

**Александр Г. Шайда**

доцент кафедры общей психологии ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук,  
*e-mail: sandro876111@mail.ru*

## СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

### АННОТАЦИЯ

s. 249-262

Статья посвящена изучению развития профессионального мышления будущих специалистов в процессе обучения. Работа содержит теоретическое обоснование, методические принципы и результаты эмпирического исследования. В ходе исследования выявлены психологические особенности профессионального мышления студентов. Отмечена динамика структурных компонентов профессионального мышления студентов в процессе ранней профессионализации. Определена структура программы. В нее включены четыре блока: мотивационный, информационный, инструментальный и рефлексивный. Анализ результатов работы подтвердил высокую эффективность. Авторская развивающая программа содействовала развитию профессионального мышления будущих учителей гуманитарного профиля. Использовались упражнения, направленные на развитие текстовых умений, вербальной креативности, рефлексивности мышления.

### КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

мышление, профессиональное мышление, профессионализация студентов

## KSZTAŁTOWANIE PROFESJONALNEGO MYŚLENIA PRZYSZŁYCH SPECJALISTÓW

### STRESZCZENIE

W artykule zbadano rozwój profesjonalnego myślenia przyszłych ekspertów w procesie uczenia. Praca zawiera podstawy teoretyczne, zasady metodologiczne i wyniki badań empirycznych. W toku badania ukazano psychologiczne cechy profesjonalnego myślenia studentów. Należy zauważyć dynamikę elementów konstrukcyjnych profesjonalnego myślenia studentów na początku kształcenia. Została określona struktura programu, który obejmuje cztery bloki: motywacyjny, informacyjny, instrumentalny i refleksyjny. Analiza wyników potwierdziła dużą skuteczność programu. Program rozwoju autora przyczynił się do rozwoju profesjonalnego myślenia u przyszłych nauczycieli humanistów. Zostały wykorzystane ćwiczenia do rozwijania umiejętności pracy z tekstem, twórczości słownej, refleksyjnego myślenia.

### SŁOWA KLUCZOWE

myślenie, profesjonalne myślenie, profesjonalizacja studentów

## **Введение**

Актуальность проблемы становления профессионального мышления современных студентов педагогических высших учебных заведений определяется тем, что мышление будущего учителя, как сложная внутренняя психическая деятельность, должна обеспечить как познание им своей профессиональной действительности так и своего профессионального развития в процессе разрешения противоречий между социально-профессиональными требованиями и развитием личности. В условиях нестабильности, постоянных социально-экономических изменений, девальвации многих устоявшихся в прошлом культурных и нравственных ценностей особые требования предъявляются к подготовке учителей гуманитарного профиля, которые призваны всесторонне способствовать формированию личности учащихся, расширению их кругозора, раскрытию творческого потенциала.

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЯ**

Мышление давно находилось в кругу научных интересов философских исследований. Античные философы (Аристотель, Демокрит, Сократ, Эпикур) мышление трактовали как составляющую души вместе с ощущениями; они же сформулировали законы и формы мышления. Философы Нового времени (Дж. Локк, Ф.Бэкон, К. Гальвеций, Д. Юм) определили проявления мышления - ощущение, созерцание, воображение, рефлексия.

В концептуальных представлениях классической немецкой философии (Э. Кант, И. Фихте, Ф. Шеллинг, Г. Гегель) мышления выступает как акт самостоятельности субъекта. Немецкие философы XVIII в. обратили внимание на своеобразие форм мышления, порождаемых трудовой деятельностью и социальной практикой. Можно отметить, что в рамках философского направления исследования, мышления возникает, прежде всего, как общественно-исторический процесс, как историческое развитие познавательных возможностей человечества, как родовое мышление человечества.

В истории западной психологии выделяют основные концептуальные подходы к изучению мышления: ассоциативный, бихевиоральный, в рамках гештальтпсихологии, психодинамический, гуманистический и когнитивный.

Представители направления ассоциативной психологии (Д. Хартли, Дж. Пристли, И. Тен, Г. Эббингауз, В.Вундт) мышления определяли как процесс ассоциативных связей остатков прошлого и имеющегося сенсорного опыта, ограничен только субъективными переживаниями, окончательно оторван от своего действительного предмета и лишен своей основной способности - творческого синтеза знаний. Согласно этому направлению бытовало мнение, что экспериментально исследовать мышление нельзя, а только благодаря продуктам умственной деятельности. Принцип непосредственной данности психического не позволял представителям ассоциативной психологии выйти за пределы субъективного мира, с мира идей, которые они понимали как единственно возможный объект познания [7].

