

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»

На правах рукописи

ШУБИНА Екатерина Викторовна
ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ
УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Специальность 19.00.03 – психология труда, инженерная психология,
эргономика (психологические науки)

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:

доктор психологических наук,

профессор

Кашапов Мергалис Мергалимович

Ярославль 2014

Оглавление

| | |
|--|----|
| Введение | 4 |
| Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования профессионально важных качеств учителей начальных классов на стадиях профессионализации... 14 | |
| 1.1. Понятие и основные стадии профессионализации учителя..... | 14 |
| 1.2. Психологические основы профессиональной деятельности учителей начальных классов..... | 29 |
| 1.3. Теоретические подходы к исследованию педагогического мышления, творческих способностей, уровня субъективного контроля, профессиональных позиций как профессионально важных качеств учителей начальных классов.. | 45 |
| Выводы по 1 главе..... | 63 |
| Глава 2. Методическое обеспечение эмпирического исследования профессионально важных качеств учителей на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала..... | 66 |
| 2.1. Обоснование процедуры исследования профессионально важных качеств учителей..... | 66 |
| 2.2. Характеристика методик исследования..... | 69 |
| 2.3. Методы статистической обработки данных..... | 78 |
| Выводы по 2 главе..... | 79 |
| Глава 3. Количественный и качественный анализ результатов исследования динамики профессионально важных качеств учителей на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала..... | 81 |
| 3.1. Профессионально важные качества будущего учителя на стадии профессионального обучения в колледже и вузе..... | 81 |
| 3.2. Результаты исследования профессионально важных качеств учителей на этапе профессиональной деятельности..... | 97 |

| | |
|--|-----|
| 3.3. Структура базовых профессионально важных качеств учителей начальных классов с разным уровнем квалификации..... | 113 |
| Выводы по 3 главе..... | 119 |
| Заключение..... | 122 |
| Список литературы..... | 126 |
| Приложения..... | 144 |
| Приложение 1. Методики психодиагностического исследования..... | 144 |
| Приложение 2. Результаты психометрической обработки Опросника способностей творческой личности (О.А. Шляпникова, М.М. Кашапов)..... | 156 |
| Приложение 3. Различия в уровне педагогического мышления между студентами колледжа. Результаты дисперсионного анализа..... | 158 |
| Приложение 4. Сравнение уровневых характеристик педагогического мышления студентов на стадии профессионального обучения. Первичные статистики..... | 159 |
| Приложение 5. Результаты факторного анализа мышления студентов..... | 160 |
| Приложение 6. Корреляционные связи педагогического мышления, творческих способностей, уровня субъективного контроля студентов..... | 161 |
| Приложение 7. Контент-анализ эссе студентов..... | 162 |

Введение

Актуальность исследования. В связи с изменениями в современной системе образования выдвигаются новые требования к уровню профессиональной подготовки учителя начальных классов. Существенный вклад в решение проблем профессионализации представлен в трудах Б.Ф. Ломова, Е.А. Климова, В.А. Бодрова, В.Д. Шадрикова, С.А. Маничева, А.В. Карпова, Ю.П. Поваренкова, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, В.П. Герасимова, О.А. Цветковой, Т.В. Савченко, Л.М. Мануйловой, Л.Г. Пушкаревой и др. Важнейшим условием становления профессионала является развитие активности, инициативности, способности творчески мыслить и находить нестандартные решения.

Исследование профессионально важных качеств учителя как субъекта педагогической деятельности на разных стадиях профессионализации – актуальный вопрос психологии труда учителя. Концептуальные основы деятельности и профессионального развития педагога описаны в трудах А.А. Вербицкого, Ф.Н. Гоноболина, И.А. Зимней, Н.В. Ключевой, Н.В. Кузьминой, К.Б. Малышева, Л.М. Митиной, А.К. Марковой, Н.Н. Нечаева, Л.Ю. Субботиной, В.Д. Шадрикова и др.

Формирование профессиональных компетенций учителя изучают С. Sinha, М. Felten, А. Flitner, Н. Scheuerl. Вопрос профессиональной подготовки будущего специалиста представлен в работах А.А. Вербицкого, Е.Н. Ляшко, В.А. Сластенина, О.В. Филатовой и других. Работы Л.О. Андроповой, Н.И. Виноградовой, В.А. Ильичевой, С.Н. Махновца, Е.В. Коточиговой посвящены проблеме профессионального становления учителя начальных классов. Любая деятельность реализуется на базе системы профессионально важных качеств. Среди профессионально важных качеств учителей начальных классов ряд исследователей большое внимание уделяют формированию профессионального мышления (Г.Г. Гранатов, Н.Н. Деменева, Е.В. Беляева, А.А. Орлов, Н.Г. Хакимова и другие), характеризуют развитие Я-концепции учителя начальных классов

(Л.О. Андропова, И.Л. Фельдман), педагогических способностей (Ю.П. Вавилов), творческих способностей (Д.Б. Богоявленская, В.И. Загвязинский, А.Н. Лук, П.И. Пидкасистый). В отличие от формирования профессиональных способностей в процессе овладения деятельностью развитие личностных особенностей под влиянием профессии изучено менее подробно.

Между тем должны быть определены основные требования к психологическим особенностям учителя начальных классов: определена динамика формирования профессионально важных качеств, выявлены психологические качества, поддающиеся развитию, целенаправленному формированию в процессе подготовки, а также стойкие, мало изменяющиеся в процессе жизни. Научная проблема заключается в противоречии между потребностями современной науки в системном представлении профессионально важных качеств учителей начальной школы, с одной стороны, а с другой – недостаточно разработанным теоретическим вопросом о динамике профессионально важных качеств учителя начальных классов на стадиях профессионализации. Это и определило тему нашего диссертационного исследования.

Цель работы: исследовать динамику профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации.

Объект исследования – профессионально важные качества учителей на разных стадиях профессионализации.

Предмет исследования – изменение профессионально важных качеств учителей начальных классов в контексте динамики педагогического мышления и его взаимосвязей с личностными особенностями на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала.

Для реализации цели исследования определены **задачи**:

1. Проанализировать теоретические подходы к проблеме динамики профессионально важных качеств учителей на разных стадиях профессионализации.
2. Провести сравнительный анализ профессионально важных качеств студентов педагогического колледжа и вуза.

3. Охарактеризовать взаимосвязи педагогического мышления учителей с особенностями их личности (творческими способностями, самооценкой профессиональных позиций, субъективным контролем).

4. Выявить различия в изменении профессионально важных качеств учителей начальных классов и учителей средней школы на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала.

5. Определить структуру базовых профессионально важных качеств учителей начальных классов с различным уровнем квалификации (на стадиях адаптации, развития и реализации профессионала).

Основная гипотеза: динамика профессионально важных качеств учителей начальных классов характеризуется качественными преобразованиями уровневых характеристик педагогического мышления, что находит отражение в изменении самоотношения учителя к своим профессиональным позициям и связано с развитием его творческих способностей и локусом контроля личности.

Частные гипотезы исследования:

1. Динамика профессионально важных качеств на стадии профессионального обучения у студентов педагогического колледжа и вуза характеризуется переходом с ситуативного уровня мышления на надситуативный, что связано с непрерывностью профессионального образования.

2. Уровень обнаружения педагогической проблемности будущего учителя связан с уровнем развития его творческих способностей и уровнем субъективного контроля личности.

3. Между учителями начальной и средней школы существуют различия в профессионально важных качествах, которые проявляются в специфике связей между уровнем педагогического мышления и характеристиками личности педагогов (творческими способностями, самооценкой профессиональных позиций, субъективным контролем).

4. Динамика профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации характеризуется изменениями базовых

профессионально важных качеств на стадиях адаптации, развития и реализации профессионала.

Методологические и теоретические основы диссертационного исследования составили: общая теория систем и ее применение в психологии (Б.Г. Ананьев, В.А. Ганзен, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.); теории профессионализации личности (В.А. Бодров, Е.Г.Ефремов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, О.Г. Носкова, В.Е. Орёл, Ю.П. Поваренков, Ю.К. Стрелков, Э.Э. Сыманюк); концепция педагогической деятельности и профессионального развития педагога (С.В. Банькина, Ю.П. Вавилов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Реан, В.А. Сластенин, Л.Ю. Субботина, В.А. Якунин); теория профессиональной компетентности педагога (И.А. Зимняя, Н.В. Ключева, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, Н.Ф. Талызина); теория профессионального мышления, включающая идеи Д.Н. Завалишиной, Е.В. Коневой, Ю.К. Корнилова, Б.М. Теплова; концепции педагогического мышления Д.В. Вилькеева, М.М. Кашапова, Ю.Н. Кулюткина, А.А. Орлова, Е.К. Осиповой, Г.С. Сухобской. Работы отечественных авторов, отражающих проблему творчества: Д.Б. Богоявленской, В.И. Загвязинского, А.Н. Лука, П.И. Пидкасистого, Я.А. Пономарева.

Методы и методики исследования:

1) теоретические – изучение научной психолого-педагогической литературы, анализ, синтез, сравнение, конкретизация, обобщение; 2) эмпирические – констатирующий эксперимент, психодиагностические методики (Опросник на выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева); Тест дивергентного (творческого) мышления и Опросник творческих личностных характеристик (Ф. Вильямс, модификация Е.Е. Туник); Опросник способностей творческой личности (О.А. Шляпникова, М.М. Кашапов); Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда); Карта самоотношения учителя к профессиональным позициям (А.К. Маркова); контент-анализ; 3) методы статистической обработки эмпирических данных – описательные статистики, корреляционный анализ (r-Пирсона, r-Спирмена), параметрические и непараметрические.

раметрические методы сравнения (t-Стьюдента, U-Манна-Уитни), дисперсионный анализ, факторный анализ (анализ главных компонент), метод оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации (А.В. Карпов). Математическая обработка результатов осуществлялась в программе SPSS.16.

Исследование проходило в ряд этапов. *На первом этапе* (2008 г.) определялись концептуальные подходы к анализу научной проблемы. *Второй этап* (2009-2010 гг.) – пилотажное исследование, в результате которого спланировано эмпирическое исследование, проведен теоретический анализ развития профессионально важных качеств учителей в деятельности на стадиях профессионализации. *Третий этап* (2010-2011 гг.) – эмпирическое исследование, включал в себя исследование профессионально важных качеств учителей начальных классов и средней школы на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала. *На четвертом этапе* (2012-2014 гг.) обрабатывались, анализировались и обобщались полученные результаты исследования; уточнялись теоретические положения, формулировались выводы, оформлялись материалы диссертационного исследования.

Научная новизна.

Выявлены и описаны изменения в профессионально важных качествах (ПВК) будущих учителей начальных классов, обучающихся в среднем и высшем профессиональном образовательном учреждении. На стадии профессионального обучения в колледже и вузе происходят изменения в операционально-логической стороне педагогического мышления, которые связаны с личностными изменениями студентов. Развитие ПВК будущих учителей начальных классов достигается за счёт непрерывного педагогического образования студентов (от педагогического колледжа к вузовскому обучению). Установлены положительные связи надситуативного уровня обнаружения педагогической проблемности учителей и студентов с самооценкой отдельных профессиональных позиций, высоким уровнем творческих способностей и интернальным локусом контроля личности на стадии профессионального обучения.

Доказано, что педагоги на стадии профессиональной адаптации чаще демонстрируют ситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности по сравнению с педагогами на стадии развития и реализации профессионала, уровень обнаружения педагогической проблемности учителя на стадиях профессионализации характеризуется переходом от ситуативного к надситуативному.

Выявлены отличия в уровневых характеристиках педагогического мышления (ПМ) учителей начальных классов: они характеризуются более высоким уровнем ПМ по сравнению с учителями средней школы. Для учителей начальной школы с надситуативным уровнем обнаружения педагогической проблемности характерна направленность на индивидуальное развитие ребенка, гуманистическая ориентация, оценка своей активной социальной позиции как сформированной. Учителя средней школы с надситуативным уровнем обнаружения педагогической проблемности заинтересованы в достижении результатов обучения школьников; они так же, как и учителя начальной школы, демонстрируют развитую активную социальную позицию и заинтересованы в развитии личности ученика; но, в отличие от учителей начальных классов, высоко оценивают свой творческий потенциал в профессиональной деятельности.

Существуют различия в структуре базовых профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации, что связано с накоплением опыта самостоятельного разрешения педагогических ситуаций в ходе осуществления профессиональной деятельности. При увеличении стажа педагогической деятельности и повышении квалификационной категории изменяется структурный вес ПМ, самооценки профессиональных позиций учителя. Меньшей интегрированностью и согласованностью отличается структура профессионально важных качеств педагога у учителей с первой квалификационной категорией.

Теоретическая значимость исследования. На основе теоретического анализа дано рабочее определение понятия «динамика ПВК учителя». Обоснованы различия в ПВК учителей начальных классов на стадиях профессионализации. Расширено и углублено теоретическое представление о динамике этих качеств на

этапе профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала. Показаны различия в уровневых характеристиках ПМ у студентов, обучающихся на разных специальностях в среднем и высшем профессиональном образовательном учреждении, у учителей начальной и средней школы. Представлена связь уровневых характеристик ПМ учителя с его личностными особенностями, характеризующих его как субъекта деятельности. Обосновано изменение корреляционных связей педагогического мышления и характеристик личности педагогов на разных стадиях профессионализации. Определена структура базовых ПВК учителя начальных классов с разным уровнем квалификации. Выявлены особенности самооценки профессиональных позиций и ее связь с уровнем ПМ учителей начальных классов на стадиях адаптации, развития и реализации профессионала. Рассчитаны нормы для «Опросника способностей творческой личности» (М.М. Кашапов, О.А. Шляпникова) на выборке студентов старше 18 лет и учителей.

Практическая значимость.

Результаты исследования могут использоваться для составления программ дополнительного обучения в плане профессионально-личностного роста, самопознания учителей начальных классов.

Полученные данные представляют интерес для развития общекультурных компетенций (владение культурой мышления), общепрофессиональных, профессиональных компетенций будущих учителей на стадии профессионального обучения.

Результаты могут быть использованы с целью оценки уровня педагогической компетентности учителей начальных классов для подготовки их к квалификационной аттестации.

Достоверность и обоснованность полученных данных обеспечивались многосторонним анализом проблемы; выбором эмпирических и теоретических методов, соответствующих целям и задачам исследования; репрезентативностью выборки испытуемых; количественным и качественным анализом результатов; использованием методов математической статистики.

Положения, выносимые на защиту:

1. Динамика профессионально важных качеств учителя характеризуется качественными преобразованиями уровневых характеристик мышления профессионала в контексте личностных изменений субъекта на стадиях профессионализации. Наибольшее изменение профессионально важных качеств учителя начальных классов наблюдается на стадии профессионального обучения при переходе из среднего профессионального в высшее профессиональное образовательное учреждение, а также на этапе профессиональной деятельности при переходе от стадии адаптации к стадии развития профессионала.

2. На разных стадиях профессионализации наблюдается динамика связей уровневых характеристик педагогического мышления с личностными особенностями субъекта. На стадии профессионального обучения надситуативный уровень педагогического мышления студентов связан с высоким уровнем развития творческих способностей, с интернальным локусом контроля. На стадии адаптации высокая самооценка позиций «педагог по призванию», «творец», «исследователь» характерна для начинающего учителя с надситуативным уровнем обнаружения педагогической проблемности. На стадии развития и реализации профессионала учителя с надситуативным уровнем педагогического мышления, имеющие высшую квалификационную категорию, стремятся к самопознанию, глубокому самоанализу чувств и опыта, высоко оценивают интерес и ориентацию на развитие личности ученика.

3. Динамика профессионально важных качеств учителей начальных классов детерминирована особенностями их профессиональной деятельности. Для учителей начальных классов, демонстрирующих надситуативный тип педагогического мышления, характерна высокая самооценка профессиональной позиции «психотерапевт» и отсутствие связи с уровнем творческих способностей. Учителя начальной и средней школы демонстрируют связь надситуативного типа педагогического мышления с высокой самооценкой профессиональных позиций «гуманист» и «профессионал», и отсутствие связи надситуативного типа мышления с интернальным уровнем субъективного контроля личности.

4. На стадиях адаптации, развития и реализации профессионала происходит изменение базовых профессионально важных качеств учителей начальных классов с различным уровнем квалификации. Педагогическое мышление является базовым в структуре профессионально важных качеств учителя начальных классов на стадии адаптации. Для учителей начальных классов на стадии адаптации характерна целостность и прочность системы профессионально важных качеств. На стадии развития и реализации профессионала у учителей с первой квалификационной категорией, в отличие от учителей с высшей категорией, уровень педагогического мышления, самооценка ряда профессиональных позиций придают системе профессионально важных качеств подвижность и мобильность.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты диссертационного исследования были апробированы на международных (Санкт-Петербург, 2010; Чебоксары, 2010; Москва, 2010; Кемерово, 2010, Москва, 2011), всероссийских (Москва, 2010; Махачкала, 2010; Ярославль, 2011; Москва, 2012) научно-практических конференциях, областных педагогических чтениях (Вологодская обл., 2010) и на методологических семинарах лаборатории профессионального и личностного развития Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (2008 - 2014), кафедры общей и педагогической психологии Вологодского государственного университета (2009 - 2014).

Материалы проведенного исследования включены в программы научно-исследовательского проекта в рамках грантов «Разработка структурно-динамической концепции творческого профессионального мышления» (Проект РГНФ № 10-06-00459а), «Разработка когнитивно-акмеологической концепции профессионального становления субъекта» (Проект РГНФ № 11-06-00738а), «Акмеология профессионального мышления субъекта» (Проект РГНФ № 13-06-00589а), «Мотивационно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта деятельности» (Проект № 25.2356.2014К в рамках проектной части государственного задания на НИР вузу).

Результаты используются в образовательном процессе Вологодского педагогического колледжа в дисциплинах «Психология», «Социальная психология»,

«Психолого-педагогический практикум», «Психология общения», «Педагогика», а также для консультации учителей города Вологды и области на курсах повышения квалификации в Вологодском институте развития образования, в Вологодском государственном университете, в Вологодском педагогическом колледже.

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 486 человек, из них: учителя школ города Вологды и Вологодской области – 120 учителей начальных классов и 85 учителей средней школы, 174 студента Вологодского педагогического колледжа, обучающиеся по специальности Преподавание в начальных классах и по другим специальностям; 107 студентов заочного отделения Вологодского государственного университета.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и 7 приложений. Общий объем диссертации составляет 163 страницы. Диссертация содержит 24 таблицы и 4 рисунка. Список литературы включает 181 источник, 18 из которых на иностранном языке.

Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования профессионально важных качеств учителей начальных классов на стадиях профессионализации

1.1. Понятие и основные стадии профессионализации учителя

1.1.1. Профессиональное становление учителя

В психологии труда становление индивидуального профессионализма рассматривается как процесс профессионализации человека. Мы исходим из того, что профессионализация сопровождается изменением человека в целом – развитием его индивидуальных, личностных, субъектных качеств, формированием индивидуальности. Результатом процесса профессионализации является становление профессионализма – специфического свойства, характеризующего человека-профессионала [29].

Теории профессионального развития личности, представленные в работах Б.Г. Ананьева, В.А. Бодрова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климова, представляют профессионализацию как специфическую форму трудовой активности личности, отражающую процесс ее социализации и сопровождающую развитие личности в течение всей профессиональной жизни человека. В результате происходит развитие профессионально важных качеств, переход человека на новый уровень профессионализма [33; 53].

В.А. Бодров, обобщая данные теорий профессионального развития личности, представленные в работах Б.Г. Ананьева, И.М. Кондакова, Е.Ф. Рыбалко, А.В. Сухарева, определяет основные предпосылки профессионального развития в следующих положениях:

- степень соотношения индивидуально-психологических особенностей и профессиональных требований определяет уровень интереса к профессии, удов-

летворенности в ней, стремления к профессиональному совершенствованию и т.д.;

- успешность профессионализации определяется степенью соответствия индивидуально-психологических особенностей личности требованиям профессии;

- профессионализация реализуется на всем протяжении профессионального пути развития личности, который имеет определенные периоды, стадии и характеризуется более или менее существенным изменением профессиональных требований;

- профессиональное развитие личности происходит неравномерно и гетерохронно (разновременно) [11, с.186-187].

В концепции системогенеза В.Д. Шадриков отмечает, что принципиальным моментом освоения профессии является ее принятие человеком, это обеспечивается значимой мотивацией, формируемой на основе личностных потребностей. В качестве системообразующего компонента профессиональной деятельности выступает ее цель. При этом происходит превращение общественно значимой цели в субъективную цель профессиональной деятельности человека. Деятельность программируется, ее программа показывает, что и как нужно делать, чтобы достичь цели. Информационная основа деятельности обеспечивает человека необходимой суммой знаний, характеризующих предметные и субъективные условия деятельности. С учетом имеющейся информации принимаются решения, то есть производится выбор оптимальной альтернативы из числа нескольких возможных. Для непосредственного выполнения деятельности используются профессионально важные качества – индивидуальные качества субъекта деятельности, определяющие успешность освоения и выполнения деятельности. В процессе использования профессионально важных качеств происходит их развитие и формируется индивидуальный стиль деятельности [158; 160].

Профессионально важные качества субъекта деятельности (ПВК) – вся совокупность психологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности [11]. ПВК значимо и поло-

жительно коррелируют хотя бы с одним (или несколькими) ее основными результативными параметрами — качеством, производительностью, надежностью [41].

В исследованиях А.В. Карпова выделены следующие группы ПВК: абсолютные ПВК, относительные ПВК, анти-ПВК. Первые необходимы для выполнения деятельности на минимально допустимом или нормативно заданном — среднем уровне. Относительные ПВК определяют возможность достижения субъектом высоких («наднормативных») количественных и качественных показателей деятельности («ПВК мастерства»). Анти-ПВК — это свойства, которые выступают профессиональными противопоказаниями к деятельности. Они, в противоположность качествам первых двух групп, коррелируют с параметрами деятельности значимо, но отрицательно. Важным итогом современных исследований ПВК явилось установление того, что любая деятельность реализуется на базе системы ПВК [41].

Э.Ф. Зеер характеризует четырехкомпонентную структуру личности профессионала, которая включает профессиональную направленность, профессиональную компетентность, профессионально важные качества (особенности психических процессов и личностные характеристики, определяющие продуктивность деятельности), профессионально значимые психофизиологические свойства [33].

Освоение профессиональной деятельности можно представить как процесс распредмечивания, индивидуализации нормативно одобренного способа деятельности (НОСД). В начале НОСД усваивается учеником в форме знаний, переход к практическому действию является центральным моментом в формировании психологической системы деятельности [160].

Обобщенную модель профессионального становления личности разрабатывает Ю.П. Поваренков. Профессиональное становление личности — это процесс поэтапного разрешения комплекса противоречий, согласования различных тенденций и требований, которые задаются базовым противоречием между социально-профессиональными требованиями, предъявляемыми к индивиду, и его желаниями, возможностями по их реализации [112].

Процесс становления и реализации субъекта труда рассматривается как последовательное или одновременное решение комплекса задач профессионального развития, которые ставит перед собой человек на основе познания и принятия социальной ситуации профессионального развития. Социальная ситуация профессионального развития лежит в основе детерминации профессионального развития, поскольку она в той или иной форме фиксирует базовое противоречие профессионализации [111].

Критериями становления профессионала являются объективные и субъективные показатели, по которым можно судить об уровне профессионализации человека. Учитывая активную роль человека в процессе профессионализации, Ю.П. Поваренков выделяет три обобщенные критерия: критерий профессиональной продуктивности, критерий профессиональной идентичности, критерий профессиональной зрелости. Если первый критерий характеризует уровень профессионализма человека и степень соответствия его социально-профессиональным требованиям, то второй определяет значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального ресурса. Профессиональная зрелость предполагает соотнесение своих профессиональных возможностей и потребностей с предъявляемыми к человеку профессиональными требованиями.

