

РОЗВИТОК АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНИХ ПРОБЛЕМНО-ЕВРИСТИЧНИХ ЗАДАЧ

УДК 159.92:371.2

Т. Л. Надвинична

Сучасні вимоги до підготовки фахівця диктують потребу формування у нього творчого підходу при використанні професійних умінь і навичок. Вирішення цієї проблеми вимагає зміщення акцентів у навчально-виховному процесі із трансляції готових знань на розвиток нестандартного мислення, творчих здібностей та рис особистості випускника в якого розвинуто професійне мислення. А це стає можливим лише при переході від традиційної репродуктивно-інформаційної парадигми, якій притаманна дисциплінарна освітня модель, до продуктивно-творчої з її проектно-конструктивною моделлю. Остання передбачає пошук психолого-педагогічних умов переходу від жорстко регламентованих, алгоритмізованих способів організації освітнього процесу до розвивальних, активізаційних, інтенсифікаційних методів, який реалізується через різні концепції і напрямки розвивального, зокрема проблемного навчання, що сприяє активізації творчої самостійності студентів. Останнє уможлиблює включення у навчальний процес вищого навчального закладу (ВНЗ) цілої низки задач фахового спрямування, спосіб розв'язання яких невідомий студентові й які він має навчитися розв'язувати самостійно, шляхом спроб і помилок, аналізувати та комбінувати шляхом актуалізації набутих опорних знань. А це, у свою чергу, сприяє розвитку у майбутнього фахівця аналітико-синтетичної діяльності.

Науковим підґрунтям вивчення співвідношення навчання і розвитку стали праці відомих вітчизняних та зарубіжних учених: Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, Г. С. Костюка, Б. Блума, Дж. Брунера, Дж. Гілфорда, Ж. Піаже та ін., а дослідження різноманітних напрямків і концепцій

розвиваючого навчання достатньо докладно висвітлено в роботах В. І. Андрєєва, В. В. Давидова, Л. В. Занкова, І. Я. Лернера, О. М. Матюшкіна, М. І. Махмутова, Н. Ф. Талізінної, А. В. Фурмана та ін. Основоположні принципи проблемного навчання й особливості використання у ньому різноманітних типів задач було закладено в працях Г. О. Балла, А. Б. Коваленко, Г. С. Костюка, Т. В. Кудрявцева, О. М. Матюшкіна, Ю. І. Машбиця, В. О. Моляко, А. В. Фурмана та ін.

Останніми роками принципи розвивального навчання все більше впроваджуються у навчально-виховний процес ВНЗ. Цьому сприяють теоретичні розробки як психологічного, так і дидактичного характеру, присвячені проблемам педагогіки у ВНЗ (Б. Г. Ананьєв, В. І. Андрєєв, О. О. Вербицький, Ю. Н. Кулюткін, Е. К. Осипова, А. А. Реан, В. А. Сластенін, С. Д. Смірнов, Е. І. Степанова, В. О. Якунін та ін.).

Педагогів ВНЗ, котрі готують соціальних працівників, першочергово мають цікавити питання, пов'язані з формуванням творчого підходу студентів до розв'язання майбутніх фахових задач. Адже давно і справедливо зауважено, що соціальна робота – це різновид мистецтва, тобто сплав знань та досвіду, мислення й інтуїції. Це залишається актуальним і сьогодні. Однак практика свідчить про інше. Поки що в навчальному процесі ВНЗ усе ще переважає тенденція до сліпого нарощування знань та заучування. Тому важливо віднаходити такі методи навчання майбутнього соціального працівника, щоб підготувати його до вирішення будь-яких, часто несподіваних, незнайомих професійних завдань. Однією з найважливіших особистісних характеристик такого фахівця має стати сформоване продуктивне мислення, яке ґрунтується на опануванні стійких аналітико-синтетичних операцій. І хоча у науковій літературі достатньо докладно досліджена ця проблематика, спеціальні дослідження (В. Т. Лісовського, Н. Н. Поспелова, Н. Ю. Посталюк) засвідчують той факт, що запропоновані під час навчального процесу системи задач мають цілу низку недоліків, основний з яких полягає в тому, що дуже незначна кількість студентів, прийшовши у ВНЗ, може одразу ж повноцінно їх

