок [3]. Н. Тализіна зазначала, що формування особистості спеціаліста здійснюється під комплексним впливом багатьох факторів, значущість яких розкривається з позицій діяльнісної теорії [9].

У працях П. Гальперіна і його послідовників розроблені ідеї діяльнісного аналізу процесу засвоєння знань. Ця концепція пов'язувала розвиток інтелекту із цілеспрямованою організацією системи дій та операцій, які включені в конкретні засвоєвані знання — зразки і поняття. Засвоєння знань трактувалось як процес інтеоріоризації розумових дій, що мають нормативну структуру, реалізації розвивальної функції учіння (діяльність студента в навчанні). Учіння стає керованим процесом на основі ідеї випередження засвоєваних дій орієнтацією в їх нормативній структурі. Д. Ельконін пов'язав особливості учіння з вирішенням особливих “навчальних” завдань, зміст яких В. Давидов визначив як формування наукового теоретичного мислення [10]. Дослідження структури пізнавальної діяльності як особливої системи розумових (метапознавальних) дій значно збагатили уявлення про взаємозв'язок процесів навчання і розвитку психіки. З'явилась можливість точніше диференціювати розвиток пізнавальних (метакогнітивних) і власне предметно-змістових розумових дій, що засвоюються в процесі учіння. Виокремлення цих двох рівнів пізнавальної діяльності дало можливість визначити шлях до розв'язання проблеми організації власне навчальної діяльності.

Характеризуючи учіння як діяльність, окремі дослідники аналізують склад і структуру тих діяльностей, які засвоюються в учінні, а не процесу учіння. Вважається, що за змістом діяльність учіння і діяльність з перетворення конкретних предметів — це ніби одні й ті ж діяльності. На думку В. Ляудіс, обидва процеси взаємопов'язані, але не тотожні [6]. В процесі учіння формувальні дії можуть повторюватись, але учіння як розвиток предметної дії в досвіді

особистості студента є іншим процесом, відмінним від виконання дії. Він полягає у перетворенні дії, а не в перетворенні об'єктів у діях, що формуються. Виконання засвоєної дії полягає в перетворенні об'єкта певної конкретної предметної сфери, а процес засвоєння такої дії в учінні — в перетворенні студента із суб'єкта учіння, котрий не володів умінням виконувати цю дію, в суб'єкта, який оволодів нею (тому діяльність студента в навчанні ми називаємо навчально-пізнавальною). Цілями навчання є діяльність, а саме НПД, або дії та операції, за допомогою яких вона реалізується і які спрямовані на вирішення специфічних для учіння завдань.

Успішно здійснювати НПД здатний тільки той студент, що свідомо оперує предметом діяльності. Це можливо за умови, коли він має відповідні знання про цей предмет і володіє способами діяльності. Забезпечити адекватність діяльності викладача і студентів відповідно до цілей навчання можливо за сформованості змістово-процесуальної сфери діяльності. Питанням, як студенти оволодівають системою знань, дослідники і викладачі приділяють значну увагу, а формуванню способів діяльності — недостатньо. Тому в нашій роботі ми акцентуємо увагу на цьому аспекті, без якого неможливо успішно формувати НПД.

Акцентуалізація навчання на формуванні способів дій, когнітивних змінах особистості реалізується системою дій та операцій (технологій) різних рівнів в ієрархії певної діяльності. Варто відзначити, що критерій, за яким розрізняють дію і діяльність, з'ясував О. Леонтьєв [5]. Він визначив діяльність як сукупність дій, що зумовлені одним і тим же мотивом. Діяльності без мотиву не буває. Дія, за Леонтьєвим, — це процес, підпорядкований свідомо поставленій меті, який має свою орієнтовну основу і виконується за допомогою операцій, що є способами здійснення дій. Дія має зміст, який визначається знаннями і вміннями, необхідними для її виконання. Знання і уміння є змістовою складовою дії.

