

На правах рукописи

Ракитская Оксана Николаевна

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Специальность 19.00.05 – «Социальная психология»

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Ярославль – 2007

Работа выполнена на кафедре педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова.

Научный руководитель - доктор психологических наук, профессор
Кашапов Мергалис Мергалимович

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Мазилов Владимир Александрович,
Ярославский государственный
педагогический университет
им. К.Д. Ушинского;

кандидат психологических наук, доцент
Коточигова Елена Вадимовна,
Ярославский институт развития
образования

Ведущая организация - Вологодский государственный
педагогический университет

Защита состоится «4» октября 2007 года в __ часов на заседании диссертационного совета Д 212.002.02 в Ярославском государственном университете имени П.Г.Демидова по адресу: 150057, г. Ярославль, проезд Матросова, 9.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ЯрГУ им. П.Г. Демидова.

Автореферат разослан «__» _____ 2007 года.

Ученый секретарь диссертационного совета

Клюева Н.В.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования проблемы профессионального мышления преподавателя обусловлена ее комплексным, междисциплинарным характером.

Наиболее полно профессиональное мышление изучено в рамках общепсихологического подхода как мышление практическое (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, О.К. Теплов, Ю.К. Корнилов и др.). В педагогической психологии к настоящему времени достаточно хорошо изучены феноменология, закономерности и механизмы педагогического мышления, зависимость его от возрастных, индивидуальных и других особенностей субъекта педагогической деятельности (Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Орлов, Е.К. Осипова, А.А. Реан, К.М. Романов, Е.А. Сергиенко, Г.С. Сухобская и др.). При этом устойчивый исследовательский интерес наблюдается в отношении профессионального мышления учителей среднего общеобразовательного звена. Несмотря на высокие требования, предъявляемые к индивидуально-психологическим особенностям личности специалиста в вузе (В.А. Якунин, О.С. Анисимов, Д.В. Вилькеев, И.А. Зимняя, В.А. Попков, А.В. Коржуев и др.), следует отметить дефицит психологических исследований профессионального педагогического мышления преподавателя высшей школы.

Значимость изучения социально-психологических аспектов мышления педагогов вуза обусловлена профессиональными функциями, выполняемыми членами данной социальной группы, а также ролью педагогического мышления в осуществлении субъект-субъектной деятельности преподавателя, его профессиональном поведении и общении со студентом.

В то же время не любое педагогическое мышление можно определить как профессиональное. М.М. Кашапов предлагает называть мышление педагога профессиональным, если оно обеспечивает эффективное решение педагогических задач, создание необходимых условий подготовки специалиста, отвечающего запросам общества. Особое значение при этом приобретают социально-психологические характеристики профессионального мышления, способствующие эффективной организации совместной образовательной деятельности в вузе.

Таким образом, существует противоречие между необходимостью учета социально-психологических характеристик педагогического мышления в педагогической практике высшего образования и системе профессиональной подготовки преподавателей с одной стороны, а с другой – дефицитом психолого-педагогических и социально-психологических исследований профессионального мышления педагога высшей школы.

Объект исследования – профессиональное мышление педагога.

Предмет исследования – функционально-уровневые характеристики мышления преподавателя, обеспечивающие реализацию профессиональных функций в социально-педагогическом взаимодействии.

Цель работы – исследование социально-психологических характеристик профессионального педагогического мышления преподавателя высшей школы.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования поставлены следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ особенностей социально-психологического исследования профессионального мышления.
2. Проанализировать теоретический конструкт, компоненты и стратегии профессионального мышления педагога.
3. Определить характеристики мышления преподавателя, обеспечивающие выполнение профессиональных функций в ситуациях социально-педагогического взаимодействия.

4. Установить соотношение социально-психологических характеристик мышления преподавателя и уровня его профессионального педагогического мышления.
5. Выявить структурно-функциональные особенности мышления педагогов, реализующих профессиональную деятельность в социальных условиях ведомственных и гражданских вузов.

Основная гипотеза состоит в том, что структурно-функциональные характеристики педагогического мышления связаны с социально-психологическими характеристиками мышления преподавателя вуза.

Основная гипотеза конкретизируется в ряде частных гипотез:

1. Выраженная способность преподавателей к рефлексии своего мышления и поведения при взаимодействии соответствует надситуативному характеру педагогического мышления.
2. Надситуативный характер педагогического мышления обеспечивается интеллектуальными стратегиями, ориентированными на взаимодействие с другими участниками образовательного процесса при постановке и решении профессиональных задач.
3. Надситуативный характер педагогического мышления более выражен у педагогов гражданских вузов, чем у педагогов-офицеров.

Методологическая основа исследования:

- принципы субъектно-деятельностного подхода (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Знаков, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.А. Мазиллов, Ю.П. Поваренков, Т.А. Ребеко, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сергиенко): единство сознания и деятельности, единство деятельности и общения, единство общения и обобщения, личностной обусловленности мышления, единство мышления и речи;
- основные идеи социальной психологии в контексте познания и осмысления социального взаимодействия в образовательном процессе вуза (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, А.М. Зимичев, Н.В. Ключева, В.А. Мазиллов, В.И. Назаров, В.В. Новиков, В.И. Панов, А.А. Реан, К.М. Романов, Р.Х. Шакуров, В.А. Якунин);
- психолого-педагогические концепции профессионально-творческой деятельности и мышления учителя (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Куллоткин, В.А. Мазиллов, А.М. Матюшкин, Л.М. Митина, А.А. Орлов, Я.А. Пономарев, К.А. Славская);
- концепция профессионального педагогического мышления (Ю.Н. Жихарева, М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова, Т.В. Огородова, Т.В. Разина, С.А. Рахманкулова, И.В. Серафимович, Ю.В. Скворцова, О.В. Сумарокова, С.А. Томчук и др.);
- идея диалогичности сознания и мышления (М.М. Бахтин, М.К. Мамардашвили, А.М. Матюшкин, В.В. Петухов и др.);
- теория личностных конструктов Дж. Келли.

Методы и методики исследования. На разных этапах работы применялись следующие методы: теоретический анализ литературы; включенное и внешнее наблюдение, анкетирование, опросники (в том числе – авторский), беседа, ко-терапевтическая компьютерная система «Келли – 98», метод мышления вслух, полустандартизованное интервью; контент-анализ, процедуры статистической обработки эмпирических данных, включающие в себя корреляционный анализ Пирсона, нахождение значимости различий по t-критерию Стьюдента, U-критерию Манна-Уитни.

На *первом этапе* изучалось состояние разработанности рассматриваемой проблемы в научной литературе, осуществлялась разработка авторского психодиагностического опросника, проводилось пилотажное исследование с целью определения проблемных ситуаций, характерных для деятельности преподавателя вуза.

На *втором этапе* с помощью психодиагностических методик (опросник выявления ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой; методика изучения стиля мышления А.А. Алексеева, Л.А. Громовой, методика диагностики рефлексии А.В. Карпова, В.В. Понамаревой, опросник для определения творческого потенциала О.Н. Ракитской, М.М. Кашапова, опросный лист для ранжирования проблемных педагогических ситуаций) был проведен опрос преподавателей ведомственных и гражданских вузов.

На *третьем этапе* осуществлялось экспериментальное изучение субъективных значений, актуализированных при возникновении проблемных ситуаций в деятельности педагогов ведомственных и гражданских вузов, посредством компьютеризированной методики репертуарных решеток «Келли-98» (В.М. Воробьев, Н.Л. Коновалова), результаты которой уточнялись в беседе с испытуемым. В семантических пространствах преподавателей нами обнаруживались собственно проблемные (субъективно нерешенные, эмоционально окрашенные) ситуации для работы на следующем этапе.

Четвертый этап представлял собой экспериментальное изучение процесса профессионального мышления педагогов посредством метода размышления вслух на материале проблемной ситуации, определенной для испытуемого на предшествующем этапе исследования.

На *пятом этапе* исследования осуществлялось уточнение социально-психологического контекста реализации профессиональной деятельности преподавателей в ходе полустандартизованного интервью.

Достоверность и обоснованность обеспечивались всесторонним анализом проблемы при определении исходных теоретико-методологических принципов; комплексом эмпирических и теоретических методов, адекватных целям и задачам исследования; сочетанием количественного и качественного анализа материалов; применением методов математической статистики (статистическая компьютерная программа SPSS 12.0); соблюдением требований валидности; применением стандартных и обоснованных психодиагностических методов.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось с 1999 по 2007 гг. на преподавателях образовательных учреждений Федеральной службы исполнения наказаний (Вологодский институт права и экономики, Владимирский юридический институт, Томский филиал Рязанской Академии права и управления) и Министерства образования и науки (Вологодский государственный педагогический университет, Вологодский государственный технический университет), т.е. испытуемыми выступили педагоги ведомственных и гражданских вузов.

Научная новизна. Реализован социально-психологический подход к исследованию педагогического мышления с выделением общих для данной профессиональной группы характеристик мышления, обеспечивающих выполнение социальных функций. Изучение социально-психологических характеристик педагогического мышления преподавателей вуза представляет собой важный этап в разработке теории профессионального педагогического мышления преподавателя высшей школы. Обоснована роль диалогичности мышления в профессиональном педагогическом мышлении преподавателей вуза. Расширено представление о содержании уровневой организации профессионального педагогического мышления в связи с составляющими его компонентами. Впервые осуществлено исследование профессионального педагогического мышления аттестованных преподавателей, офицеров Федеральной службы исполнения наказаний России. В связи с этим, определены особенности профессионального мышления педагога-офицера, обусловленные социально-психологической спецификой выполняемой им педагогической

деятельности.