розв'язувати. У багатьох із студентів аналітико-синтетичний рівень розумової діяльності не сформовано на належному рівні, а частково розвинуто лише творчий. Реалії навчального процесу у ВНЗ є такими, що вимагають використання задач, орієнтованих не лише на вищі, але й на “нижчі структурні рівні організації інтелекту” (Я. А. Пономарьов), а для цього викладачу потрібно мати у своєму розпорядженні дієву та ефективну систему програмово-методичних засобів, які б ураховували всі потенційні можливості студента й опиралися на наявний у нього рівень розумового розвитку.

Для того, щоб використовувати задачі як інструмент розвитку аналітико-синтетичних навичок, необхідно знати механізми їх розв'язування. Розв'язування задачі полягає в перетворенні її структури так, щоб виявлялися приховані відносини між її компонентами (даними, шуканими та умовами). Управління процесом розв'язку в цьому випадку полягає в знаходженні адекватних способів перетворення умов задачі (Г. О. Балл, Л. Н. Ланда, Л. М. Фрідман). Якщо раніше основними способами перетворення вважалися чіткі логічні міркування, то сьогодні велика увага приділяється навичкам евристичного мислення, основна особливість розвитку яких полягає у своєчасному наданні підказок та інструкцій, а це стає можливим лише при організації ефективної педагогічної взаємодії між викладачем і студентами у ситуації, коли перший з них має забезпечити всі необхідні умови для якісного та кількісного переходу наявного рівня знань і розумового розвитку до нового, вищого ступеня, а останні – бути готовими до цих змін та прагнути їх. У цьому і полягає мета статті.

Проблема розумового розвитку у навчально-виховному процесі хвилює науковців вже не одне десятиліття. Основні надбання цих досліджень можна звести до такого: навчання має йти слідом за розвитком, опираючись на нього (А. Дістервег, Д. Дідро, І. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо та ін.); розвиток і навчання є тотожними за своїм значенням: кожен крок у навчанні є кроком у розвитку (Е. Стоун, Е. Торндайк); розвиток та навчання є незалежними один від одного (школа Ж. Піаже); навчання випереджає розвиток (Дж. Брунер,

Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, О. М. Леонтєв, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін.).

Переважання тієї чи іншої точки зору характеризує зміну етапів становлення поглядів на проблему співвідношення розумового розвитку і навчання. Відтак, можна виокремити *3 етапи у розвитку цієї проблематики*: емпіричний, дидактичний та сучасний (психолого-педагогічний). На наш погляд, найбільшої уваги заслуговує період середини – кінця ХХ ст., що характеризується значними здобутками вітчизняних учених у сфері психології мислення (В. А. Брушлінський, П. Я. Гальперін, Д. Я. Завалішина, Г. С. Костюк, О. М. Леонтєв, А. Р. Лурія, В. І. Мясіщев, Я. А. Пономарьов, В. Н. Пушкін, С. Л. Рубінштейн, О. К. Тихомиров, Д. Б. Ельконін та ін.), котрі створили підґрунтя для визначення науково обґрунтованих шляхів і способів управління розумовим розвитком у процесі навчання.

Запропонований О. М. Леонтєвим принцип діяльнісного підходу надав можливість сформулювати поняття про розумову діяльність як “психічну діяльність людини, яка засвоює вже відомі знання або відкриває нові” [5, с. 40]. На базі цього підходу було розроблено цілу низку наукових концепцій та конкретних методик формування навичок розумової діяльності учнів.