Впервые в истории психологии попытались экспериментально исследовать особенности мышления представители Вюрцбургской школы (А. Кюльпе, А. Майер, Н. Ах, К. Бюлер, К. Тейлор и др.). В противоположность механицизма

ассоциативной теории, они акцентировали на упорядоченном, направленном характере мышления и выделяли значимость задачи в мыслительном процессе, выясняли внутренние особенности мышления, и решение мыслительных задач, которые побуждают личность к самореализации [6]. По утверждению ученых, мышление было оторвано от чувственных образов, от языка и от практической деятельности. Но переход от структурной схемы описания мышления к процессуальной оказался перспективным, поскольку разъяснил проблему решения «умственных задач». Эти достижения в научном познании сущности мышления и сегодня являются значимыми.

В бихевиоризме мышление понимается как процесс формирования сложных связей между стимулами и реакциями, становления практических умений и навыков, связанных с решением задач. Признавая справедливость критики методологических оснований исследования мышления в бихевиоризме, надо отметить, что именно по этому направлению в сферу психологических исследований было присоединено практическое мышление.

В работах представителей необихевиоризма представлено вполне обоснованное объяснение модификации и трансформации поведения человека в зависимости от тех последствий, которые они вызывают в определенных ситуациях. Б. Скиннер отстаивает мнение о непрерывном воздействии на человека его социального окружения [9]. В теории А. Бандуры человеческое мышление и поведение представлено как процесс тройной взаимообусловленности. То есть мышление и действия индивида обуславливают три различных фактора, которые взаимодействуют и влияют друг на друга с переменной интенсивностью, одновременно и в разное время: 1) поведение; 2) индивидуальные характеристики, когнитивные и биологические (например, коэффициент интеллекта, пол, рост, расовая принадлежность и т.д.); 3) факторы или события окружающей среды.

В экспериментальном исследовании мышления значительный вклад внесли представители гештальтпсихологии. Учитывая подчиненность психологических процессов принципа образования целостных форм гештальтпсихологи понимали мышления как непосредственное созерцание нужного решения, которое приводит к изменению структуры проблемной ситуации в сознании субъекта. Несмотря на резкое различие в понимании природы психических явлений бихевиоризма и гештальтизма, их общей предпосылкой является нивелирование границ между мышлением и интеллектом, которое в гештальтизме фактически приводит к пренебрежению спецификой собственно человеческого опыта.

К решению проблем психологии мышления был привлечен и психоанализ: от неосознанных форм мышления к изучению зависимости мышления от мотивов и потребностей человека. По З. Фрейду, бессознательное - это хранилище всего иррационального [5]. А К. Юнг считает бессознательное глубокой кладовой мудрости, а сознательному отводит роль оболочки человеческого интеллекта [8]. У З. Фрейда предметом анализа является остроумие, основой которого признаются бессознательные первичные мотивы. В классическом психоанализе бессознательный мотив нивелирует саму возможность осуществлять умственную деятельность [5]. Теории психоаналитического направления позволяют объяснить психологические причины перехода учителя на защитные механизмы в процессе анализа сложных педагогических ситуаций и их решение.

Развивая идеи Ж. Пиаже, В. Найсер акцентирует на непрерывной динамике когнитивных навыков, которые систематически изменяются. С помощью многочисленных экспериментов доказано, что совокупность когнитивных схем позволяет субъектам отображать, и следовательно приспосабливаться к экологически более важным факторам окружающей среды. Развитие когнитивных схем инициируется и сопровождается как внешней исследовательской активностью, так и внутренним переструктурированием [6].

В общем когнитивный подход позволяет учесть всю сложность взаимодействий между человеком и создаваемыми ситуациями. Фундаментальным положением в теории, созданной С. Рубинштейном и его последователями, является тезис о том, что основным способом существования психического является существование его в качестве процесса или деятельности. Сопоставляя эти два понятия он утверждает, что процесс и деятельность никак не могут противопоставляться друг другу. Процесс при осознании его цели непрерывно переходит в деятельность мышления. Мышление является процессом, по его мнению, поскольку является непрерывным взаимодействием человека с объектом. Каждый акт мысли меняет соотношение субъекта и объекта, вызывает изменение проблемной ситуации и приводит к дальнейшему движению мысли [4].