Профессиональная идентификация человека с профессией происходит путем соотнесения интериоризированных моделей профессии и профессиональной деятельности с профессиональной Я-концепцией [112].

И.В. Арендачук вводит понятие профессиональной успешности, которая всегда соотносится с достижением конкретной цели. Оптимальное соотношение субъективных и объективных факторов деятельности является условием для успешной профессиональной деятельности [5].

Л.М. Митина противопоставляет модель профессионального развития учителя модели адаптивного поведения, в которой доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм. Согласно модели адаптивного по-

ведения профессионализация может быть представлена в виде стадий адаптации, профессионального становления и стагнации. Модель профессионального развития предполагает способность педагога выйти за пределы повседневной педагогической практики и увидеть профессиональный труд в целом. В данной модели основными стадиями профессионализации учителя будут: стадия самоопределения, стадия самовыражения и стадия самореализации. В основе выделения стадий профессионального развития учителя лежит смена режима профессиональной жизнедеятельности, переход в режим саморазвития [90].

Психологические реальности, которые сопровождают профессиональное развитие учителя и взаимообуславливают друг друга, – это развитие, смысл жизни, творчество, профессиональное здоровье педагога. И противоположные категории характерны для модели адаптивного поведения: адаптация, жесткое ролевое поведение, профессиональная деформация, утрата здоровья [91].

Таким образом, профессиональное развитие учителя – это рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, это качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности (Л.М. Митина) [91; 92].

Движущими силами профессионального развития является конструктивное разрешение внутриличностных противоречий учителя, противоречивое единство рефлексивных «Я» учителя [91; 92].

Профессиональное самоопределение человека в мире профессий и на профессиональном пути является личным и личностным аспектом формирования профессионала, который связан не только с выбором профессии. Профессиональное самоопределение — это самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации [11].

Важной особенностью психического развития взрослого человека является возможность возникновения кризисных явлений, связанных с замедлением или

даже регрессией в развитии. Существенную роль в этом процессе играют уровень притязаний личности и степень адекватности самооценки.

Кризисы профессионального становления – это особая группа психологических кризисов, которые возникают на различных этапах профессионального пути личности, отражают его специфические закономерности, не сводимые к закономерностям жизненного пути человека (Ю.П. Поваренков) [112].

В.А. Бодров выделяет следующие кризисы: «кризис рождения профессионала», который связан с трудностями адаптации к новым условиям жизнедеятельности, неуверенностью в своих возможностях, необходимостью доучиваться (или переучиваться). «Кризис 30-летия» основан на ожиданиях подтверждения профессиональных достижений человека и характеризуется эмоциональным дискомфортом, неудовлетворенностью трудом, чрезмерным профессиональным перенапряжением. «Кризис середины жизни» (40—45 лет) в профессиональной деятельности обусловлен осознанием своих возможностей в достижении желаемого профессионального уровня и проявляется в стойких функциональных расстройствах. Отдельно характеризуется предпенсионный кризис, усугубляющийся изменениями статуса личности.

В профессиональном развитии личности возникают «биографические кризисы»: кризис нереализованности; кризис опустошенности; кризис бесперспективности [11].

Таким образом, профессионализация личности является процессом динамичным, в котором с одной стороны каждая стадия, фаза профессионального пути детерминирует развитие личности, а с другой стороны сложившаяся психологическая организация личности определяет реализацию профессионального потенциала субъекта деятельности [11].

Необходимым условием эффективного разрешения кризисов профессионального становления является осознание индивидом противоречий профессионального становления, осознание предъявляемых требований и своих возможностей, осознание ситуации профессионального развития [112].

В.А. Ильичева выделила 3 основных параметра профессионально-личностного развития учителя: личностные изменения (система установок, ценностных ориентаций, мотивов), изменения в способах мышления, деятельностные изменения (совокупность умений, проявляющихся в ходе выполнения субъектом профессиональной деятельности) [37].

Л.М. Митина считает, что результатом развития является творческая самореализация учителя [90]. Ею определен комплекс психологических условий личностно-профессионального развития человека, обуславливающих эффективность его профессиональной деятельности и совершенствование профессиональной подготовки: внутренние, внешние и внешне-внутренние условия [89].

Таким образом, профессионализация педагога характеризуется профессиональным развитием учителя, предполагает цикличность, отражается в динамике профессионально важных качеств на каждом этапе профессионализации.

1.1.2. Характеристика основных этапов профессионализации учителя

Исследование любого процесса развития неизбежно сталкивается с необходимостью его периодизации. В целом, цикличность профессионального пути человека достаточно очевидна. В отечественной психологии одним из первых цикличность профессионального развития субъекта труда определил Б.Г. Ананьев. Он выделил подготовительную фазу, старт, кульминацию (пик) и финиш профессионального цикла, для каждого из которых характерны особые структурные изменения субъекта труда [2].

В настоящее время существуют разные периодизации профессионального пути человека. Рассмотрим некоторые из них.

А.К. Маркова в качестве критерия выделения этапов становления профессионала избрала уровни профессионализма личности: допрофессионализм; профессионализм; суперпрофессионализм; непрофессионализм; послепрофессионализм [81].

В.А.Бодров, обобщая отечественные и зарубежные подходы к периодизации, выделяет следующие этапы профессионального развития личности:

I. Допрофессиональное развитие: 1) стадия предыгры; 2) стадия игры; 3) овладение учебной деятельностью.

II. Развитие в период выбора профессии: 1) стадия оптации (подготовка к жизни, к труду, выбор профессии).

III. Развитие в период профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала:

- 1) стадия профессионального обучения – с 15-18 до 19-23 лет;
- 2) стадия профессиональной адаптации – с 19-21 до 24-27 лет;
- 3) стадия развития профессионала – с 21-27 до 45-50 лет;
- 4) стадия реализации профессионала – с 45-50 до 60-65 лет;
- 5) стадия спада – с 61-66 лет [11].

Так как предмет нашего исследования – изменение уровневых характеристик педагогического мышления учителей начальных классов на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала – остановимся более подробно на каждой из стадий данного этапа.

Стадия профессионального обучения характеризуется целенаправленным освоением системы знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности, формированием ценностных представлений о данной профессиональной общности, развитием ПВК [143].

Профессиональные компетенции, определяющие готовность к педагогической деятельности будущего учителя, формируются в образовательном процессе. В число компетенций входит и педагогическое мышление [161].

Достаточное количество работ посвящено проблемам формирования профессиональных компетенций будущего учителя. Для становления профессионально важных качеств, по мнению многих исследователей, требуется целенаправленная, систематическая работа образовательного учреждения: оценка роли теоретической подготовки и изменение содержания, форм, методов ее осуществления [25; 32; 63; 67; 147; 163]; продуманная система практической подготовки

[32; 71; 111; 153], организация исследовательской деятельности студентов [30; 38; 72; 74; 76; 94; 156]; влияние творческого потенциала преподавателя и учебно-профессиональной общности на развитие будущего учителя [50; 51; 73; 102; 142; 151; 157].

Согласно контекстному обучению непрерывное и последовательное приближение обучаемого к профессии осуществляется через моделирование предметного и социального содержания профессиональной деятельности, в результате чего происходит трансформация учебно-познавательной деятельности в учебно-профессиональную и профессиональную. Основными принципами контекстного обучения являются: последовательное моделирование в формах учебной деятельности целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалистов; связь теории и практики; совместная деятельность; активность личности [17].

Ю.П. Поваренков характеризует кризисы профессионального развития студентов педагогического университета. Первый кризис возникает в результате осознания и принятия студентами новой ситуации социально-профессионального развития. Главным результатом преодоления данного кризиса является формирование академической формы учебной деятельности и личности студента. Второй кризис начинается с осознания недостаточности теоретической подготовки для решения профессиональных задач на практике. В результате преодоления данного кризиса начинает формироваться психологическая система профессионально-педагогической деятельности, закладываются основы профессионального интеллекта, профессиональной идентичности и системы профессиональной мотивации. У студентов педагогического колледжа оба кризиса совмещены во времени: академическое и профессиональное развитие начинается одновременно [112].

Ю.П. Вавилов считает, что внутренним критерием данной стадии профессионализации учителя является необходимый уровень развития основных ПВК, профессиональная компетентность, желание работать по профессии [16].

Стадия профессиональной адаптации предполагает приспособление к социальным и профессиональным нормам, условиям, процессам трудовой дея-

тельности, развитие профессионального самоопределения, согласование жизненных и профессиональных целей и установок, развитие системы ПВК [143].

Начало профессиональной деятельности характеризуется столкновением субъекта с новыми задачами, нестандартными профессиональными ситуациями, в результате чего возникают противоречия между требованиями деятельности и уровнем развития ПВК. Это является основной движущей силой развития личности [11].

М.В. Игонина выделяет 3 группы факторов, влияющих на процесс профессиональной адаптации начинающего педагога: индивидуальные особенности и качество подготовки; материальные и социальные факторы; условия профессиональной среды [36].

Данные, полученные Ю.Н. Кулюткиным, А.М. Лейченковой, Е.К. Осиповой, свидетельствуют о том, что основная часть многочисленных трудностей, с которыми сталкиваются молодые специалисты, зачастую связана с невысокими способностями предвидеть результаты педагогических воздействий, отсутствием умения продуктивно реагировать на непредвиденные изменения учебно-воспитательного процесса. Причиной этого могут быть слабые связи между системами психолого-педагогических, методических и специальных знаний [63; 104].

Адаптация - это не только социальное приспособление, но и профессиональное развитие личности. Позитивное отношение к педагогическому труду определяется творческим подходом к деятельности, индивидуальным своеобразием педагога – все это предпосылки для достижения профессионального успеха в педагогической деятельности [36].

Овладение учителем профессиональной деятельностью характеризуется поглощенностью информационной основой деятельности. Х.Й. Лийметс считает, что сначала учитель овладевает техническими приемами деятельности, затем основное внимание уделяет содержанию учебного материала и логике его изложения, следующий этап – организация деятельности обучаемых и контроль взаимодействия с ними на уроке [67].

По мере профессионального становления учителя происходят качественные изменения в характере его педагогических решений: начинающий учитель ориентирован на возникающие психолого-педагогические ситуации, но постепенно он учится целенаправленно создавать нужные ситуации в воспитательных целях [63].

А.К. Маркова отмечает, что «в первые годы работы у учителя может снижаться оценка творческих возможностей профессии и расти неудовлетворенность характером общения в педагогическом коллективе. Для развития творчества молодого учителя важно предоставление ему максимальной самостоятельности в принятии педагогических решений» [84, с. 91].

В исследовании И.Л. Фельдман выявлено, что для учителя со стажем до 5 лет важна информация о себе как профессионале, у начинающего педагога формируется умение оценить свои сильные и слабые стороны, что необходимо в педагогической деятельности [150].

В начальный период самостоятельной профессиональной деятельности учителя в школе происходит формирование профессиональной идентичности (Ю.П. Поваренков) [110].

М.В. Игонина перечисляет комплекс качеств, характерных для оптимальной адаптации учителя. Среди них профессиональные (успеваемость и дисциплина обучающихся, продуктивное взаимодействие с учащимися и их родителями, партнерское сотрудничество с коллегами, удовлетворенность профессиональной деятельностью); индивидуально-психологические (направленность личности, уверенность в профессиональных возможностях, устойчивая работоспособность) [36].

Ю.П. Поваренков характеризует надситуационный кризис, который возникает у учителей на четвертом-пятом году самостоятельной деятельности. Разрешается этот кризис через реализацию индивидуальности профессионала, проявляющуюся в его отношении к своим профессиональным достижениям и перспективам, в оценке реализации своих требований, своего потенциала, своих потребностей [112].

Стадия развития и реализации профессионала. Становление субъекта деятельности со своей позицией, профессиональными планами, стратегией поведения, целями и программами действий, отношением к результатам деятельности и другими специфическими свойствами является результатом преломления законов развития человека, изменения психического склада на жизненном пути под влиянием деятельностных детерминант [11].

С.А. Маничев для характеристики профессионального развития человека анализирует экологическую модель и теорию соотношения ресурсов и требований работы: Job Demands–Resources Theory (JD-R). Изменения в работе («job crafting») определяются в JD-R модели как изменения в требованиях и ресурсах работы, инициированные самим сотрудником, чтобы достигнуть и/или оптимизировать свои личные рабочие цели, чтобы справиться с проблемной рабочей ситуацией. Проблемная рабочая ситуация приобретает для работника характер критического жизненного события и, иногда – источника стресса. Пытаясь справиться с событием, работник должен выработать адекватную поведенческую программу. В экологической модели развития к личным ресурсам относят интеллектуальные, социальные и личностные свойства человека, которые влияют на задачные или контекстные показатели эффективности и являются ресурсами успеха карьеры.

Профессиональное развитие на рабочем месте происходит более интенсивно, если создается развивающая среда (развивающая рабочая ситуация). Позитивные стратегии изменений в работе, направленные на повышение требований и расширение рабочих ресурсов, можно рассматривать как инструменты развития, создающие по инициативе самого работника более благоприятные условия для его адаптации, профессионального развития и достижения успеха в карьере [80].

Продуктивную деятельность учителя обеспечивает мастерство. Педагогическое мастерство – это выполнение учителем своего труда на уровне высоких образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях (А.К. Маркова) [82].

Творческий подход к решению педагогических задач учитель может проявлять с первых шагов самостоятельной работы в школе. Однако способы решения

педагогических задач у начинающего учителя иные, чем у мастера. Н.В. Кузьмина выявила различия в процессе педагогической деятельности мастеров и немастеров (начинающих учителей): немастер не может предвидеть многое из того, что может возникнуть в детском коллективе. Различия в структуре деятельности немастера и учителя-мастера заключаются не только в способе решения педагогических задач, но и в установлении того, какие из них являются узловыми. Главная отличительная особенность деятельности мастера заключается в том, что он опирается на знание психологии детей. Мастер, прежде чем принять решение в отношении ученика или коллектива, анализирует причины, вызвавшие то или иное педагогическое явление [61].

В ходе профессиональной деятельности изменения личности зависят как от функциональной структуры деятельности, так и от того, как долго личность включена в нее, реализуя свою профессиональную роль. Но эта связь не всегда носит положительный линейный характер. Профессиональное самопознание и самосовершенствование является преобладающим для учителей со стажем от 5 до 10 лет. Учителя со стажем свыше 10 лет уверены в себе, так как многого добились, они доброжелательны, требовательны, ответственны, с высокой самооценкой, у них лучше всего развито профессиональное самопознание. Часть педагогов самокритичны, но тем не менее стремятся к дальнейшему профессиональному росту [150].

Учителя со стажем более 10 лет склонны приписывать в своих успехах и достижениях важное значение внешним обстоятельствам, тогда как учителя со стажем до 10 лет считают свои действия важным фактором организации собственной профессиональной деятельности, отношений в коллективе, карьерного роста, а также уверены, что сами добились того, что было и есть в их жизни [4].

В работах Л.М. Митиной описана динамика изменений интегральных характеристик личности учителей с разным стажем. В первые 10-15 лет работы происходит рост показателей компетентности, направленности, гибкости, затем тенденция меняется на противоположную: для учителей со стажем работы 15-20 лет и более характерно резкое снижение всех показателей [90].

В исследованиях О.В. Филатовой рассмотрена взаимосвязь уровня профессиональной квалификации и структурной организации личности педагога. Педагоги с высшей квалификационной категорией по критерию терминальные ценности и жизненная сфера превосходят педагогов первой и второй категории, что выражается в преобладании у них духовных потребностей над материальными. По шкалам «дружелюбие» и «альтруизм» у педагогов первой и высшей категории показатели гораздо ниже, чем у педагогов второй категории и студентов. Преподавательская деятельность повышает уровень рефлексии как ПВК. Независимо от категории у педагогов низкие результаты по шкале абстрактно-логическое мышление [151;152].

В ходе профессиональной деятельности нередко формируются жесткие профессиональные алгоритмы педагогической деятельности. Это становится одной из причин устойчивости авторитарных педагогических установок учителя, которые мешают усвоению нового опыта [117].

С.Г. Вершловский, Ю.Л. Львова анализируют особенности педагогического криза. Признаком педагогического криза является то, что отдельные учителя, находясь в зените своих физических и духовных сил, имея за плечами значительный положительный опыт работы в школе, начинают испытывать тяжелую неудовлетворенность своим трудом. Педагогический криз свойственен, как правило, только учителям высокой квалификации, достигшим подлинного мастерства, учителям мыслящим, подвергающим свою работу строгому самоконтролю. Чаще всего педагогический криз наступает через 10-15 лет работы, именно в то время, когда учителя утверждают в своей профессиональной состоятельности, индивидуальности [18].

Для отдельных периодов профессионального развития могут быть свойственны «истощение», «эмоциональное выгорание» личности [82].

Профессиональное развитие педагогов предполагает постоянное повышение квалификации, поиск возможностей наиболее полно реализовать себя в профессии, усиление организованности, самостоятельности и ответственности, способности к инновационной деятельности. Исследователи в области акмеологии рас-

смастривают активное образование и самообразование как ведущее средство, обуславливающее саморазвитие профессионализма педагога [20].

Стадия спада. Весьма конструктивно изучен вопрос о приостановлении профессионального старения учителя, о продлении сроков его активной деятельности. Здесь надо различать: биологическое старение учителя, социально-психологическое старение, профессиональное старение, нравственно-этическое старение.

В исследовании А.А. Чекалиной было выявлено, что учителя, находящиеся на завершающем этапе профессиональной деятельности, ориентируются, в основном, на межличностные отношения, а не на профессиональное развитие. В данный период наблюдается наименьший интерес к ценностям саморазвития и самоактуализации, наименьший показатель осмысленности собственной жизни [155].

С.Г. Вершловский дает сопоставительный анализ разных типов социализации на этапе завершения профессиональной деятельности человека:

- 1 тип – стремление реализовать себя в новых жизненных обстоятельствах;
- 2 тип – пассивное восприятие жизни, отчуждение, сужение круга интересов.

Для учителей после 50 лет, как представителей профессиональной группы, характерна целостность и оптимистичность жизненной позиции, что обусловлено альтруистическим образом их профессионального труда. Готовность поделиться своими знаниями, опытом позволяет многим учителям преодолевать эгоцентристскую направленность мироощущения.

Состояние души, духовное богатство, высокий профессионализм, социально-психологическая комфортность личности и избранного ею дела выступают в качестве доминирующих критериев нестарения. Непрерывное самообразование является фактором молодости, если предполагает постановку новых задач на различных этапах деятельности [20].

По мнению Ю.П. Вавилова, отличительным внутренним критерием данной стадии профессионализации является ощущение снижения работоспособности, появление желания закончить профессиональную деятельность, готовность изменить образ жизни в соответствии с пожилым (старым) возрастом. Поэтому на-

правлениями деятельности социальных институтов профессионализации будут обеспечение посильной занятости в труде и достойной жизни людей пенсионного возраста, использования их профессионально-трудового опыта [16].

Таким образом, профессионализация педагога предполагает наличие ряда стадий, каждая из которых характеризуется возникновением противоречий, кризисными ситуациями развития, в процессе чего и происходит рост ПВК личности педагога и переход его на новый уровень профессионализма. В работе мы опираемся на периодизацию В.А. Бодрова, поэтому динамику профессионально важных качеств изучаем на следующих ключевых стадиях становления профессионализма: стадия профессионального обучения, стадия профессиональной адаптации, стадия развития профессионала; стадия реализации профессионала.

1.2. Психологические основы профессиональной деятельности учителей начальных классов

1.2.1. Особенности педагогического труда на современном этапе

Характер труда учителя определяется целями образования, вытекающими из социального заказа общества. Соответственно выдвигаются следующие требования к деятельности учителя: осуществление учебно-воспитательного процесса на основе системно-деятельностного и гуманно-личностного подхода, учет социальных, возрастных изменений в развитии школьника, реализация изменяющегося содержания образования, внедрение инноваций, совершенствование условий реализации образовательного процесса, систематическое повышение квалификации [106].

Л.М. Митина отмечает, что труд учителя является сложнейшей полисубъектной, полимотивированной, целостной психической реальностью. Ею выделены три интегральные характеристики личности и труда учителя: педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость. Педаго-

гическая направленность – это профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие; система ценностных ориентаций педагога на ребенка, на себя, на предметную сторону профессии [91]. Н.В. Кузьмина анализирует педагогическую направленность учителя, выделяя истинную, формальную и ложную направленность. Высшей ступенью выражения положительного отношения педагога к своей профессии является призвание, которое сочетается со склонностями и способностями к данной профессии [60].

В психологии труда учителя Л.М. Митина и А.К. Маркова выделяют три основные стороны: педагогическую деятельность, педагогическое общение и личность, которые характеризуют процесс труда. Данные стороны труда учителя находятся в сложных диалектических отношениях друг с другом, когда каждая из них является то предпосылкой, то средством, то результатом развития другой. Результатами труда учителя являются изменения в психическом развитии учащихся, которые возникают под влиянием его труда [82].

Дадим характеристику педагогической деятельности учителя. Педагогическая деятельность — это профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания (А.К. Маркова); это воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования (И.А. Зимняя) [35].

Объектом деятельности учителя являются учащиеся, которые выступают одновременно и субъектами. В учебно-воспитательном процессе должно быть не просто воздействие педагога на учащихся, а взаимодействие субъектов. Взаимодействие между учителем и учеником происходит в трех формах. Во-первых, это информационное взаимодействие, которое возникает и происходит в форме передачи учителем информации и приема этой информации учеником. Во-вторых, это взаимодействие между методическими приемами учителя и структурой и свойст-

вами сознания, мышления ученика. В-третьих, это взаимодействие между личностью учителя и личностью ученика (нравственное взаимодействие) [68].

В настоящее время разработан ряд основных подходов к психологическому анализу деятельности и к пониманию структуры деятельности в целом. В первую очередь, структурно-уровневый подход, основной идеей которого является трактовка деятельности как иерархической, полиструктурной системы, включающей ряд соподчиненных и качественно специфических уровней. Наиболее полную и последовательную реализацию он нашел в теории деятельности А.Н. Леонтьева [65; 66]. Второй подход – структурно-морфологический – заключается в том, что психологическая архитектура деятельности раскрывается с помощью понятия инвариантной структуры основных компонентов деятельности через ее психологическую систему [40].

Наиболее полную модель деятельности разработал В.Д. Шадриков, опираясь на системогенетический подход [158; 159; 160]. В структуре деятельности им выделено 6 функциональных блоков (подсистем): 1) мотивация деятельности; 2) целеполагание; 3) программирование; 4) формирование информационной основы деятельности; 5) принятие решения; 6) формирование деятельностно важных качеств, исполнение деятельности. В работах автора доказано, что профессиональная деятельность вначале предстает в форме нормативно одобренного способа деятельности; затем в процессе ее дальнейшего становления человек превращает нормативный способ в индивидуальный, а на высоком уровне профессионализации – в индивидуально-творческий.

Н.В. Кузьмина включила в структуру педагогической деятельности пять компонентов: 1) гностический, 2) проектировочный, 3) конструктивный, 4) организаторский, 5) коммуникативный [60]. А.К. Марковой в структуру педагогической деятельности включены: 1) мотивационно-ориентировочное звено; 2) центральное, исполнительское звено и 3) контрольно-оценочное звено. Это предполагает постановку учителем педагогических целей и задач; выбор и применение средств воздействия на учащихся; контроль и оценку учителем своей деятельности, или педагогический самоанализ [82].