Дія за своєю природою характеризується певними властивостями, серед яких можна визначити основні та другорядні. До основних належать незалежні характеристики дій: форма, узагальненість, розгорнутість, засвоєваність, самостійність дії. Другорядними властивостями можна назвати такі: міцність, усвідомленість, розумність дії. Вони є наслідком основних властивостей і їх не можна сформувати без останніх. Дія може бути засвоєна як за основними, так і за другорядними властивостями по-різному [9]. Дія засвоюється поступово, поетапно. Отже, одержати суттєво нові елементи психічної діяльності відразу у формі внутрішнього, психічного людина не може [9]. Основна зміна дії пов'язана з її формою, що характеризує дію суб'єктивно, визначає рівень засвоєння її суб'єктом. Основними формами дії є матеріальна, мовна, розумова, а кінцевою формою дії — лише розумова.

Досвід роботи у технічному ВНЗ свідчить, що найбільш дієвим є навчання студентів здійснювати НПД під час вивчення фундаментальних дисциплін, оскільки для формування способів дій необхідно пояснити зміст дій, забезпечити їх усвідомлення студентами, організувати обробку, контроль, засвоєння і корегування цих дій. На матеріалі конкретного предмета студенти можуть відпрацьовувати всі види дій, щоб на високому рівні оволодіти ними.

Технологія формування НПД студентів технічного ВНЗ під час вивчення фундаментальних дисциплін передбачає три основні етапи: 1) орієнтаційний (ознайомлення студентів з структурними компонентами НПД, критеріями і рівнями її сформованості, забезпечення усвідомлення ними узагальнених характеристик змісту навчальних дій і знань фундаментальних дисциплін); 2) навчально-моделювальний (формування системи дій з опорою на самостійно відтворені знання — самостійне розв'язання задач, активізація рефлексивних процесів); 3) результативно-корекційний (корекція сформованих способів дій у процесі їх реалізації в нових нестандартних умовах, під час розв'язання задач професійного змісту).

Технологія формування діяльності і, відповідно, засвоєння знань, які забезпечують її виконання, може бути успішною тільки за умови, що студент послідовно пройде всі етапи, кожний із яких якісно відрізняється від попередніх. Спираючись на дослідження П. Гальперіна [3], ми “наповнили” змістом етапи (мотиваційний, матеріальної дії, мовної дії, мовної дії “про себе”, розумової дії) формування розумових дій (рис. 1).