У 50–60-ті роки минулого століття розробкою зазначеної проблематики займалась ціла плеяда психологів і дидактів (Д. Н. Богоявленський, П. Я. Гальперін, Л. Л. Гурова, Л. В. Занков, З. І. Калмикова, Т. В. Кудрявцев, Л. М. Ланда, Н. Ф. Тализіна та ін.). Підсумки їх роботи було сформульовано у вигляді рекомендацій зі спеціального навчання школярів прийомів розумової діяльності з опорою, переважно, на формальну логіку. Незважаючи на всі недоліки запропонованої системи, використання її в шкільній практиці надало змогу достатньо успішно систематизувати діяльність вчителів щодо формування розумових навичок учнів. Теоретико-методологічні дослідження в руслі цієї течії продовжувалися і в 70-ті роки (В. Ф. Паламарчук, В. І. Решетніков, Н. Ф. Тализіна та ін.).

У цей же час починають активно розроблятися концепції творчого мислення, психологічні основи якого було закладено ще в 30–50-ті роки ХХ ст. (Г. Уоллес, К. Дункер, Р. Вудвортс, Дж. Гілфорд, П. Торренс та ін.). У вітчизняній психології творчі процеси розглядаються в роботах О. Я. Басова, В. Н. Пушкіна, Я. А. Пономарьова та ін.

У 70-ті роки виникає ціла низка нових розробок, пов'язаних із проблемою розумового розвитку в процесі навчання. На думку В. І. Загвязінського, найбільш популярними дидактичними теоріями і концепціями в цей час були: теорія активного розвиваючого навчання (М. А. Данілов, М. М. Скаткін); теорія проблемного навчання (І. Я. Лернер, О. М. Матюшкин, М. І. Махмутов, В. Оконь); теорія та методика програмованого навчання (В. П. Беспалько, Т. А. Ільїна, Л. Н. Ланда, Н. Ф. Талізїна); концепція розвиваючого навчання Л. В. Занкова; концепція навчання на основі теоретичних узагальнень В. В. Давидова і Д. Б. Ельконїна; концепція задачної структуризації навчання (Л. Н. Кузьміна, П. І. Підкасистий).

Виокремлення у цей час двох провідних психологічних шкіл (П. Я. Гальперїна і С. Л. Рубїнштейна) зумовило виникнення двох різних підходів до процесу мислення та до проблеми формування навичок розумової діяльності: на основі інтеріоризації зовнішніх дій у внутрішній план; на основі постановки і вирішення навчальних проблем.

Обидва підходи було зреалізовано через конкретні методики та перевірено в практиці навчання. Реалізація ідей школи П. Я. Гальперїна оформилася в так званий технологічний підхід до навчання на основі чітко регламентованого управління учбовою діяльністю учнів (Н. Ф. Талізїна). Разом із технологією програмування (Б. Скіннер) та алгоритмізації (Л. Н. Ланда) навчального матеріалу, цей підхід знайшов своє відображення в методиках програмованого навчання, які набули надзвичайно широкого поширення в зазначений історичний період. Але вже на початок 80-х років стало зрозуміло, що “така форма навчання сильно стримує розвиток учнів, особливо здібних” [1, с. 45], що і зумовило подальший занепад цього підходу.

Після цього поступово накопичується досвід і формулюються узагальнення з діагностики розумового розвитку, визначаються критерії оцінки його рівня (З. І. Калмикова, Д. Б. Ельконін, І. С. Якиманська та ін.), а на базі теорії Гальперіна-Талізінної закладаються основи модульного навчання (Н. І. Прокопенко, П. Я. Цявічене).

У теорії і практиці проблемного навчання, як відзначає В. І. Андреев, у цей час уже достатньо чітко простежуються два напрямки. Представники першого визначальним чинником розумового розвитку вважали створення проблемних ситуацій та залучення учнів до процесу їх розв'язування (І. Я. Лернер, М. І. Махмутова, Д. В. Вількеев). Інші ж пропонували розробляти евристики, евристичні прийоми і програми навчання. Цей напрямок можна назвати евристичним навчанням, яке розроблялося Л. Н. Ландой, Ю. Н. Кулюткиним, В. І. Андреевим [1, с. 39].