Своеобразие педагогической деятельности заключается в том, что она является метадеятельностью, то есть деятельностью по организации другой деятельности – учебной деятельности учеников. Деятельность учителя как бы надстраивается над деятельностью учеников: цели, которые ставит перед собой учитель, формируются как потенциальные показатели развития учеников; процесс достижения этих целей реализуется через организацию деятельности учеников; оценка успешности деятельности учителя определяется на основе достижения целей и результатов, запланированных учениками [16; 40]. При этом учителю необходимо учитывать следующие общие особенности педагогических целей и задач: в работе учителя педагогическая задача должна включать характеристику психического развития до воздействия учителя (предмет педагогической задачи) и желательные изменения в психическом развитии учащихся (модель требуемого состояния). При постановке педагогической задачи учитель предусматривает, что она будет «доопределена» или «переопределена» со стороны ученика, в зависимости от его мотивации и уровня притязаний. Решение педагогических задач требует от учителя немедленных действий в педагогической ситуации [82]. По мнению А.В. Карпова, общение выступает инструментальным средством педагогической деятельности.

Продуктом педагогической деятельности является формируемый индивидуальный опыт ученика во всей совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели является личностное, интеллектуальное развитие обучающегося, совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

Педагогическая деятельность реализуется в определенных педагогических ситуациях совокупностью разнообразных действий, подчиненных определенным целям и направленных на решение педагогических задач. Совокупность действий определяет реализацию психолого-педагогических функций [35].

Педагогическая функция – это социальное предназначение учителя, определенное действие, направленное на решение профессионально-педагогических за-

дач (В.Г. Максимов) [78]. В исследованиях Ю.Н. Кулюткина показано, что содержание и характер задач, решаемых учителем в процессе учебно-воспитательной работы, в значительной мере определяются тем, какую функцию осуществляет учитель. В структуру деятельности каждого учителя-практика включены функции практического исполнителя, методиста, исследователя, но способность вычленять их в качестве самостоятельных видов работы формируется у учителя в процессе овладения практической деятельностью и накопления опыта ее осуществления [63].

Содержание педагогической деятельности составляет деятельность учителя по реализации системы педагогических функций и ролей при решении конкретных учебно-воспитательных задач. В.Г. Максимов представляет структуру системы ролей, которые должен использовать современный учитель в процессе своей жизнедеятельности. Это общечеловеческие роли (гражданские, семейные, бытовые, коммуникативные), которые составляют базовый уровень. Основной уровень – это профессиональные роли (учитель, контролер, наставник, руководитель, организатор, исследователь). А также социально обусловленные профессиональные роли – просветитель, пропагандист, информатор, эколог и другие. С точки зрения функционального анализа роли учителя могут быть проанализированы следующим образом: воспитательной функции соответствуют роли организатора, наставника, затейника, психотерапевта, диагноста и другие. Обучающей функции – роли учителя, дидакта, эксперта, исследователя, новатора и другие. Данные функции автор относит к основным функциям учителя, также к ним относится организаторская и исследовательская функция. Соответственно раскрываются роли для дополнительных функций педагога. Некоторые роли выделяются внутри нескольких функций учителя [78].

Творческий характер педагогического труда проявляется во всех областях деятельности учителя: в конструктивной, организаторской, гностической, коммуникативной. Особенности педагогической деятельности, раскрывающими ее творческую природу, является постоянная «новизна» педагогических ситуаций. Учитель решает такие педагогические задачи, в которых не все моменты деятель-

ности доступны наблюдению, а доступные моменты требуют психологического анализа; свойства продукта труда определяются характером и свойствами самого исполнителя [93]. Неслучайно, Л.М. Митина одной из интегральных характеристик личности учителя считает педагогическую гибкость – сложное многомерное психологическое образование, обуславливающее способность учителя легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности [91].

Таким образом, педагогическая деятельность – это профессиональная активность педагога (учителя), направленная на обучение, воспитание и развитие учащихся. Своеобразием педагогической деятельности является то, что это мета-деятельность. Педагогическая деятельность осуществляется в определенных педагогических ситуациях совокупностью действий. Совокупность таких действий предполагает реализацию психолого-педагогических функций. Реализация основных педагогических функций отражает творческую природу труда учителя.

1.2.2. Психологический анализ педагогической деятельности учителя начальных классов

Перейдем к анализу педагогической деятельности учителя начальных классов. Опираясь на подход В.Д. Шадрикова, Ю.П. Вавилов предлагает системно-структурную модель педагогической деятельности учителя, компонентами которой являются: формирование ценностных ориентаций и мотивов деятельности; определение целей и задач деятельности; прогнозирование и антиципация результатов деятельности; программирование и планирование деятельности; построение информационной основы деятельности; принятие решений; выполнение деятельности, ее организация и регулирование; контроль хода и результатов деятельности; оценка и подведение итогов деятельности; разработка новых перспектив, повышение уровня педагогического мастерства и творчества [16].

В соответствии с данной структурой Ю.П. Вавилов следующим образом характеризует специфику педагогической деятельности учителя начальных классов. Модель специфических особенностей педагогической деятельности, общения и личности учителя начальных классов носит обобщающий и гипотетический характер.

Мотивы деятельности начинают формироваться с детства, особенно под влиянием непосредственного общения с первым учителем. Ведущими мотивами выбора профессии являются любовь к детям (младшим школьникам), интерес и склонность к работе с детьми, любовь к предметам, которые преподаются в начальной школе. Мотивация общения с младшими школьниками включает в себя радость общения с детьми, интерес к их внутреннему миру.

Цели и задачи деятельности связаны с целями и задачами начального образования, направлены на достижение определенного уровня обученности и воспитанности младших школьников. Учитель играет главную роль в адаптации детей к школьной жизни, в формировании их учебной мотивации, развитии интеллектуальных и личностных качеств, в формировании предметных и метапредметных результатов освоения ими основной (начальной) образовательной программы.

Специфика деятельности учителя начальной школы состоит в том, что он первым начинает учебно-воспитательный процесс, формирует у ученика умение учиться, задает эталоны поведения в школе. Все это определяет успех учения школьников в последующие годы. Учитель начальных классов должен сформировать у школьников способность к пониманию и вычленению учебной задачи, различению способов и результатов учебной деятельности, сопоставлению нескольких способов решения и выбору верного из них, выполнению разных видов самоконтроля, самооценивания [82]. Все это, как показали исследования В.В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и их последователей, не только доступно младшим школьникам, но и способствует их развитию [25].

Прогнозирование и антиципация результатов деятельности опираются на знание возрастных возможностей учеников начальных классов. *Программирование* и планирование деятельности осуществляется на основе федерального госу-

дарственного образовательного стандарта начального общего образования с учетом особенностей социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной.

Информационная основа деятельности включает в себя сведения об особенностях младших школьников, условиях педагогической деятельности в начальных классах. Учителю начальных классов необходимы знания разных предметов – гуманитарных и естественных; важно освоение методики учебно-воспитательной работы с младшими школьниками. Учитель начальных классов должен знать основные и актуальные для современной системы образования теории обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста; Федеральные государственные образовательные стандарты и содержание примерных основных образовательных программ; дидактические основы используемых в учебно-воспитательном процессе образовательных технологий; сущность обобщенных способов деятельности и системы знаний о природе, обществе, человеке, технологиях; особенности региональных условий, в которых реализуется используемая основная образовательная программа начального общего образования.

Принятие решений в большей степени зависит от учителя, поэтому учитель должен проявлять больше тактичности, терпеливости, доброты, чуткости. Выбираемые педагогом методы и средства должны соответствовать уровню развития младших школьников. Индивидуальный стиль деятельности первого учителя – гуманный, эмоциональный, одобряющий, оптимистичный. Организация учебного процесса осуществляется с учетом своеобразия социальной ситуации развития первоклассника.

В младшем школьном возрасте ребенок доверчиво относится к учителю, к его оценкам и суждениям, многие дети эмоциональны, непосредственны. Поэтому учителю начальной школы важно учитывать потребность младших школьников в теплом общении, в эмпатии. Учителю приходится осуществлять совместную работу с родителями по изучению возможностей детей, созданию для них благоприятной атмосферы учебных занятий [82].

Контроль деятельности нужно сочетать с обучением младших школьников самоконтролю. Необходим постоянный контроль над каждым учеником, внимание к деталям и мелочам, в процессе общения учитель контролирует и себя и учеников. В *оценке деятельности* учитель обращает главное внимание на ее соответствие целям и задачам начального образования, ожиданиям и запросам младших школьников. Оценки учеников необходимо более полно мотивировать, что позволит обучать младших школьников самооценке. Оценка и корректировка учебной деятельности должна осуществляться исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек.

Среди специфических *профессионально важных качеств личности* учителя начальных классов Ю.П. Вавилов выделяет 5 компонентов: направленность личности (в иерархии мотивов на первом месте находится любовь к детям), профессиональная подготовленность, педагогические способности (тонкий слух, нормальное зрение, наблюдательность, эмоциональность впечатлений, сочетание образной и словесно-логической памяти, образного и абстрактного мышления, активность воображения, способность к распределению внимания, быстрое переключение внимания, высокий уровень точности и координации движений руки, четкое звукопроизношение), черты характера (опрятность, любовь к порядку, доброта, чуткость, отзывчивость, справедливость, эмпатия, оптимизм, вера в ребенка, активность, эмоциональность, терпеливость), биопсихические свойства (тип темперамента предпочтительнее сангвиник, желательна приятная внешность, материнско-женские качества) [15; 16].

Функции педагогической деятельности учителя начальных классов отражают как общее назначение учителя, так и тот особый социальный заказ, который обусловлен спецификой начальной школы и современными требованиями к ней.

Многие авторы отмечают специфику выполняемых функций учителя. Учитель начальных классов выполняет обучающую, воспитывающую, развивающую

функцию, он является преподавателем и организатором деятельности детей, воспитателем и коммуникатором, наставником и помощником, консультантом и просветителем, наблюдателем и исследователем педагогического процесса. Репертуар функций профессиональной деятельности учителя начальной школы шире, чем у учителя-предметника, так как он всегда работает классным руководителем и преподает большее число разнопрофильных учебных дисциплин [16]. М.В. Николаева считает, что в условиях реализации стандартов начального общего образования второго поколения учителю предстоит проявлять следующие позиции в профессиональной деятельности: учитель-профессионал, воспитатель, позиция педагогической поддержки [98].

Проанализировав особенности педагогической деятельности учителя начальных классов, можно сделать вывод, что учитель играет главную роль в адаптации детей к школьной жизни, в формировании их учебной мотивации, развитии интеллектуальных и личностных качеств, в формировании предметных и метапредметных результатов освоения ими основной (начальной) образовательной программы. В начальных классах учащиеся получают не только знания, но и учатся учиться, и от того, насколько успешным будет этот процесс, зависят их дальнейшие успехи в школе.

1.2.3. Профессиональная компетентность учителей начальных классов

Изменения в современной системе образования, обусловленные введением и реализацией ФГОС, национальной инициативы «Наша новая школа», профессионального стандарта учителя, выдвигают новые требования к профессиональной компетентности учителя начальных классов. Профессионализм специалиста проявляется в систематическом повышении квалификации, творческой активности, способности продуктивно удовлетворять возрастающие требования общественного производства и культуры.

Профессионализм учителя изучает педагогическая акмеология, которая анализирует закономерные связи между уровнями индивидуальной продуктивной деятельности учителя и детерминирующими ее объективными, субъективными и

объективно-субъективными факторами. Профессионализм педагога начальной школы характеризуется как многомерное, многопараметрическое качество [20]. Профессионализм – важная и самодостаточная характеристика деятельности в целом и отдельных действий специалиста; предполагает, что специалист точно представляет стратегическую цель своей деятельности, умеет видеть эту цель в конкретных условиях, формулируя задачи. Он владеет широким спектром средств решения задач и может выбирать нужные средства из имеющихся, создавать новые.

Н.В. Кузьмина определяет профессионализм как качественную характеристику субъекта деятельности. Профессионализм педагога является мерой владения им современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления [62].

Для описания профессионализма учителя, по мнению А.К. Марковой, необходимо выделить следующие критерии: объективные и субъективные, результативные и процессуальные, качественные и количественные. Учителя-профессионала характеризует сочетание достаточно высокой успешности труда и внутреннего желания оставаться в профессии, высокий уровень профессиональной деятельности, индивидуальный творческий вклад в профессию [81].

Одна из основных идей новых стандартов – провозглашение компетентного подхода к оценке результатов обучения и труда учителей. Под компетенцией мы понимаем совокупность заданных извне требований к знаниям, умениям, навыкам субъекта, необходимых для достижения определенного (заданного) качества выполняемой деятельности.

Профессиональная компетентность – интегральное качество личности, характеризующее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и деятельности, с применением знаний, опыта, индивидуальных способностей [161]. Необходимо, чтобы педагог был нацелен на перспективность в работе, открыт к динамическому обогащению необходимыми знаниями, уверен в себе и способен достигать профессионально значимых результатов [88].

Профессионально компетентным, по мнению А.К. Марковой, является та-

кой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников.

Компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения (объективные характеристики труда учителя), с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества (субъективные характеристики учителя, необходимые для его соответствия требованиям профессии) — с другой [82].

По мнению Э.Э. Сыманюк, профессиональная компетентность – это характеристика педагога, способного максимально реализовывать себя в педагогической деятельности и способного адаптироваться к изменяющимся условиям рыночного механизма, управляющего профессиональной мобильностью, планированием карьерного роста, профессиональной самоактуализацией [133].

Л.М. Митина рассматривает сущность педагогической компетентности, которая включает в себя три подструктуры: деятельностьную компетентность (индивидуальные способы осуществления деятельности), коммуникативную (способы творческой реализации педагогического общения), личностную (потребность в саморазвитии, самосовершенствовании) [91].

Среди зарубежных авторов (С. Sinha, М. Felten, А. Flitner, Н. Scheuerl) также рассматривается проблема профессиональной компетентности педагога. Речь идет о значении учебных теорий и собственного школьного опыта в деятельности учителя, о гибком поведении педагога в ответ на действия ученика [167], о доминирующей мотивации и целях педагогической деятельности, о профессиональных ролях и саморазвитии [180], об эффективности применения методов психолого-педагогического воздействия в работе с различными категориями обучающихся [168].

В работе G. Gaux рассматриваются виды психологической поддержки учителей в школе, описаны приемы ее осуществления [170]. I. Lund на основании

проведенного исследования содержания конфликтов в коллективе школьников раскрывает возможности достижения воспитательного эффекта [175].

В соответствии с содержанием профессиональной педагогической деятельности Н.В. Кузьмина выделяет такие виды компетентности учителя, как:

- специальная компетентность – глубокие знания, квалификация и опыт деятельности в области преподаваемого предмета;

- методическая компетентность в области формирования знаний, умений и навыков учащихся;

- психолого-педагогическая компетентность – владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу, знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения;

- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых – умение выявлять личностные особенности, установки и направленность обучаемых, определять и учитывать эмоциональное состояние людей, умение грамотно строить взаимоотношения с руководителями, коллегами, учащимися;

- аутопсихологическая компетентность – умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей, знание способов профессионального самосовершенствования, умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе, желание самосовершенствования [62].

Л.А. Павлова под профессионально-педагогической компетентностью понимает интегральную профессионально-личностную характеристику, определяющую готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретный исторический момент нормами, стандартами, требованиями [107].

В Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих указано, что к основным составляющим компетентности работников образования относятся: профессиональная, коммуникативная, информационная, правовая.

Л.А. Павлова выделяет следующие виды профессиональной компетентности учителя начальных классов: базовая интеллектуально-педагогическая компетентность (умение применять знания для установления взаимоотношений с обучающимися, приобретения и преобразования знаний обучающимися и самим педагогом, а также для выработки способов инновационной деятельности); специальные компетентности – знания по преподаваемым предметам; коммуникативная компетентность; информационная компетентность; регулятивная компетентность; операциональная компетентность (прогностические, проектные, организаторские, экспертные навыки); личностная компетентность (направленность личности учителя; гуманный, интеллигентный, добрый, ответственный, выдержанный учитель); образовательная компетентность [107].

По мнению Л.В. Трубайчук, велика роль учителя начальных классов в развитии и становлении личности школьника. Чтобы быть профессионально компетентным, педагог должен постоянно повышать уровень своей квалификации, заниматься самообразованием, все это будет способствовать самореализации учителя в профессиональной деятельности [145].

Н.И. Виноградова к числу ведущих, личностно обусловленных критериев активной преобразовательной позиции педагога начальной школы относит: мировоззренческие позиции, осознание педагогом профессионального престижа учителя начальной школы в соответствии с качеством готовности его выпускников осуществлять самообразование; потребность самореализации профессионального «Я»; стремление к непрерывному расширению круга профессиональных установок на отбор, проектирование и реализацию развивающих технологий; ответственность за качество деятельности. Личностные качества учителя должны инициировать школьника на поиск, анализ, прогнозирование, проявление усложняющихся форм познавательного самообразования и самоконтроля средствами адекватно структурированных элементов содержания ведущих дисциплин начальной школы [20].

А.А. Чекалина, анализируя гендерно-психологическую компетентность учителя начальных классов, отмечает, что учительница начальных классов явля-

ется носителем гендера (не обязательно феминного), обладательницей определенного гендерного самосознания. Психологические особенности учительницы транслируют детям информацию о гендерных характеристиках, установках, видах и формах общения. Женская и гендерная сущность, индивидуальность влияют на профессионализм: на стиль изложения материала, выбор программ и методики обучения, выстраивание профессионального пути, на особенности саморазвития в профессии, профессиональную мотивацию, удовлетворенность трудом. Профессиональная роль носит преимущественно вторичный характер в ценностной картине мира женщин и подчинена гендерной [154].

Основой профессионализма учителя начальных классов на современном этапе является, по мнению Т.В. Смолеусовой, его умение и готовность принятия других людей, в частности учеников, такими, каковы они есть, с их индивидуальными особенностями, умение обучать их, не давая категоричных оценок этим особенностям. Данное требование к личности учителя необходимо, прежде всего, для реализации и развития провозглашенной в отечественной системе образования идеи гуманизации. Это требование должно быть дополнено дифференцированным подходом, а также выбором соответствующего стиля взаимодействия педагогов с учащимися.

Все многообразие профессионально значимых характеристик учителя начальных классов Т.В. Смолеусова объединила в два блока: надпредметная компетентность и предметная компетентность. 1. Надпредметная, или внепредметная подготовка, то есть, в основном, психолого-педагогическая компетентность. Она включает в себя: психолого-педагогическую культуру учителя, знание и учет возрастных особенностей, владение разными педагогическими технологиями, знание нормативно-правовой базы. 2. Предметная компетентность включает в себя: знания и умения, связанные с преподаваемыми предметами, владение методическими средствами структурного разложения конкретной темы с учетом ее специфики [130].

В исследовании О.Л. Потрикеевой следующим образом характеризуется педагогическая культура учителя начальных классов – это совокупность интеллек-

туальных, духовных, творческих, педагогических способностей, качеств и свойств личности, сложившегося стиля педагогической деятельности, устойчивого образа жизни, сформированных психолого-педагогических знаний, общей культуры, позволяющих ему эффективно и качественно решать учебно-воспитательные задачи. Качественными характеристиками педагогической культуры могут быть такие черты, как гуманность, творчество, саморазвитие, педагогическая рефлексия. Педагогическая действительность объективно требует от учителя начальных классов творческого отношения ко всем сферам деятельности (научной, учебно-методической, воспитательной, общественной). Творческая активность учителей начальных классов есть свойство и результат высокого уровня развития педагогической культуры, предполагающей «оснащенность» интеллекта учителя профессиональными знаниями, принятием целей и общественной значимости деятельности, потребностью в познании педагогической реальности и себя как профессионала [114].

Проанализировав психологические основы педагогической деятельности учителя начальных классов, можно отметить следующее. Труд учителя является полисубъектной психической реальностью, включающей педагогическую деятельность, педагогическое общение и личность учителя. Содержание педагогической деятельности составляет деятельность учителя по реализации системы педагогических функций и ролей при решении конкретных педагогических задач. Педагогический труд имеет творческий характер, который проявляется при решении педагогических задач.

Специфика педагогической деятельности учителя начальных классов отражается в основных ее компонентах: мотивации, целеполагании, программировании, информационной основе деятельности, принятии решения, профессионально важных качествах.

Введение новых стандартов предполагает компетентностный подход к оценке результатов труда учителя. Педагогическая компетентность учителя включает общие и специальные компетентности, где кроме предметной составляющей не менее важным звеном становится личностная составляющая субъекта

профессиональной деятельности. В исследованиях Ю.П. Вавилова, Н.И. Виноградовой, Л.А. Павловой, О.Л. Потрикеевой, Л.В. Трубайчук и других названы следующие профессионально важные качества учителя начальных классов: направленность личности, интеллектуальные качества, регулятивные, рефлексивные умения, духовно-нравственные качества, коммуникативные и творческие способности, потребность в саморазвитии.

1.3. Теоретические подходы к исследованию педагогического мышления, творческих способностей, уровня субъективного контроля, профессиональных позиций как профессионально важных качеств учителей начальных классов

Специфика профессионально важных качеств учителей определяется особенностями труда, его отличием от других видов творческого, интеллектуального труда. Можно выделить несколько таких отличий: значительное количество проблемных ситуаций, в решении каждой из них сохраняется схема творческого процесса, хотя и в сжатом, свернутом виде; ограниченные возможности надежного выбора лучшего варианта решения проблемной ситуации, результаты педагогического труда сказываются не сразу, проявляется свойство «отдаленной» результативности. Существенной профессиональной особенностью труда педагога является умение прогнозировать дальнейшие возможности развития качеств воспитуемых по первичным результатам воздействия. Труд педагога внутренне противоречив, в нем сочетаются специализированные знания, умения, навыки (по отдельным дисциплинам) и общепрофессиональные - психолого-педагогические знания, умения, навыки [133].

В связи с указанными особенностями педагогического труда среди профессионально важных качеств учителя начальных классов на первый план выходят

педагогическое мышление, творческие способности личности, уровень субъективного контроля, профессиональная самооценка.

1.3.1. Проблема соотношения мышления и деятельности

С целью характеристики педагогического мышления необходимо сначала рассмотреть основные подходы в отечественной науке к феномену мышления.

Согласно С.Л. Рубинштейну, мышление – это опосредованное и обобщенное познание объективной реальности [119]. Мышление детерминировано объектом, но не непосредственно, а через внутренние закономерности мыслительной деятельности – анализирование, синтезирование, обобщение, преобразующие чувственные данные, в которых существенные свойства объекта не выступают в чистом виде. Мышление возникает из проблемной ситуации и направлено на ее разрешение. Проблемность – неотъемлемая черта познания; она выражает не субъективное лишь состояние познающего; оно закономерно вытекает из объективного отношения познания к бытию, его объекту и изучению его природы. Таким образом, процесс познания, мышления есть процесс непрерывного взаимодействия познающего, мыслящего субъекта с познаваемым объектом, с объективным содержанием мыслительной задачи [118].

По мнению С.Л. Рубинштейна, мышление выступает как процесс и как деятельность. Мышление не только направлено на отражение внешнего мира, но и является выражением определенной активности субъекта. Изучение процесса мышления – это изучение процессуального хода и состава мыслительной деятельности человека как ее субъекта [119].

Таким образом, мышление — это процесс, познавательная деятельность, продукты которой характеризуются обобщенным, опосредованным отражением действительности, оно дифференцируется на виды в зависимости от уровней обобщения и характера используемых средств, в зависимости от новизны этих обобщений и средств для субъекта, от степени активности самого субъекта мышления (О.К. Тихомиров) [140].