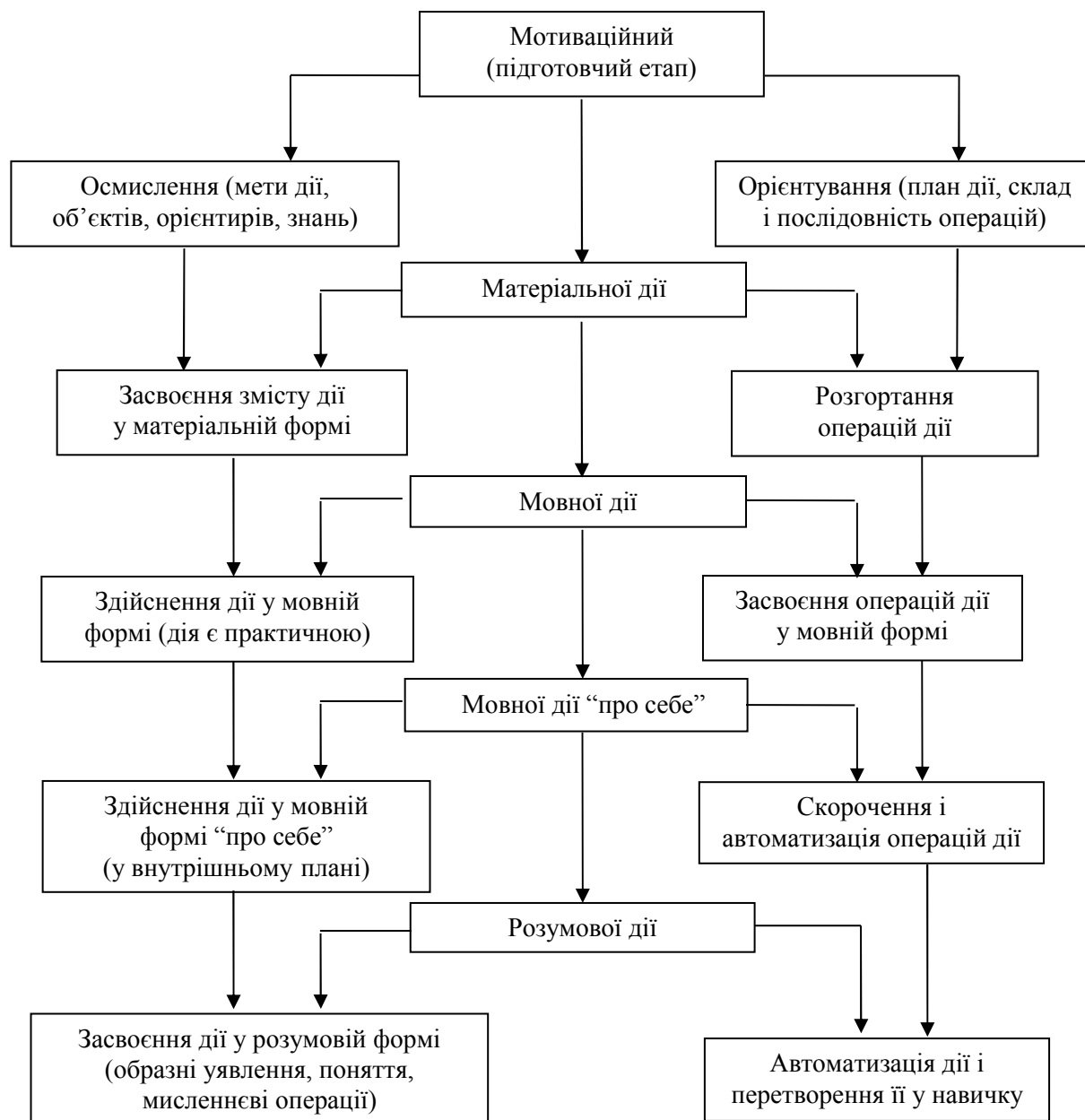


Рис. 1. Технологія формування розумових дій у процесі засвоєння змісту діяльності.

На першому етапі (мотиваційному) дія ще не виконується, а тільки підготовляється. На цьому етапі студент складає схему орієнтовної основи дії, розкриває її зміст, аналізує умови її виконання і, використовуючи раніше сформовані дії, розробляє орієнтовну основу нової дії. Спочатку здійснюється загальне орієнтування, потім — орієнтування на здійснення. Студент розробляє план дії (розв'язання задачі, обґрунтування методу лабораторного дослідження), визначає порядок її виконання, структуру і послідовність операцій. Він повинен зрозуміти логіку засвоєної дії, оцінити можливість її здійснення. На цьому ж етапі важливим завданням є мотивація дії, яку можна посилити залученням студентів у процес орієнтування, використанням різних методів активізації, внесенням у зміст дії професійної спрямованості й ін. Професійну спрямованість навчання можна забезпечити за допомогою розв'язання комплексу задач різних типів і рівнів складності, що моделюють реальні процеси, вирішення яких передбачає продуктивну діяльність викладача і студентів і, отже, сприяє розвитку пізнавального інтересу, активності, самостійності і на цій основі оволодіння способами професійної діяльності.

Треба відзначити, що для засвоєння діяльності її необхідно виконувати самостійно (саморегуляція). Це й передбачають наступні етапи (матеріальної дії, мовної дії, мовної дії “про себе”, розумової дії). На етапі формування дії у матеріальній формі дія здійснюється в тій же формі з розгортанням усіх операцій, які в неї входять. Так забезпечується можливість для студента засвоїти зміст дії, а для викладача — проконтролювати виконання кожної операції, що входить у структуру дії. Мовна дія, як і матеріальна має бути засвоєна в розгорнутому вигляді. Всі операції, які входять в неї, повинні не тільки мати мовну форму, а й бути засвоєними в ній.