Положения, выносимые на защиту:

1. Операциональное определение социально-психологических характеристик педагогического мышления как его особенностей и качеств, которые, во-первых, формируются в условиях реальной профессиональной группы, в которой функционирует личность педагога; во-вторых, обеспечивают эффективное педагогическое взаимодействие и общение в ходе совместной образовательной деятельности; в-третьих, проявляются в уровневых характеристиках познания проблемности, возникающей в социально-психологическом контексте выполняемой педагогической деятельности.

2. Диалогичность мышления является интегральной социально-психологической характеристикой профессионального мышления педагога и представляет собой направленность мыслительного процесса на достижение согласованного с партнером (студентом) понимания ситуации педагогического взаимодействия. Диалогичность мышления преподавателя возникает на основе функционирования таких качеств педагогического мышления, как рефлексивность, критичность, дискурсивность.

3. Надситуативный характер педагогического мышления обусловлен социально-психологическими характеристиками мышления и интеллектуальными стратегиями, ориентированными на взаимодействие с другими участниками образовательного процесса при постановке и решении задач.

4. У педагогов ведомственных и гражданских вузов социально-психологические характеристики профессионального мышления различаются по степени выраженности и структурной организации. Профессиональное мышление гражданских педагогов имеет чаще надситуативный характер, что обусловлено более развитой у них коммуникативной рефлексией. Преподавателей-офицеров ведомственных высших учебных заведений отличает чаще ситуативный уровень мышления в сочетании с менее развитой рефлексией взаимодействия и общения.

5. Специфика профессиональной деятельности педагогов ведомственных и гражданских вузов проявляется в проблемных педагогических ситуациях, в которых функционирует профессиональное педагогическое мышление. Интеллектуальные затруднения педагогов в целом связаны с особенностями партнера (студента/курсанта), не соответствующего тем ожиданиям и требованиям, которые преподаватель предъявляет к нему в совместной образовательной деятельности. Специфичные для педагогов-офицеров проблемные ситуации связаны с интенсивным характером осуществления их профессиональной деятельности, а также переживанием необходимости сохранения своего авторитета.

Теоретическая значимость. Проведенное исследование обогащает научные представления о структурно-функциональных характеристиках профессионального педагогического мышления преподавателей вуза. В ходе теоретического анализа разработана модель профессионального мышления, в которой его социально-психологические характеристики выступают как компоненты, обеспечивающие эффективное выполнение определенных в социальном контексте профессиональных задач. Обосновано значение диалогичности мышления преподавателя для эффективного педагогического взаимодействия и общения в совместной образовательной деятельности.

Практическая значимость определяется обоснованием роли социально-психологических характеристик профессионального мышления преподавателей в педагогической деятельности системы высшего профессионального образования. Полученные данные подтверждают необходимость развития у преподавателей вуза

таких характеристик профессионального педагогического мышления, как диалогичность, критичность, рефлексивность, надситуативность для обеспечения продуктивного взаимодействия с партнером по образовательной деятельности и в целом для повышения эффективности разрешения педагогических проблемных ситуаций. Полученные результаты полезны для разработки программ дополнительного профессионального образования (подготовки и повышения квалификации преподавателей вуза).

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования были представлены на международном научно-практическом семинаре «Профессиональная подготовка кадров для пенитенциарных учреждений в России и за рубежом» (Вологда, 2006), на межрегиональной научно-практической конференции (Деевские чтения) «Психолого-педагогические проблемы исполнения наказаний» (Рязань, 2007), на российской очно-заочной научно-практической конференции «Психологические аспекты организации деятельности и временного пространства личности» (Екатеринбург, 2007), на международной научно-практической конференции «Социальная работа в свете новых Европейских пенитенциарных правил: теория и практика» (Вологда, 2007); на методологических семинарах лаборатории профессионального и личностного развития ЯрГУ им. П.Г. Демидова (1999 – 2007 гг.).

Материалы проведенного исследования включены в программы грантов РГНФ (проект № 04-06-00250а) «Психология творческого педагогического мышления», (проект № 07-06-00279а) «Структурно-функциональная теория творческого мышления профессионала».

Полученные в ходе исследования результаты используются в образовательном процессе в дисциплинах «Педагогическая психология», «Психология труда», «Социальная психология» на кафедре общей психологии ВИПЭ ФСИН России.

Социально-психологическая характеристика выборки: на разных этапах в исследовании приняли участие 30 преподавателей ВИПЭ ФСИН России (I этап, пилотаж); 121 преподаватель, работающий в высших учебных заведениях Министерства образования и науки РФ и Федеральной службы исполнения наказаний России, среди которых 67 – аттестованные преподаватели, офицеры внутренней службы ВЮИ, ВИПЭ, ТФ РАПУ, 54 – гражданские преподаватели ВГПУ, ВГТУ (II этап исследования); с III по V этап в исследовании приняли участие 40 педагогов, из них 20 преподавателей ВГПУ и 20 аттестованных преподавателей ВИПЭ ФСИН России. Общее количество испытуемых – 191 человек, возраст преподавателей – от 22 до 64 лет; стаж педагогической деятельности – от 1 года до 34 лет.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, выводов, списка литературы, включающего 187 источников, среди которых 16 – на английском языке, и приложений. В тексте диссертации – 26 таблиц, 4 рисунка. Объем работы 181 страница.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность проблемы исследования, ее теоретическая и практическая значимость, определяются объект, предмет, цель и гипотезы исследования, формулируются задачи, раскрывается научная новизна, указываются положения, выносимые на защиту.

В первой главе – «Теоретический анализ проблемы профессионального педагогического мышления в психологии» – определена специфика социально-психологического подхода к исследованию профессионального мышления педагогов, нацеленного на исследование мышления как составляющей психологического склада

определенной общности людей, рассмотрение тех его характеристик, которые обеспечивают совместную деятельность людей, их общение и взаимодействие.

В первом параграфе отражены результаты исследований социально-психологической сущности профессионального мышления с позиций когнитивной психологии, психологии социального познания и субъектно-деятельностного подхода к исследованию профессионального мышления.

В рамках когнитивной психологии (Р. Абельсон, С. Аш, Дж. Брунер, Дж. Келли, Д. Креч, Р.С. Лазарус, П. Линдсей, У. Найссер, Д. Норман, Т. Ньюком, Ч. Осгуд, М. Розенберг, Дж. Роттер, П. Танненбаум, Л. Фестингер, Ф. Хайдер и др.), для которой характерна в целом синтетическая установка, стремление преодолеть ограниченность изолированного рассмотрения процессов мышления, восприятия, памяти, внимания, были заложены теоретические основания для исследований социального познания. В когнитивистской ориентации социальной психологии социальное поведение человека объясняется на основе анализа системы познавательных процессов и установлении баланса когнитивных структур. Данные структуры (аттитюды, идеи, ожидания, личностные конструкты и т.п.) выступают регуляторами социального поведения. В психологии социального познания (Ж. – К. Абрик, В. Вагнер, К. Герген, У. Дуаз, С. Московичи, Дж. Поттер, Г. Тэшфел, Р. Харре) в качестве обязательной составляющей процесса познания рассматривается коммуникация. Результаты социального познания, образы социальных явлений, должны быть понятны, признаваемы определенной группой людей, участниками коммуникативного процесса. Следовательно, во время трудовой стадии социализации личности происходит формирование ее профессионального мышления, содержание которого разделяется членами ее профессиональной группы. Таким образом, современные подходы к социальному познанию указанных авторов утверждают необходимость анализа значений, категорий, смыслов, аттитюдов и т.п., которые разделяются членами социальной профессиональной группы и на основании выяснения которых можно прогнозировать их социальное поведение.

На сегодняшний день в отечественной психологии мышления (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Знаков, А.В. Карпов, Ю.К. Корнилов, Б.Ф. Ломов, Т.А. Ребеко, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сергиенко и др.) активно изучаются вопросы поиска новых путей исследования личностных характеристик и структуры мышления человека, путей его развития в близких к реальным условиям деятельности. Такой подход к поиску новых методов исследования и формирования мышления, согласно мнению А.М. Матюшкина, включает представление о деятельности как опосредованной прямо или косвенно деятельностью другого человека.

А.В. Карпов предлагает оригинальную концепцию структуры деятельности субъект-субъектного типа (мета-деятельности), в содержании и структуре которой заложены основные детерминанты, обуславливающие как общие, так и специфические закономерности педагогического мышления.

В рамках деятельностного подхода и в соответствии с принципом личностной обусловленности мышления (А.В. Брушлинский) ведущее значение приобретает проблема смысла, а также дифференциация понятий «значение» и «смысл». В контексте изучения речевого мышления (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия) значение слова представляет собой систему обобщений, выработанных человечеством в ходе истории, а смысл рассматривается как индивидуальное значение слова. В смысловой теории (А.А. Матюшкина, В.А. Терехов, О.К. Тихомиров и др.) мышление рассматривается как «формирование, развитие и сложное взаимодействие операциональных смысловых

образований». По мнению А.Н. Леонтьева, значения всегда выступают как субъективные, поэтому он рассматривает сущность значения (как содержания мыслительного процесса) в двух аспектах: 1) как продукт общественно-исторического развития, фиксированного в языке на «надиндивидуальном» уровне его существования; 2) на индивидуальном уровне, где оно преобразуется для субъекта в личностный смысл, становится эмоционально и мотивационно окрашенным. В настоящее время глобальная проблема пристрастного отношения субъекта к миру, выражающегося в субъективных значениях, в отечественной психологии освещена в такой области исследования, как психосемантика (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев и др.).