Проблема соотношения внешней и внутренней деятельности получила существенную разработку в отечественной психологической науке. Большое значение имела выдвинутая А.Н. Леонтьевым гипотеза о принципиальной общности строения внешней и внутренней деятельности [65]. В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина был сделан вклад в разработку проблемы онтогенетического формирования мыслительных процессов [цит. по: 141].

Б. Ф. Ломов считал, что существует прямая связь проблемы принятия решения с проблемой личности. Необходимо рассмотрение проблемы принятия решения не в плане деятельности, взятой самой по себе, а в плане анализа субъекта деятельности – личности. В системе психических явлений он выделял ряд подсистем: когнитивную, регулятивную, коммуникативную. Когнитивной подсистеме соответствует реализация функции познания. Все три подсистемы обеспечивают различные формы взаимосвязи индивида с окружающей средой [69; 70].

А. В. Брушлинский подчеркивал особенности взаимоотношения мышления и деятельности. Мышление, по А. В. Брушлинскому, недизъюнктивно, а формирующиеся в нем операции (логические, математические) дизъюнктивны. Мыслительная, познавательная, деятельность неразрывно связана с практической, это единая деятельность. А.В. Брушлинский отмечает, что субъект в своих деяниях не только обнаруживается, но и проявляется. Единство сознания и деятельности означает, что сознание не только формируется, но и проявляется в деятельности [12; 13; 14].

Мышление – процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за ее пределы (Брушлинский А.В.).

Часть современных европейских исследований (в частности, в Германии) сосредоточена на решении человеком сложных проблем, возникающих в реальных ситуациях. В работах D. Dörner, F. Reither, J. Funke описывают характеристики сложных проблем: отсутствие ясности в ситуации, большое количество элементов, взаимосвязей между ними, иерархия отношений, гетерохронность, дина-

мичность, временные ограничения и другие. Сложное познание предполагает такие познавательные операции, как планирование действия, стратегическое развитие, приобретение знаний, оценка результата. Данные познавательные операции скоординированы вокруг целей действия. Одним из важных аспектов сложного познания является связь познавательных, мотивационных и эмоциональных процессов. Это взаимодействие требует дополнительных процессов регулирования, которые могут быть изучены только в реальном контексте [165; 166; 169].

В учении о решении задач (П. Линдсей, Д. Норман) рассматривается 2 типа планов: алгоритмы и эвристические приемы. Эвристические приемы в отличие от алгоритмов не гарантируют успеха. Но во всякой сложной ситуации, связанной с решением задач, эвристика вступает в действие [173].

Разработка теории практического мышления в отечественной науке по-новому поставила вопрос соотношения мышления и деятельности. Само познание в практической деятельности очень специфично: это не познание объекта как такового, а изучение и обобщение свойств взаимодействующей системы «субъект — объект труда». Объект может быть столь сложен, многогранен и изменчив, что процесс его познания занимает порой годы, переплетаясь и тесно взаимодействуя с личностным и профессиональным развитием человека, включаясь в процессы идентификации и профессионализации. В практической деятельности само создание проблемной ситуации — процесс, требующий участия мышления, что делает связь мышления и деятельности сложной и многосторонней [132].

Согласно Б.М. Теплову, практическое мышление непосредственно включено в деятельность человека, и прежде всего – в профессиональную. В его работах [137;138] выделяются отличия практического мышления: познание должно идти от абстрактного мышления к практике. Практическое мышление не может удовлетвориться решением «в принципе». Оно требует найти наилучшее решение во всех отношениях, т. е. охватить весь вопрос. Решение, найденное в процессе мышления, неотрывно от исполнения. Направленность поиска информации определяется путями исполнения решения, а следовательно, всеми сторонами взаимодействующей системы, которые будут затронуты в ходе исполнения.

Работа теоретического мышления, по Б.М. Теплову, направлена в основном на нахождение общих закономерностей (принципов организации производства, тактических и стратегических закономерностей и т.п.). Если говорить применительно к педагогической деятельности, то задачами теоретического мышления будут: выработка принципов подхода к решению педагогических задач и способов их решения, систематизация наблюдений и формулировка для себя правил деятельности [138].

Определение Б.М. Тепловым практического и теоретического мышления было развито и детализировано Я.А. Пономаревым. Последний считает, что в большинстве случаев решения практических и теоретических задач перемещаются друг с другом. Различие между теоретической и практической задачей он видит в различии самих потребностей. Если в практической задаче субъекта интересует непосредственный результат действия, изменившего ситуацию, то при теоретической задаче непосредственный интерес представляет способ достижения данного результата, способ данного действия. Д.Н. Завалишина [31] и В.Н. Пушкин, изучая оперативное мышление (которое является разновидностью практического), выделили отличительные признаки практического мышления: действует в конфликтных условиях, требует определенных личностных качеств, нуждается в этапе целеобразования.

Ю.К. Корнилов раскрывает важнейшие черты практического мышления: направленность на преобразование, податливость объекта мышления (субъектное свойство объекта, индивидуализированное знание), конкретность. Для педагогического мышления, как и для любого другого вида практического мышления, характерна его укорененность в жизнь и деятельность, его неабстрагированность от особенностей и свойств субъекта, от учитываемых им условий действия, от имеющихся средств, от его индивидуального видения ситуации и объекта, от его опыта [57].

Отмечая общие характеристики практического мышления (направленность на реализацию, оценочность, податливость, мотивируемость, индивидуализированность), А.В. Карпов характеризует особенные характеристики педагогического

мышления как разновидности практического, которые формируются под влиянием субъект-субъектного характера деятельности. В этом плане педагогическое мышление предстает уже не только как практическое мышление, но и как практическое мышление в субъект-субъектных видах деятельности. Оно поэтому обретает комплекс специфических психологических свойств: рефлексивность, регулятивность и др. Единичные особенности педагогического мышления непосредственно детерминированы всей системой конкретных деятельностных детерминант педагогической деятельности (ее предметом, объектом, условиями, содержанием, требованиями к ней). Они формируются в ходе профессионализации, а также в результате ответа на воздействия указанных детерминант и накопления опыта самостоятельного разрешения основных педагогических ситуаций [40].

Таким образом, мышление в работах отечественных исследователей рассматривается как процесс и как деятельность. В анализе мышления как психического явления важное место принадлежит вопросу о соотношении процессуального и личностного его аспектов. В зарубежных исследованиях также отмечается связь познавательных операций с мотивационными и эмоциональными в решении сложных проблем. А.Я. Пономаревым, С.Л. Рубинштейном, Б.Ф. Тепловым, А.В. Брушлинским, Ю.К. Корниловым описаны различия практического и теоретического мышления. Первое имеет свое особое содержание, специфика которого определяется выявлением связи всеобщего и единичного. Тем не менее, у человека существует единое мышление, но внутри этого единства имеются различные виды и уровни умственной деятельности.

1.3.2. Характеристика профессионального педагогического мышления

Профессиональное мышление - это особая форма мышления, которая позволяет человеку успешно решать профессиональные задачи, определенные сферой его трудовой деятельности.

В отечественной психологии педагогическое мышление (ПМ) рассматривается, во-первых, как видение педагогической сущности в познаваемых явлениях, во-вторых, как системное качество субъекта, выполняющего педагогическую дея-

тельность. Педагогическое мышление учителя есть способность использовать педагогические идеи в конкретных ситуациях, умение «видеть» в конкретных явлениях его общую педагогическую сущность (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская) [63].

В контексте операционального определения педагогическое мышление рассматривается М.М. Кашаповым в качестве познавательного процесса обнаружения педагогической проблемности, разрешение которой характеризуется личностной включенностью учителя на преобразования своего внутреннего мира в процессе выполнения профессиональной деятельности [44].

Педагогическая деятельность и профессиональное мышление преподавателя тесно взаимосвязаны друг с другом через проблемную ситуацию, которая одновременно является ещё и составной частью деятельности педагога, а также побуждает к жизни творческий мыслительный процесс. Циклический характер педагогической деятельности позволяет определить ее сущностную характеристику – это непрерывная деятельность по анализу педагогических ситуаций, выдвижению и решению педагогических задач [51].

Педагогическая ситуация – это совокупность условий, в которых учитель ставит педагогические цели и задачи, принимает и реализует педагогические решения. А.К. Маркова отмечает, что педагогическая ситуация в целом – это продукт активного взаимодействия ряда внешних условий и поведения всех его участников [81].

Анализируя педагогическую ситуацию, учитель определяет цель развития, преобразования конкретных условий, то есть мысленно проектирует желаемый результат взаимодействия учителя и ученика. Цель, заданную в определенных условиях, называют задачей (А.Н. Леонтьев) [66]. Под педагогической задачей понимают осмысленную педагогическую ситуацию с привнесённой в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности (В.А. Сластенин) [129].

Процесс решения проблемной задачи, считает А.М. Матюшкин, включает ряд этапов: 1) этап «закрытого» решения проблемы; 2) этап «открытого» решения

проблемы; 3) нахождение нового отношения или принципа действия; 4) реализация найденного решения; 5) проверка правильности найденного решения [86].

Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская характеризуют процесс решения педагогической задачи: 1) проектирование предметного содержания и форм деятельности учащихся, которые могли бы привести к решению поставленной задачи; 2) реализация намеченного проекта в непосредственном взаимодействии с учащимися; 3) итоговая оценка достигнутых результатов [96].

А.А. Орлов считает, что аксиологическая направленность профессионального мышления учителя наполняет ценностно-смысловым содержанием основные процедуры мыслительной деятельности педагога: в начале идет мысленное описание возникшей ситуации, позволяющее определить степень ее проблемности на основе понимания. Затем идет объяснение, т.е. сравнение, аналогия, различие на основе научных знаний, личного опыта. По форме «понимание-объяснение» предстает в виде вывода, который лежит в основе прогнозирования. Далее осуществляется принятие и реализация решения. Рефлексия, завершая мыслительный акт, дает информацию для описания, понимания и объяснения последующих педагогических ситуаций, обеспечивая непрерывность профессионального мышления и деятельности учителя [103].

В качестве единицы психологического анализа структуры педагогического мышления можно выделить проблемность, которая определяет избирательное отношение и нормативный уровень профессиональной продуктивности и зрелости педагогического решения [44; 45; 46; 47].

Педагогическая проблемная ситуация – это психическое состояние познавательного и практического затруднения субъекта педагогической деятельности. В учебно-воспитательном процессе она выступает и инструментом его организации, и средством диагностики эффективности взаимодействия учителя и учеников. Педагогическая ситуация становится для педагога проблемной или неproblemной по субъектному основанию. Специфика педагогической проблемной ситуации обусловлена избирательностью мышления педагога и заключается в проявлении

чувствительности к основным и главным противоречиям образовательного процесса и управления им.

Суть педагогической проблемной ситуации – переструктурирование объективной педагогической ситуации в проблемную (субъективную). Любая педагогическая проблемная ситуация может быть разрешена, если сделать ее определенной, снять с нее высокую степень неопределенности; если выработано педагогическое решение о способе адекватного устранения установленного противоречия. В связи с этим необходимо получение достаточной информации о содержании возникшего затруднения [46].

Являясь субъектом профессиональной деятельности, каждый учитель находит свой смысл и значение в конкретной ситуации и создает «субъективную реальность» в педагогическом взаимодействии, состоящую из: 1) формулировки образовательных целей (задач) с учетом субъективно воспринимаемой педагогической ситуации; 2) собственной ценностно-смысловой интерпретации дидактического и этического материала, который подлежит усвоению; 3) использования когнитивного и жизненного опыта как одного из источников содержания образования и представления о том, что ученик должен проделать и пережить, чтобы его усвоить; 4) влияния различных по масштабу авторских модификаций в реализуемую технологию, отражающую личностный и профессиональный опыт; 5) собственного стиля и способа психологической поддержки и сопровождения разнообразной урочной и внеурочной деятельности школьников; 6) субъективной оценочной деятельности; 7) авторского видения хода педагогического процесса как средства субъективной дифференциации учащихся на основе личных индивидуальных индикаторов оптимальности их личностного роста; 8) рефлексии и самооценки эффективности собственной деятельности в соответствии со своими профессиональными ценностями [127].

Основными параметрами педагогической проблемной ситуации являются необъектированность, неопределенность, острота. По мнению Н. Grassel, признаками педагогической ситуации являются открытость, информационная неструк-

турированность, изменчивость, многомерность, сложность и динамичность происходящего [171].

Психологическая структура проблемной ситуации включает: а) познавательную потребность, побуждающую человека к интеллектуальной деятельности; б) неизвестное достигаемое знание или способ действия (т.е. предмет потребности); в) интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт, которые как бы определяют диапазон возникновения познавательной потребности [83; 84; 85].

Таким образом, единицей профессионального мышления педагога является педагогическая проблемность. Осознание проблемности приводит к возникновению педагогической проблемной ситуации и стимулирует решение педагогической задачи [48].

Осознание проблемности зависит от субъективного отношения педагога к ситуации. Обнаружение педагогической проблемности осуществляется на двух уровнях: ситуативном и надситуативном. Ситуативный уровень связан с решением комплекса актуальных проблемных педагогических ситуаций, когда педагог выясняет причины возникновения противоречия и меняет методы решения профессиональных задач. Надситуативный уровень характеризует такое решение учителя, которое связано с перспективой развития педагогического процесса, что выражается в поиске педагогом средств саморазвития своих профессионально важных качеств.

Преобладание соответствующего уровня обнаружения проблемности при решении педагогических ситуаций у учителя характеризует тип педагогического мышления (ситуативный, надситуативный). Для учителя с ситуативным типом педагогического мышления характерна слабая осознанность и осмысленность принимаемых решений. Педагог работает по ситуации, ориентирован на сиюминутную тактику и выгоду. Педагог с надситуативным типом мышления чаще используют трансцендентные обобщения. Программа деятельности учителя более гибкая, педагог выявляет и принимает проблемы ученика, умеет выстраивать стратегию перспективы, включает исследуемый объект в новую систему связей.

Понимает значимость педагогической работы, у учителя высок творческий потенциал. Среди приоритетных целей педагога выступают социальные цели, связанные с общением и самосовершенствованием [43; 44; 45; 46].

Таким образом, содержание педагогического мышления учителя заключается в познании им сущности педагогических явлений и творческом решении профессионально-педагогических задач, которые формулирует для себя учитель в результате решения педагогической проблемной ситуации. Проблемность рассматривается как наиболее элементарный и в то же время сохраняющий наиболее существенные свойства и функции объективной и субъективной реальности процесс: когнитивную направленность, структурную целостность, способность к развитию и изменению уровней функционирования, способность к преобразованию предмета педагогического познания.

Анализ исследований структурно-уровневых характеристик педагогического мышления показал, что в настоящее время существует разнообразие позиций в отношении структуры, уровней, функций педагогического мышления учителя. Несмотря на терминологические и количественные различия в изученных моделях педагогического мышления, можно отметить некие общие основания.

Многие авторы отмечают, что решение педагогической задачи невозможно без оперирования категориями (М.И. Лукьянова) [74], профессиональными знаниями (Н.Н. Деменева, Л.А. Чистякова) [27; 157], моделями-фактами различных областей знания (Е.К. Осипова) [104], педагогическими идеями, конструктивно-методическими схемами решения педагогических задач (Ю.Н. Кулюткин) [96], особого восприятия и осмысления действительности через призму педагогических категорий и отношений (Н.Н. Деменева) [27].

Для мышления в профессиональной деятельности чрезвычайно важно наличие такого «материала» для мыслительной задачи, который отражал бы свойства взаимодействующей системы «субъект — условия деятельности». Поэтому свойства объекта как таковые составляют относительно небольшую часть контекста мыслительной задачи. Разумеется, в ней учитываются и те элементы рабочей ситуации, которые в психологии называются информационной основой деятельно-

сти [163]. В большинстве же своем решение проблемной ситуации базируется на тех элементах профессионального опыта, которые представляют собой обобщения неких проб, осуществленных субъектом в отношении объектов, с которыми он взаимодействует [132].

Также большинство авторов [27; 49; 71; 74; 96; 105; 153; 157] отдельно выделяют регулятивный компонент, под которым подразумевают цепочки операций, специфированных на различном предметном содержании (Е.К. Осипова); конкретные приемы практической деятельности учителя (Ю.Н. Кулюткин); процесс решения педагогических задач (Н.Н. Деменева, Н.Г. Хакимова); оценку ситуаций, логику решения; интуицию (Е.В. Лопанова); соотношение практического и теоретического подходов в решении задач разного иерархического уровня (Л.А. Чистякова); эвристическое оперирование системой специфических способов поисковой познавательной деятельности в процессе решения учителем возникшей перед ним профессиональной задачи (М.М. Кашапов). Е.К. Осипова дополняет данный аспект практически-действенным, а М.И. Лукьянова представляет регулятивный аспект через деятельностно-практический. В модели педагогического мышления М.М. Кашапова выделены процессуальный, функциональный и операциональный компоненты [46].

Ряд исследователей [44; 74; 157] подчеркивают значение рефлексивного компонента ПМ, который отражает способы контроля, оценки и осознания педагогом своей деятельности. Показателем данного компонента мышления является самооценка решения педагогических задач в профессиональной деятельности.

По мнению А.В. Карпова, вся система рефлексивных взаимодействий, средств и процессов выступает в качестве средств реализации педагогического мышления (а не только ее регуляторов). Все эти рефлексивные средства с необходимостью входят в содержание педагогического мышления, выступают в качестве компонентов его операциональных средств. Одновременно они же – рефлексивные средства – начинают использоваться и в качестве операционального состава процесса педагогического мышления [40]. Таким образом, рефлексивный компонент про-

фессионального педагогического мышления характеризует единство его процессуального и личностного аспектов.

В каждом конкретном случае в число внутренних условий мышления как познавательной деятельности входят и личностные особенности мыслящего субъекта. Данный компонент педагогического мышления можно представить как ценностно-смысловой, характеризующий направленность на решение задач, связанных с проблемами развития личности ребенка, которая определяет систему целеполагания учителя [27; 44; 71], мотивационную сторону [44], ценностные ориентации учителя по отношению к педагогической деятельности [27; 74; 103].

Характер целеполагания учителя в решающей мере зависит от его общей философии, представлений о сущности человека, истины и добра, осознания себя социальным созидателем растущей личности, творцом ее радости. Способность целеполагания усиливает субъектную позицию учителя в педагогическом процессе, актуализирует потребность и способность выявлять ведущие противоречия в педагогической реальности, осознавать обязательность их разрешения, находить в себе самом необходимые для этого средства, то есть переводит деятельность учителя на уровень внутренней профессиональной свободы [38].

Функциональная сторона мышления учителя служит для обеспечения педагогического процесса и характеризуется следующими особенностями: 1) диагностическая: изучение учащихся, познание педагогической ситуации, получение обратной связи в отношении выполняемой профессиональной деятельности; 2) стимулирующая: побуждение учеников к проявлению интеллектуальной инициативы посредством собственных педагогических действий; 3) информирующая: сообщение школьникам информации об актуальных для данного возраста проблемах и о способах их решения; 4) развивающая: осмысление средств формирования ведущих социально-полезных и учебно-познавательных качеств личности учащегося; 5) компенсаторная: умение мыслить категориями успеха: позитивное мышление, данная функция обеспечивает хорошее эмоциональное самочувствие; 6) оценивающая: сообщение обучаемым оценки степени результативности их действий; 7) самоусовершенствующая [156].

Педагогическое мышление рассматривается, с одной стороны, как процесс, который характеризуется этапностью, а с другой стороны, как проявление активности субъекта. Проблемность является основной структурной единицей профессионального педагогического мышления. В зависимости от содержания установленной педагогом проблемности существуют 2 уровня ее реализации: ситуативный и надситуативный. Педагогическое мышление представляет собой сложную функциональную систему, обеспечивающую активное познание педагогической реальности и успешное решение педагогических задач.

Рассмотрим далее, как идет процесс развития педагогического мышления на разных этапах профессионализации. Профессиональное становление структуры ПМ характеризуется гетерохронностью. Установлена зависимость эффективности уровней функционирования ПМ от возраста, пола, квалификации педагога и преподаваемой им дисциплины [46].

В исследовании Е.К. Осиповой отмечается, что модели мышления молодого учителя не несут в себе программы действий. Заимствуя и привнося в свой опыт элементы внешней деятельности, они теряют их истинно целевое назначение, логику их применения. Для деятельности молодого учителя присущ ряд противоречий, в частности между необходимым объемом знаний и их наличием, между уровнем интеллектуального развития, необходимым для успешного преподавания, и действительным развитием познавательных способностей учителя и другие. Постепенно молодой учитель осознает несовершенство своей подготовки, что побуждает его к совершенствованию своего мастерства [104; 105].

Л.А. Чистякова рассматривает ценностно-смысловое самоопределение педагога как одно из основных направлений развития ПМ учителя. При этом ценностно-смысловое самоопределение педагога раскрывается как позиция учителя, определяющая самостоятельный поиск, принятие, использование конструктивных способов и средств решения педагогических проблем, направленных на развитие и самореализацию личности учащихся в соответствии с гуманистическими целями современного образования [157].

Существует взаимосвязь между уровневыми характеристиками педагогиче-

ского мышления и квалификационными характеристиками педагогов: количество педагогов с надситуативным уровнем увеличивается, а с ситуативным уровнем соответственно уменьшается по мере перехода педагогов от второй категории к первой. Среди педагогов с высшей категорией количество педагогов, обнаруживающих надситуативный уровень педагогического мышления, уменьшается, а количество педагогов с ситуативным уровнем увеличивается [45]. Следовательно, присвоение учителям высшей категории часто характеризуется снижением продуктивности его мыслительной деятельности в процессе решения педагогической ситуации.

Кризисы педагогического мышления сопровождаются увеличением количества ошибок в решении педагогической проблемной ситуации и являются отражением дисфункционального обострения противоречий профессионализации.

В педагогическом взаимодействии возникает множество субъективных затруднений, одной из причин которых являются искажения в перцептивно-когнитивной сфере педагога. Профессионально-педагогические стереотипы В.А. Лыкова рассматривает как заблуждения педагогического мышления в контексте современных образовательных тенденций. Подчинение стереотипам, зависимость от них свидетельствуют о незрелости и закрытости сознания, инертности и консерватизме педагогического мышления, ригидности восприятия. Основной принцип преодоления заблуждений – принцип альтернативности педагогической теории и практики [75].

Одно из важнейших условий, определяющих развитие профессионального мышления педагога, - взаимосвязь его теоретических знаний и практического опыта. Психологическим механизмом обеспечения единства основных составляющих педагогического мышления является рефлексия учителя.

Таким образом, профессиональное становление педагогического мышления – это противоречивый спиралевидный процесс, состоящий из определенных стадий, которые характеризуются своеобразной формой интеллектуальной активности и конкретными новообразованиями.

1.3.3. Личностные характеристики педагога

Структура личности учителя включает мотивацию личности, свойства личности, интегральные характеристики личности [82].

Объектом профессионального развития личности учителя являются интегральные характеристики (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость), а в качестве фундаментального условия выступает переход на более высокий уровень профессионального самосознания. Профессиональное самосознание учителя – это осознание педагогом себя в каждом из трех пространств педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения, в системе собственной личности; структура профессионального самосознания включает в себя самопознание, самоотношение, саморегуляцию (Л.М. Митина). Ю.П. Вавилов под профессиональным самосознанием учителя понимает комплекс представлений учителя о себе и своей профессии, самооценивание, определение собственных целей и перспектив.