Особливістю наступного етапу (мовної дії “про себе”) є те, що студент промовляє весь процес розв’язання задачі, але робить це “про себе”, без зовнішнього прояву (внутрішньо). На початку дія за основними характеристиками нічим не відрізняється від мовної, але потім швидко скорочується і автоматизується. Це свідчить про те, що формування дії переходить на п’ятий, заключний етап — етап розумової дії. Дія швидко скорочується і автоматизується, стає недоступною самоспостереженню. Вона перетворюється у навичку. Варто відзначити, що лише та розумова дія, яка сформована в описаному вище порядку, може мати високе значення міри як основних, так і другорядних властивостей.

Засвоєння знань, способів дій відбувається тільки у процесі НПД, що здійснюється у внутрішній (розумовій) і зовнішній (практичній) діяльності. До структури розумової діяльності належать діяльності перцептивна, мнемічна і мисленнева [9].

Способи дій, які необхідні для засвоєння елементів знань у процесі НПД, утворюють вертикальну структуру, що складається з трьох рівнів: низького — засвоєння становлять уявлення; середнього — розуміння; високого — засвоєння знань (рис. 2). Засвоєння змісту знань здійснюється у відповідній послідовності сприймання і його обробки. Низький рівень засвоєння знань становлять перцептивні дії, які сприяють виникненню у свідомості студента уявлень про навчальний матеріал, що вивчається. Практичні дії студента полягають у виконанні записів конспекту лекцій, читанні текстів підручників з відтворенням прочитаного у мовній формі (“про себе”) й ін. При цьому перцептивні дії, які входять до розумової діяльності, і моторні дії, що входять до діяльності практичної, сприяють виникненню у свідомості студента образу елемента знань, тобто уявлення. Для збереження уявлень у пам’яті і наступним їх відтворенням студентові необхідно виконати розумові і практичні дії.

Середній рівень становлять дії (вони є основою осмислення і розуміння), які сприяють налагодженню взаємозв’язків між елементами знань і виявленню його логічної структури. Розумові дії з осмислення навчального матеріалу складаються із таких мисленневих логічних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування. Аналіз тексту, формул, графіків, розв’язання задач сприяє порівнянню ознак дії елемента з ознаками раніше засвоєних елементів. Практичні дії студентів полягають у формулюванні відповідей на контрольні запитання, розв’язанні задач, побудові графіків, написанні рефератів тощо. Чим більше ознак елемента може виявити студент, виконуючи розумові і практичні дії, тим глибше він розуміє навчальний матеріал.

Високий рівень передбачає розуміння сутності знань, їх запам’ятовування і можливість активного використання. Розумові дії, що виконуються на цьому рівні, складаються із наступних мисленневих операцій: порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація. Практична діяльність студента здійснюється у предметних діях (читання, креслення, обчислення, спостереження, моделювання тощо). Ефективному засвоєнню знань, формуванню способів дій сприяє розв’язування задач різних типів і рівнів (обробка знань, умінь у повторних діях без поетапності інтеріоризації), що розкриває різноманітні взаємозв’язки між елементами знань та способами дій у різних ситуаціях і сприяє формуванню операційної структури мислення студентів. Поступове ускладнення навчальних завдань, неухильне зростання рівня проблемності змінює характер розумових дій студентів. Вони самостійно виконують таку систему дій, при якій засвоєні знання і дії стають засобом, @інструментом мислення” для одержання нових знань.