Таким образом, личность посредством профессионального мышления, представляющего собой разновидность социального мышления (К.А. Абульханова-Славская), вырабатывает «систему взглядов на действительность, осуществляет определенную теоретизацию способа жизни в своей концепции жизни и в своем внутреннем мире». Мышление педагога представляет собой не только социально-психологическое качество его личности, но и профессионально значимое качество. А.К. Маркова отмечает, что «развитие профессионального мышления – важная сторона процесса профессионализации человека и предпосылка успешности профессиональной деятельности». Смыслы педагогической деятельности, индивидуальное понимание педагогических ситуаций, особенности осмысления и отношения к возникающим в деятельности проблемам закономерно влияют на отношение к профессии, выполнение профессиональных обязанностей, решение педагогических задач.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о ключевом значении мыслительного процесса в профессиональной деятельности в целом и в труде педагога – в частности. Исследование структурно-функциональных составляющих профессионального мышления следует осуществлять в связи с изучением содержания смыслов профессиональной деятельности, выяснением субъективных значений, на основании которых педагогом осуществляется понимание профессиональной реальности.

Второй параграф в контексте проблемы разработки концепции профессионального педагогического мышления (ППМ) раскрывает понятие ППМ наряду с анализом его структурно-функциональных характеристик.

ППМ отвечает всем общим законам мышления, но, согласно теории профессионального мышления (Ф.Н. Гоноболин, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Мазиллов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.К. Осипова, Ю.П. Поваренков, Г.С. Сухобская и др.), имеет свою специфику. М.М. Кашапов определяет ППМ как познавательный процесс обнаружения и разрешения педагогической проблемности, характеризующийся личностной включенностью преподавателя в преобразования в ходе профессиональной деятельности. В качестве единицы профессионального мышления педагога, опираясь на идеи А.В. Брушлинского, В.Т. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, Л.В. Путляевой, С.Л. Рубинштейна, М.М. Кашапов выделяет педагогическую проблемность. Поскольку управление учебно-воспитательным процессом характеризуется высокой интеллектуальной напряженностью, то и мышление преподавателя актуализируется в контексте решения специфических для педагогической деятельности проблем и задач. Осознание проблемности приводит к возникновению педагогической проблемной ситуации, в рамках которой формулируется педагогическая задача и ведется поиск средств ее достижения.

Профессионализм мышления преподавателя выражается в умении видеть основное направление развития педагогических проблем и находить наиболее эффективные

средства их решения. Анализ педагогического мышления с позиций ситуационного подхода позволяет выявить особенности познания и преобразования педагогического взаимодействия, связанные с актуализацией ситуативного или надситуативного уровня обнаружения учителем проблемности в решаемой педагогической ситуации. М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Ю.Н. Дубровина, Т.В. Разина рассматривают уровень мышления как континуум, на одном крае которого расположен ситуативный тип ППМ, а на другом – надситуативный. Таким образом, мышление каждого педагога может быть отражено точкой на этом континууме соответственно его уровню ситуативности/надситуативности. Ситуативный уровень проявляется в тактической направленности ППМ. Он связан с решением комплекса текущих, актуальных педагогических проблемных ситуаций. Ситуативно мыслящие учителя замечают малейшие отклонения в поведении учащихся, тогда как анализа собственных действий они почти не проводят (Т.Г. Киселева). Ситуативно мыслящие учителя не умеют увидеть далекую перспективу; внешний локус контроля мешает объективно и полно проанализировать причины собственных неудач (Е.В. Коточигова). Надситуативный уровень ППМ имеет отсроченный результат и является его стратегическим направлением, он связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя. Надситуативный уровень понимания проблемы выражается в способности испытуемого задавать самому себе проблемный вопрос (М.М. Кашапов). Анализ ППМ с позиций ситуационного подхода, в частности, сравнение личностных характеристик преподавателей с ситуативным и надситуативным ППМ, позволил выдвинуть гипотезу о том, что уровень мышления преподавателя связан с социально-психологическими характеристиками педагогического мышления и обеспечивается интеллектуальными стратегиями, ориентированными на взаимодействие с другими участниками образовательного процесса при постановке и решении профессиональных задач.

Третий параграф посвящен анализу профессионального мышления преподавателя в контексте социально-психологических особенностей педагогической деятельности в вузе, а также определению его социально-психологических характеристик, обеспечивающих эффективное педагогическое взаимодействие и общение участников образовательного процесса.

В современных условиях развития общества актуальными задачами в деятельности высшей школы являются следующие: повышение качества знаний, получаемых студентами, сближение научно-теоретической и практической подготовки специалистов, переход на организацию учебного процесса с применением образовательных технологий. А.А. Вербицкий, характеризуя современные тенденции в данной области, отмечает в том числе «...переход от информативных к активным методам и формам обучения с включением в деятельность обучающихся элементов проблемности, научного поиска, разнообразных форм самостоятельной работы – переход от школы воспроизведения к школе понимания, школе мышления». А.М. Новиков отмечает смену гностического подхода в общеобразовательной и профессиональной школах на деятельностный, при этом основная цель образования рассматривается теперь как формирование способности к активной деятельности и творческому профессиональному труду. В.А. Попков выделяет принцип профессиональной направленности как «стержнеобразующий» в вузе. Итак, преподаватель вуза должен сочетать в своей деятельности следующие аспекты: образовательный – обеспечение студентов системой знаний, умений и навыков; воспитательный – восполнение и формирование нравственных качеств личности,

эстетических представлений; развивающий – выработка у студентов познавательного интереса, способностей.

Педагогическая деятельность во всей своей многофункциональности осуществляется посредством специально организованного общения, взаимодействия преподавателя и студента. Эффективность деятельности педагога определяется качеством построения отношений (ролевых и межличностных) в диаде «преподаватель – студент», диалоговыми формами взаимодействия. Именно диалог является источником личностного развития обоих участников педагогического процесса. Однако организация равноправных, субъект-субъектных отношений, характерных для диалога, партнерской совместной деятельности требует определенных усилий от участников взаимодействия, соответствующих качеств личности, значимое место среди которых мы отводим профессиональному педагогическому мышлению. Профессиональное мышление преподавателя должно обладать определенными социально-психологическими характеристиками, присущими представителям данной социальной группы и обеспечивающими эффективность выполнения актуальных профессиональных задач.

По мнению ряда авторов (А.А. Бодалев, А.А. Вербицкий, А.М. Зимичев, А.В. Карпов, Н.В. Ключева, А.В. Коржуев, В.А. Мазилев, В.В. Новиков, В.А. Попков, А.А. Реан, К.М. Романов, И.В. Серафимович, Р.Х. Шакуров, В.А. Якунин и др.), в целях обеспечения профессионального самосовершенствования преподавателю вуза следует формировать у себя критически-рефлексивный стиль мышления, предполагающий развитие у педагога оценочно-ориентированных умений и качеств личности, комплекса умений профессионального самоопределения, самооценки уровня сформированности различных профессиональных качеств, самокоррекции, выработки собственных профессиональных маршрутов и т.п.

В.А. Попков, А.В. Коржуев заявляют «критическое мышление как атрибут системы высшего образования». Связывая наличие критичности со способностью к рефлексии, они определяют критическое мышление как «специфическую форму оценочной деятельности субъекта познания, направленную в самом общем смысле на выявление степени соответствия (или несоответствия) того или иного продукта принятым эталонам и стандартам, включающую специфические процедуры и способствующую смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к самым разнообразным проявлениям окружающего мира и его продуктивному преобразованию». Существенным компонентом критического мышления, согласно позиции Д. Халперн, является оценка, которая должна быть конструктивным выражением и негативного, и позитивного отношения, как к результатам мыслительного процесса, так и к самому процессу мышления, приведшему к полученным выводам. Направленность критического мышления связывается с осознанностью его цели и действий, которые совершаются для ее реализации. При этом критическое мышление рассматривается как творческое, единственно продуктивное мышление.

А.В. Коржуев отмечает, что стремление к критическому осмыслению результатов и перспектив не является для преподавателя препятствием для продуктивной деятельности, поскольку выстраивание конструктивных отношений во взаимодействии с партнерами по общению и совместной деятельности во многом обеспечивается таким компонентом критического мышления, как толерантность.

Со второй половины XX века в психологии активно исследуются проблемы общения вообще и педагогического общения – в частности (Б.Г. Ананьев,

Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, В.И. Мясичев и др.); определяется роль диалога в нем (С.Н. Батракова, Е.О. Галицких, Г.А. Ковалев, Л.А. Петровская, И.И. Рыданова). Анализ современного состояния гуманитарного знания показывает, что понятие «диалогичность» является в настоящее время одним из фундаментальных и интегрирующих. И.В. Шалыгина исследует диалогичность мышления и сознания как «условие сосуществования в мире, важнейшую бытийную характеристику человека, условие и способ о-своения, у-своения и при-своения новой картины мира, неотъемлемым качеством творческого мышления».