Под профессиональным мышлением в современной психологической науке понимается мышление человека в процессе решения профессиональных задач, профессиональной деятельности (Ю. Корнилов) компетентное мышление, определяется интеллектуальными умениями решать практические профессиональные задачи (Д. Кавтарадзе) высокий уровень профессионального развития мышления, которому присущ творческий характер (Ю. Кулюткин) вид мышления, который оперирует разнообразными эвристическими приемами решения профессиональных творческих задач (О. Тихомиров) специфически профессиональное, системное, практически направленное, оперативное и творческое мышление (Н. Повьякель) высший познавательный процесс поиска, выявления и решения проблемности в профессиональной деятельности (М. Кашапов). Анализ литературы свидетельствует о неоднозначности трактовки понятия «профессиональное мышление», выделении основных компонентов его структуры [1].

Развитие профессионального мышления является важной составляющей процесса профессионализации человека и предпосылкой успешности профессиональной деятельности. Важное место в развитии профессионального мышления занимает этап обучения в вузе, в рамках которого закладываются основы становления мышления будущего специалиста. Вопрос о необходимости целенаправленной работы в педагогическом учебном заведении по формированию профессионального мышления у будущих учителей решались в исследованиях Л. Желиловой, Т. Кузенной, Е. Осиповой, Н. Степановой и др. Исследователи связывают формирование профессионального мышления будущих учителей с развитием логической культуры мышления; с приобретением умения применять психологические и педагогические теории, категории, принципы и законы в конкретных педагогических ситуациях; с развитием педагогической интуиции; с формированием основы диалектического мышления; с усвоением методов и процедур научного мышления; с формированием способности к профессиональной рефлексии, умением вести диалог в ходе

общения с учащимися; с формированием предметного научного мышления в области специализации. Констатируется важность того, чтобы приемы профессионального мышления формировались не стихийно, а специально отработывались во время обучения в вузе.

Итак, понятие «профессиональное мышление» не имеет четкого и однозначного, общепринятого в науке определения. Профессиональное мышление определяют как характеристику качества, уровень совершенства мышления, особенности мышления специалиста, обусловленные характером профессиональной деятельности в соответствии с объектом труда; как процесс решения профессиональных задач в той или иной области деятельности.

Исследователи подчеркивают ограниченные возможности учебной среды в создании условий для решения реальных профессиональных задач. По мнению Б. Ломова, мышление студента только в какой-то части моделирует мышление профессиональное, мышление в реальной деятельности [3]. Проявление профессионального мышления видится лишь в практическом мышлении, направленном на решение производственных задач. В то же время, учебным и производственным задачам приписывают противоположные признаки. Содержательными характеристиками учебных задач является простота, оторванность от реальной деятельности, нахождение их за пределами интересов студента, неспособность повлиять на самооценку любого результата. Решение задачи в реальных условиях уже вызывает самоуважение человека, профессиональную успешность, оплату труда, ощущение и осознание профессионального мастерства, присущими деятельности субъекта труда.

Ю. Корнилов отмечает три существенных обстоятельства, на которые не обращают внимание при экспериментальном моделировании мышления: изучение мышления при решении творческих задач, отсутствие предыдущего опыта, игнорирование субъекта с его знаниями и практическим опытом, без которых специалист не существует; в традиционных исследованиях субъект имеет дело только с фрагментом реального объекта, «очищенным» от его существенных свойств, не позволяет изучить мыслительный процесс взаимодействия субъекта с комплексным объектом, с «большой системой» как важнейшим компонентом профессионального мышления; исследование мышления без учета связи с реальной жизнью и деятельностью [1]. Очевидно, для того, чтобы учебно-профессиональные задачи, которые представляют реальные проблемные ситуации в профессиональной деятельности, выполнили свое предназначение, они должны воспроизводить определенные составляющие профессионального мышления.

Однако существует другой, более производительный, взгляд на проблему. Так, Н. Кузьмин отмечает, что трудно предсказать реальные профессиональные задачи будущего специалиста и научить его решать их, но уже в процессе обучения в вузе, можно его вооружить основой соответствующей науки, сформировать достаточно высокий уровень профессионально важных качеств [2]. Все это становится возможным при единстве теории и практики в преподавании, а также в профессиональной деятельности самого преподавателя. Роль последнего в процессе подготовки специалиста заключается не только в преобразовании профессиональных научных знаний в учебные, применении профессионально-ориентированных технологий обучения, методов активного, проблемного и развивающего обучения, в высокоэффективной управленческой

деятельности педагога, но преподаватель должен быть примером высококвалифицированного специалиста.