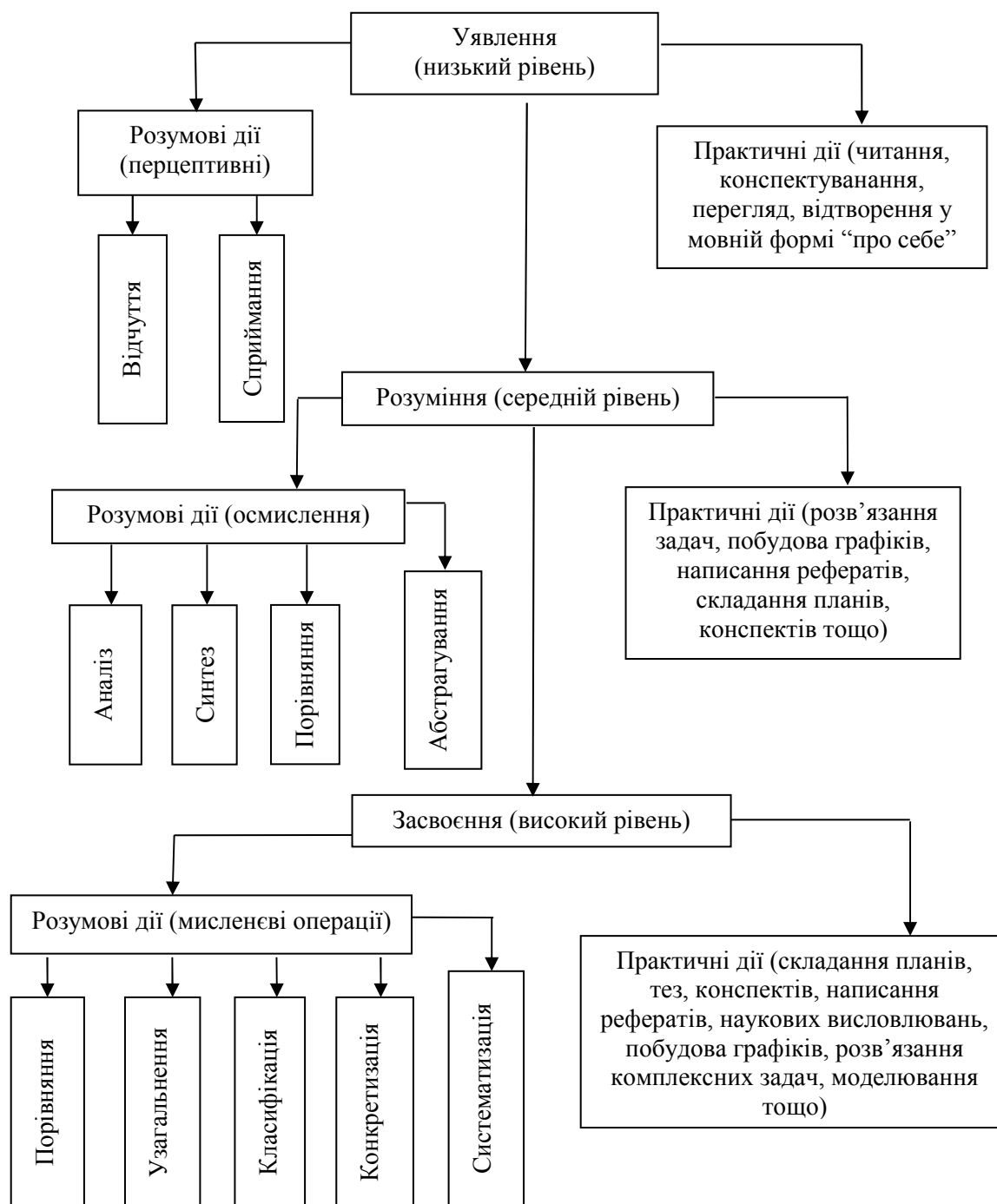


Рис. 2. Способи дій і рівні засвоєння знань, умінь у процесі НПД

Прикладом вказаного підходу є, зокрема, розв'язання різнорівневих задач (обробка з поетапністю інтеріоризації), включених у дослідно-експериментальні лабораторно-практичні роботи з фізики. Зміст фізичної задачі — це коротке повідомлення. Розвиток, розширення, “розгортання” тексту, реконструкція змістової структури здійснюється студентами. “Розгортання” тексту задачі є творчим процесом, який пов’язаний з одночасним проходженням кількох мисленневих процесів: ідентифікація термінології; застосування знань у цій предметній сфері; аналіз змісту; пошук аналогів (можливості переносу); трактування змісту (інформація); мисленнєве розчленування дій (аналіз); мисленнєве продовження дій (синтез); мисленнєве представлення дій (абстрагування); осмислення умов, в яких розгортаються дії змісту задачі (наприклад, час дії, місце дії) (конкретизація); осмислення причин і наслідків дій, описаних в