У цей період у вищій школі продовжується впровадження ідей розвиваючого навчання й активного управління учбовою діяльністю студентів. Вагомий внесок у розробку цієї проблематики було запропоновано дослідниками психологічної школи Б. Г. Ананьєва, роботи яких допомогли розкрити багато загальних і спеціальних закономірностей навчання студентів, проблем їх професійного становлення й особистісного розвитку. У роботах Б. Г. Ананьєва та його послідовників запропоновано можливості не лише успішного навчання учнів, але й розвитку дорослих, зокрема студентів, за допомогою сучасних психолого-педагогічних технологій.

Процеси демократизації, які є характерними для 90-х років, сприяли посиленню інноваційних тенденцій у діяльності вищої школи. Увагу психологів і педагогів привертають проблеми творчого розвитку та саморозвитку, що вимагає відповідних наукових досліджень. У цей час провідними науковими теоріями стають: теорія розвиваючого навчання; теорія проблемного й евристичного навчання; теорія модульного навчання; теорія та практика комп'ютеризації й інформатизації навчання, а також концепції особистісно зорієнтованого навчання і навчання творчого саморозвитку.

У контексті розробки проблем навчання у ВНЗ концепція творчого саморозвитку у цей час становить особливий інтерес, оскільки соціальні та вікові особливості студентського періоду життя надають змогу зреалізувати одну з “основних психолого-педагогічних цілей у створенні умов для творчого саморозвитку особистості – запуск мотиваційно-потребового механізму самовдосконалення особистості студента” [1, с. 73]. Отже, ця концепція надає можливість створювати механізми переведення управління пізнавальною діяльністю студентів у процеси їх самоуправління, а механізми стимуляції їх розумового розвитку співвідносити з механізмами саморозвитку інтелектуального і творчого потенціалів особистості.

На основі вчення про мислення як про процес, спрямований на вирішення проблем (О. Зельц, К. Дункер, С. Л. Рубінштейн, О. М. Матюшкін), сформувалася теорія так званого проблемного навчання (М. І. Махмутов, В. Оконь та ін.), що надавала змогу здійснювати нежорстке управління процесом добування знань і розвитком розумових здібностей учнів з опорою на індивідуально-психологічні особливості відбування внутрішніх психічних процесів. За цією теорією: “управління навчальним процесом – це, перш за все, управління процесом відкриття невідомого в різних типах проблемних ситуацій” [6, с. 47].

Саме такі досягнення надали змогу говорити про зародження *задачного підходу*, передумовою виникнення якого був структурно-функціональний, що надав можливість системно вивчати об’єкт-предметну організацію світу у свідомості людини. Водночас різноаспектні дослідження засвідчили перехід у *міждисциплінарний* підхід, коли задача, з одного боку, почала розглядатися як деякий гносеологічний конструкт міжгалузевого формату, а з іншого – як онтопсихологічний феномен уреальнення освітнього життя у діяльності школи [9].

Отже, на основі концепції задачної структуризації та ідей розвиваючого навчання ціла низка авторів розробляє теорію учбових задач: на базі технологічного (кібернетичного) підходу (Г. О. Балл, Г. С. Костюк,

Е. І. Машбіц та ін.); на базі проблемно-евристичного підходу (Т. В. Кудрявцев, І. Я. Лернер, М. М. Махмутов, В. Н. Пушкін та ін.). З цих позицій процес управління розумовою діяльністю “здійснюється шляхом постановки учбових задач, надання допомоги в їх розв’язуванні на основі готової інформації, способу діяльності або ж у відшуканні цього способу” [3, с. 63].

Незважаючи на всі переваги цих підходів, як було доведено у попередніх наших дослідженнях [7–9], основною суперечністю тут була неоднозначність трактування понять “учбова” і “навчальна” діяльність та, відповідно, “учбова” та “навчальна” задача. Розмежувавши й обґрунтувавши ці категорії, було доведено, що *учбові* задачі – це такі, що функціонують у внутрішньому світі особистості, хоча їх першоджерелом і є зовнішні впливи, що тим чи іншим чином спонукають особистість до мислєдіяльності, а *навчальні*, насамперед, функціонують у комунікативно-пізнавальному аспекті організованих взаємин та не лише передбачають транслявання знань і формування відповідних умінь, а й сприяють у перспективі розгортанню освітньої діяльності і, відтак, стимулюють формування високоефективних та досконалих норм і цінностей [10]. Зазначимо, що основна особливість цього типу задач полягає в тому, що невід’ємним компонентом їхньої реалізації є активна позиція учня (студента) як бажання не просто опанувати певну частину соціокультурного досвіду, а ще й прагнення пізнавально утвердити себе у довкіллі, здолати конфлікт між недосконалістю власної інтелектуальності та підвищеними вимогами шкільного оточення. Тут основне завдання педагога – створити такий соціально-культурно-психологічний простір, який би максимально забезпечував внутрішню причетність кожного до ситуації безперервної суб’єкт-суб’єктної взаємодії [10].