Профессиональное самосознание учителя зеркально отражает реакции на него учеников – и это отражение есть источник профессионального развития учителя, так как взаимодействие предполагает развитую потребность в самосознании, самоанализе, самосовершенствовании [92]. Развитие профессионального самосознания происходит в процессе осмысления уровня подготовленности, в самопознании себя как личности и профессионала, в процессе самоанализа своей деятельности и ее результатов, в процессе профессиональной самооценки [91].

Профессиональное самоопределение является многомерным и многоступенчатым процессом, который можно рассматривать под разными углами зрения: как серию задач, которые ставит общество перед личностью и которые ей следует решать; как процесс поэтапного принятия решения, посредством которого человек формирует баланс между собственными предпочтениями, интересами, целями и требованиями трудовой деятельности, потребностями общества и т. п.; как процесс формирования личности профессионала, его индивидуального стиля и оценки деятельности.

Таким образом, профессиональное самоопределение не только акт выбора профессии, но динамическая процедура формирования профессионала на всем жизненном пути [157].

Образ «Я-профессионал», как правило, рассматривается как объективный показатель динамики профессионального самоопределения личности. Изменения, происходящие в его структуре, достаточно полно характеризуют изменения отношения личности к себе как профессионалу на всех психологических уровнях: мотивационно-потребностном, когнитивном, эмоционально-волевом, поведенческом [92].

Профессиональное самосознание включает самооценивание учителем своих отдельных сторон: осознание самого себя, своей педагогической деятельности, эмоциональное отношение (закладывается Я-концепция учителя), способность к действиям на основе самосознания.

Выполнение ряда педагогических умений и реализация в ходе этого разных отношений учителя к ученику приводят к становлению у учителя разных профессиональных позиций. Профессиональные психологические позиции — это устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение. Профессиональная позиция выражает также профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний учителя, его отношение к тому месту в системе общественных отношений в школе, которое он занимает, и то, на которое он претендует (А.К. Маркова).

Положительное оценивание учителем самого себя, создание позитивной Я-концепции повышает уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, эффективность работы в целом. Такой учитель стремится к самореализации [82].

Характер реакций учителя на возникающие педагогические ситуации определяется его когнитивной интерпретацией. Одной из интегральных характеристик самосознания человека Дж. Роттер считал «локус контроля». Если человек связывает происходящие с ним события с уровнем своей компетенции, способностей, целеустремленности, личностными качествами и видит источник активности в себе, его контроль над ситуацией определяется как внутренний, интерналь-

ный. Если человек объясняет происходящие с ним события и результаты дел как влияние судьбы, случайности, обстоятельств и намерений других людей, ему свойственен внешний, экстернальный тип контроля над действиями в ситуациях.

Поведенческий компонент профессионального самосознания учителя реализуется в процессе саморегуляции. Саморегуляция – это раскрытие резервных возможностей человека, а следовательно, развитие творческого потенциала личности [92].

Творческий характер педагогического труда проявляется во всех областях деятельности учителя: в конструктивной, организаторской, коммуникативной, гностической. Н.В.Кузьмина творчество педагога видит в том, что он проектирует личность ученика, принимает самостоятельные решения в неожиданных ситуациях, строит учебный процесс в соответствии с особенностями детей. В работах Н.В.Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской, В.А.Кан-Калика отмечаются следующие моменты: «временная спрессованность» творчества (между задачами и способами их разрешения нет больших промежутков времени); сопряженность творчества учителя с творчеством других субъектов учебной деятельности; отсроченность результата и необходимость его прогнозирования; наличие атмосферы публичного выступления; необходимость соотнесения типичных приемов педагогической деятельности с нетипичностью педагогических ситуаций [59].

О творчестве как характеристике личности педагога пишут Ф.Н.Гоноболин, А.К.Маркова. Кроме прямых показателей творческого потенциала учителя (направленность личности, компетентность, гибкость, самосознание) Л.М.Митина выделяет и косвенный показатель творческих проявлений учителя – чувство юмора [91].

Маркова А.К. связывает виды творчества учителя с блоками профессиональной компетентности: в педагогической деятельности – диагностическое и методическое творчество, в педагогическом общении – коммуникативное творчество, в сфере личности – самореализация учителя, построение программы самосовершенствования [82].

Мышление и творчество неразрывно связаны друг с другом. Эта мысль вы-

сказана в трудах В.С. Библера, А.В. Брушлинского, Р. Стернберга и других. У любого индивида мышление, открывающее нечто существенно новое, непосредственно связано с творчеством. Но это не значит, что мышление и творчество тождественны, что творчество сводится к мышлению. Объективно существуют качественно различные уровни продуктивности мышления [59].

Творческое педагогическое мышление связано с чертами личности, обуславливающими продуктивность познавательной деятельности в целом. Положительные изменения личностных качеств при переходе с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления есть конкретная реализация в мышлении, включенном в практическую деятельность, показателей творчества. Любое надситуативное педагогическое мышление может быть творческим, но не всякое творческое мышление является надситуативным [47].

Педагогическое творчество предполагает наличие у учителя комплекса общих качеств, характеризующих любую творческую личность, независимо от рода деятельности, - эрудированность, чувство нового, способности к анализу и самоанализу, гибкости и широты мышления, активности, воли, развитого воображения и т.д.

Для творческой деятельности весьма существенны и выделяемые многими исследователями (Ф.И. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.) специфические педагогические особенности и качества личности: педагогическая наблюдательность, распределенное внимание; умение передавать другим накопленные знания, понимать точку зрения ученика, его интересы и потребности, проектировать развитие его личности; педагогический такт и др.

Выводы по 1 главе:

Профессионализация является специфической формой трудовой активности личности в течение профессионального этапа жизненного пути, отражающей процесс ее социализации и сопровождающей развитие личности. Результатами профессионализации можно считать становление профессионала, развитие новых

профессионально важных качеств, переход человека на следующий уровень профессионализма.

Труд учителя включает процессуальные и результативные характеристики. Профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются запланированные результаты. Решение задач в сфере педагогической деятельности неразрывно связано с мыслительной деятельностью учителя, что находит отражение в компетенциях учителя начальных классов.

Мышление – это опосредованное и обобщенное познание объективной реальности, возникающее на чувственной основе. Мышление возникает из проблемной ситуации и направлено на ее разрешение. Структура мыслительного акта включает 3 главных звена: принятие мыслительной задачи, поиск и достижение решения, контроль за правильностью решения. Процессуальный аспект мышления тесно связан с личностным его аспектом, характеризующим мыслительную деятельность человека как ее субъекта.

Педагогическая деятельность требует способности к решению проблемных педагогических ситуаций. Основной структурной единицей педагогического мышления является проблемность, которая определяет избирательное отношение и нормативный уровень профессиональной продуктивности и зрелости педагогического решения.

Преобладание соответствующего уровня обнаружения проблемности при решении педагогических ситуаций у учителя характеризует тип педагогического мышления (ситуативный, надситуативный). Учитель с ситуативным типом педагогического мышления успешно решает педагогическую задачу в пределах того, что знает, изменяя способы осуществления педагогической деятельности. Для него характерна слабая осознанность и осмысленность педагогической деятельности. Педагог с надситуативным типом мышления чаще использует трансцендентные обобщения, как из области преподаваемого предмета, так и из области психологии. Программа деятельности учителя более гибкая, педагог выявляет и прини-

мает проблемы ученика, умеет выстраивать стратегию перспективы, включает исследуемый объект в новую систему связей, понимает значимость педагогической работы, у учителя высок творческий потенциал.

Объектом профессионального развития личности учителя являются интегральные характеристики, а условием – переход на более высокий уровень профессионального самосознания. Профессиональное самосознание педагога характеризуется когнитивным, эмоциональным, поведенческим компонентом. Продуктом самосознания личности является Я-концепция учителя. Самооценка учителем выполняемых функций педагогической деятельности, педагогического общения и личности характеризует профессиональные позиции учителя.

Педагогическое творчество предполагает наличие у учителя комплекса общих качеств, характеризующих любую творческую личность, независимо от рода деятельности. Творческие способности человека проявляются в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности.

Профессиональные позиции, творческие способности, уровень субъективного контроля личности являются профессионально важными качествами учителя. Динамика профессионально важных качеств учителя предполагает качественные преобразования уровневых характеристик мышления профессионала в контексте личностных изменений субъекта на стадиях профессионализации.

Глава 2. Методическое обеспечение эмпирического исследования профессионально важных качеств учителей на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала

2.1. Обоснование процедуры исследования профессионально важных качеств учителей

В первой главе на основе теоретического анализа и обобщения литературных источников установили, что к ПВК учителя начальных классов многие исследователи относят педагогическое мышление и ряд личностных характеристик субъекта деятельности.

Для реализации цели работы поставлены следующие задачи эмпирического исследования:

- 1) установить уровневые характеристики педагогического мышления учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации;
- 2) определить связь между уровнем развития творческих способностей учителей и уровнем их педагогического мышления;
- 3) изучить особенности самооценки профессиональных позиций педагога и ее связь с уровнем педагогического мышления в профессиональном становлении учителя начальных классов;
- 4) определить связь между уровнем педагогического мышления и уровнем субъективного контроля личности педагогов в профессиональном становлении учителя начальных классов;
- 5) выявить различия в изменении профессионально важных качеств учителей начальных классов и учителей средней школы на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала;

б) определить структуру базовых профессионально важных качеств учителей начальных классов с различным уровнем квалификации (на стадиях адаптации, развития и реализации профессионала).

Теоретический анализ литературных источников позволил сделать предположение о том, что динамика профессионально важных качеств учителей начальных классов характеризуется качественными преобразованиями уровневых характеристик педагогического мышления, что находит отражение в изменении самоотношения учителя к своим профессиональным позициям и связано с развитием его творческих способностей и локусом контроля личности.

Частные гипотезы исследования:

1. Динамика профессионально важных качеств на стадии профессионального обучения у студентов педагогического колледжа и вуза характеризуется переходом с ситуативного уровня мышления на надситуативный, что связано с непрерывностью профессионального образования.

2. Уровень обнаружения педагогической проблемности будущего учителя связан с уровнем развития его творческих способностей и уровнем субъективного контроля личности.

3. Между учителями начальной и средней школы существуют различия в профессионально важных качествах, которые проявляются в специфике связей между уровнем педагогического мышления и характеристиками личности педагогов (творческими способностями, самооценкой профессиональных позиций, субъективным контролем).

4. Динамика профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации характеризуется изменениями базовых профессионально важных качеств на стадиях адаптации, развития и реализации профессионала.

Экспериментальное исследование проводилось в течение 2009-2011 годов на базе Вологодского педагогического колледжа, Вологодского государственного университета, Центра повышения квалификации педагогических работников об-

разовательной системы г. Вологды, Вологодского института развития образования.

Экспериментальное исследование включало ряд этапов.

На первом этапе анализировались теоретические подходы к исследованию профессионально важных качеств педагога, подбирались и апробировались методики диагностики.

На втором этапе была проведена диагностика студентов педагогического колледжа и университета, в которой выявлялись особенности уровневых характеристик педагогического мышления студентов разных курсов и разных специальностей, творческие способности студентов, уровень субъективного контроля личности. Одной из задач данного этапа стало выявление представлений студентов колледжа об особенностях педагогической профессии и выявление самооценки профессиональных позиций студентов университета, работающих учителями. В исследовании приняли участие студенты Вологодского педагогического колледжа – 174 человека (из них – 87 человек обучаются по специальности «Преподавание в начальных классах», 87 человек – по другим специальностям); студенты заочного отделения Вологодского государственного университета – 107 человек (факультет педагогики и методики начального обучения и филологический факультет).

На третьем этапе было проведено исследование уровневых характеристик педагогического мышления учителей начальных классов и учителей средней школы. Важным направлением работы стало сравнение результатов исследования студентов и учителей, а также учителей начальных классов и средней школы. Характеристика выборки учителей представлена в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика выборки учителей начальных классов и учителей средней школы

| | Педагогический стаж | | | | Категория | | | |
|---------------|---------------------|----------------|-----------------|--------------|---------------|--------|--------|--------|
| | До 5 лет | От 5 до 15 лет | От 15 до 25 лет | Более 25 лет | Без категории | Вторая | Первая | Высшая |
| Учителя н/кл | 9 | 16 | 33 | 27 | 6 | 14 | 48 | 17 |
| Учителя ср/шк | 9 | 14 | 30 | 32 | 5 | 15 | 48 | 17 |

На четвертом этапе исследования анализировалась структура профессионально важных качеств учителя начальных классов в соответствии с уровнем его квалификации. Выборку составили 90 учителей, характеристика представлена в таблице 3.

Таблица 3

Характеристика выборки учителей начальных классов

| Квалификационная категория | Педагогический стаж | | | |
|-----------------------------|---------------------|----------------|-----------------|--------------|
| | До 5 лет | От 5 до 15 лет | От 15 до 25 лет | Более 25 лет |
| Учителя без категории | 28 | 2 | 0 | 0 |
| Учителя с 1 категорией | 0 | 4 | 13 | 13 |
| Учителя с высшей категорией | 0 | 2 | 10 | 18 |

В качестве методологической базы при проведении исследования был использован системный подход (Д.Н. Завалишина, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.), что позволило исследовать объект как целостную систему. Основными принципами исследования являлись принципы психологии труда: принцип детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в деятельности, системности, антропоцентризма, специфичности.

2.2. Характеристика методик исследования

Для решения поставленных в эмпирической части исследования задач использовался ряд методов. Методологическим направлением учета личностной обусловленности мышления является исследование мыслительной деятельности личности педагога. Рассматривая такую деятельность как целостную систему, следует обратить внимание не только на интеллектуальные компоненты, но и на личностные. Исходным в этом случае является представление о включенности в структуру мышления его личностного аспекта, задающего целостность мыслительного процесса и производного от тех позиций «Я», которые занимает субъект по отношению к мыслительному содержанию и совершаемому в нем поисковому

движению [46]. По мнению Е.А. Климова, решение педагогических задач невозможно без учета индивидуально-своеобразных качеств учителя [53].

Для диагностики профессионально важных качеств как системного образования мы считаем необходимым использование следующих психодиагностических методик. Показатели, критерии и соответствующие методики представлены в таблице 4.

Таблица 4

Методики исследования

| Показатели | Критерии | Методики |
|------------------------------------|--|---|
| Уровень ПМ | Операционально-логическая сторона педагогического мышления | Опросник на выявление ситуативно-го/надситуативного уровня педагогического мышления (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева) |
| Личностные характеристики педагога | Возможность в разных планах, с различных точек зрения подойти к выдвижению гипотез, творческий поиск решения | Опросник способностей творческой личности (О.А. Шляпникова, М.М. Кашапов), Тест дивергентного (творческого) мышления и Опросник творческих личностных характеристик (Ф. Вильямс, модификация Е.Е.Туник) |
| | Чувство ответственности, готовность к активности, система контроля принятых решений | Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда) |
| | Самооценка результатов педагогической деятельности, выполняемых педагогических функций | Карта самоотношения учителя к профессиональным позициям (А.К. Маркова), контент-анализ эссе студентов |

Дадим краткую характеристику и обоснование выбора каждой методики. Инструкции и бланки представлены в Приложении 1.

С целью определения уровневых характеристик педагогического мышления был выбран Опросник на выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева). По мнению А.А. Орлова, анализ педагогической проблемной ситуации отражает объективную операционально-логическую сторону педагогического мышления.

М.М. Кашаповым выделены следующие особенности решения проблемных ситуаций в педагогической деятельности: 1) проблемная ситуация является естественной частью деятельности, и ее решение педагогически необходимо; 2) профессиональное действие учителя соотносится с содержанием педагогической проблемной ситуации и условиями ее протекания; 3) в процессе решения педагогической проблемной ситуации педагог сам вычленяет и решает проблему; 4) решение педагога тесно связано с его реализацией; 5) педагог несет ответственность за свои решения; 6) педагог сам определяет правильность и выполнимость выработанного решения [46].

Ситуативный уровень обнаружения проблемности связан с выяснением педагогом причин возникновения противоречия и способов его снятия, в результате чего происходит реконструкция способов осуществления деятельности. Надситуативный уровень обнаружения проблемности характеризуется стремлением выйти за пределы данной ситуации, постановкой познавательных задач, касающихся процесса в целом. Происходит формирование различных типов обобщений, укрупнение единиц деятельности, в результате чего осуществляются прогностическая и пропедевтическая функции мышления.

Общая сумма баллов, набранных педагогом по результатам решения педагогических ситуаций, свидетельствует об уровне педагогического мышления учителя: ярко выраженном ситуативном; чаще ситуативном; чаще надситуативном; ярко выраженном надситуативном. Таким образом, мы получили информацию об уровне развития ПМ у студентов и учителей.

Важную роль в процессе выработки решения играют эмоционально-волевые факторы. Эмоциональная составляющая мышления учителя выражается в его отношении к учащемуся, к себе самому как субъекту деятельности, к применяемым способам педагогического воздействия.

По мнению В.А.Якунина, уровень успешности педагогической деятельности соотносится со степенью адекватности самооценки [163]. Самооценка является важнейшим внутренним регулятором поведения и деятельности человека, по мнению А.И. Савенкова. Заниженная самооценка приводит к множеству поведен-

ческих затруднений и нередко становится причиной профессиональных неудач в любой сфере деятельности. Завышенная самооценка может приводить к остановке в личностно-профессиональном развитии, результатом чего в дальнейшем оказывается регрессия как в личностном, так и в профессиональном плане. Несовпадение самооценки с оценками окружающих принято считать одной из главных причин, порождающих скрытые и явные конфликты личности с окружающими [121].

Карта самоотношения учителя к профессиональным позициям (А.К. Маркова) позволяет определить уровень оценивания учителем сформированности своих профессиональных позиций по 5-балльной шкале: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий уровень. Инструкция и бланк методики представлены в Приложении 1.

А.К. Маркова различает общую профессиональную позицию учителя (стремление быть и оставаться учителем) и конкретные профессиональные позиции, соответствующие сфере педагогической деятельности, педагогического общения, личности учителя.

1) Профессиональные позиции, соответствующие сфере педагогической деятельности: «предметник», «методист», «диагност», «самодиагност», «субъект педагогической деятельности».

Позиция «предметник» предполагает владение приемами передачи содержания своего учебного материала. Позиция «методист» заключается в отборе и применении методов обучения. Позиции «диагност» и «самодиагност» предполагают изучение учеников и самого себя. В позиции «субъект педагогической деятельности» педагог ставит цели и задачи, прогнозируя дальнейшее профессиональное развитие.

2) Профессиональные позиции, соответствующие сфере педагогического общения: «гуманист», «психотерапевт», «актер».

Позиция «гуманист» предполагает сформированность педагогических умений: умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика. Позиция «психотерапевт» заключается в общении с учеником как с равным партнером, в создании условий психо-

логической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнера по общению, умение создать обстановку доверительности, терпимости к непохожести другого человека; умение гибко перестраивать способы общения, выбирать оптимальное их сочетание.

Профессиональная позиция «актер» предполагает владение средствами, усиливающими воздействие (приемы риторики); умение владеть разными ролями как средством предупреждения конфликтов в общении (например, занять позицию ученика); владеть тонами и полутонами; умение действовать в обстановке публичного выступления, близкой к театральной.

3) Профессиональные позиции, определяющие неповторимость и уникальность личности учителя: «педагог по призванию», «новатор», «индивидуальность», «творец».

Позиция «педагог по призванию» характеризуется стремлением стать, быть и оставаться учителем, помогающим ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Профессиональная позиция «индивидуальность» предполагает характерное для данного учителя устойчивое сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также более частные особенности, такие, например, как ритм работы, определяемый психофизиологическими особенностями и прошлым опытом. Индивидуальность учителя обеспечивает ему авторитет в глазах учеников.

Позиции «творец» в педагогической деятельности соответствует диагностическое и методическое творчество (поиск и нахождение новых способов изучения учащихся, применение и создание новых диагностических приемов; новые сочетания методов обучения). В педагогическом общении - это коммуникативное творчество (поиск и нахождение новых коммуникативных задач, новых средств мобилизации межличностного взаимодействия учащихся на уроке, создание новых форм общения в групповой работе учащихся и т.д.).

Позиция «новатор» включает способы обнаружения проблем с последующим оригинальным решением и возвращением его в педагогическую практику,

умение защитить свои идеи, доказать их новизну и дееспособность. Новаторство - это вклад и в науку, и в опыт.

4) Профессиональные позиции, отражающие интегральные характеристики труда учителя: «профессионал» и «исследователь». Позиции «профессионал» соответствуют умения учителя оценить свой труд в целом: умение увидеть причинно-следственные зависимости между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами; умение вычленять макро- и микроциклы в своем труде; умение учителя перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке своей результативности и профессионализма; умение осознать взаимосвязь между способами своего труда и результатами обученности и воспитанности школьников, изучать и оценивать труд коллег.

Позиция «исследователь» предполагает сформированность исследовательских умений учителя: умение от трудно решаемых вопросов практики перейти к их формулированию на языке научной проблемы, умение провести целенаправленное наблюдение, осуществить педагогический эксперимент с варьированием отдельных факторов с точки зрения их влияния на результаты.

При анализе результатов заполнения Карты делается вывод о самооценке сформированности у учителя разных сторон профессиональной компетентности [82].

Для определения самоотношения будущих учителей к профессиональным позициям был использован контент-анализ эссе студентов на тему «Освоение социальной роли учителя». Профессиональное самосознание учителя – это осознание педагогом себя в каждом из трех пространств педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения, в системе собственной личности; данная структура включает в себя самопознание, самоотношение, саморегуляцию (Л.М. Митина) [91]. Развитие профессионального самосознания заключается в формировании представлений студента о себе и своей профессии, самооценивании, определении собственных целей и перспектив.

Анализ литературы по проблематике профессионально-личностного развития учителя, а также данные эссе позволили выделить следующие категории контент-анализа.

«Педагогическое общение и деятельность» как стороны труда учителя (А.К. Маркова). Интегральные характеристики личности учителя (Л.М. Митина): «педагогическая направленность», «педагогическая компетентность». «Социальные роли учителя», которые он выполняет при решении конкретных учебно-воспитательных задач (В.Г. Максимов). «Развитие в период выбора профессии и профессиональной подготовки» как этапы профессионализации учителя (В.А. Бодров).

Процесс принятия педагогического решения характеризуется внутренним единством интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств личности. Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда) позволяет определить локализацию контроля человеком над значимыми для себя событиями.

Характер реакций учителя на возникающие педагогические ситуации определяется его когнитивной интерпретацией. Программируя результат деятельности, свои действия, человек задумывается о способах и средствах выполнения, о ресурсах и источниках энергии. Дж. Роттер ввел понятие «локуса контроля» - это одна из интегральных характеристик самосознания человека, которая связывает чувство ответственности, готовность к активности и переживание собственного «Я». В представлении и переживании «Я» отражаются знания человека о своих желаниях, жизненных целях, путях самореализации. Если человек связывает происходящие с ним события с уровнем своей компетенции, способностей, целеустремленности, личностными качествами и видит источник активности в себе, его контроль над ситуацией определяется как внутренний, интернальный. Если человек объясняет происходящие с ним события и результаты дел как влияние судьбы, везения-невезения, случайности, обстоятельств и намерений других людей, ему свойственен внешний, экстернальный тип контроля над действиями в ситуациях.

Локус контроля, характерный для индивида, универсален по отношению к любым типам событий и ситуаций, с которыми ему приходится сталкиваться. Количественный и качественный анализ показателей уровня субъективного контроля (УСК) осуществлялся по шкале общей интернальности.

Следуя концепции Дж. Роттера, когда человек результаты своих действий связывает с собственными усилиями, тогда надежды его с большей силой осуществляются, размах его действий шире и успех более вероятен. В последующих ситуациях действия такого человека будут более зрелыми, особенно после неудачного опыта, который переживается как свой собственный. Опыт от неудач у интерналов более информативен, чем у экстерналов.