умові задачі (узагальнення); перехід статичного змісту в динамічний (або навпаки); установлення функціональних залежностей між елементами задачі (систематизація).

У процесі експериментальної роботи виявлено основні елементи послідовних мисленневих процесів під час усвідомлення студентами умови задачі на першому етапі її розв'язання. Цей етап є найбільш важливим у процесі формування понятійних структур у студентів, оскільки розширює понятійний апарат (семантичний простір уявлень), структурує його. Отож при розв'язуванні фізичної задачі майбутній фахівець здійснює важливий розумовий перехід від реальних речей до математичної абстракції, що є першою сходинкою на шляху розвитку творчого мислення і здібностей. Поетапне оволодіння студентами системою розумових дій призводить до змін якості мисленневих процесів (когнітивних змін), розвитку їх технічного мислення, пізнавального інтересу, ефективного формування НПД.

Таким чином, основний смисл НПД, її результат — це зміни, новоутворення в інтелектуальному, моральному, особистісному розвитку студентів, а її предметом є процес і результат формування когнітивного стилю, який здобувається студентами шляхом засвоєння соціального досвіду. Психолого-педагогічна особливість технології формування НПД студентів полягає в тому, що вона орієнтована не на одержання певних практичних результатів, а на зміну їхньої когнітивної структури.

Кредитно-трансферна система організації навчання дає достатньо інформації про рівень оволодіння студентами знаннями, способами дій у структурі НПД. Відзначимо, що самоорганізація НПДЖ не обмежується періодом фахової підготовки майбутніх інженерів у технічному ВНЗ. Її розвиток триває протягом усього періоду професійної діяльності фахівця. В контексті вищесказаного перспективними напрямками досліджень є питання формування у студентів навчальних умінь і навичок саморегуляції, рефлексивного аналізу та самовдосконалення НПД.

Особливістю наступного етапу (мовної дії “про себе”) є те, що студент промовляє весь процес розв'язання задачі, але робить це “про себе”, без зовнішнього прояву (у внутрішньому плані). На початку дія за основними характеристиками нічим не відрізняється від мовної, але потім швидко скорочується і автоматизується. Це свідчить про те, що формування дії переходить на п'ятий, заключний етап — етап розумової дії. Дія швидко скорочується і автоматизується, стає недоступною самоспостереженню. Вона перетворюється у навичку. Варто відмітити, що тільки та розумова дія, яка сформована в описаному вище порядку, може мати високе значення міри як основних, так і другорядних властивостей.

Засвоєння знань, способів дій здійснюється тільки у процесі НПД, яка здійснюється у внутрішній (розумовій) діяльності і зовнішній (практичній) діяльності. До структури розумової діяльності належать перцептивна, мнемічна і мисленнева діяльності [9]. Практична діяльність складається із моторних дій. Засвоєння навчального матеріалу в процесі НПД має три ієрархічні рівні (див. рис. 2): уявлення, розуміння, засвоєння [9].

Способи дій, які необхідні для засвоєння елементів знань, утворюють структуру по вертикалі, яка складається з трьох рівнів: низький рівень засвоєння становлять уявлення; середній рівень — розуміння; високий рівень — засвоєння знань. Засвоєння змісту знань здійснюється у відповідній послідовності сприймання і його обробки. Низький рівень засвоєння знань становлять перцептивні дії, які сприяють виникненню у свідомості студента уявлень про навчальний матеріал, що вивчається. Практичні дії студента полягають у виконанні записів конспекту лекцій, читанні текстів підручників з відтворенням прочитаного у мовній формі (“про себе”) тощо. При цьому перцептивні дії, які входять до складу розумової діяльності, і моторні дії, що входять до складу практичної діяльності, сприяють виникненню у свідомості студента образу елемента знань, тобто уявлення. Для збереження уявлень у пам'яті і наступним їх відтворенням студенту необхідно виконати розумові і практичні дії.