Детальний аналіз попередніх наших досліджень [8] засвідчив також і те, що ключовим моментом формування та розв’язування навчальної задачі є аналітико-синтетичний етап, на якому відбувається аналіз та оцінка ситуації, що є проблемною для суб’єкта і закінчується формулюванням довизначеної задачі [2], що підлягає розв’язанню. Відтак діяльність суб’єкта діяльності

розпочинається не з мети, а з початкового аналізу складної фахової чи життєвої ситуації.

Усі дослідники, що відзначають творчий характер діяльності фахівців у сфері “людина-людина”, до якої належать і соціальні працівники, неодмінно вказують на необхідність навичок аналізу для успішного здійснення професійного творчого акту. Але необхідно відзначити, що сам творчий акт у своєму завершеному вигляді є ні що інше, як акт синтезу, так само, як “розв’язування будь-якої задачі є синтез перетворених під час аналізу її складових” [4, с. 77]. Отже, є всі підстави говорити про необхідність розвитку не лише операції аналізу, але й операції синтезу через розвиток аналітико-синтетичних навичок мислення студентів – майбутніх соціальних працівників.

Різні науковці неоднаково описують початок розумової діяльності і, відповідно, послідовність аналітико-синтетичних актів. Така розбіжність пов’язана з тим, що виокремлюють два шляхи здійснення аналітико-синтетичних процесів: описаний ще Р. Вудвордсом шлях “синтезу через аналіз” та виокремлений С. Л. Рубінштейном “аналіз через синтез”. Останній найчастіше зустрічається при розв’язуванні простих навчальних задач, коли процес мислення починається з аналізу умови. Найчастіше мислення здійснюється шляхом “аналізу через синтез”, коли першим кроком є синтез, мета якого – включити об’єкт у контекст ситуації (або співвіднести умову задачі з її вимогою) і лише потім здійснювати послідовність “звичайних” аналітико-синтетичних актів (С. Л. Рубінштейн, К. А. Славська, В. А. Брушлінський).

Аналіз та синтез, а також похідні від них – абстрагування й узагальнення, чергуючись у певній послідовності, формують розумові дії, що вбудовуються в структуру розумової діяльності учня (студента), генералізуючись у прийоми та стратегії цієї діяльності. Тому найважливішою метою шкільного навчання стає формування вмінь і навичок аналізу та синтезу як основних інструментів процесу пізнання, а навчання у ВНЗ – підвищення рівня сформованості цих навичок та їх переведення в стійкий і усвідомлений (на базі рефлексії) стан.

В учбовій діяльності аналітико-синтетичні операції виступають як найбільш узагальнені прийоми розумової діяльності або входять у них як складові елементи. Узагальнені прийоми розумової діяльності зазвичай поділяють на 2 групи – прийоми алгоритмічного й евристичного типу.