Диалогичность мышления преподавателя представляется необходимым условием реализации обучения в вузе (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г.М. Кучинский, А.М. Матюшкин). Диалогичность педагогического мышления – качество профессионального мышления, которое указывает на его творческий и рефлексивный характер, диалогическую, вопросно-ответную структуру мышления, на форму его осуществления – внутренний диалог, его логическую форму – выработку двух и более взаимодействующих смысловых позиций. Таким образом, диалогическое мышление преподавателя вуза выступает как необходимое условие стимуляции познавательной активности студента и может считаться необходимой характеристикой профессионального мышления педагога высшей школы, обеспечивающей как соответствующее социальное взаимодействие в диаде «преподаватель – студент», так и реализацию задач профессионального образования в целом.

Рассмотренные нами особенности совместной деятельности преподавателя и обучающегося в ходе профессионального образования позволяют выделить ключевую составляющую, базовый элемент подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям общества. Столь значительную роль мы определили профессиональному мышлению педагога, диалогичному по своей сути, которое представляет собой средство формирования и развития мышления будущего профессионала. Мы рассматриваем диалогичность мышления педагога как его ориентированность на мышление партнера в образовательной деятельности, учет особенностей студента в структуре и содержании собственного мышления. В свою очередь, диалогичность педагогического мышления связана с такими его характеристиками, как рефлексивность и дискурсивность, критичность и творческий характер, которые в совокупности стимулируют развитие соответствующих особенностей мышления у будущего профессионала.

Итак, профессиональное мышление педагога – это высший психический процесс обобщенного отражения в сознании специалиста значимых фактов, явлений, процессов в их необходимых существенных связях и отношениях, характерных для данного вида деятельности, обеспечивающий эффективное выполнение социальных задач.

Во второй главе – «Разработка программы эмпирического исследования профессионального педагогического мышления» – операционализированы социально-психологические характеристики профессионального педагогического мышления, представлены общая характеристика исследуемой выборки и обоснование исследовательских гипотез, описано методическое обеспечение экспериментального исследования.

Первый параграф включает описание социально-психологических характеристик педагогического мышления, выбранных для исследования у педагогов гражданских и ведомственных вузов. В качестве характеристик педагогического мышления, необходимых преподавателю для реализации профессиональной деятельности в вузе, мы определили диалогичность, рефлексивность, критичность мышления,

обеспечивающие надситуативный характер обнаружения и разрешения педагогической проблемности в социальном взаимодействии участников образовательной деятельности.

Под диалогичностью мышления мы понимаем ориентированность мышления педагога на партнера по образовательной деятельности, учет особенностей его мышления, общую направленность мыслительного процесса на достижение согласованного понимания в ситуации взаимодействия между преподавателем и студентом (курсантом). Критичность мышления представляет собой нацеленность педагога на оценку как поведения партнера, так и содержания своего мышления и поведения, с необходимым определением достоинств и недостатков. Ориентированность на другого человека на каждом этапе мыслительного процесса с необходимым оцениванием связаны со способностью педагога к рефлексии. Под рефлексивностью мышления мы понимаем, во-первых, способность преподавателя осознавать ход и содержание своего мыслительного процесса в педагогической деятельности, а, во-вторых, осознавать, насколько ход и содержание его мышления значимы и понятны партнеру (студенту) в ходе педагогического взаимодействия. Развернутость мыслительного процесса для другого человека определяется дискурсивным характером профессионального мышления педагога, обеспечивающим представление всех его этапов и содержания в вербальной форме.

Критерии профессионализма традиционно связывают со своевременной диагностикой проблем, существенных противоречий в деятельности, а также их разрешением стратегически оправданными, неординарными способами. В концепции профессионального педагогического мышления эти особенности объединены в такой характеристике, как надситуативность мышления. На наш взгляд, выделенные характеристики соотносятся друг с другом и обеспечивают более высокий уровень обнаружения и разрешения педагогической проблемности, т.е. надситуативный уровень ППМ.

Исследование заявленных характеристик мышления проводилось на выборке педагогов, преподающих в высших учебных заведениях Министерства образования и науки РФ и Федеральной службы исполнения наказаний России, общее количество опрошенных – 191 человек. Испытуемые различаются по возрасту (с 22 до 64 лет), педагогическому стажу (от 1 до 34 лет), научному статусу, а также социальным условиям реализации педагогической деятельности. Часть педагогов (87 человек) являются аттестованными сотрудниками и проходят службу во ФСИН России, выполняя наряду с образовательными функциями обязанности офицера внутренней службы. Их профессиональная деятельность, а также взаимодействие с обучающимися строго регламентируются соответствующими нормативными актами. Эти и другие условия, на наш взгляд, могут детерминировать некоторые особенности профессионального мышления педагогов-офицеров. Таким образом, общие для профессиональной группы педагогов характеристики мышления в разных социальных условиях реализации деятельности будут отличаться по выраженности и соотношению измеряемых параметров.

В качестве общей гипотезы исследования выступает положение о взаимосвязи уровня обнаружения и решения педагогической проблемности с рефлексивными показателями мышления. Мы полагаем, что в связи с особенностями профессиональной позиции педагогам-офицерам будет присущ скорее ситуативный уровень обнаружения и разрешения педагогической проблемности, менее выраженный показатель рефлексии взаимодействия и общения. В то время как гражданским педагогам будет присущ

скорее надситуативный уровень обнаружения и разрешения педагогической проблемности, а также более выраженный показатель рефлексии взаимодействия и общения. В отношении других характеристик мышления исследовательские гипотезы не выдвигаются.

Во втором параграфе представлены исследовательские методы и методики. Уровень мышления (ситуативный/надситуативный), отражающий особенности стратегии поиска и обнаружения проблем, замерялся с помощью опросника на выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой. Способность преподавателей к рефлексии изучалась посредством методики А.В. Карпова, В.В. Понамаревой. Диалогичность мышления замерялась посредством исследования стилей мышления, среди которых в методике А.А. Алексеева, Л.А. Громовой представлены социабельные стили мышления (идеалистический и прагматический). Творческий потенциал в качестве характеристики мышления отражает значимость для человека приобретения нового опыта, ценность оригинальных, непривычных решений, для его измерения нами была разработана соответствующая методика (О.Н. Ракитская, М.М. Кашапов).

Помимо опросников в исследовании применялся тест репертуарных решеток, его модифицированный компьютерный вариант «Келли-98» (В.М. Воробьев, Н.Л. Коновалова). Он использовался для определения систем субъективных значений (личностных конструктов), которыми оперирует преподаватель в проблемных педагогических ситуациях. Методом рассуждения вслух (К. Дункер) с применением техник клиент-центрированного интервью (К. Роджерс) мы исследовали процесс педагогического мышления. Для обеспечения целостной картины при изучении содержательной стороны профессионального мышления использовалось полустандартизованное интервью.

Третья глава – «Эмпирическое исследование социально-психологических характеристик профессионального мышления преподавателя вуза» – содержит анализ и обсуждение результатов, полученных на разных этапах исследования.

В первом параграфе представлены анализ и обсуждение структурно-функциональных характеристик профессионального мышления педагогов ведомственных и гражданских вузов как в объединенной выборке, так и в сравнении друг с другом.

Полученные нами данные подтверждают положительную зависимость (коэффициент корреляции Пирсона) между увеличением уровня надситуативности мышления и более выраженной рефлексией у преподавателей (рис. 1). Помимо общей рефлексии (Р) ($r=0,255$; $p<0,01$) уровень мышления ($УрМ$) зависит от такой ее разновидности, как рефлексия взаимодействия и общения (коммуникативная – $Рв/д$) ($r=0,349$; $p<0,01$). Поскольку деятельность педагога имеет субъект-субъектный характер, связана с решением проблем взаимопонимания в педагогических ситуациях, именно способность преподавателя анализировать свои коммуникативные действия, осознавать результаты своего влияния на партнера определяет возможность обнаружения глубинных противоречий в сфере профессиональных отношений и нахождения конструктивных, стратегически ориентированных решений.

$УрМ$ непосредственно положительно связан ($r=0,240$; $p<0,01$) с идеалистическим стилем (ИМ), отрицательно ($r=-0,238$; $p<0,01$) с прагматическим (ПМ) и ($r=-0,192$; $p<0,05$) синтетическим (СМ) стилями мышления. Действительно, стратегия ИМ холистична, ориентирована на поиск противоречий в сфере отношений и выработку перспективных, взаимовыгодных решений, поскольку его отличает склонность к учету разных сторон действительности, взглядов и точек зрения на ситуацию в отличие от

ПМ стиля, который характеризуется оперативностью и ориентацией на сиюминутную выгоду, частичное решение проблемы по возможности «здесь и теперь» и «каким-нибудь способом». Таким образом, увеличение показателей по ПМ будет отражать смещение по шкале УрМ в сторону ситуативного мышления, а рост баллов по ИМ – к надситуативному мышлению педагога. В тоже время ИМ и ПМ стили представляют собой наиболее социабельные интеллектуальные стратегии, ориентированные на партнерское взаимодействие в ходе принятия решения, что подтверждает наличие связи уровня мышления с такой его социально-психологической характеристикой, как диалогичность. Умеренная отрицательная связь УрМ с СМ (стратегии, ориентированной на обострение противоречий и недостатков в окружающей действительности, а также выработку умозрительных, теоретичных решений) отражает наличие критичности испытуемых при обнаружении и разрешении педагогических проблем, хотя увеличение СМ показателей будет соответствовать снижению уровня надситуативности мышления.