Середній рівень становлять дії (вони є основою осмислення і розуміння), які сприяють установленню взаємозв'язків між елементами знань і виявленню його логічної структури. Розумові дії з осмислення навчального матеріалу складаються із таких мисленневих логічних операцій як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування. Аналіз тексту, формул, графіків, розв'язання задач сприяє порівнянню ознак дії елемента з ознаками раніше засвоєних елементів. Практичні дії студентів полягають у формулюванні відповідей на контрольні

запитання, розв'язанні задач, побудові графіків, написанні рефератів тощо. Чим більше ознак елемента може виявити студент, виконуючи розумові і практичні дії, тим глибше він розуміє навчальний матеріал.

Високий рівень передбачає розуміння сутності знань, їх запам'ятовування і можливість активного використання. Розумові дії, що виконуються на цьому рівні складаються із таких мисленневих операцій: порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація. Практична діяльність студента здійснюється у предметних діях (читання, креслення, обчислення, спостереження, моделювання тощо). Ефективному засвоєнню знань, формуванню способів дій сприяє розв'язування задач різних типів і рівнів (обробка знань, умінь у повторних діях без поетапності інтеріоризації), що розкриває різноманітні взаємозв'язки між елементами знань та способами дій у різних ситуаціях і сприяє формуванню операційної структури мислення студентів. Поступове ускладнення навчальних завдань, неухильне зростання рівня проблемності змінює характер розумових дій студентів. Вони самостійно виконують таку систему дій, при якій засвоєні знання і дії стають засобом, „інструментом мислення” для одержання нових знань.

Прикладом такого підходу слугує розв'язання різнорівневих задач (обробка з поетапністю інтеріоризації), включених в дослідно-експериментальні лабораторно-практичні роботи з фізики. Зміст фізичної задачі — це коротке повідомлення. Розвиток, розширення, „розгортання” тексту, реконструкція змістової структури здійснюється студентами. „Розгортання” тексту задачі є творчим процесом, який пов'язаний з одночасним проходженням декількох мисленневих процесів: ідентифікація термінології; застосування знань у цій предметній сфері; аналіз змісту; пошук аналогів (можливості переносу); трактування змісту (інформація); мисленнєве розчленування дій (аналіз); мисленнєве продовження дій (синтез); мисленнєве представлення дій (абстрагування); осмислення умов, у яких розгортаються дії змісту задачі (наприклад, час дії, місце дії) (конкретизація); осмислення причин і наслідків дій, описаних в умові задачі (узагальнення); перехід статичного змісту у динамічний (або навпаки); установлення функціональних залежностей між елементами задачі (систематизація).

У процесі експериментальної роботи виявлено основні елементи послідовних мисленневих процесів під час усвідомлення студентами умови задачі на першому етапі її розв'язання. Саме цей етап є найбільш важливим у процесі формування понятійних структур у студентів, оскільки розширює понятійний апарат (семантичний простір уявлень), структурує його. Тобто при розв'язуванні фізичної задачі, майбутній фахівець здійснює важливий розумовий перехід від реальних речей до математичної абстракції, що є першою сходинкою на шляху розвитку творчого мислення, творчих здібностей. Поетапне оволодіння студентами системою розумових дій призводить до змін якості мисленневих процесів (когнітивних змін), розвитку їх технічного мислення, пізнавального інтересу, ефективного формування НПД.

Таким чином, основний зміст НПД, її результат — це зміни, новоутворення в інтелектуальному, моральному, особистісному розвитку студентів, а її предметом є процес і результат формування когнітивного стилю, який здобувається студентами шляхом засвоєння соціального досвіду. Психолого-педагогічна особливість технології формування НПД студентів полягає в тому, що вона орієнтована не на одержання певних практичних результатів, а на зміну когнітивної структури самих студентів.