Характеризуючи значення алгоритмічних прийомів розумової діяльності, З. І. Калмикова зазначає, що їх розвиток є “необхідною, але недостатньою умовою розвитку мислення. Необхідне воно тому, що сприяє вдосконаленню репродуктивного мислення, яке є компонентом творчої діяльності на початковому і кінцевому етапах вирішення проблем. Крім того, ці прийоми є тим фондом знань, з якого учень (студент) може черпати “будівельний матеріал” для конструювання методів розв’язування нових для нього задач. Недостатнім розвиток алгоритмічних прийомів є тому, що не відповідає специфіці продуктивного мислення, не стимулює інтенсивного розвитку саме цієї сторони розумової діяльності” [4, с. 41]. Більш того, “тривалі тренування у розв’язуванні задач на основі прийомів алгоритмічного типу формують установку на дію з готового зразка, стримують пошук межами вже відомих прийомів, і тоді їх відтворення гальмує розв’язок задач (виникає “бар’єр минулого досвіду”). Ось чому розвиток таких прийомів повинен поєднуватися зі спеціальним озброєнням учнів та студентів прийомами евристичного типу” [4, с. 41].

Евристичні ж прийоми стимулюють пошук вирішення нових проблем, відкриття невідомих для суб’єкта знань і тим самим відповідають самій природі, специфіці творчого мислення. Вони спрямовують думку розв’язувача на проникнення в суть предмету вивчення, вчать за кожним терміном бачити його реальний зміст.

Психологічне обґрунтування евристичних способів розв’язування задач одним із перших здійснив американський математик Д. Пойа. Під евристичним міркуванням він розумів не остаточне та чітке (логічне), а попереднє (але правдоподібне) міркування, здогадку, метою якого є знаходження способу виходу з проблеми. Остаточний розв’язок виникає слідом за евристичним.

Як уже наголошувалося раніше, більшість авторів вважають, що найбільші можливості для розвитку аналітико-синтетичної діяльності дає модель навчання, яка містить проблемні задачі. Соціальна робота, як специфічний вид діяльності у сфері “людина-людина”, змушує студентів-майбутніх соціальних працівників постійно використовувати аналітико-синтетичні навички для розв’язування складних професійних задач, адже вони постійно зіштовхуються з унікальними проблемними ситуаціями своїх клієнтів, з яких необхідно знайти вихід.

Розробляючи систему навчальних проблемно-евристичних задач як засіб розвитку аналітико-синтетичних навичок студентів, ми спробували визначити, яка з пропонованих систем, що використовуються у навчальному процесі ВНЗ, функціонує найкращим чином та які компоненти її є найбільш оптимальними [7]. У результаті дійшли до висновку, що найяскравіші здобутки розвиваючого, проблемного, евристичного, модульного та особистісно зорієнтованого типів навчання найоптимальнішим чином *втілились в обстоюваній нами модульно-розвивальній системі навчання проф. А. В. Фурмана*, наукове проектування якої надає змогу не лише зберегти існуючі основоположні засади традиційної освітньої системи, а й максимально ефективно впровадити запропоновані інновації [11, с. 251]. Ця система має цілу низку особливостей, що перетворюють її на довершену професійну діяльність [11, с. 211–212]. Зокрема, завершена технологічна модель модульно-розвивального процесу за допомогою сукупності педагогічних технологій навчальної взаємодії повно реалізує ідею стадійності психосоціального розвитку студента. Наявне ж якісно-глибинне програмне забезпечення зазначеної системи передбачає підготовку наукових проектів сукупності змістових модулів (розділ, тема) навчального курсу, сценаріїв інваріантних технологій цілісного модульно-розвивального процесу до кожного наукового проекту змістового модуля та міні-підручників до кожного такого сценарію. Усе це надає можливість спроектувати ієрархічну систему навчальних проблемно-евристичних задач, які б сприяли розвитку у студентів розумових операцій аналізу і синтезу через формування стійких

аналітико-синтетичних навичок мислення: завдання, що надаються студентам під час вивчення ними спеціальних дисциплін, є структурованими, у вигляді пізнавальних задач дослідницького характеру, які розв'язуються на базі напівевристичних та евристичних приписів; у процесі використання задач у студентів задіяно основні функції мислення (розуміння, цілепокладання, вирішення проблем, рефлексія); система задач побудована таким чином, щоб кожен студент, не залежно від його початкового рівня мислення, міг включитися в процес розвитку розумових операцій аналізу і синтезу через формування в нього стійких аналітико-синтетичних навичок.