Достаточно значимая корреляционная зависимость получена между показателями творческого потенциала (ТП) и Рв/д ($r=0,219$; $p<0,05$), ТП и рефлексией будущей деятельности (РБД) ($r=0,207$; $p<0,05$), ТП и Р ($r=0,201$; $p<0,05$). Увеличение рефлексивных способностей в целом, осознание поступков при взаимодействии, продумывание своих решений и поведения, планирование совместной деятельности соответствуют большей открытости личности для нового опыта, познавательной активности в отношении этого опыта, часто связанного с другими людьми.

Мы определили, что, чем старше испытуемые, чем они опытнее в педагогической деятельности (возраст и стаж: $r=0,703$; $p<0,01$) и утвердились в научном статусе (кандидата наук), тем более выражены у них показатели рефлексии ретроспективной деятельности (РРД) (с возрастом $r=0,357$; со стажем $r=0,297$; со статусом $r=0,294$ – все значения при $p<0,01$). Помимо стремления анализировать свой прошлый опыт с возрастом испытуемые все больше задумываются и о настоящем положении дел (РНД) ($r=0,241$; $p<0,01$). Наличие осознанного богатого опыта и возможность его применения в настоящем объясняют высокие значения корреляции между названными показателями. При этом с возрастом и стажем снижаются ($r=-0,284$; $p<0,01$) творческие возможности, поскольку педагоги становятся менее открыты для принятия и применения нового опыта. Возможно, накопленный опыт, требующий переосмысления, анализа и оценки, убеждает педагогов в том, что «все новое – это хорошо забытое старое».

Таким образом, мы получили структуру отношений между параметрами мышления, среди которых обнаружена зависимость между уровнем обнаружения проблемности и общей, а также коммуникативной рефлексией, что подтверждает нашу

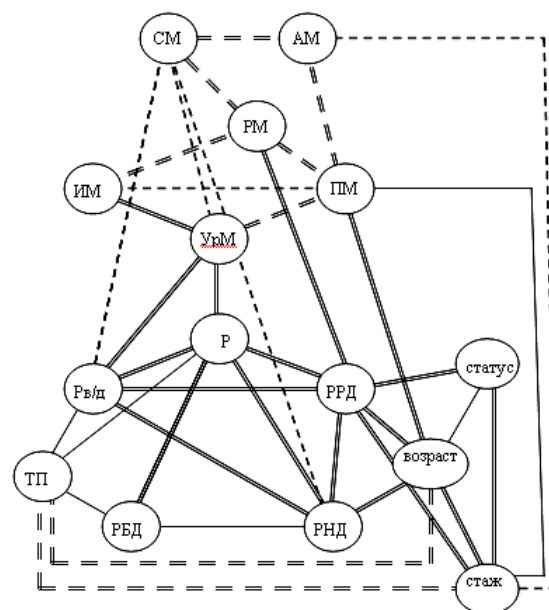


Рис. 1. Структура корреляций между параметрами профессионального мышления преподавателя в общей выборке с учетом некоторых социально-демографических параметров
Условные обозначения: положительная корреляция «=====» при $p<0,01$ и «-----» при $p<0,05$; отрицательная корреляция «==» при $p<0,01$ и «==» при $p<0,05$.

гипотезу и наличие такой характеристики профессионального мышления преподавателя, как рефлексивность. Связь уровня ПМ с показателями ИМ, ПМ, СМ подтверждает наличие в структуре ПМ диалогичности и критичности как социально-психологических характеристик ППМ.

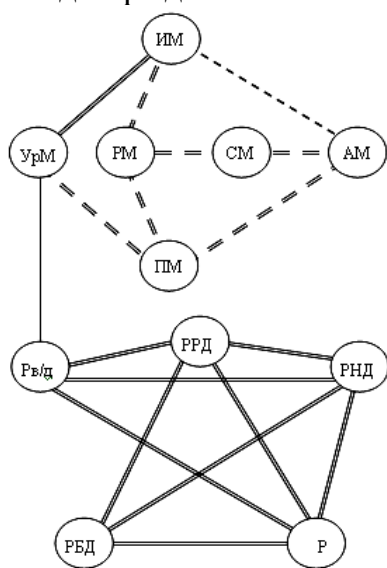


Рис. 2. Коррелограмма параметров мышления педагогов-офицеров

На основе корреляционных связей между параметрами профессионального мышления были построены соответствующие структуры для групп аттестованных (педагогов-офицеров) и гражданских преподавателей (рис. 2, 3). Для обеспечения качественного анализа коррелограмм сравним корреляционные зависимости между характеристиками (**при $p < 0,01$, *при $p < 0,05$) как экспериментальных, так объединенной выборки. В качестве рабочей схемы анализа возьмем описание основных составляющих коррелограмм: сложносоставные рефлексивный (Р, РРД, РНД, РБД, РВ/д) и стилевой (СМ, ИМ, ПМ, АМ, РМ) компоненты; уровень мышления (УрМ); творческий потенциал (ТП) и социально-демографический компонент (возраст, стаж, статус).

Мы обнаружили, что сложносоставной рефлексивный компонент характеристик по структуре зависимостей отличается у аттестованных и гражданских испытуемых (табл. 1). Если различия в числовых значениях

коэффициентов корреляции обусловлены разными объемами выборок, то «рисунок связей», возможно, определяется содержательными особенностями мышления респондентов. У аттестованных испытуемых рефлексивные параметры организованы более монолитно за счет наличия сильных связей (рис. 2). У гражданских преподавателей, несмотря на меньшее количество связей, структура рефлексивного компонента сохраняется, однако она более «развернутая», как если бы внутренние связи высвобождались для взаимодействия с другими характеристиками мышления (рис. 3). Действительно, рефлексивные характеристики в «гражданской» коррелограмме соотносятся и с характеристиками стилевого компонента (ПМ, РМ), и с уровнем обнаружения и разрешения педагогической проблемности (Ур.М), творческим потенциалом (ТП) и социально-демографическими параметрами (табл. 4, 5, 6).

Таблица 1.

Значимые коэффициенты корреляции между рефлексивными параметрами мышления в экспериментальных группах и объединенной выборке педагогов

Рефлексивные параметры	Объединенная выборка (n=121)	Аттестованные педагоги (n=67)	Гражданские педагоги (n=54)
Р – РРД	0,569**	0,748**	-
Р – РНД	0,642**	0,675**	0,642**
Р – РБД	0,627**	0,717**	0,555**
Р – РВ/д	0,656**	0,595**	0,723**
РРД – РНД	0,545**	0,608**	0,566**
РРД – РБД	-	0,392**	-
РРД – РВ/д	0,271**	0,439**	-
РНД – РБД	0,212*	0,359**	-
РНД – РВ/д	0,405**	0,364**	0,477*
РБД – РВ/д	-	-	-

Анализ стилового компонента характеристик мышления преподавателей показывает, что составляющие его параметры по-разному организованы в исследуемых группах (табл. 2). В коррелограмме педагогов-офицеров данный компонент представлен как более артикулированная структура, тогда как у гражданских испытуемых он разделен на две подструктуры.

Возможно, для гражданских педагогов сыграл роль фактор возраста и стажа, обуславливающий применение старшими, более опытными специалистами стратегий ПМ стиля, а молодыми – АМ стиля на ранних этапах карьеры. Отсутствие такой зависимости в «аттестованной» выборке объясняется тем, что возрастной состав среди педагогов-офицеров ограничен соответствующими правилами, регламентирующими прохождение службы в уголовно-исполнительной системе (до 45 лет). Следует отметить, что срок существования высших образовательных учреждений в Федеральной службе исполнения наказаний недостаточно велик, в большинстве своем они существуют порядка 5-7 лет. В совокупности эти показатели приводят к тому, что для ведомственного вуза нехарактерно среди аттестованного педагогического состава наличие педагогов с большим педагогическим стажем (табл. 3).

В целом, функционирование РМ стиля, связанного с ИМ и СМ, обеспечивается ретроспективной рефлексией деятельности, как это уже было отмечено при анализе структуры корреляций в объединенной выборке.

Таблица 2.

Значимые коэффициенты корреляции между стилевыми параметрами мышления в экспериментальных группах и объединенной выборке

Стилевые параметры	Объединенная выборка (n=121)	Аттестованные педагоги (n=67)	Гражданские педагоги (n=54)
ИМ – РМ	- 0,377**	- 0,367**	- 0,470**
ИМ – АМ	-	- 0,262**	-
АМ – ПМ	- 0,686**	- 0,653**	- 0,740**
ПМ – РМ	- 0,243**	- 0,319**	-
РМ – СМ	- 0,451**	- 0,401**	- 0,541**
СМ – АМ	- 0,236**	- 0,339**	-
ИМ – ПМ	- 0.204*	-	-

Таким образом, мы обнаружили разную структурную организацию стилевых характеристик мышления, присущую преподавателям ведомственных и гражданских вузов.

Таблица 3.