### **Экспериментальное изучение профессионального мышления**

Анализ и обобщение психологической, психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, позволили провести констатирующее исследование, направленное на определение особенностей содержательных характеристик и структуры профессионального мышления будущих специалистов гуманитарного профиля на разных этапах обучения, а также на определение динамики развития профессионального мышления студентов-гуманитариев по сравнению со студентами технологического профиля.

Исследование проводилось со студентами филологического факультета (будущие учителя украинского языка и литературы), которые вошли в экспериментальную группу на каждом из исследуемых курсов и студентами технологического факультета (будущие учителя труда и информатики), которые вошли в контрольную группу.

Изучение становления профессионального мышления будущих учителей в процессе учебной деятельности проводилось с помощью метода «срезов», то есть мы делали выводы, сравнивая особенности мышления студентов на разных этапах обучения, а именно: во втором семестре первого года обучения, втором семестре третьего года обучения и втором семестре пятого года обучения. Выбор именно этих этапов обучения в вузе в рассмотрении процесса становления профессионального мышления будущих учителей, обусловлен следующими соображениями: первый и пятый год обучения – это стартовая и финишная точки психолого-педагогической системы, цель которой заключается в подготовке профессионального педагога.

При проведении исследования нами была составлена комплексная психодиагностическая программа, состоящая из системы методик, адекватных целям и задачам нашему изучению психологических особенностей становления профессионального мышления будущих учителей в процессе учебной деятельности в рамках различных специальностей.

Учитывая цели и специфику нашего исследования мы выбрали наиболее оптимальный, по нашему мнению, тип психодиагностической ситуации – добровольное участие в эксперименте. Основное внимание концентрировалось на точности среднестатистических показателей, и методах и средствах, которые бы смогли это обеспечить.

Диагностика мышления студентов осуществлялась с использованием методик: тест структуры интеллекта Р.Амтхауера в адаптации В.Намазова и А. Жмырикова; «Сравнение понятий» и «Исключение лишнего» (оценка понятийного мышления), «Словесный лабиринт» и «Интеллектуальная лабильность» (определение лабильности-ригидности мыслительных процессов), «отгадывание загадок» (диагностика художественно-метафорического мышления, способности формировать новое знание на основе сопоставления известных объектов и явлений), «Толкование пословиц» (определение уровня целенаправленности мышления, умение понимать и оперировать переносным значением текста,

дифференцированности и целенаправленности суждений, уровня развития речевых процессов), «Методика исследования скорости мышления», «Диагностика уровня сформированности рефлексивности мышления» (по Т. Пашукова, А. Допира, В. Дьяконовым), методика «Диагностика вербальной креативности» С. Медник в адаптации А. Воронина.

Изучение особенностей профессионального мышления студентов гуманитарного профиля и его специфики на разных этапах обучения показало, что от первого до пятого курса у студентов-филологов наблюдается повышение уровня интеллекта, сообразительности, способности устанавливать ассоциативные связи, метафоричности и скорости мышления. Вместе с тем, наблюдается снижение показателей способности переключаться с одного способа решения задачи на другой. От третьего до пятого курса происходит повышение показателей вербальной креативности, аналитико-синтетической деятельности, целеустремленности мышления, умения понимать переносный смысл пословиц, дифференцированности и целеустремленности суждений, уровня развития речевых процессов.

Определено, что структура профессионального мышления студентов-филологов наибольшую сложность приобретает на пятом курсе обучения и характеризуется большей, чем у студентов предыдущих курсов, интегрированностью содержательных и динамических характеристик мышления, связями художественно-метафорического мышления, вербальной креативности и рефлексивности мышления с другими его характеристиками. Структура профессионального мышления студентов первого курса преимущественно характеризуется связями между общими интеллектуальными способностями. По третьему курсу определены связи между способностями к абстрагированию, анализу и синтезу на вербальном и невербальном материале, а также кратковременной памятью, уровнем развития наглядно-действенного и понятийного мышления, пониманием пословиц.

Результаты исследования показали, что общая структура профессионального мышления будущих педагогов представлена факторами «Сообразительность», «Чувство языка», «Диффузность мышления», «Рефлексивность мышления». Динамика развития профессионального мышления студентов гуманитарного и технологического профилей с учетом определенных факторов имеет определенные отличия.

Выбранный нами метод анализа главных компонент предусматривает, что все факторы по отношению друг к другу ортогональны, или, другими словами, независимые, их корреляция друг с другом нулевая. Это означает, что вполне могут проявляться испытуемые, например, с высокой сообразительностью и при этом с низкой рефлексивностью.