По мнению А.А. Реана, интернальность коррелирует с социальной зрелостью и просоциальным поведением [116].

В разрешении педагогических ситуаций творческий процесс обусловлен как характеристиками педагога, так и обстоятельствами его работы.

Опросник способностей творческой личности (О.А. Шляпкина, М.М. Кашапов) дает возможность определить творческие способности человека, проявляющиеся в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности. В качестве основы для разработки опросника использован перечень способностей творческой личности, предложенный Е.Е. Туник. Так как психометрическая обработка опросника осуществлялась на выборке, состоящей из школьников-старшеклассников, нами были рассчитаны нормы на выборке студентов старше 18 лет и учителей в количестве 200 человек.

Результаты психометрической обработки Опросника способностей творческой личности (О.А. Шляпкина, М.М. Кашапов) представлены в Приложении 2.

На первом этапе были рассчитаны в программе SPSS.16 различные показатели описательной статистики: среднее, мода, медиана, min, max стандартное отклонение, коэффициенты асимметрии и эксцесса. Было выявлено, что кривая распределения близка к нормальному распределению, что подтвердил критерий нормальности Колмогорова-Смирнова ($p = 0,402$). В таблице 5 приводятся данные описательной статистики.

Таблица 5

Показатели описательной статистики

| N | min | max | Среднее | Медиана | Мода | Стандартное отклонение | Ассиметрия | Эксцесс |
|-----|-----|-----|---------|---------|--------|------------------------|------------|---------|
| 200 | 15 | 48 | 31,115 | 32,000 | 32,000 | 6,699 | -0,317 | -0,135 |

Далее представим оценочную схему соотношения взвешенных сырых и стандартных баллов (процентильных рангов) для нормы – среднего значения на данной выборке (таблица 6).

Таблица 6

Соотношение сырых и стандартных баллов

| | - 1 δ | | 0 | | 1 δ |
|---------------------|--------------|----|----|----|------------|
| Процентильные ранги | 16 | 25 | 50 | 75 | 84 |
| Сырые баллы | 24 | 27 | 32 | 36 | 38 |

Соответственно, респонденты, набравшие менее 24 баллов (в данной выборке: от 15 до 24), имеют низкий уровень способностей творческой личности, от 24 до 38 баллов – средний уровень способностей творческой личности, выше 38 баллов (в данной выборке от 39 до 48 баллов) – высокий уровень способностей творческой личности.

Таким образом, средние показатели способностей творческой личности у студентов и учителей отличны от результатов школьников.

Тест дивергентного (творческого) мышления и Опросник творческих личностных характеристик (Ф. Вильямс, модификация Е.Е. Туник) использовался для оценки креативного мышления и творческих способностей студентов 1-2 курсов педагогического колледжа. Дивергентность мышления оценивалась с помощью пяти факторов: беглость (легкость, продуктивность), гибкость, оригинальность, разработанность, словарный запас и образное, творческое использование языка.

Тест творческих характеристик личности – это опросник, состоящий из 50 вопросов по самооценке личности. Результаты представлены в виде четырех

отдельных оценок, отражающих любознательность, воображение, сложность и рискованность [146].

Итак, на данном этапе работы нами определены для измерения следующие ПВК учителя:

- когнитивные: уровень обнаружения и разрешения педагогической проблемности;
- личностные: творческий потенциал, система контроля принятых решений, самооценка выполняемых педагогических функций.

При выборе методов исследования был применен как объективный, так и субъективный подход, который предполагает диагностику свойств, основанную на самооценке и самоописании человеком своего поведения и личностных особенностей.

2.3. Методы статистической обработки данных

Для математической обработки полученных данных использовались методы статистики – описательные статистики, корреляционный анализ (r -Пирсона, r -Спирмена), параметрические и непараметрические методы сравнения (t -Стьюдента, U -Манна-Уитни), факторный (метод главных компонент) и дисперсионный анализ. Для статистического анализа использовалась программа SPSS.16.

Структурный анализ данных предполагал установление закономерностей на уровне общей организации профессиональных качеств педагога. С этой целью была осуществлена обработка полученных данных посредством вычисления матриц интеркорреляций (А.В. Карпов) [41]. На их основе было произведено выделение базовых профессионально важных качеств, а также устанавливалась степень интегрированности и дифференцированности полученных структур качеств.

Система ПВК выступает как определенный симптомокомплекс субъектных свойств, специфичный для той или иной деятельности. К подсистеме ПВК отно-

сят базовые ПВК, которые имеют наибольшее число внутрисистемных связей с другими качествами, характеризуются наибольшим структурным весом и занимают центральное место во всей системе качеств [42].

Расчет структурного веса производился путем определения числа связей того или иного качества с другими. Дополнительным показателем служила значимость связи. Связям, значимым на 5% уровне ($p < 0,05$), приписывался коэффициент 1 балл; связям, значимым на 1% уровне ($p < 0,01$), приписывался коэффициент 2 балла; связям, значимым на 0,1 % уровне ($p < 0,001$), приписывался коэффициент 3 балла [42].

Для количественной оценки степени сформированности и организованности подсистем ПВК использовали три основных индекса:

1) индекс когерентности систем (ИКС); он является функцией от числа положительных и значимых внутрисистемных связей между ПВК и показывает степень интегрированности подсистемы ПВК;

2) индекс дифференцированности системы (ИДС); он является функцией числа отрицательных и значимых внутрисистемных связей и показывает либо степень ее дезинтегрированности, либо специализированности;

3) индекс организованности системы (ИОС); он является производным от первых двух и вычисляется как разность величин ИКС и ИДС. Данный индекс указывает на общую меру сформированности подсистем ПВК [41].

Таким образом, на основе вышеуказанных методов и методик была собрана количественная и качественная информация по изучаемой проблеме в соответствии с задачами исследования.

Выводы по 2 главе:

На основании методологического обеспечения экспериментального исследования нами сформулированы следующие выводы.

При проведении исследования был использован системный подход, так как он ориентирован на комплексное изучение объекта как целостной системы. Реализация в исследовании данного подхода позволяет изучить динамику профес-

сионально важных качеств учителей на разных стадиях профессионализации как сложной системы, определить ее компоненты, установить связи между ними.

В соответствии с поставленной целью, выдвинутыми гипотезами подобран диагностический инструментарий, позволяющий диагностировать уровневые характеристики ПМ и их связь с личностными особенностями учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации.

Предпочтение было отдано самооценочным методикам, так как процесс принятия педагогического решения характеризуется внутренним единством интеллектуальных и эмоционально-волевых качеств личности. Эмоциональная составляющая выражается в отношении учителя к учащемуся, к себе самому как субъекту деятельности, к применяемым способам педагогического воздействия.

Реализация задач исследования обеспечивается репрезентативной выборкой испытуемых, надежными и валидными психодиагностическими методами, применением методов математической статистики.

**Глава 3. Количественный и качественный анализ
результатов исследования динамики профессионально важных качеств
учителей на этапе профессиональной подготовки
и дальнейшего становления профессионала**

**3.1. Профессионально важные качества будущего учителя
на стадии профессионального обучения в колледже и вузе**

*3.1.1. Уровень педагогического мышления студентов среднего и высшего
образовательного учреждения*

Анализ уровневых характеристик ПМ студентов педагогического колледжа. Для выявления различий в уровне педагогического мышления между студентами 1 - 5 курсов (независимо от специальности) был применен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Дисперсионный анализ дает максимально значимый результат: уровневые характеристики ПМ студентов различны на разных курсах обучения. Результаты дисперсионного анализа представлены в Приложении 3.

Тест Дункана выделяет две гомогенные подгруппы (со стандартным значением $p = 0,05$), одна из которых включает студентов 1, 2 и 3 курсов, а другая — 4 и 5 курсов. Это означает, что уровень ПМ студентов 1-3 курсов значимо отличается от уровня ПМ студентов 4-5 курсов, которые, в свою очередь, не обнаруживают значимого различия между собой.

Проанализируем более подробно данные различия. Результаты представлены в таблице 7. У большинства студентов 1-3 курсов преобладает ситуативный уровень ПМ при разрешении предложенных учебно-воспитательных ситуаций. То есть они не умеют увидеть далекую перспективу; выбранное решение направлено на изменение условий данной проблемной ситуаций, что приводит к эффективному решению «здесь-и-сейчас», но может привести к повторению аналогичной

проблемы в будущем, усугублению конфликтной ситуации между учеником (классом) и учителем.

Таблица 7

Количество студентов колледжа с разным уровнем ПМ

| Уровень профессионального педагогического мышления | Количество студентов (%) | |
|--|--------------------------|----------|
| | 1-3 курс | 4-5 курс |
| Ярко выраженный надситуативный уровень | 0 | 5 |
| Чаще надситуативный уровень мышления | 27 | 42 |
| Чаще ситуативный уровень мышления | 56 | 51 |
| Ярко выраженный ситуативный уровень | 17 | 2 |

При анализе опросных листов можно отметить, что часть студентов представляет непосредственный опыт взаимодействия между преподавателем и студентом и предлагает стереотипный вариант разрешения педагогической ситуации в своих ответах, не учитывая возможного возраста учеников, не отражая своей индивидуальности в выборе решения.

На ответы студентов влияет несформированность психолого-педагогических знаний и умений, неготовность анализировать каждую ситуацию, ставить педагогические цели, определять в соответствии с ними стратегию взаимодействия с учениками.

На 4-5 курсах колледжа можно отметить тенденцию увеличения доли студентов с надситуативным уровнем ПМ. Связано это может быть как с теоретической, так и с практической подготовкой студентов: увеличивается количество часов по дисциплинам психолого-педагогического цикла, формируется осознанное и ответственное отношение к выбранной профессии, индивидуальный стиль деятельности, готовность к выполнению профессиональных задач.

Таким образом, результатом профессиональной подготовки будущих учителей в педагогическом колледже является развитие педагогического мышления, изменение его уровневых характеристик, что позволяет более эффективно решать молодому специалисту педагогические задачи в современном образовании. Пре-

обладание ситуативного уровня ПМ при решении педагогических ситуаций у выпускников отражает их ориентированность на предметно-методические составляющие образовательного процесса, а не на актуализацию нравственного, духовного пласта этого процесса.

При сравнении уровневых характеристик ПМ студентов колледжа, обучающихся на разных специальностях, не выявлены достоверные различия в уровне ПМ ($t=0,821$, $p=0,413$). Первичные статистики представлены в Приложении 4. Данные t-критерия представлены в таблице 8.

Таблица 8

Различия в уровне ПМ студентов колледжа и вуза, обучающихся по разным специальностям

| | Студенты колледжа (филологи) | Студенты вуза (филологи) |
|------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| Студенты колледжа н/кл | 0,821 | |
| Студенты вуза н/кл | | 2,035* |

Примечание: н/кл – начальные классы, ср/шк – средняя школа. * $p<0,05$

В основе профессионального обучения лежат общие принципы, реализация которых позволяет сформировать профессиональные компетенции будущего специалиста. В данном случае все студенты учатся на гуманитарных специальностях, поэтому специфика содержания учебных предметов может оказывать влияние на результат обучения будущих учителей. В колледже большая часть преподавателей работают одновременно со студентами разных групп разных специальностей, вследствие этого осуществляется целенаправленное воздействие на профессиональную подготовку обучающихся.

При сравнении уровневых характеристик ПМ студентов вуза разных специальностей выявлены достоверные различия ($t=2,035$, $p=0,044$). Если на этапе обучения в педагогическом колледже существуют общие закономерности развития уровневых характеристик ПМ студентов независимо от получаемой специальности, то во время обучения в вузе развитие уровневых характеристик ПМ студентов разных специальностей имеет свои особенности.

При выявлении различий в уровне ПМ учителей начальных классов на этапе обучения в колледже и вузе было установлено, что студенты вуза, обучающиеся на факультете педагогики и методики начального образования, по сравнению со студентами колледжа демонстрируют выше уровень ПМ ($t= 2,124$, $p=0,035$). Данные представлены в таблице 9.

Таблица 9

Различия в уровне ПМ у студентов колледжа и вуза

| | Уровень ПМ студентов вуза н/кл | Уровень ПМ студентов вуза филологи |
|---|-----------------------------------|--|
| Уровень ПМ студентов колледжа н/кл | 2,124* | – |
| Уровень ПМ студентов колледжа филологи | – | 0,180 |

Примечание: * $p < 0,05$

Действительно, у 59 % студентов колледжа ведущий способ решения педагогических задач ситуативный, а у 56 % студентов вуза – надситуативный (таблица 10). В данном случае одной из причин различий может быть дальнейшее профессиональное развитие учителя, так как в исследуемую выборку вошли студенты, обучающиеся на заочном отделении после окончания учреждений среднего профессионального образования (педагогических специальностей).

Таблица 10

Уровневые характеристики ПМ студентов колледжа и вуза
(начальные классы)

| Уровень профессионального педагогического мышления | Количество студентов(%) | |
|--|-------------------------|-----|
| | колледж | вуз |
| Ярко выраженный надситуативный уровень | 2 | 9 |
| Чаще надситуативный уровень мышления | 39 | 47 |
| Чаще ситуативный уровень мышления | 49 | 38 |
| Ярко выраженный ситуативный уровень | 10 | 6 |

Также большинство студентов вуза уже имеют опыт практической деятельности: из 66 опрошенных 41 человек работает педагогом, стаж педагогической

деятельности преимущественно до 5 лет. Кроме того, сама специфика профессиональной подготовки учителя в высшем и среднем профессиональном учебном заведении может стать одним из условий повышения или снижения доли студентов с надситуативным уровнем ПМ учителя.

При сравнении уровневых характеристик ПМ студентов колледжа и вуза по другим специальностям не выявлено достоверных различий ($t=0,180$; $p=0,858$) – ведущий способ решения педагогических задач является ситуативным. В таблице 11 указано, что только 31% студентов колледжа и 37% студентов вуза демонстрируют надситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности. Среди студентов заочного отделения вуза 22 человека работают педагогами. Несмотря на данный факт, решение педагогических задач они осуществляют на том же уровне, что и студенты среднего учебного заведения.

Таблица 11

Уровневые характеристики ПМ студентов колледжа и вуза
(филологи)

| Уровень профессионального педагогического мышления | Количество студентов (%) | |
|--|--------------------------|-----|
| | колледж | вуз |
| Ярко выраженный надситуативный уровень | 2,3 | 5 |
| Чаще надситуативный уровень мышления | 28,7 | 32 |
| Чаще ситуативный уровень мышления | 59,8 | 49 |
| Ярко выраженный ситуативный уровень | 9,2 | 14 |

Таким образом, на этапе профессиональной подготовки существуют различия в уровневых характеристиках ПМ между студентами среднего и высшего образовательных учреждений. Более половины студентов вуза по специальности «Педагогика и методика начального образования» демонстрируют надситуативный уровень ПМ при решении педагогических ситуаций. Важной предпосылкой данного факта является непрерывное образование: большая часть опрошенных студентов вуза закончили среднее профессиональное образовательное учреждение соответствующей специальности. Осознанность выбора профессии, педагоги-

ческий опыт и высокий уровень мотивации в решении педагогических задач позволяют им стимулировать развитие профессионального педагогического мышления. Студенты других педагогических специальностей вуза решают задачи на ситуативном уровне, что незначительно отличается от уровневых характеристик студентов колледжа. Причиной является как специфика предшествующей подготовки студентов (не у всех есть среднее специальное образование), так и опыт профессиональной деятельности – выполнение функций учителя начальных классов отличается от выполнения функций учителя средней школы.

3.1.2. Характеристики личности и их связь с уровнем педагогического мышления студентов колледжа

Для оценки креативного мышления и творческих способностей студентов 1-3 курсов колледжа использовался модифицированный и адаптированный вариант тестов Ф. Вильямса, предложенный Е.Е. Туник.

Рассматривая результаты значений для изучаемых факторов, можно отметить умеренно-неоднородные показатели, в которых наблюдаются результаты, соответствующие норме и ниже границы нормы (таблица 12).

Таблица 12

Показатели средних значений факторов дивергентного мышления и творческих личностных характеристик: результаты диагностики и нормативные данные

| Показатели | Дивергентное мышление | | | | | | Творческие личностные характеристики | | | | |
|----------------------------------|-----------------------|----------|----------------|-----------------|----------|-------|--------------------------------------|-------------|-----------|--------------------------|-------|
| | беглость | гибкость | оригинальность | разработанность | название | общая | любопытность | воображение | сложность | способность идти на риск | общая |
| М – ср.знач. | 11,2 | 7,9 | 21,9 | 4,5 | 16,8 | 62,3 | 10,4 | 10,1 | 7,9 | 11,1 | 63,4 |
| М (13-17 лет) нормативные данные | 10,9 | 6,9 | 25,7 | 11,4 | 17,1 | 71,6 | 17,8 | 15,6 | 17,2 | 17,0 | 67,6 |

Среди основных факторов дивергентного мышления у студентов колледжа 1-3 курсов наиболее развитыми являются гибкость, беглость, словарный запас и творческое его использование; чуть ниже – оригинальность. Фактор «разработанность» у большинства студентов имеет низкий показатель, что может говорить о неспособности приукрашивать простую идею или ответ, чтобы сделать ее более интересной и глубокой. В целом, большая часть опрошенных (84 %) демонстрируют средний уровень развития факторов дивергентного мышления. Только 16 % имеют результат ниже нормы. Ни один из опрошенных не демонстрирует высокий уровень дивергентного мышления. Данные представлены в таблице 13.

Таблица 13

Количество студентов с разным уровнем развития дивергентного мышления и творческих личностных характеристик

| Кол-во человек (%) | Дивергентное мышление | | | | | | Творческие личностные характеристики | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------|-----------------|------------------|-----------|--------|--------------------------------------|--------------|------------|---------------------------|--------|--|
| | бег-лость | гиб-кость | ориги-нальность | разрабо-танность | назва-ние | об-щая | любозна-тельность | вообра-жение | слож-ность | способ-ность идти на риск | об-щая | |
| Ни-же нор-мы | 8 | 5 | 25 | 58 | 8 | 16 | 71 | 79 | 75 | 66 | 12 | |
| Нор-ма | 92 | 76 | 75 | 42 | 80 | 84 | 29 | 21 | 25 | 34 | 88 | |
| Вы-ше нор-мы | 0 | 19 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

По результатам оценки творческих способностей, было выявлено, что показатели всех 4-х факторов - ниже среднего и ниже нормы. Самый низкий показатель по фактору «сложность» – готовность к поиску альтернатив, умение приводить в порядок неупорядоченное, разбираться в сложных проблемах. Общий суммарный показатель по опроснику – 63,4, что соответствует норме, но ниже среднего значения.

В исследованиях М.М. Кашапова отмечается, что креативность, дивергентность, рефлексивность, саногенность, конструктивность являются «ядерными»

качествами сформированного педагогического мышления. Психологический анализ этих и других качеств позволяет отметить доминирование либо функциональных, деятельностных (ситуативных), либо личностных (надситуативных) компонентов [49].

Ранее было отмечено, что у большинства студентов в начале обучения преобладает ситуативный уровень мышления при разрешении предложенных учебно-воспитательных ситуаций. Ни один из опрошенных не продемонстрировал ярко выраженный надситуативный уровень педагогического мышления при решении педагогических задач. Сравнивая результаты диагностики творческого мышления и творческих способностей студентов 1-3-х курсов с результатами уровня их педагогического мышления, можно сделать вывод, что недостаточный уровень развития способности к выдвижению идей, отличающихся от очевидных, способности добавлять новое к основной идее; способности к поиску многих альтернатив, умения разбираться в сложных проблемах соответствует ситуативному уровню обнаружения проблемности в педагогических ситуациях. Для подтверждения данного вывода приведем результаты факторного анализа.

Факторный анализ позволил выделить 4 группы факторов: личностные творческие факторы, когнитивно-интеллектуальные творческие факторы, творческое использование языка, разработанность мышления в решении педагогических задач (таблица 1, Приложение 5). Первые две группы в основном соответствуют факторам, обозначенным в методике. Третий фактор объединяет вербальные способности к творческому использованию языка и возраст студентов. Уровень ПМ и показатель дивергентного мышления «разработанность» составляют четвертый фактор. Результаты факторного анализа свидетельствуют о том, что у студентов колледжа на начальном этапе обучения ситуативный уровень ПМ и недостаточно развитая способность расширить, углубить основную идею, выбор стереотипных идей обусловлены общим фактором.

Таким образом, большинство студентов 1-3-х курсов демонстрируют средний уровень развития творческого мышления и творческих способностей, что оказывает влияние на выбор решения различных педагогических ситуаций; по-

этому одной из основных задач подготовки будущего педагога является развитие педагогического мышления и творческих способностей студентов.

В отличие от студентов 1-3 курсов 71% студентов 4-5 курсов демонстрируют средний и 14 % - высокий уровень развития творческих способностей личности (методика М.М. Кашапова, О.А. Шляпниковой). Важно заметить, что часть опрошенных видят возможности проявления своего творчества в педагогической деятельности, но при этом затрудняются проявить свое творчество в учебной деятельности (данный факт был выявлен по результатам устного опроса). Это может быть связано с кризисом профессионального обучения (Ю.П. Поваренков) и переходом на второй период профессионального становления, когда социальная ситуация профессионального развития предъявляет к личности и деятельности студента в основном профессиональные требования. Поэтому ведущими новообразованиями этого периода являются актуализация профессиональной мотивации, становление элементов системы профессионально-педагогической деятельности, обретение элементов профессиональной идентичности, становление структуры профессионального интеллекта.

По результатам диагностики студентов 4-5 курсов выявлена положительная корреляционная связь ($r=0,250$; $p<0,05$) между уровнем ПМ и уровнем развития творческих способностей (Приложение 6, таблица 1). В исследованиях М.М. Кашапова отмечается, что надситуативный стиль мышления педагога свидетельствует о способности креативно решать возникающие ситуации, о направленности на саморазвитие и повышение своей профессиональной компетентности.

Таким образом, среди студентов 4-5 курсов по сравнению со студентами 1-3 курсов в два раза выше доля студентов с надситуативным уровнем ПМ, и больше половины студентов имеют средний или высокий уровень творческих способностей личности, в то время как у студентов 1-3 курсов не выявлено высокого уровня развития творческих способностей.

С помощью коэффициента корреляции Спирмена выявлены значимые связи между уровнем ПМ и уровнем субъективного контроля личности ($r=0,246$;

$p < 0,05$) студентов (Приложение 6, таблица 1). Надситуативный уровень ПМ положительно коррелирует с высоким уровнем общей интернальности личности, что говорит о высоком уровне субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом.

С целью изучения представлений будущих учителей об особенностях педагогической профессии и освоения труда учителя студентам 2-3 курсов педагогического колледжа было предложено написать эссе на тему «Освоение социальной роли учителя». Для оценки полученных данных был использован контент-анализ эссе. В исследовании приняло участие 30 человек.

Проанализируем полученные данные. Результаты представлены в приложении 7. В сочинениях студентов затрагиваются следующие основные вопросы: выбор профессии и педагогическая направленность, профессиональная подготовка, социальные роли учителя, статус профессии в обществе, профессионально важные качества личности и их развитие, знания, умения и навыки учителя, педагогическое взаимодействие. Таким образом, рассматриваются все основные стороны труда учителя, в том числе такие интегральные характеристики личности и труда учителя, как педагогическая направленность и педагогическая компетентность.

По удельному весу самыми значимыми для студентов являются категории «педагогическая компетентность» (42 упоминания), «развитие в период выбора профессии и профессиональной подготовки» и «педагогическая направленность» (по 38 упоминаний). Остальные категории примерно равны по количеству упоминаний.