*Показатели различий и средних значений социально-демографических параметров педагогов
ведомственных (n=67) и гражданских (n=54) вузов*

	Возраст	Пед.стаж
t-критерий	2,371*	3,692**
U-критерий	0,038*	0,006**
М (педагогов-офицеров)	34,7	6,5
М (гражданских педагогов)	39,6	11,8

При исследовании профессионального мышления педагогов существенную смысловую нагрузку несет такая его характеристика, как уровень обнаружения и

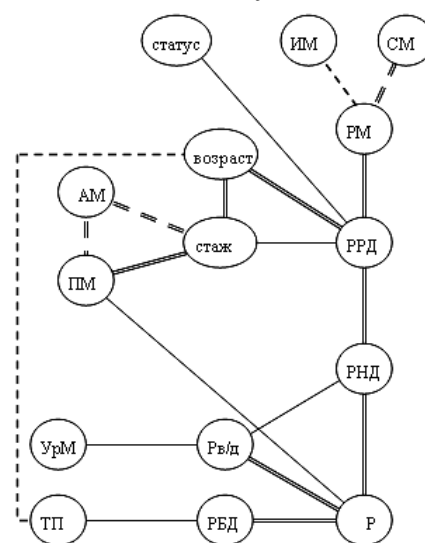


Рис. 3. Коррелограмма параметров мышления гражданских педагогов

разрешения педагогической проблемности (Ур.М), которая, как подтвердилось в нашем исследовании, зависит от рефлексивности мышления преподавателей. Однако выраженные связи между данными параметрами несколько по-разному представлены в системе связей аттестованных и гражданских педагогов (табл. 4).

Таблица 4.

Значимые коэффициенты корреляции между уровнем обнаружения проблемности и некоторыми параметрами мышления в экспериментальных группах и объединенной выборке

Параметры мышления	Р	Рв/д	ИМ	ПМ	СМ
Объединенная выборка (n=121)	0,255**	0,349**	0,240**	- 0,238**	- 0,192*
Аттестованные педагоги (n=67)	-	0,307*	0,359**	- 0,418**	-
Гражданские педагоги (n=54)	-	0,405*	-	-	-

Таким образом, уровень мышления в структурной организации профессионального мышления гражданского преподавателя в большей степени обеспечивается функционированием коммуникативной рефлексии. Тогда как у представителей «аттестованной» выборки увеличение его выраженности, другими словами надситуативность ППМ, связана с применением стратегий идеалистического стиля мышления.

Возможно, для гражданских педагогов ситуации профессиональной деятельности воспринимаются, осознаются как, прежде всего коммуникативные, требующие построения межличностных взаимоотношений с партнером, что приводит к более вдумчивому подходу при анализе противоречий, проблем взаимопонимания. Для педагогов-офицеров увеличение надситуативности при обнаружении и разрешении профессиональных затруднений связано с их обращением к общечеловеческим ценностям, ориентацией на необходимость достижения согласия и взаимопонимания с партнером. Следует отметить, что творческость (ТП) как характеристика мышления не включена в коррелограмму аттестованных преподавателей (табл. 5).

Таблица 5.

Значимые коэффициенты корреляции между творческим потенциалом и некоторыми параметрами мышления педагогов в экспериментальных группах и объединенной выборке

Параметры мышления	Р	Рв/д	РБД
Объединенная выборка (n=121)	0,201*	0,219*	0,207*
Аттестованные педагоги (n=67)	-	-	-
Гражданские педагоги (n=54)	-	-	0,413*

В целом открытость новому опыту, готовность к изменениям в педагогическом мышлении преподавателей обеспечивается рефлексивными параметрами: общей рефлексией (Р), рефлексией взаимодействия и общения (Рв/д), а также рефлексией будущей деятельности (РБД). При этом для гражданских преподавателей стремление к творческому реагированию в ситуации связано с продумыванием предстоящей деятельности, возможно, с ожиданием нового опыта и внутренней готовностью реагировать неизвестным, «каким-нибудь», образом. Необходимо выяснять причины отсутствия стремления реагировать неординарно, узнавать новые возможности определенных методов, действий в профессиональной деятельности у аттестованных преподавателей.

Социально-демографические характеристики педагогов-офицеров не включены в структуру корреляционных отношений. По-видимому, это отражает отсутствие их влияния на профессиональное мышление аттестованных преподавателей. Помимо этого данный факт может объясняться недостаточным представлением, разнообразием испытуемых в выборке по данным параметрам (табл. 6).

Что касается выборки в целом, то возраст и стаж закономерно соотносятся с мышлением педагогов. С годами и опытом преподаватели все больше уделяют времени осознанию своих свершенных и настоящих действий, менее познавательно активны, не проявляют любви к новизне, может быть, в силу появления житейской мудрости, ориентации на практическую пользу поведения и действий. Мы уже объясняли влияние возраста и стажа на изменение стратегий постановки и решения задач, когда анализировали структуру корреляций в объединенной выборке.

Таблица 6.

Значимые коэффициенты корреляции между некоторыми параметрами мышления и социально-демографическими характеристиками (возраст, стаж) педагогов

Параметры мышления		РРД	РНД	АМ	ПМ	ТП
Объединенная выборка (n=121)	в	0,357**	0,241**	-	0,269**	- 0,284**
	с	0,297**	-	- 0,195*	0,232*	- 0,253**
Гражданские педагоги (n=54)	в	0,585**	-	-	-	- 0,456*
	с	0,459*	-	- 0,550**	0,535**	-

Таким образом, анализ корреляционных зависимостей между параметрами профессионального мышления преподавателей ведомственных и гражданских вузов позволил выявить различия в структурной организации мышления аттестованных и гражданских педагогов по составу включенных в структуру компонентов и отношений между ними.

На данном этапе анализа эмпирических данных мы определим качественное своеобразие мышления преподавателей ведомственных и гражданских вузов посредством выявления статистически достоверных различий в измеряемых характеристиках, начав со сравнительной характеристики стилевых стратегий мыслительной деятельности педагогов: синтетической (СМ), идеалистической (ИС), прагматической (ПС), аналитической (АС), реалистической (РС).

Последующий анализ и сравнение уровня выраженности исследованных параметров (табл. 7) в виде средних арифметических значений (М) и наиболее часто встречаемого значения (Мо) в выборке аттестованных и гражданских педагогов позволяет отметить сходный характер распределения стилевых параметров в обеих группах.

Таблица 7.

*Стили мышления аттестованных и гражданских педагогов
(средние и наиболее часто встречаемые значения)*

Параметры мышления	СМ		ИМ		ПМ		АМ		РМ	
	М	Мо	М	Мо	М	Мо	М	Мо	М	Мо
Аттестованные педагоги	52,0	49	55,0	54; 59	52,0	43;47; 49;53	58,0	60	53,6	50
Гражданские педагоги	50,0	47; 49	56,0	59	51,0	40;42; 49;51; 52;58; 62	58,0	62	54,6	45; 58

Непараметрический критерий сравнения двух независимых выборок Манна-Уитни (U-критерий) обнаружил значимые различия ($p < 0,05$) лишь в результатах по синтетическому (СМ) стилю мышления. В обеих группах наблюдается тенденция к пренебрежению этим стилем мышления, а особенно избегание стратегий синтетиков присуще гражданским педагогам. СМ отличает умозрительность, склонность к теоретизированию и мысленный эксперимент. Возможно, конфликтный характер

взаимодействия, сопровождающий данный подход к обнаружению и решению проблем, не устраивает испытуемых, ориентированных на достижение согласия в своей профессиональной деятельности.

Что касается предпочитаемых мыслительных стратегий, то для обеих выборок характерно частое применение аналитических стратегий (АМ): 45 % «аттестованных» и 41 % «гражданских» опрошенных набрали по АМ более 59 баллов, преодолев порог «зоны неопределенности» (от 49 до 59 баллов; в данном случае предпочтение стиля не интерпретируется). Результаты отражают склонность испытуемых при работе с информацией всесторонне, тщательно рассматривать вопрос или проблему, а также логическую, методичную, с акцентом на детали, осторожную манеру их решения. При этом аналитики, как правило, хуже других переносят неопределенность и неизвестность, для них ценно знание и характерно серьезное отношение к обучению, непререкаемость авторитетов. Педагогов с выраженным АМ отличает интерес к поиску лучшего метода решения задачи, их деятельность при этом размеренна и строго спланирована. Вероятно, применение данного мыслительного стиля обеспечивает качественное стабильное выполнение текущих задач профессиональной деятельности, однако его реализация затруднительна в новой ситуации или условиях дефицита времени. К недостаткам этого стиля относятся эмоциональная сухость в общении, безразличие к человеческим ценностям и внутреннему миру личности, а также проявления негибкости и сверхосторожности, склонность к категоричному «черно-белому» мышлению, что в целом может затруднять организацию равноправной совместной деятельности преподавателя и студента в ходе профессионального обучения.

В исследуемых нами группах по параметрическому t -критерию Стьюдента обнаружены весьма существенные различия ($t=3,829$ при $p<0,001$) результатов, отражающих уровень педагогического мышления. Анализ первичных статистик позволяет определить данный показатель как более высокий в группе гражданских педагогов ($M=12$; $M_o=11$; 16) по сравнению с аттестованными преподавателями ($M=8,6$; $M_o=6$; 10).