Кредитно-трансферна система організації навчання дає достатню інформацію про рівень оволодіння студентами знаннями, способами дій у структурі НПД. Необхідно відзначити, що самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності не обмежується періодом фахової підготовки майбутніх інженерів у технічному ВНЗ. Її розвиток триває протягом усього періоду професійної діяльності фахівця. Саме тому перспективними напрямками досліджень є питання формування у студентів навчальних умінь і навичок саморегуляції, рефлексивного аналізу і самовдосконалення навчально-пізнавальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадмаев Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения. — М.: Владос, 1998. — 269 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1996. — 414 с.

3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии: Сб. науч. трудов. — М.: Наука, 1966. — С. 236–278.
4. Зязюн И. А. Профессиональное развитие личности в контексте культурных ценностей / Проблемы постсекундарного профессионального образования / Клуб профессионального образования стран Центральной Восточной Европы. — К.: Вища школа, 1998. — С. 130–136.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А. Н. Леонтьев; Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983.
6. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 82 с.
7. Решетова З. А. Процесс усвоения как деятельность // Современные проблемы дидактики высшей школы: Сб. избр. трудов Междунар. конф. — Донецк: Изд-во ДонГУ. — 1997. — С. 3–12.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1976. — 496 с.
9. Тальзина Н. Ф. Педагогическая психология. — М.: Академия, 2001. — 288 с.
10. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1989. — 554 с.

Микола ЛІСОВИЙ

ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

На основі аналізу педагогічних, методичних, лінгвістичних джерел, дисертаційних досліджень у статті визначаються структурні компоненти, показники та рівні сформованості професійного мовлення майбутніх медичних працівників.

Сьогодні накопичено певний теоретичний і експериментальний матеріал щодо формування професійного мовлення майбутніх фахівців різних галузей народного господарства, освіти. Науковці по-різному підходять до вирішення даної проблеми, пропонуючи систему різноманітних завдань, педагогічні технології, розробляючи лінгводидактичні напрямки формування мовленнєвої культури студентів вищих навчальних закладів. Проте далеко не завжди розглядаються компоненти, показники, критерії, та рівні сформованості професійного мовлення.

На нашу думку, перш ніж формувати певні уміння, навички, тим більше професійне мовлення майбутніх фахівців, необхідно встановити й проаналізувати його структуру, ознаки, виявити у студентів рівень володіння мовними знаннями, мовленнєвими уміннями та навичками, визначити, що саме потрібно вдосконалювати.

Метою статті є аналіз структурних компонентів, показників і рівнів сформованості професійного мовлення студентів вищих медичних навчальних закладів на основі педагогічних, лінгвістичних наукових джерел, дисертаційних досліджень.

Дослідження в галузі психолінгвістики (М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Лурія) дають підстави твердити, що для повноцінного спілкування людина повинна мати цілу низку вмінь: по-перше, швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування; по-друге, правильно спланувати своє мовлення; по-третє, знайти адекватні засоби для передачі його змісту. Сам мовленнєвий процес учені визначають як творчий, оскільки одну і ту саму думку різні люди передають по-різному [1, 56].

С.Шумовецька зауважує, що специфіка мовленнєвого вміння особистості полягає в тому, що їй постійно доводиться свідомо робити відбір мовних засобів з урахуванням мовленнєвої ситуації, яка, зазвичай, не повторюється, виступаючи завжди в новій якості. При цьому змінюються мотиви, цілі, умови та інші екстралінгвістичні фактори, і тому ступінь складності різних варіативних реалізацій треба враховувати в кожному конкретному випадку. Ось чому особистість з високою мовною культурою повинна володіти не стільки навичками, одним із компонентів яких є автоматизм, а мовленнєвими вміннями, що є діями, які складаються з різних операцій, але мають загальну мету, тобто найбільшою мірою відповідають потребам спілкування [10, 32].