Далее для каждой из групп испытуемых в соответствии с направлением подготовки и курса обучения были определены средние факторные показатели, представленные в виде двухмерного факторного пространства. Построение факторного пространства – это, по сути, переход от большого количества признаков (шкал) до относительно небольшого количества факторов. При этом напомним, фактором называется группа шкал, наиболее тесно коррелируют между собой. Фактор можно рассматривать как инвариант содержания помещенных в нем шкал или формой их обобщения. Итак, группировка шкал

позволяет переходить к такому количеству факторов, которые можно сопоставить с объемом кратковременной памяти и внимания человека. Благодаря этому исследователь получает возможность более целостно представить себе результаты. Иначе, через указанные особенности познавательных процессов исследователя, полномерный, не редуцированное пространство из двадцати и более шкал просто невозможно себе представить.

Результаты исследования выявили, что первокурсники-гуманитарии и первокурсники технологического профиля обучения близкие по сообразительности и полярные по диффузности мышления, она выше у студентов технологического факультета. Это не удивительно, методика «Исключение лишнего» предусматривает работу с вербальным материалом. Можно сказать, что здесь очень четко выявилось превосходство для студентов каждого из направлений обучения вербального или знакового материала. Возможно, именно это преимущество, успешность в работе с вербальным или знаковым материалом влияет на выбор будущей профессии, ведь на первом курсе еще рано говорить о влиянии обучения.

К третьему курсу сообразительность студентов обеих специальностей увеличивается, причем у студентов технологического факультета в большей степени. Диффузность мышления незначительно увеличивается у филологов и уменьшается у студентов технологического направления. Вот здесь уже можно говорить о влиянии обучения.

Наконец, к пятому курсу «линии развития» четко сходятся, и почти совпадают в факторном пространстве пятикурсников обеих профилей обучения. Отметим также, что увеличение сообразительности от третьего курса к пятому у гуманитариев более существенное, чем у студентов технологического факультета. Вместе с тем, у студентов технологического профиля диффузность мышления существенно уменьшается, а у гуманитариев несколько повышается. Можно предположить, что развитие сообразительности у гуманитариев идет за счет повышения диффузности мышления через возможность довольствоваться в процессе обучения достаточно туманными рассуждениями, а от студентов технологического факультета требуют конкретности. Но гораздо важнее в контексте цели нашей работы определить тенденцию повышения размытости мышления, это может быть направлением коррекции в формирующем эксперименте.

Так же важно отметить, что от первого курса к третьему у студентов технологического факультета снижаются как «Чувство языка», так и рефлексивность. Возможно, это объясняется уже упоминавшимся оперированием преимущественно знаковым материалом. Кроме того, это можно считать характерным именно для них проявлением «кризиса третьего курса». Проявления данного кризиса уже определялись нами при сопоставлении среднегрупповых оценок и их распределения по группе студентов-гуманитариев. От третьего курса к пятому тенденция обратная. На этом этапе обучения резко возрастает рефлексивность мышления, и в меньшей степени растет чутье. У студентов-гуманитариев нетривиальным является лишь некоторое снижение рефлексивности от первого к третьему курсу и ее резкое повышение к пятому курсу, выше исходного уровня. Чутье языка увеличивается тоже значительно, но в меньшей степени, чем рефлексивность мышления.



При достижении главной цели развития профессионального мышления будущих специалистов предполагало решение следующих задач: содействие осознанию студентами значимости развитого профессионального мышления в работе педагога гуманитарного профиля; формирование осведомленности в особенностях собственного профессионального мышления; формирование осведомленности в значимости текстовых умений в работе преподавателя гуманитарного профиля и его связи с профессиональным мышлением; формирование осведомленности в собственном уровне развития текстовых умений; развитие вербальной креативности; повышение уровня рефлексивности мышления; закрепление полученных знаний и умений путем осуществления рефлексии итогов развивающей программы.

Общая структура развивающей программы представлена четырьмя блоками: мотивационным, информационным, инструментальным и рефлексивным. Целью мотивационного блока было формирование положительной мотивации к участию в развивающей программе. Определение мотивационного этапа в качестве первого этапа нашей развивающей программы обусловлено тем, что, недостаточная заинтересованность в сочетании с низкой активностью участников, их негативное отношение к руководителю программы, общая неблагоприятная атмосфера в группе, непонимание цели программы и ее значение в собственном профессиональном развитии ставят под угрозу возможность достижения ее конечной цели и могут затруднять текущую работу.