Размышляя о статусе профессии, студенты неоднозначно оценивают отношение общества к учителю, с сожалением отмечают снижение его роли, но при этом подчеркивают благородный труд учителя, ответственный, сложный, важный вклад педагога в развитие ученика (16 положительных оценок и 14 отрицатель-

ных). В некоторых работах встречаются упоминания о том, как важно, чтобы учитель был квалифицированным специалистом, профессионалом в своей деятельности.

Анализируя категорию «педагогическая направленность» учителя, нужно отметить, что среди упоминаний в эссе студентов преобладает общая направленность на профессию, стремление стать учителем (11), далее идет любовь к детям (8) и любимый предмет (4).

Категория «педагогическая компетентность» включает в себя подкатегории: знания, умения и навыки учителя; профессионально важные качества. Студенты называют следующие умения учителя: дидактические (14), коммуникативные (8), аналитические (1), прогностические (2), рефлексивные (1). Подкатегория знания – раскрыта студентами через такие профессионально важные качества, как ум, эрудиция. Организаторские и перцептивные умения учителя отражены в подкатегории педагогическое общение. Не нашли своего отражения в работах студентов проективные умения учителя. Нужно отметить, что аналитические, прогностические и проективные умения студентов менее сформированы на данном этапе обучения по сравнению с коммуникативными, организаторскими. Возможно, этим объясняется удельный вес этих подкатегорий в эссе.

Среди профессионально важных качеств учителя на первый план, по мнению респондентов, выходят такие, как ответственность (11 упоминаний), ум, эрудиция (4), терпение (4). Также студенты уделяют внимание саморазвитию профессионально важных качеств (4). Далее упоминаются следующие качества: справедливость (2), отзывчивость (2), активность, аккуратность, доброта, сдержанность, трудолюбие, общительность, рефлексия. Важным считают наличие таланта и способностей (2), уровень воспитанности (2) и самовыражение (2) педагога. Один человек анализирует внешний вид учителя.

Нужно отметить, что основное внимание студенты уделяют психологическим качествам. Перечисленные качества относятся к общечеловеческим, приобретающим в педагогической деятельности профессионально важное значение. Не отмечены физические, антропометрические, физиологические характеристики че-

ловека, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности. Таким образом, студенты на данном этапе обучения демонстрируют общее представление о профессионально значимых качествах учителя, основанное на житейском опыте.

Л.М. Митина рассматривает профессиональное развитие учителя как активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности. Осознание студентами требований к личности педагога позволяет им осуществить самооценивание качеств своей личности. Соотнесение знаний о себе в рамках сопоставления «Я» и «другого» характерно для стадии самоопределения личности в процессе профессионализации.

Категория «развитие в период выбора профессии и профессиональной подготовки» включает в себя следующие подкатегории: становление профессионала (15), роль теоретических предметов и получаемых знаний в подготовке будущего учителя (9), роль изучения методик обучения младших школьников (7), роль педагогической практики (на данном этапе обучения – практики по внеучебной воспитательной работе) (10), значение личности отдельных преподавателей в становлении специалиста (3). При описании выбора профессии пятеро вспоминают свой игровой опыт в детстве, семеро указывают на значение конкретных учителей или любимых предметов в профессиональном самоопределении, трое анализируют опыт общения в семье с младшими родственниками, один человек считает, что это профессия от Бога. Таким образом, уже на ранних этапах профессионализации формируется педагогическая направленность личности. Период обучения в общеобразовательной школе очень важный для формирования будущего учителя – в это время закладывается характер, развиваются способности, накапливаются первые впечатления об образцах педагогического творчества.

Негативная оценка данной категории встречается в 3-х случаях: при отрицании значения общеобразовательных предметов в подготовке учителя (2), при негативном опыте практической подготовки (1). Таким образом, студенты оценивают важность профессиональной подготовки в колледже, причем на первый план

выходит практическая подготовка – респонденты описывают опыт первых занятий, переживают первые затруднения и успехи в профессиональной деятельности и общении. Все это свидетельствует о формировании основ психологической системы педагогической деятельности, что связано с кризисом профессионального обучения. При этом в половине работ упоминается о саморазвитии и становлении будущего педагога. Это может свидетельствовать о высоком уровне осознания студентами своей ответственности за происходящее и стремлении планировать, ставить цели профессионального развития.

В категории «педагогическое взаимодействие» основное внимание студенты уделяют построению общения и отношений с детьми (15). Очень важным, по их мнению, является воспитание детей (12) и для успешного построения общения важно любить детей (3). Студенты анализируют такие способности учителя, как коммуникативные, организаторские, перцептивные, авторитарные, не называя их, но раскрывая их содержание через требования к профессиональному общению. «Быть авторитетом», «если увлечь, заинтересовать детей, то они будут с удовольствием заниматься», «найти общий язык с детьми», «учитель должен дать правильный совет», «учитель должен понять каждого», «чтобы дети его слушались, уважали», «быть наблюдателем» и другое. Таким образом, студенты определяют задачи своего профессионального развития в области педагогического труда.

Среди социальных ролей учителя наблюдается большое разнообразие в описаниях будущих педагогов: роль мамы, воспитателя, примера (идеала, образца), помощника, советчика, друга, коллеги, преподавателя, заводилы, лидера, наставника, главного человека, наблюдателя, авторитета. Перечисленные функции реализуются в структуре педагогической деятельности - в обучении, воспитании, общении, в самораскрытии личности учителя, его профессиональном росте.

В.Г. Максимовым в структуре системы ролей современного учителя выделено 3 уровня: общечеловеческие роли, профессиональные роли, социальные роли [78]. В работах студентов в основном представлен уровень профессиональных ролей учителя. Данные роли отражают специфику профессиональной деятельно-

сти учителя начальной школы и свидетельствуют об адекватном отражении педагогических функций современного учителя.

Таким образом, основное внимание будущие учителя на данном этапе профессионализации уделяют личности учителя (81 упоминание), затем – его деятельности (57 упоминаний) и педагогическому общению (30 упоминаний). Это отражает значимость данных сторон труда учителя в профессиональном самоопределении будущих педагогов на этапе обучения в колледже, совпадающим с этапом кризиса в профессиональном обучении. Размышления о статусе профессии педагога в современном мире и особенностях профессиональной подготовки свидетельствуют о развитии таких качеств, как профессиональная направленность и профессиональная компетентность студентов.

На основании полученных данных уровневые характеристики ПВК студентов колледжа – будущих учителей – можно представить следующим образом. Ведущий способ решения педагогических задач – ситуативный. Студенты с ситуативным типом ПМ имеют недостаточный уровень развития способности к выдвижению идей, отличающихся от очевидных; способности добавлять новое к основной идее; способности к поиску многих альтернатив. Демонстрируют экстернальный локус контроля, то есть объясняют происходящие с ними события и результаты дел как влияние судьбы, везения-невезения, случайности, обстоятельств и намерений других людей. Таким образом, решая педагогическую ситуацию на ситуативном уровне, будущие учителя склонны приписывать результат ее решения не столько себе, сколько влиянию внешних факторов.

В течение обучения в педагогическом колледже происходит профессиональное развитие будущего учителя. Об этом свидетельствуют результаты дисперсионного анализа данных по методике «Опросник на выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» и контент-анализа эссе. У студентов преобладает общая направленность на профессию, стремление стать учителем, они оценивают важность профессиональной подготовки в колледже, в первую очередь, практики, адекватно отражают педагогические функции современного учителя, стремятся планировать, ставить цели своего профессионального

развития. У выпускников колледжа надситуативный тип мышления связан со способностью креативно решать возникающие ситуации, с направленностью на саморазвитие и повышение своей профессиональной компетентности.

3.1.3. Уровневые характеристики педагогического мышления студентов вуза

Уровень педагогического мышления студентов вуза связан с уровнем творческих способностей студентов, с самооценкой профессиональных позиций (у работающих учителей) и уровнем субъективного контроля личности (таблица 14). Решение педагогической ситуации во многом подготовлено предыдущим опытом человека, который объединяет жизненный опыт и профессионально-педагогический. Профессионально-педагогический способ характеризуется осуществлением педагогом оценки обстоятельств происходящего, размышлением о причинах возникновения данного явления и перспективах его развития. Часть студентов при анализе педагогических ситуаций ограничивались непрофессиональным (житейским) способом.

Таблица 14

Корреляционные связи между уровнем ПМ и характеристиками личности учителя на этапе профессиональной подготовки

| | ПМ | Самооценка | ТвСп | УСК |
|------------|----|------------|--------|--------|
| ПМ | 1 | 0,352* | 0,231* | 0,269* |
| Самооценка | | 1 | 0,280* | 0,294* |

Примечание: ПМ – педагогическое мышление, Самооценка – самооценка профессиональных позиций, ТвСп – творческие способности личности, УСК – уровень субъективного контроля. * $p < 0,05$

Надситуативный уровень ПМ связан с интернальным локусом контроля личности, что говорит о высоком уровне субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. На стадии профессионального обучения интернальный локус контроля студента способствует тщательному анализу предложенных ситуаций, студент несет ответственность за принятое решение, понимает значимость выбранного способа решения в профессиональной деятельности. Также

студенты с интернальным уровнем контроля могут характеризоваться и более высокими результатами сформированности профессиональной компетентности. Студент – будущий учитель предлагает решение, направленное на саморазвитие. Интернальный локус контроля студентов вуза (работающих учителями) связан с высокой самооценкой профессиональных позиций «предметник», «педагог по призванию», «новатор». Что также свидетельствует о высокой ценностно-смысловой значимости выбранной профессии и направленности на достижение результатов в деятельности педагога.

Положительные корреляционные связи уровня ПМ и уровня развития творческих способностей студентов свидетельствуют о возможности в разных планах, с различных точек зрения подойти к выдвижению гипотез, о творческом поиске решения проблемной педагогической ситуации студентами.

На основе обобщения полученных данных представлена качественная характеристика функционирования компонентов ПМ на разных уровнях: ситуативном и надситуативном – у студентов вуза на стадии профессионального обучения. Будущие учителя, демонстрирующие надситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности, имеют сформированные психолого-педагогические знания, умеют увидеть далекую перспективу, у них формируется индивидуальный стиль деятельности, что находит отражение в принятии педагогического решения, характеризуются ответственным отношением к оценке результатов своей деятельности, осознанным отношением к выбранной профессии, готовностью к выполнению профессиональных задач, направленностью на творчество.

Студенты, демонстрирующие ситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности, имеют несформированные психолого-педагогические знания, не готовы анализировать каждую ситуацию, не умеют ставить педагогические цели, определять в соответствии с ними стратегию взаимодействия с учениками, ведущий локус контроля - экстернальный.

Самооценка выполняемых педагогических функций у студентов вуза, работающих учителями, положительно коррелирует с уровнем обнаружения педагогической проблемности. Для начинающих учителей (без категории) с преобладани-

ем ситуативного уровня обнаружения педагогической проблемности характерна невысокая самооценка профессиональных позиций, затруднения в творческом преобразовании педагогической действительности, в постановке целей и задач профессионального развития, в изучении учеников и самого себя, в общении с учеником как с равным партнером.

Таким образом, на стадии профессионального обучения происходит переход ПМ будущего учителя с ситуативного уровня на надситуативный. Будущие и начинающие учителя на стадии профессионального обучения, демонстрирующие надситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности, характеризуются ответственным отношением к оценке результатов своей деятельности, осознанным отношением к выбранной профессии, готовностью к выполнению профессиональных задач, направленностью на творчество.

3.2. Результаты исследования профессионально важных качеств учителей на этапе профессиональной деятельности

3.2.1. Уровневые характеристики педагогического мышления учителей

Учителя начальных классов решают педагогические ситуации преимущественно на надситуативном уровне ПМ (67 % опрошенных). Это говорит о способности педагогов наметить стратегию своей профессиональной деятельности, увидеть ее отсроченный результат, оценить свои успехи и неудачи, креативно решать возникающие ситуации, о направленности на саморазвитие и повышение своей профессиональной компетентности. В целом высокие результаты по данной методике могут быть обусловлены педагогическим опытом, уровнем квалификации учителей, педагогической направленностью и высокой мотивацией учителей к профессиональному саморазвитию.

Результаты корреляционного анализа показали, что уровень обнаружения педагогической проблемности у учителей начальных классов не зависит от стажа

и квалификационной категории. Полученные данные противоречат результатам исследования Т.Г. Киселевой, И.В. Рябикиной, где указано, что учителя с первой квалификационной категорией в среднем решают педагогические задачи лучше, чем учителя с высшей категорией и второй категорией. Причиной данных различий являются цели и мотивы деятельности, педагогический опыт. Учителя начальных классов независимо от уровня квалификации проявляют инициативность, творческий подход, повышают уровень своего мастерства. Также отсутствие различий в уровне обнаружения педагогической проблемности между учителями с разным уровнем квалификации может быть обусловлено особенностями выборки. Большинство учителей – с первой квалификационной категорией, со стажем работы более 15 лет, что отражает особенности современной ситуации в образовании в Вологодской области.

Различия в уровневых характеристиках ПМ учителя начальных классов на разных стадиях профессионализации представлены в таблице 15.

Таблица 15

Различия в уровневых характеристиках ПМ учителя начальных классов на разных стадиях профессионализации

| | Уровень ПМ студентов колледжа | Уровень ПМ учителей |
|-------------------------------|-------------------------------|---------------------|
| Уровень ПМ студентов колледжа | - | 4,575** |
| Уровень ПМ студентов вуза | 2,171* | 2,378* |

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Уровень ПМ достоверно различается у студентов колледжа, вуза и учителей, наблюдается постепенное увеличение количества респондентов с надситуативным уровнем ПМ при переходе от одного этапа профессионального становления к другому.

Выпускники колледжа и вуза, начинающие работать учителями, могут испытывать затруднения при разрешении педагогических ситуаций, в данном случае важным условием решения будет нацеленность молодого педагога на педагогическую деятельность и профессиональное саморазвитие в данной деятельности. Результаты исследования показали, что у учителей преобладает надситуативный

уровень ПМ при решении педагогических ситуаций, что является залогом успешного перехода на стандарты нового поколения.

Динамика уровневых характеристик ПМ учителей начальных классов на стадиях профессионального обучения, адаптации, развития и реализации профессионала носит положительный линейный характер, что отражено на рисунке 1.

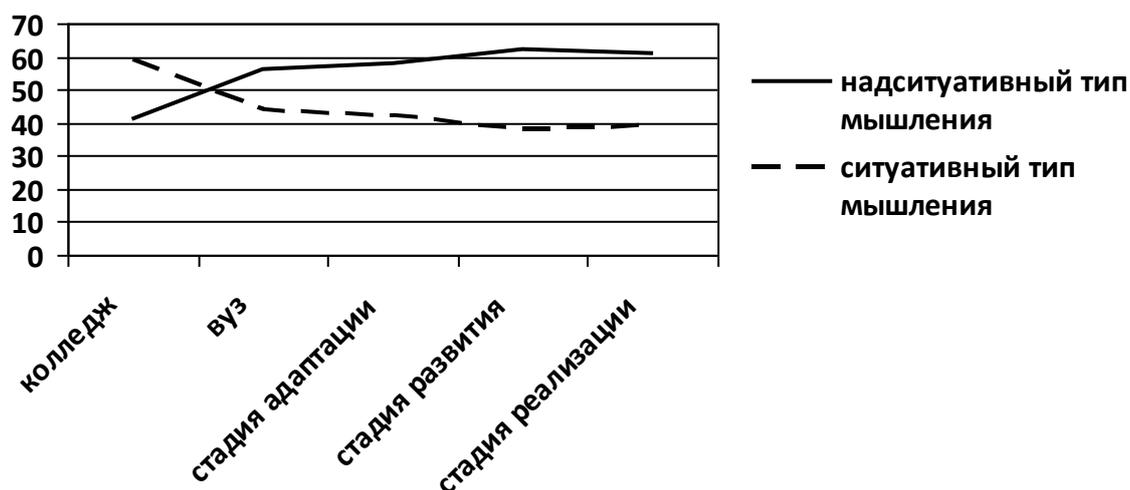


Рис. 1. Динамика уровневых характеристик педагогического мышления учителей начальных классов

Наибольший рост уровневых характеристик ПМ наблюдается на стадии профессионального обучения при переходе от среднего к высшему образовательному учреждению, а также на этапе профессиональной деятельности при переходе от стадии адаптации к стадии развития профессионала.

Уровень квалификации педагога – показатель успешности решения функциональных задач (согласно Методике оценки уровня квалификации педагогических работников под ред. В.Д. Шадрикова, А.В. Карпова, И.В. Кузнецовой).

Различия в уровневых характеристиках ПМ наблюдаются у учителей без категории и учителей с квалификационной категорией. Таким образом, надситуативный уровень ПМ связан с успешностью профессиональной деятельности. В то же время не обнаружено различий в уровневых характеристиках ПМ учителей с первой и высшей квалификационной категорией.

Сравним уровень ПМ у учителей начальных классов и средней школы на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала. Данные представлены в таблице 16.

Таблица 16

Различия в уровне ПМ между учителями начальных классов и учителями средней школы

| Сравниваемые группы | | Значение Т-критерия |
|------------------------|---------------------------|---------------------|
| Студенты колледжа н/кл | Студенты колледжа (ср/шк) | 0,821 |
| Студенты вуза н/кл | Студенты вуза (ср/шк) | 2,035* |
| Учителя н/кл | Учителя ср/шк | 1,946* |

Примечание: н/кл – начальные классы, ср/шк – средняя школа * $p < 0,05$

Различия в уровне ПМ характерны для студентов вуза, обучающихся на разных специальностях. Данные различия могут быть обусловлены не столько спецификой обучения на разных специальностях в одном вузе и характеристиками осваиваемой педагогической деятельности, сколько непрерывностью образования учителей начальных классов. Так как студенты вуза, обучающиеся на факультете педагогики и методики начального обучения, имеют среднее профессиональное образование соответствующего направления подготовки, а студенты филологического факультета не имеют данного образования.

По сравнению с учителями начальных классов, среди учителей средней школы ниже процент с ярко выраженным надситуативным уровнем ПМ (таблица 17). Это может быть обусловлено спецификой труда учителя начального и среднего звена школы. Для учителей средней школы на первый план в их деятельности выходит передача определенного объема информации; дидактическая проблемная ситуация часто сознательно планируется и создается на уроках, выступая средством для формирования системы понятий, закономерностей. Воспитательные проблемные ситуации могут расцениваться учителями как нарушение дисциплины, они мешают ходу урока и поэтому требуют немедленного решения. Но принимаемые решения не всегда являются оптимальными.

Учитель начальной школы работает с одним классом на протяжении 4-х лет, учитель средней школы ведет несколько параллелей. Учитель начальных классов

каждый день продумывает и применяет различные средства воздействия на учащихся с целью их обучения и воспитания, анализирует эффективность применяемых средств, видит достигнутые результаты.

Таблица 17

Количество учителей начальной и средней школы
с разным уровнем ПМ

| Уровень педагогического мышления | Количество учителей (%) | |
|--|-------------------------|------------------|
| | Учителя н/кл | Учителя ср/шк |
| Ярко выраженный надситуативный уровень | 22 | 6 |
| Чаще надситуативный уровень мышления | 45 | 58 |
| Чаще ситуативный уровень мышления | 27 | 28 |
| Ярко выраженный ситуативный уровень | 6 | 8 |

Учитель средней школы при взаимодействии с учащимися может только предполагать, что именно его воспитательные воздействия являются условием достижения результатов обученности и воспитанности учащихся. Для учителей средней школы на первый план в их деятельности выходит передача определенного объема информации; дидактическая проблемная ситуация часто сознательно планируется и создается на уроках, выступая средством для формирования системы понятий, закономерностей. Воспитательные проблемные ситуации могут расцениваться учителями как нарушение дисциплины, они мешают ходу урока и поэтому требуют немедленного решения. Но принимаемые решения не всегда являются оптимальными.

В исследованиях Ю.П. Вавилова доказано, что специфика профессии учителя начальных классов проявляется в специфике педагогических функций и ПМК учителя. Что еще раз подтверждает наши предположения.

Также различия могут быть обусловлены и содержанием педагогических ситуаций опросника, так как некоторые ситуации характерны для подростков, нежели для младших школьников. И учителя начальных классов при решении педагогических ситуаций отмечали это. Такие ситуации они или игнорировали (си-

туативный подход), или продумывали способ решения с учетом проблемности данной ситуации.

Для учителей средней школы все ситуации были знакомы, поэтому они могли предложить вариант разрешения ситуации, который был эффективным в их деятельности. Актуализация и осмысление прошлого опыта позволяют педагогам видеть общее в педагогических ситуациях. Каждая ситуация уникальна, неповторима, но в ней есть то, что ее сближает с другими педагогическими ситуациями в работе учителя. Психологический анализ способов, которыми учителя пользовались для распознавания ситуаций, позволяет отметить, что у некоторых педагогов теоретические знания схематичны. Они не пользуются ими при познании и объяснении педагогических явлений. В этом заключается, по мнению М.М. Кашапова, одна из основных трудностей решения педагогических ситуаций.

Стереотипность также следует рассматривать как одно из внутренних препятствий к правильному распознаванию педагогической ситуации. При этом учитель руководствуется сведениями о своих возможностях, а не особенностями реальной ситуации.

В исследованиях М.М.Кашапова отмечается, что выявление и осознание учителем надситуативной проблемности есть реализация психологического механизма превращения процесса профессионального образования в самообразование. Обнаружение надситуативной проблемности позволяет учителю не только определить собственные личностные и профессиональные проблемы, но и гипотетически проработать конкретные способы их решения, исходя из своего опыта, внутренних ресурсов, волевого и эмоционального настроения [43].

Таким образом, показатели уровня обнаружения проблемности зависят не только от индивидуальных особенностей субъекта деятельности, но и связаны с условием и предметным содержанием конкретной педагогической ситуации. Следовательно, учителя начальных классов и учителя средней школы имеют различия в уровневых характеристиках ПМ, которые выявлены уже на стадии профессионального обучения в вузе.

3.2.2. Самооценка профессиональных позиций учителями

Средние значения самооценки профессиональных позиций начинающих работать педагогов и учителей с опытом работы различаются существенно ($p=0,002$). Данные представлены в таблице 18.

Таблица 18

Средние значения самооценки профессиональных позиций у начинающих работать педагогов и учителей-стажистов

| Профессиональные позиции | Степень выраженности этих позиций (ср. значение) | | Меня это радует (%) | | Меня это огорчает (%) | |
|---|--|----------|---------------------|----------|-----------------------|----------|
| | Молодые | Стажисты | Молодые | Стажисты | Молодые | Стажисты |
| Предметник | 3,41 | 4,73 | 36 | 90 | 36 | 7 |
| Методист | 2,85 | 3,14 | 29 | 73 | 50 | 23 |
| Диагност | 2,85 | 3,21 | 36 | 47 | 43 | 33 |
| Самодиагност | 3,46 | 3,86 | 57 | 43 | 21 | 27 |
| Субъект своей педагогической деятельности | 3,39 | 4,54 | 36 | 73 | 36 | 3 |
| Гуманист | 3,64 | 4,33 | 57 | 60 | 29 | 7 |
| Психотерапевт | 3,15 | 3,54 | 43 | 50 | 36 | 20 |
| Актер | 3,54 | 4,13 | 64 | 73 | 21 | 9 |
| Педагог по призванию | 3,46 | 4,37 | 64 | 70 | 21 | 13 |
| Индивидуальность | 3,57 | 4,10 | 64 | 73 | 7 | 13 |
| Творец | 3,23 | 3,90 | 50 | 53 | 36 | 17 |
| Исследователь | 2,92 | 3,52 | 14 | 43 | 64 | 27 |
| Новатор | 2,62 | 3,07 | 36 | 33 | 43 | 33 |
| Профессионал | 2,43 | 4,21 | 21 | 63 | 64 | 17 |

Достоверные различия в средних значениях обнаружены у педагогов с высшей категорией и у начинающих работать педагогов без категории ($p<0,05$). Различий между средними оценками своих профессиональных позиций педагогов с высшим образованием и без него не выявлено; но вместе с тем самооценка учителями профессиональных позиций – «предметник», «субъект педагогической деятельности», «педагог по призванию» и «профессионал» - связана с наличием высшего образования и стажем педагога.