Интегральный показатель рефлексии в среднем в обеих выборках попадает по стенированной шкале в зону средних значений (5 стень). Большая часть испытуемых в обеих группах (77,5% аттестованных педагогов, 79% – гражданских) обладает способностью к рефлексии в пределах от 4 до 7 стень, при этом низкие показатели характерны 15% гражданских и 22,5% аттестованных преподавателей, высокие показатели получили только гражданские педагоги (7,5%). Согласно исследованиям роли рефлексии в деятельности (А.В. Карпов, В.В. Понамарева), как очень низкий, так и высокий уровень развития рефлексии препятствует принятию эффективных решений при реализации профессиональных функций. Полученные результаты позволяют сделать оптимистический прогноз относительно деятельности респондентов, обеспеченной необходимым уровнем способности к рефлексии в целом. Напоминаем, что показатели по рефлексии взаимодействия и общения в испытуемых выборках значимо различаются ($t=2,409$ при $p<0,05$). Таким образом, наша гипотеза о том, что гражданские испытуемые в большей степени рефлексиируют коммуникативный процесс, подтвердилась. Дело в том, что большинство «гражданских» респондентов работают в педагогических вузах, ориентированных на формирование коммуникативной компетентности студентов, подготовку кадров для помогающих профессий, что актуализирует необходимость анализа преподавателем собственных коммуникативных компетенций.

В ходе обработки массива данных посредством корреляционного анализа Пирсона с целью выявления соотношений между измеряемыми показателями был получен ряд значений, отражающих наличие связи некоторых параметров мышления с полом испытуемых. На основании полученных данных нам показалось интересным провести сравнительный анализ характеристик мышления педагогов в связи с их полом (табл. 8).

Мы обнаружили, что в целом испытуемым женщинам соответствуют более выраженные показатели по аналитическому стилю мышления (АМ), а мужчинам – по прагматическому (ПМ). Женщины-педагоги более рефлексивны, особенно в сфере взаимоотношений, при коммуникации с партнерами, для них характерен более выраженный надситуативный уровень обнаружения и разрешения проблемности в профессиональной деятельности.

Таблица 8.

Значимые показатели различий и средние значения параметров мышления педагогов женского (n=75) и мужского (n=46) пола

Параметры мышления	ПМ	АМ	Р	Рв/д	УрМ
U-критерий	769,5*	825,5*	819,5*	705,5**	551,0***
М (женщины)	50,1	59,3	126,7	38,9	11,5
М (мужчины)	54,0	55,8	120,1	35,6	7,6

Итак, выявились существенные различия в характеристиках мышления, обусловленные гендерным фактором. Женщины-педагоги предпочитают аналитические стратегии поиска и решения проблем, более методичны в сборе и анализе информации, ориентированы на поиск наилучшего способа решения. Возможно, некоторые коммуникативные ограничения, присущие людям с выраженным АМ (сдержанность, сухость в общении), сочетаются у них с ориентацией на самоанализ, осознание способов, достоинств и недостатков своего взаимодействия с окружающими. Рефлексивные способности в сочетании со стремлением найти всю необходимую информацию, решить все вопросы наилучшим образом обеспечивают нацеленность педагогов-женщин на обнаружение исходных причин проблемных ситуаций и их разрешение в сфере человеческих отношений, обеспечивая оптимальность выполнения деятельности.

Следует отметить, что такое сочетание характеристик гарантирует эффективное выполнение профессиональной деятельности, но только при условии достаточного времени для реализации такого пути. В ситуации дефицита времени данная стратегия профессионального мышления трудно реализуема, и это нужно учитывать при организации профессиональной деятельности преподавателей с соответствующими характеристиками мышления.

Стратегии, характерные в большей степени мужской части выборки, отличаются большей гибкостью и адаптивностью к условиям практической деятельности (связанной с неминуемыми срывами планов, срочными заданиями и т.п.) за счет реализации способов ПМ стиля. При этом они применяют, скорее всего, и аналитические стратегии (без чрезмерной приверженности), уровень рефлексии ближе к нижней границе, но в пределах нормы, что обеспечивает необходимую осознанность выполнения профессиональной деятельности. Следует отметить, что основную часть мужской выборки составляют аттестованные педагоги, что, возможно, отразилось на полученном «гендерном портрете» профессионального мышления, поскольку педагогическая деятельность сотрудников часто требует оперативного характера реагирования в соответствии с лозунгом «не думай – действуй». Сочетание всех

вышеописанных особенностей обуславливает чаще ситуативный уровень обнаружения и решения проблем у педагогов-мужчин.

В ходе сравнительного анализа социально-психологических характеристик профессионального мышления преподавателей ведомственных и гражданских вузов мы выявили характерные стратегии постановки и решения задач испытуемых, особенности проявления рефлексивных возможностей в связи с уровнем обнаружения и разрешения педагогической проблемности, выраженность творческого потенциала испытуемых. Обнаружены гендерные различия в проявлении социально-психологических характеристик мышления педагогов высшей школы.

Во втором параграфе осуществлено описание и сравнительный анализ проблемных ситуаций, характерных для педагогической деятельности в ведомственном и гражданском вузах (здесь представлены только выводы по полученным данным).

Качественное своеобразие «проблемного поля» педагогов определялась на основе ранжирования стимульных ситуаций с 1 по 12 ранг по степени их актуальности. В ходе анализа проблемных ситуаций в разной степени значимых для педагогов гражданских и ведомственных вузов можно выделить как общие для преподавателей, так и специфичные для педагогов-офицеров проблемы.

1. Общие затруднения в педагогической деятельности связаны с особенностями студента/курсанта, не соответствующего тем ожиданиям, требованиям, которые преподаватель предъявляет к нему как партнеру по совместной образовательной деятельности: низкий уровень общеобразовательной подготовки и мотивации к учебной деятельности.

2. Специфичные для аттестованных педагогов проблемные ситуации связаны с интенсивным характером осуществления их профессиональной деятельности, а также переживанием острой необходимости сохранения своего авторитета.

3. Профессиональную деятельность педагогов-офицеров отличает в целом более выраженный проблемный фон (большее количество ситуаций, оцененных с 1 по 3 ранги и попавших в зону «актуальных»).

В третьем параграфе представлены результаты исследования субъективных значений, характерных для преподавателей ведомственных и гражданских вузов, личностных конструкторов, определяющих их восприятие и понимание проблемных педагогических ситуаций (ППС).

На данном этапе исследования в выборку вошли 40 преподавателей ведомственных (n=20) и гражданских вузов (n=20), у которых выявлялась система индивидуальных значений, актуализированных при восприятии стимульных проблемных ситуаций педагогической деятельности. Полученные данные (порядка 480 конструкторов) были категоризованы на три группы по аналогии с универсальными факторами (Ч. Осгуд), организующими семантическое пространство личности: «оценка», «активность», «сила». На основе первичного анализа личностных конструкторов в каждой обозначенной группе мы решили дополнительно выделить категории: 1) «оценка» (оценка эмоций, оценка своей позиции, оценка партнера, оценка отношений; 2) «активность» (направление активности, содержание взаимодействия, границы активности; 3) «сила» (напряженность переживания проблемы, ответственность за решение проблемы).

В ходе статистического сравнительного анализа мы не обнаружили значимых различий (U-критерий) в распределении полученных субъективных значений (конструкторов) по категориям для аттестованных и гражданских педагогов. Наибольшее количество полученных значений в обеих группах отнесены нами в категорию оценки

(табл. 9). Такое соотношение получено в связи с тем, что педагоги оценивают в проблемной ситуации несколько ее составляющих: партнера и его когнитивно-эмоциональные, мотивационные особенности, себя в ситуации, качество и характер взаимоотношений с партнером, а также дают эмоциональную оценку происходящего.

Таблица 9.

Распределение субъективных значений по категориям в группах педагогов

Категории	Оценка	Активность	Сила
Аттестованные педагоги (n=20)	45,8 %	24,0 %	30,2 %
Гражданские педагоги (n=20)	43,8 %	27,2 %	29,0 %

Сходные данные в обеих экспериментальных группах могут свидетельствовать о том, что в ходе осмысления ППС преподаватели в целом склонны оценивать ее участников, отношения между ними и эмоционально по-разному реагировать на нее.

Исследование субъективных значений, составляющих содержание профессионального мышления преподавателей, позволяет рассмотреть своеобразие организации данных значений в виде семантических пространств, представляющих собой целостное видение ППС педагогами вуза. Примененная нами методика «Келли – 98» на основе подсчета интеркорреляций между оценками стимульных ситуаций по шкалам личностных конструктов позволяет получить факторы, связывающие индивидуальные значения и определяющие представления испытуемых по поводу предъявляемых ППС. Программа конструирует семантическое пространство для каждого испытуемого, организованное тремя факторами, корреляционные значения в которых имеют наибольший вес.

Для того чтобы описать и сравнить семантические пространства, характерные для преподавателей ведомственного и гражданского вузов, мы последовательно рассматривали сочетание первого, второго и третьего факторов, полученных в группах аттестованных и гражданских педагогов.

Итак, семантическое пространство в группе педагогов-офицеров организовано факторами: 1) «выбор типа взаимодействия», 2) «определение ответственного» и 3) «переживание субъективной проблемности», которые определяют понимание ППС и поведение преподавателя в ней. Семантическое пространство в группе гражданских педагогов организовано факторами: 1) «эмоциональное переживание субъективной проблемности», 2) «аналитико-ориентировочный» и 3) «выбор решения». Следовательно, при отсутствии выраженных различий в категориях субъективных значений у преподавателей ведомственных и гражданских вузов, мы обнаружили качественные различия в организации данных значений, определяющей понимание ППС и реагирование в ней. Последовательность факторов определяется в связи с весом (корреляционными значениями) личностных конструктов, его составляющих, что может быть проинтерпретировано как показатель иерархии в конструкции семантического пространства, определяющей своеобразие «видения» ППС.