Таким чином, на нашу думку, евристичний метод навчання полягає у взаємодії викладача та студентів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і неможливістю застосувати його практично, з метою організації самостійної роботи останніх щодо засвоєння частини програми за допомогою проблемно-пізнавальних завдань. Викладач, визначивши обсяг, рівень складності навчального матеріалу, викладає його у формі евристичної бесіди, дискусії чи дидактичної гри, поєднуючи часткове пояснення нового матеріалу з постановкою проблемних питань, пізнавальних завдань чи експерименту. Це спонукає студентів до самостійної пошукової діяльності, опанування прийомів активного мовленнєвого спілкування, постановки та вирішення навчальних проблем.

Отже, викладене вище надає можливість зробити такі висновки:

1. Навчально-виховний процес у ВНЗ має бути побудовано таким чином, щоб отримувати максимальний розвитковий ефект. При визначенні однієї з провідних цілей навчання – розвитку у студентів аналітико-синтетичної діяльності, потрібно враховувати, що найбільш ефективно останній відбувається через формування аналітико-синтетичних навичок мислення у процесі розв'язування проблемно-евристичних задач, сутнісний зміст яких полягає у взаємодії викладача і студентів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення

проблеми та неможливістю застосувати його практично, з метою організації самостійної роботи студентів, опанування прийомів активного мовленнєвого спілкування, постановки і вирішення навчальних проблем.

2. Основною особливістю функціонування проблемно-евристичних задач у навчально-виховному процесі є забезпечення ефективної педагогічної взаємодії між викладачем та студентами у ситуації, коли перший із них має забезпечити всі засадничі умови для якісного і кількісного переходу наявного рівня знань та розумового розвитку до нового, вищого ступеня, а останні – бути готовими до цих змін і прагнути їх.

3. Пропонована нами система проблемно-евристичних задач спрямована на формування у студента стійких аналітико-синтетичних навичок мислення, що надає можливість здійснити перехід від рівня фактичних знань через аналітико-синтетичний до рівня інтелектуальних якостей (творчого рівня), для якого характерною є критичність, рефлексія, здатність формулювати та вирішувати проблеми. Це уможлиблює широке використання розвинутих аналітико-синтетичних навичок мислення в межах розв'язування не лише професійних задач, а й будь-яких складних життєвих ситуацій.

4. Результати дослідження свідчать, що для підвищення рівня розвитку аналітико-синтетичної діяльності студентів необхідно створити такі психолого-педагогічні умови: забезпечити задачне структурування матеріалу спеціальних навчальних дисциплін у ВНЗ; використовувати не випадкові конгломерати задач, а побудовані на основі закономірностей відбування розумових процесів, ієрархічно організовані системи, що трактуються нами як “система навчальних проблемно-евристичних задач”, найоптимальнішим чином спроектувати яку надають змогу інноваційні програмово-методичні засоби.

Результати, отримані під час дослідження, надають можливість стверджувати, що запропоновані ідеї можна застосувати для створення моделей навчання з використанням системи навчальних проблемно-евристичних задач на матеріалі дисциплін підготовки фахівців інших професійних спрямувань, а також для профільного навчання у старших класах загальноосвітнього

навчального закладу та в системі професійно-технічної освіти, що і стане основним завданням проведення наших подальших наукових пошукувань.

Список використаної літератури

1. Андреев, В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности : [методическое пособие] / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Балл, Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Георгий Алексеевич Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактических исследований / В. И. Загвязинский. – Тюмень : Изд-во ТГУ, 1978. – 91 с.
4. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
7. Надвинична, Т. Психологічне проектування навчальних задач у контексті особистісно зорієнтованого навчання / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство. – 2008. – № 3. – С. 30–45.
8. Надвинична, Т. Психологічні умови саморозгортання процесів формування та розв'язування навчальних задач / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство. – 2005. – № 2. – С. 76–87.
9. Надвинична, Т. Теоретико-методологічне обґрунтування задачного підходу у психології / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 63–87.
10. Фурман, А. В Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 119–153.
11. Фурман, А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

Рецензент: доктор психологічних наук, професор Фурман А. В.