Прежде всего, работа направлялась на создание благоприятной атмосферы в группе. Первое занятие было нацелено на знакомство участников друг с другом и с руководителем группы. Подчеркнем, что этот этап является очень важным, поскольку он представляет своеобразную презентацию участников друг другу, презентацию такой работы в группе. Общий темп работы, позволяет выйти на уровень рассуждения участников развивающей программы о себе, стимулируя их стремление к самопознанию, повышая заинтересованность и любознательность по отношению к дальнейшей работе. Вместе с этим, в начале работы не должно осуществляться чрезмерное форсирование событий. Вместо этого нужно спокойно проводить процедурные упражнения предоставляя возможность участникам развивающей программы освоиться. Целесообразно применение на этом этапе разных психогимнастических упражнений, которые могут облегчить процесс знакомства (например, «Имя», «Снежный ком», «Будем знакомы»).

Одними из самых значимых у участников развивающей программы появились следующие мотивы: желание быть успешным и избегать неудач, лучше понимать себя и поведение учеников, быть уверенным в себе, уметь эффективно взаимодействовать в учебно-воспитательном процессе, оригинально и интересно проводить уроки (быть хорошим преподавателем). Затем в процессе коллективного обсуждения участники группы осмысливали почему именно эти мотивы значимые для студентов, получающих высшее профессиональное образование. Также осмысливался и вопрос о роли мотивов личности в успешности обучения.

Целью информационного блока было – формирование осведомленности об особенностях текстовых умений будущих учителей гуманитарного профиля содействие развитию их профессионального мышления. На этом этапе решается ряд задач. Прежде всего, на занятиях работа направлена на ознакомление участников развивающей программы с особенностями их мышления.

Для этого на занятиях используется диагностика с помощью методик «Словесный лабиринт» (для определения вариативности подходов, гипотез, исходных данных, точек зрения, операций, привлекаемых в процесс умственной деятельности), «Сравнение понятий», «Исключение лишнего» (для оценки понятийного мышления), «Отгадывание загадок» (диагностика художественно-метафорического мышления), «Толкование пословиц» (определение уровня целенаправленности мышления, умение понимать и оперировать переносным значением текста, дифференцированности и целенаправленности суждений, уровня развития речевых процессов), «Исследование скорости мышления», «Исследование рефлексивности мышления», «Интеллектуальная лабильность», а также теста Р.Амтхауера. Полученные результаты анализируются участниками развивающей программы с участием ведущего, который объясняет особенности их интерпретации.

На занятиях студенты вооружаются знаниями по психологическим особенностям профессионального мышления педагога. Сначала студенты пытаются самостоятельно выстроить верную последовательность этапов структуры приема информации путем выполнения соответствующего задания: им предоставляются названия этапов, которые вставляют в пустые клеточки изображенной на доске схемы. Благодаря такой работе участники развивающей программы знакомятся с местом, которое занимает мышление в этой структуре.

Далее работа продолжается как побуждению студентов к осмыслению особенностей мышления: после предоставления короткой информационной справки с несколькими примерами дается задание: продолжить этот ряд примерами из их профессиональной сферы. В дальнейшем участники развивающей программы знакомятся со связями мышления и языка путем привлечения к дискуссии, обсуждения по ключевым вопросам, анализом высказываний выдающихся людей, данных современной психолингвистики, а главным итогом такой работы должно стать заключение о том, что мышление и речь тесно взаимосвязаны в психической деятельности человека, и эти связи взаимозависимости и взаимообусловленности двух основных интеллектуально образующих компонентов психики человека являются многосторонними.

Важно обратить внимание участников развивающей программы на то, что в процессе профессионального становления мышления приобретает признаки, характерные именно для этой профессии. Осмысление этого может происходить при проведении эвристической беседы. В дальнейшем работа может происходить в форме выполнения определенных задач. Например, ознакомившись с основами психологии профессионализма, студенты в коллективном обсуждении пытаются определить к какой именно сфере профессионализма можно отнести профессиональное мышление, которое является составляющим профессиональной деятельности и реализующееся, с использованием чего-то, и главное ради чего.

Целью инструментального блока – является формирование текстовых умений и вербальной креативности. На занятиях работа нацелена на развитие текстовых умений, связанных с пониманием и фильтрацией текстовой информации, с ориентацией в структурных компонентах текста и определения диалогичности как его свойства. Поэтому серия занятий направлена на развитие умения определять актуальный смысл высказывания по контексту, прогнозировать

общую направленность сообщения по характеру темы, выделять главное и второстепенное в тексте и т. Отдельным направлением работы возникает формирование у студентов умений эффективно конспектировать лекции, самостоятельно работать с научной литературой, формулировать тезисы научной работы, составлять аннотации научной работы, готовить доклад и представить ее перед аудиторией.