В четвертом параграфе представлены результаты исследования процесса педагогического мышления. На основе качественного анализа протоколов описаны специфика этапов решения педагогической проблемной ситуации (ППС) для преподавателей в целом и для экспериментальных групп – в частности.

ППС, субъективно проблемная для преподавателя, сопровождается переживанием негативных эмоций и, следовательно, может быть обозначена как конфликтная. Обнаружение проблемы связано с осознанием педагогом отрицательных, субъективно неприятных переживаний в ситуациях профессионального взаимодействия «преподаватель – студент».

Определение проблемы зависит от локализации источника противоречия: вне педагога или внутри него. В соответствии с этим ППС рассматривается как связанная с партнером, который «разочаровывает, подводит», либо с собой, когда преподаватель считает, что «не учел, не доглядел, не справился». Таким образом, осознание проблемы осуществляется в 2-х планах: первичном («проблема из-за партнера») и вторичном («трудность у меня»).

Этап постановки задачи включает в себя несколько фаз, отражающих необходимость, во-первых, урегулирования собственных эмоций, для того «чтобы сохранить лицо» в ситуации, и выяснение намерений партнера для уточнения характера педагогического взаимодействия – во-вторых.

В зависимости от решения предшествующих задач осуществляется поиск и выбор средств для разрешения исходного противоречия, которые можно сгруппировать следующим образом: 1) подавление, пресечение нежелательного, «проблемного» поведения партнера; 2) игнорирование, «обесценивание важности происходящего»; 3) поиск взаимовыгодного или компромиссного решения, позволяющего сохранить взаимодействие.

Часто в подобных ситуациях у преподавателей уже существуют способы, алгоритмы действий в ППС, однако наличие в них субъективной проблемности, связанной с негативными эмоциями, свидетельствует о сохранении исходного противоречия. Дело в том, что «наработанные в опыте» решения обычно направлены на партнера и отражают директивную по отношению к нему позицию, что, возможно, вызывает у педагога неосознанное неудовлетворение.

Разрешению проблем первого плана способствует стремление понять партнера и сохранить с ним конструктивные, диалогические отношения. Разрешению проблем второго плана, осознаваемых, как правило, при более углубленном размышлении, способствует «разумная критика» с определением не только недостатков, недочетов, «слабых мест» своей деятельности, но и выявление «плюсов», субъективной пользы в создавшейся ситуации. Следует отметить, что анализ своего поведения осуществляется преподавателями чаще всего не в педагогическом взаимодействии в ППС, а в ходе обсуждения с коллегами или психологом, как это происходило, например, в нашем исследовании.

В **заключении** обобщаются полученные эмпирические данные, формулируются основные выводы, намечаются перспективы дальнейших исследований. Результаты выполненного исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Профессиональное педагогическое мышление – высший познавательный процесс обнаружения и разрешения педагогической проблемности, характеризующийся личностной включенностью преподавателя в преобразования в ходе профессиональной деятельности. ППМ обеспечивает процесс социального познания в педагогической деятельности, содержание которого разделяемо членами данной социальной группы, и определяет поведение преподавателя в ситуациях социального взаимодействия участников образовательного процесса. В практике преподавания ППМ протекает как процесс решения педагогических ситуаций.
2. ППМ ориентировано на партнера по взаимодействию в образовательном процессе, что обеспечивается способностью преподавателя к осознанию структуры и содержания как собственного мышления, так и мышления студента, с необходимым выявлением в них достоинств и недостатков, с представлением мыслительного процесса для партнера в развернутой, вербализованной форме. В связи с этим ППМ обладает такими характеристиками, как диалогичность, дискурсивность,

рефлексивность и критичность, позволяющими преподавателю продуктивно выполнять профессиональные задачи.

3. В исследовании подтвердилась гипотеза о положительной связи между уровнем обнаружения и разрешения педагогической проблемности и способностью педагога к рефлексии. Надситуативному характеру определения проблем, возникающих в профессиональной деятельности, и их стратегически эффективному решению способствует развитый уровень рефлексии в целом и способность к осознанию коммуникативного процесса в частности.

4. Профессиональное мышление гражданских педагогов имеет чаще надситуативный характер, что обусловлено более развитой у них коммуникативной рефлексией. Аттестованных преподавателей отличает чаще ситуативный уровень мышления в сочетании с менее развитой рефлексией взаимодействия и общения.

5. Уровень педагогического мышления связан с применением стратегий идеалистического и прагматического стилей мышления как наиболее социабельных, т.е. ориентированных на взаимодействие, совместную деятельность при постановке и решении задач. Надситуативному уровню обнаружения и разрешения педагогической проблемности соответствуют идеалистические стратегии, в которых реализуется ассимилятивный или холистский подход к сбору информации с ориентацией на общечеловеческие ценности и высокие нравственные идеалы, посредством которых осуществляется поиск средств достижения согласия, при этом они отличаются сконцентрированностью на процессе и взаимоотношениях, стремлением к идеальным перспективным решениям. В стратегиях прагматического стиля мышления реализуются решения с ориентацией на поиск кратчайшего пути с быстрой отдачей или прибылью, применение всех возможных средств, обнаруженных в ситуации, что соответствует ситуативному уровню мышления.

6. Высокие значения надситуативного педагогического мышления для аттестованных преподавателей связаны с применением сочетания стратегий прагматического и идеалистического стилей с преобладанием последних. У гражданских педагогов надситуативный уровень мышления обеспечивается высокими показателями по коммуникативной рефлексии безотносительно стилей мышления.

7. Педагогов женского пола отличает применение стратегий аналитического стиля, которому свойственны тщательность и методичность решения проблем, в сочетании со стремлением осознавать процесс построения отношений с партнерами, обнаруживать суть возникающих в профессиональной деятельности проблем в трудностях взаимопонимания и согласования совместной деятельности с партнерами, что приводит к реализации мышления надситуативного характера.

8. Общие для преподавателей затруднения в педагогической деятельности связаны с особенностями студента/курсанта, не соответствующего тем ожиданиям, требованиям, которые преподаватель предъявляет к нему как партнеру по совместной образовательной деятельности. Специфичные для аттестованных педагогов проблемные ситуации обусловлены интенсивным характером осуществления их профессиональной деятельности, а также переживанием необходимости сохранения своего авторитета.

9. При отсутствии выраженных различий в категориях субъективных значений у преподавателей ведомственных и гражданских вузов мы обнаружили качественные различия в организации данных значений, определяющей понимание ППС и реагирование в ней.

10. Диалогичность и критичность как социально-психологические характеристики ППМ взаимосвязаны и определяют решение ППС в ходе взаимодействия участников образовательного процесса. Конструктивная критичность, направленная на выявление как недостатков, так и достоинств в поведении участников активизирует мышление диалогического характера. Критическое педагогическое мышление, преимущественно ориентированное на обнаружение недостатков и игнорирование достоинств как в деятельности самого преподавателя, так и в поведении его партнера, неконструктивно, поскольку ингибирует диалогичность ППМ.

Публикации в изданиях, рекомендованных ВАК:

1. Ракитская О.Н. Структурно-функциональные характеристики профессионального мышления педагога // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова / Научно-методический журнал. Том 13. серия «Психологические науки», «Акмеология образования». – №1. – 2007. – С. 34 – 41.

Другие публикации:

2. Кашапов М.М., Ракитская О.Н., Григорьева Е.М. Разработка методик исследования интеллектуальных компонентов креативности педагога // Исследование педагогического мышления: Сб.статей / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: ИП РАН, 1999. – С. 97-119.
3. Ракитская О.Н. Актуальность проблемы формирования профессионального мышления педагога высшей школы // Ярославский психологический вестник. – Выпуск 10. – М. – Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2003. – С. 84 – 86.
4. Ракитская О.Н. Влияние личности преподавателя на восприятие и творческое решение педагогических ситуаций // Ярославский психологический вестник. – Выпуск 12. – М. – Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2004. – С. 49– 52.
5. Ракитская О.Н. Профессиональное мышление специалиста как психологическая составляющая подготовки кадров для УИС // Профессиональная подготовка кадров для пенитенциарных учреждений в России и за рубежом: проблемы и перспективы: Сборник материалов международного научно-практического семинара. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2006. – С. 196 – 204.
6. Ракитская О.Н. Особенности представлений педагогов о проблемных ситуациях, возникающих в их профессиональной деятельности // Ярославский психологический вестник. – Выпуск 17. – М. – Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2006. – С. 110 – 114.
7. Ракитская О.Н. Роль педагогического мышления в формировании профессионального мышления будущего специалиста // Ярославский психологический вестник. – Выпуск 18. – М. – Ярославль: Изд-во «РПО», 2006. – С. 133 – 138.
8. Ракитская О.Н. Диалогическое мышление педагога как фактор подготовки специалистов для УИС // Психолого-педагогические проблемы исполнения уголовных наказаний: Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. Деевские чтения. – Рязань: Узкоречье, 2007. – С.37 – 40.
9. Ракитская О.Н. О проблемных ситуациях, характерных для деятельности преподавателя вуза // Бренд вуза и качество образования: дни науки УрГИ: Материалы Российской научно-практической конференции. – Екатеринбург: Изд-во УрГи, 2007. – С.258 – 262.