Целью рефлексивного блока – является повышение уровня рефлексивности. Длительность применения развивающей программы составила 12 недель (по 2 занятия в неделю). Работа на занятиях направлена на развитие рефлексии как когнитивной свойства личности. На занятиях используются различные психотехнические упражнения и рефлексивные задачи. Большинство из них основаны на таких способах рефлексивного самопознания и саморегуляции, как релаксация, концентрация, визуализация, самовнушение. Участников развивающей программы информируют о том, что эти упражнения в дальнейшем могут ими выполняться и самостоятельно. Для этого важно в графике учебы, работы, досуга выделить специальное время, в которое можно отвлечься от повседневных проблем и настроиться на рефлексивной умственную деятельность. Подчеркивается, что для развития коммуникативной и кооперативной рефлексии необходима организация групповых занятий под руководством ведущего.

В процессе коллективного обсуждения определяются функции рефлексии в педагогическом процессе. А именно: организаторская, смыслообразующих, мотивационная, коррекционная, коммуникативная. Для развития рефлексии в контексте профессионального мышления используются упражнения, направленные на проверку собственных представлений и мнений.

Каждый структурный блок программы содержит тематические занятия, в ходе которых используются такие методические приемы, как лекции, дискуссии, коллективные обсуждения проблемных вопросов, представленных к анализу материалов, высказываний выдающихся людей, мозговой штурм, анализ подобранных педагогических ситуаций, интеллектуальные игры, эвристические беседы, психогимнастические, психотехнические, рефлексивные упражнения. В формирующем эксперименте приняли участие 54 студента 3 курса филологического факультета ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», из которых 26 студентов вошли в экспериментальной группы и 28 до контрольной.

Оценка эффективности развивающей программы осуществлялась с использованием методик, которые были применены на констатирующем этапе исследования. Различия между показателями профессионального мышления у студентов экспериментальной и контрольной групп перед реализацией развивающей программы не достигали уровня статистической значимости, было подтверждено с помощью t-критерия Стьюдента.

Результаты, которые были получены после применения развивающей программы, обнаружили положительные сдвиги по основным показателям профессионального мышления у студентов-гуманитариев экспериментальной группы. Так определен рост показателей рефлексивности мышления ( $t = 3,24$ ;  $p < 0,01$ ), вербальной креативности ( $t = 3,45$ ;  $p < 0,01$ ), металингвистической осведомленности ( $t = 4,18$ ;  $p < 0,001$ ).

Вместе с тем в экспериментальной группе зарегистрировано повышение показателей по всем четырем вербальным субтестам и субтеста памяти теста структуры интеллекта Р.Амтхауэра (табл. 1).

Таблица 1 -Различия между показателями структуры интеллекта в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента

Субтесты	(M±σ)		t
	до	после	
Дополнение предложений	11,5±2,7	12,31 ± 2,24	2,801**
Исключение лишнего слова	11,27 ± 1,97	11,89 ± 1,90	2,261*
Аналогии	9,27 ± 3,12	11,08 ± 1,62	3,713***
Обобщение	6,58 ± 4,0	8,77 ± 2,66	4,12***
Арифметические задачи	7,31 ± 3,37	7,62 ± 2,58	0,915
Числовые ряды	8,35 ± 3,86	9,15 ± 2,46	1,98
Пространственное воображение	10,85 ±3,02	11,39 ± 2,06	1,613
Пространственное обобщение	7,65 ± 2,76	8,31 ± 2,07	1,42
Память, мнемические способности	11,19 ± 3,5	12,69 ± 2,38	3,706***

Примечание: \* - различия значимы на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* - различия значимы на уровне  $p < 0,01$ ; \*\*\* - различия значимы на уровне  $p < 0,001$ .

Главными задачами развивающей программы нами определены:

- содействие осознанию студентами значимости развитого профессионального мышления в работе педагога гуманитарного профиля с определением исходных его развития - мотивации на будущую профессиональную деятельность и ее осмыслением как „поля” для творчества;
- формирование осведомленности в особенностях собственного профессионального мышления студентов, которые получают высшее профессиональное образование по гуманитарным специальностям;
- формирование осведомленности в значимости текстовых умений в работе преподавателя гуманитарного профиля и его связи с профессиональным мышлением;
- формирование осведомленности в собственном уровне развития текстовых умений будущих учителей гуманитарного профиля;
- повышение уровня развития текстовых умений у участников развивающей программы;
- развитие вербальной креативности у участников развивающей программы;
- повышение уровня рефлексивности как когнитивной свойства в будущих учителей гуманитарного профиля;
- закрепление полученных знаний и умений путем осуществления рефлексии итогов развивающей программы.

В рамках работы занятий каждого из четырех этапов используются активные групповые формы работы: дискуссии, коллективные обсуждения проблемных вопросов, представленных к анализу материалов, высказываний выдающихся людей и тому подобное. Используется метод мозгового штурма. Осуществляется анализ подобранных педагогических ситуаций. Часть информации подается непосредственно в лекционной форме с использованием созданных автором развивающей программы презентации для повышения степени наглядности

материала. Проводятся интеллектуальные игры, эвристические беседы по различным темам. Для оживления процесса знакомства, создание позитивной атмосферы в группе участников развивающей программы используются разнообразные психогимнастические упражнения. Ряд задач в рамках второго, третьего и четвертого этапов предполагает выполнение специальных упражнений (например, рефлексивные, психотехнические, упражнения, направленные на формирование текстовых умений и т.п.).

Использование именно таких форм работы обусловлено тем, что они способствуют активному привлечению к содержанию проблем, осмысливаются, обеспечивают высокую активность и способствуют дальнейшему развитию компонент профессионального мышления учителя

Разработанная развивающая программа содействовала развитию профессионального мышления будущих учителей гуманитарного профиля средствами, направленными на повышение уровня развития текстовых умений, вербальной креативности, рефлексивности мышления. Проверка эффективности предложенной развивающей программы показала наличие положительных сдвигов не только в указанных характеристиках профессионального мышления студентов-гуманитариев, но и в показателях вербального интеллекта, кратковременной памяти, понятийного и художественно-метафорического мышления, четкости и критичности мышления, дифференцированности и целеустремленности суждений, уровня развития обобщения и речевых процессов, а также потребности в достижении личностной составляющей профессионального мышления.

## **ВЫВОДЫ**

Становление профессионального мышления будущих специалистов – сложный процесс, который требует совершенствования операций, процессов, видов и форм мышления. Исследователи трактуют становление профессионального мышления как разноуровневый процесс, как переход от низших уровней репродуктивной деятельности к высшим с преобладанием продуктивных, творческих действий, опирающихся на мыслительный акт. Соответственно развитие профессионального мышления специалистов можно представить, как переход от мышления академического к мышлению собственно профессиональному, как трансформацию отдельных видов и свойств мышления в соответствии с задачами и условиями будущей профессиональной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Корнилов Ю.К. О зарождении и развитии мыслительного процесса в педагогической деятельности / Ю.К. Корнилов // Психология педагогического мышления: теория и практика. – М.: ИП РАН, 1998. – С. 3-8.
- [2] Кузьмин Н.Н. Единство теории и практики как общий принцип профессиональной подготовки будущего учителя / Н.Н. Кузьмин // Профессионально-педагогические умения и пути их формирования. – Воронеж: ВГПИ, 1985. – С. 7-20.
- [3] Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии /Б.Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
- [4] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн; В 2 т.- Т. 2. - М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
- [5] Фрейд З. Я и Оно // Психология бессознательного / З. Фрейд; сб. произведений / [сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский]. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
- [6] Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления /под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В.Петухова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 240 с.
- [7] Эббингауз Г. Очерк психологии; Психология / Г. Эббингауз, А. Бэн. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 528 с. – (Ассоциативная психология). – (Классики зарубежной психологии).
- [8] Юнг К.Г. Воспоминания, сновидения, размышления / К.Г. Юнг. – М.: ООО «Издательство АСТ – ЛТД», Львов: «Инициатива», 1998. – 480 с.
- [9] Skinner B.F. The origins of cognitive thought / B.F.Skinner // American Psychologist. – 1989, №44. – P.13- 18.

## FORMATION OF PROFESSIONAL THINKING OF FUTURE SPECIALISTS

### ABSTRACT

This article is devoted to the study of the psychological characteristics of the formation of professional thinking of the future experts in the course of vocational training. The work contains a theoretical basis, methodological principles and the results of empirical research, during which revealed the psychological characteristics of professional thinking of future specialists in various stages of training. The overall structure of the developmental program is determined. This program is represented by four units: motivational, informational, instrumental and reflexive ones.

### KEYWORDS

thinking, professional thinking, the professionalization of students