Учитель, рефлексировав свою деятельность, приходит к выводу о необходимости совершенствования своей личности как основного инструмента профессионально-педагогической деятельности.

Средние значения самооценки педагогов-стажистов варьируют от 3,1 до 4,7 (таблица 18). Достаточно высоко оцениваются такие позиции, как «предметник» (4,7), «субъект педагогической деятельности» (4,5), «педагог по призванию» (4,4) и «актер» (4,1), «профессионал» (4,2), «индивидуальность» (4,1). Данные позиции соответствуют всем основным сторонам труда учителя: педагогической деятельности, педагогическому общению и личности учителя. Наиболее низко оценены позиции «методист» (3,1), «диагност» (3,2) и «новатор» (3,1).

С точки зрения А.К. Марковой, новаторство – это создание новых оригинальных отдельных приемов или целостных подходов, меняющих привычный взгляд на явление, перестраивающих общественный педагогический опыт. Это особый тип мышления и личности [81]. Таким образом, большинство педагогов со стажем работы более 10 лет оценивают сформированность данной позиции на среднем уровне, что может отражать противоречие между современными инновационными тенденциями в образовании и способностью учителей начальной школы их реализовать в своей практике.

Роль диагноста выражается в умении учителя определять линию педагогической деятельности, ее конкретные цели и задачи на каждом этапе, прогнозировать результаты. Эта роль требует знания учителем особенностей физического и психического развития школьников, уровня их обученности и воспитанности. В исследованиях А.К. Марковой также отмечается, что не все учителя владеют профессиональной позицией исследователя и диагноста, что определяет направления их дальнейшего самообразования [82].

В.А. Бодров считает, что в процессе накопления опыта наблюдается постепенная стабилизация самооценки и выход ее на адекватный и достаточно высокий уровень. Отмечается прогрессивное усиление когнитивной составляющей самооценки. Неблагоприятной для этого этапа профессиональной деятельности является тенденция к появлению гиперустойчивости самооценки, потери ее гибкости, что негативно сказывается, например, в процессе переучивания [11].

Уровень самооценки начинающих работать учителей начальной школы, со стажем работы до 5 лет, варьирует от 2,4 до 3,7, что говорит о средней самооцен-

ке своих профессиональных позиций педагогами. На этапе вхождения в профессиональную деятельность имеет место уменьшение устойчивости самооценки, уровень ее снижается, иногда резко падает. Возникает опасность закрепления неадекватно заниженной самооценки, что может привести к негативному эмоциональному фону в деятельности, снижению мотивации и попыткам смены специальности.

Чуть выше оценены такие профессиональные позиции, как «индивидуальность» (3,6), «гуманист» (3,7), «актер» (3,6), что соответствует таким сторонам труда учителя, как педагогическое общение и реализация личностных качеств. Учителя считают, что они владеют на достаточном уровне самопрезентативными умениями и навыками, навыками творческой подачи материала; чувством педагогического такта, меры; знают, как найти нужный стиль общения, осуществлять гуманно-личностный подход к ученикам. Сначала учитель овладевает техническими приемами деятельности (умением держать себя перед классом, речью, интонацией, мимикой), затем основное внимание уделяет содержанию учебного материала и логике его изложения, следующий этап – организация деятельности обучаемых и контроль взаимодействия с ними на уроке.

Затруднения у начинающих учителей вызывают такие позиции, как «новатор» (2,6), «профессионал» (2,4). Возможно, это связано с тем, что у них недостаточно сформированы такие умения, как определять, осмысливать линию своей деятельности, ее конкретные цели и задачи на каждом этапе работы, прогнозировать результаты; владение информацией о новых исследованиях, передовом и новаторском педагогическом опыте, умение находить пути совершенствования и повышения действенности собственной деятельности.

Реализация профессиональных функций приводит к образованию 3-х основных подструктур личности педагога: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально важных качеств. Учителя начальной школы высоко оценивают сформированность таких позиций, как: «предметник», «субъект педагогической деятельности», «самодиагност», «гуманист», «индивидуальность», «актер» и «творец». Данные позиции соответствуют всем ос-

новным сторонам труда учителя: педагогической деятельности, педагогическому общению и личности учителя. Профессиональные позиции методиста, диагноста, исследователя, новатора оценены учителями ниже остальных позиций. Это может отражать противоречие между современными инновационными тенденциями в образовании и способностью учителей начальной школы их реализовать в своей практике. В процессе накопления опыта наблюдается выход самооценки на адекватный и достаточно высокий уровень.

Различий между средними оценками своих профессиональных позиций педагогов с высшим образованием и без него не выявлено; но вместе с тем самооценка учителями профессиональных позиций предметник, субъект своей педагогической деятельности, педагог по призванию и профессионал связана с наличием высшего образования и стажем педагога.

Не выявлено различий между учителями начальных классов и средней школы в средней самооценке профессиональных позиций (таблица 19).

Таблица 19

Различия в самооценке отдельных профессиональных позиций между учителями начальных классов и учителями средней школы

| Стороны труда учителя | Профессиональные позиции | Значение Т-критерия |
|-----------------------------|--------------------------|---------------------|
| Педагогическая деятельность | Предметник | 0,431 |
| | Методист | 1,007 |
| | Диагност | 1,196 |
| | Самодиагност | 2,401* |
| | Субъект пед.деятельности | 2,115* |
| Педагогическое общение | Гуманист | 0,861 |
| | Психотерапевт | 0,409 |
| | Актер | 0,603 |
| Личность учителя | Педагог по призванию | 1,463 |
| | Индивидуальность | 0,010 |
| | Творец | 1,230 |
| | Новатор | 0,630 |
| Интегральные характеристики | Исследователь | 0,320 |
| | Профессионал | 1,369 |

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Выявлены различия в самооценке таких профессиональных позиций, как «самодиагност» и «субъект педагогической деятельности»: учителя начальных

классов оценивают себя выше по данным позициям. Нужно отметить, что обе профессиональные позиции относятся к сфере педагогической деятельности учителя. В сфере педагогического общения и личности учителя, в интегральных характеристиках педагогического труда не выявлено значимых различий в самооценке профессиональных позиций учителями начальных и средних классов.

Уровень ПМ учителей начальных классов связан с самооценкой таких профессиональных позиций, как «гуманист», «психотерапевт» и «профессионал». Профессиональные позиции «гуманиста» и «психотерапевта» характеризуются мотивационной направленностью на другого человека, умением решать коммуникативные задачи, общением с учеником как с равным партнером. Для учителей начальной школы с надситуативным типом ПМ характерна высокая самооценка направленности на индивидуальное развитие ребенка, формирование учебной деятельности учащихся с учетом их возможностей и потенций, гуманистической ориентации, педагогического оптимизма. Данные представлены в таблице 20.

Таблица 20

Связь самооценки отдельных профессиональных позиций с уровнем ПМ у учителей начальных классов и учителей средней школы

| Стороны труда учителя | Значение г-критерия | | Профессиональные позиции | Значение г-критерия | |
|-----------------------------|---------------------|----------|---------------------------|---------------------|----------|
| | ПМ н/кл | ПМ ср/шк | | ПМ н/кл | ПМ ср/шк |
| Педагогическая деятельность | 0,083 | 0,088 | Предметник | 0,077 | 0,178* |
| | | | Методист | 0,092 | 0,084 |
| | | | Диагност | 0,093 | 0,039 |
| | | | Самодиагност | 0,140 | 0,101 |
| | | | Субъект пед. деятельности | 0,012 | 0,113 |
| Педагогическое общение | 0,130 | 0,196* | Гуманист | 0,195* | 0,184* |
| | | | Психотерапевт | 0,192* | 0,093 |
| | | | Актер | 0,012 | 0,201* |
| Личность учителя | 0,045 | 0,027 | Педагог по призванию | 0,004 | 0,000 |
| | | | Индивидуальность | 0,173 | 0,093 |
| | | | Творец | 0,027 | 0,033 |
| | | | Новатор | 0,132 | 0,025 |
| Интегральные характеристики | 0,044 | 0,016 | Исследователь | 0,013 | 0,133 |
| | | | Профессионал | 0,183* | 0,216* |

Примечание: * $p < 0,05$

Учителя с надситуативным уровнем ПМ считают сформированной у себя активную социальную позицию, необходимую для достижения результатов про-

фессиональной деятельности. Уровень ПМ у учителей средней школы связан с такими профессиональными позициями, как «предметник», «гуманист», «актер», «профессионал». У учителей средней школы уровень ПМ коррелирует с самооценкой профессиональных позиций, соответствующих педагогическому общению учителя. В исследовании А.В. Балашовой отмечено, что если коммуникативные способности преподавателя имеют узкую сферу применения, ориентированы на достижение сиюминутных результатов, то доминирующим уровнем проблемности при решении педагогических ситуаций является ситуативный [49].

Учителя средней школы с надситуативным уровнем ПМ ориентированы на достижение результатов обученности школьников в соответствии со стандартом образования, у них развита активная социальная позиция, ориентация на развитие личности ученика, они владеют средствами, усиливающими педагогическое воздействие. Учителя средней школы, демонстрирующие надситуативный уровень ПМ, высоко оценивают свой творческий вклад в профессию, считают себя участником и инициатором педагогических инноваций, преобразующих педагогическую среду.

При решении педагогических ситуаций учителя с надситуативным типом ПМ большое внимание уделяют построению коммуникаций с участниками педагогического процесса: осуществлению субъект-субъектного общения, изменению позиций и ролей в общении с выбором оптимальных средств общения, прогнозу и анализу результатов общения. Достаточно высокая самооценка профессиональной позиции гуманист может свидетельствовать о результативности и эффективности педагогического общения учителя.

Наличие связи между самооценкой профессиональной позиции «профессионал» и уровнем ПМ может свидетельствовать о профессиональной зрелости педагогов, которые демонстрируют преимущественно надситуативный уровень ПМ и оценивают данную позицию на высоком уровне. Позиция «профессионала» требует от учителя таких профессиональных качеств, как мотивация к дальнейшему профессиональному росту, к изменению типа своего педагогического мышления, стремление к самостоятельному выбору, творческому решению педагогиче-

ческих задач. Преобладающий надситуативный уровень ПМ учителей соответствует их самооценке позиции профессионала выше среднего.

В исследованиях Т.Г. Киселевой отмечается, что для профессиональной деятельности учителей с надситуативным типом ПМ характерно понимание значимости педагогической работы, престижности профессии учителя. Они стремятся заслужить признание и уважение окружающих, высоко ценят общение с детьми и имеют позитивный опыт общения со своими учениками. Эти же мотивы заставляют учителей данной группы сохранять приверженность педагогической деятельности, а также позволяют видеть результаты собственной деятельности и возможность самореализации [52].

Для учителей начальных классов и средней школы характерна самооценка профессиональных позиций на уровне выше среднего. Это свидетельствует о том, что они считают себя компетентными в постановке и изменении педагогических задач, знании своего предмета, в самоанализе своей деятельности, в реализации коммуникативных задач и создании благоприятного психологического климата, высоко оценивают свои возможности в педагогической деятельности и общении, реализуют свои способности и индивидуальные качества в профессиональной деятельности.

У студентов вуза, в том числе начинающих педагогов, самооценка профессиональных позиций на уровне среднем и ниже среднего и значительно отличается от самооценки учителей. Надситуативный уровень ПМ связан с высокой самооценкой следующих профессиональных позиций: «гуманист», «профессионал», «психотерапевт».

Таким образом, самооценка учителями своих профессиональных позиций изменяется на стадиях профессионализации. Ее динамика характеризуется повышением уровня самоотношения (от уровня ниже среднего к высокому) и дифференциацией самоотношения к отдельным профессиональным позициям. Между учителями начальных классов и учителями средней школы существуют различия в самооценке профессиональных позиций, обусловленные спецификой выполняемых ими функций.

3.2.3. Уровень творческих способностей, субъективного контроля учителей

Одной из важных задач эмпирического исследования стала следующая: определить связь между уровнем развития творческих способностей с уровнем педагогического мышления и самооценкой профессиональных позиций учителей начальных классов и средней школы. Результаты представлены в таблице 21.

Таблица 21

Связь уровня творческих способностей с педагогическим мышлением и самооценкой профессиональных позиций учителей начальных классов и средней ШКОЛЫ

| Уровень творческих способностей | ПМ | Предметник | Методист | Диагност | Самодиагност | Субъект деят. | Гуманист | Психотерапевт | Актер | Педагог по при- званию | Индивидуаль- ность | Творец | Новатор | Исследователь | Профессионал |
|---------------------------------|--------|------------|----------|----------|--------------|---------------|----------|---------------|-------|---------------------------|-----------------------|--------|---------|---------------|--------------|
| Учителя н/кл | 0,120 | - | * | ** | ** | ** | - | ** | ** | ** | * | * | ** | ** | - |
| Учителя ср/шк | 0,200* | - | - | - | - | * | * | - | ** | ** | ** | ** | * | * | - |

Примечание: - отсутствие связи, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Уровень ПМ учителей начальных классов не связан с самооценкой уровня творческих способностей, в отличие от учителей средней школы, которые при надситуативном уровне обнаружения педагогической проблемности высоко оценивают свои творческие способности. Это свидетельствует о том, что учителя средней школы, демонстрирующие надситуативный уровень ПМ, высоко оценивают свой творческий вклад в профессию, считают себя участником и инициатором педагогических инноваций, преобразующих педагогическую среду.

Уровень творческих способностей личности имеет значимую связь с самооценкой профессиональных позиций у учителей начальных классов и учителей-предметников. Различия между учителями данных групп заключаются в следующем: у учителей начальных классов уровень творческих способностей связан с такими позициями, как «методист», «диагност», «самодиагност», то есть выше уровень связи с самооценкой профессиональных позиций педагогической дея-

тельности. С точки зрения педагогического общения у учителей средней школы отмечается связь ПМ с позицией «гуманист», а у учителей начальных классов – с позицией «психотерапевт».

Уровень ПМ учителей начальных классов не связан с уровнем субъективного контроля личности. У студентов выявлена другая закономерность: чем выше уровень субъективного контроля, тем выше уровень ПМ студентов. Полученные данные не подтверждают результатов исследований под руководством М.М. Кашапова о связи надситуативного типа ПМ и интернального локуса контроля.

Не выявлено различий между учителями начальных классов и средней школы в уровне субъективного контроля личности. Различия в характеристиках личности студентов колледжа, вуза и учителей представлены в таблице 22.

Таблица 22

Различия в уровне творческих способностей и уровне субъективного контроля у учителей и студентов

| | ТвСп | УСК |
|--------------|--------|--------|
| Ссуз-учителя | 1,104 | 1,003 |
| Ссуз-вуз | -0,697 | -0,734 |
| Вуз-учителя | -1,703 | 0,505 |

Не выявлено значимых различий в уровне творческих способностей личности между студентами среднего и высшего педагогических образовательных учреждений, между учителями и студентами колледжа, между учителями начальных классов и учителями средней школы. Есть тенденция к различию ($p=0,06$) в уровне творческих способностей между учителями и студентами вуза.

Таким образом, наблюдается динамика корреляционных связей типа ПМ и уровня творческих способностей у учителей начальных классов на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего профессионального становления. На стадии профессионального обучения будущие учителя, демонстрирующие надситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности, направлены на творчество, а на этапе профессиональной деятельности данной связи не выявлено.

Уровень творческих способностей личности имеет значимую связь с самооценкой профессиональных позиций у учителей начальных классов и учителей-предметников. Различия между учителями данных групп заключаются в следующем: у учителей начальных классов уровень творческих способностей связан с такими позициями, как «методист», «диагност», «самодиагност», то есть выше уровень связи с самооценкой профессиональных позиций педагогической деятельности. С точки зрения педагогического общения у учителей средней школы отмечается связь ПМ с позицией «гуманист», а у учителей начальных классов – с позицией «психотерапевт».

Наблюдается изменение корреляционных связей типа ПМ и уровня субъективного контроля личности у учителей начальных классов на этапах профессионализации. На стадии профессионального обучения будущие учителя, демонстрирующие надситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности, имеют интернальный локус контроля, а на этапе профессиональной деятельности данной связи не выявлено. В ходе профессиональной деятельности у учителей начальных классов не происходит формирования единой структуры профессионально важных качеств – на каждой стадии профессионализации происходит перестройка качеств в новую структуру.

Наибольшее изменение уровневых характеристик ПМ учителя начальных классов наблюдается при переходе от стадии адаптации к стадии развития профессионала. На стадиях адаптации, развития и реализации профессионала отсутствуют значимые связи уровневых характеристик ПМ с уровнем творческих способностей и локусом контроля личности. Корреляционные связи уровня ПМ и самооценки ряда профессиональных позиций отражают специфику труда учителя начальных классов: при решении педагогических ситуаций педагог с надситуативным уровнем ПМ ориентирован на развитие личности ученика, создание психологически безопасной атмосферы, прогнозирует результаты своей деятельности при выборе методики обучения.

Уровневые характеристики ПМ учителей начальной и средней школы различны: учителя средней школы демонстрируют реже надситуативный уровень

ПМ при решении педагогических ситуаций, тип ПМ связан с уровнем творческих способностей личности, с самооценкой профессиональных позиций «предметник», «гуманист», «актер», «профессионал».

3.3. Структура базовых профессионально важных качеств учителей начальных классов с разным уровнем квалификации

Для анализа качественных различий структур базовых качеств учителей начальных классов с разным уровнем квалификации нами произведена оценка матриц интеркорреляций по предложенной А.В. Карповым системе структурных индексов. Обнаружено, что величина ИОС в группе учителей без категории в 3 раза превосходит величину этого индекса в группе учителей с первой квалификационной категорией и в 1,3 раза в группе учителей с высшей категорией (таблица 23).

Таблица 23

Индексы структур базовых качеств учителей начальных классов с разным уровнем квалификации

| Индекс | Без категории | 1 категория | Высшая категория |
|--------|---------------|-------------|------------------|
| ИКС | 122 | 60 | 90 |
| ИДС | 2 | 16 | 0 |
| ИОС | 120 | 44 | 90 |

Полученный результат свидетельствует о том, что степень структурной организации качеств личности с низким уровнем квалификации значимо выше, чем у учителей с высоким уровнем квалификации. Это противоречит результатам исследований, в которых доказывается, что в ходе освоения профессиональной деятельности ИОС значимо повышается.

Данные могут быть обусловлены тем, что самооценка учителем своей профессиональной деятельности (в частности, профессиональных позиций, творческих способностей) с повышением уровня квалификации дифференцируется и

свидетельствует об индивидуальных особенностях выполнения профессиональных функций. На начальных этапах вхождения в профессиональную деятельность самооценка учителя мало дифференцирована, в основном учителя оценивают себя на уровне ниже среднего. При выполнении ими профессиональных задач в соответствии с основными сторонами труда учителя идет становление индивидуального стиля.

В исследованиях под руководством М.М. Кашапова отмечается, что присвоение учителям высшей категории часто характеризуется снижением продуктивности его мыслительной деятельности в процессе решения педагогической ситуации. Кризисы профессионального педагогического мышления сопровождаются увеличением количества ошибок в решении педагогической проблемной ситуации и являются отражением дисфункционального обострения противоречий профессионализации.

Проанализируем, какие ПВК у учителей начальных классов с разным уровнем квалификации являются базовыми. Для этого были определены структурный вес исследуемых ПВК и количество значимых внутрисистемных связей. Данные представлены в таблице 24.

Для учителей без категории и высшей категорией характерно наличие положительных корреляционных связей между самооценкой профессиональных позиций и уровнем ПМ, творческих способностей, субъективного контроля личности, что свидетельствует о целостности и прочности системы ПВК.

Результаты структурного анализа позволяют сделать вывод, что базовые ПВК учителей с разным уровнем квалификации различны. Для учителей с низким уровнем квалификации базовыми являются профессиональные позиции «диагност», «субъекта профессиональной деятельности», «психотерапевта», «педагога по призванию», «творца», «исследователя», «новатора» и «профессионала». Для учителей с высоким уровнем квалификации также к базовым ПВК относятся позиции «психотерапевта», «творца», «исследователя», но не меньшим структурным весом обладает позиция «методиста».

**Базовые ПВК учителей начальных классов
с разным уровнем квалификации**

| Уровень квалификации (стадия профессионального становления) | | Без категории (стадия адаптации) | | | 1 категория (стадия развития и реализации профессионала) | | | Высшая категория (стадия развития и реализации профессионала) | | |
|---|------|----------------------------------|-----|-----|--|-----|-----|---|-----|-----|
| № | ПВК | W | R>0 | R<0 | W | R>0 | R<0 | W | R>0 | R<0 |
| 1 | М | 4 | 4 | 0 | 11 | 6 | 1 | 13 | 9 | 0 |
| 2 | Д | 16 | 10 | 0 | 14 | 6 | 1 | 4 | 3 | 0 |
| 3 | С | 12 | 7 | 0 | 5 | 3 | 0 | 6 | 5 | 0 |
| 4 | Г | 15 | 8 | 0 | 2 | 1 | 1 | 10 | 6 | 0 |
| 5 | Пс | 10 | 7 | 0 | 12 | 7 | 0 | 8 | 5 | 0 |
| 6 | Пр | 17 | 10 | 0 | 5 | 2 | 1 | 6 | 5 | 0 |
| 7 | Инд | 14 | 9 | 0 | 5 | 3 | 1 | 13 | 9 | 0 |
| 8 | Тв | 23 | 11 | 0 | 14 | 8 | 0 | 10 | 5 | 0 |
| 9 | Ис | 23 | 11 | 0 | 14 | 6 | 1 | 13 | 9 | 0 |
| 10 | Н | 11 | 8 | 0 | 13 | 5 | 2 | 3 | 2 | 0 |
| 11 | Проф | 16 | 8 | 0 | 8 | 4 | 0 | 4 | 4 | 0 |
| 12 | ПМ | 10 | 10 | 0 | 2 | 0 | 2 | 3 | 3 | 0 |

Примечание: Профессиональные позиции: М - методист, Д - диагност, С- субъект профессиональной деятельности, Г- гуманист, Пс- психотерапевт, Пр – педагог по призванию, Инд – индивидуальность, Тв – творец, Ис – исследователь, Н – новатор, Проф – профессионал; ПМ – педагогическое мышление; W – структурный вес; R>0 – число положительных связей; R<0 – число отрицательных связей.

У учителей с 1 квалификационной категорией, так же, как и у учителей с низким уровнем квалификации, базовыми ПВК являются позиции «диагнosta», «психотерапевта» и «новатора». Учителей с высшей категорией и учителей без категории объединяет профессиональная позиция «гуманист». Педагогическое мышление является базовым ПВК только у учителей без категории. Уровень творческих способностей и уровень субъективного контроля личности не вошел в базовые ПВК учителей с разным уровнем квалификации.

Для наглядного изображения структуры значимых интеркорреляционных связей на основе результатов анализа были построены соответствующие структурограммы. Данные структурограммы отражают то, как изменяется структура выделенных качеств в группах, находящихся на разных стадиях профессионализации (рисунки 2, 3, 4).

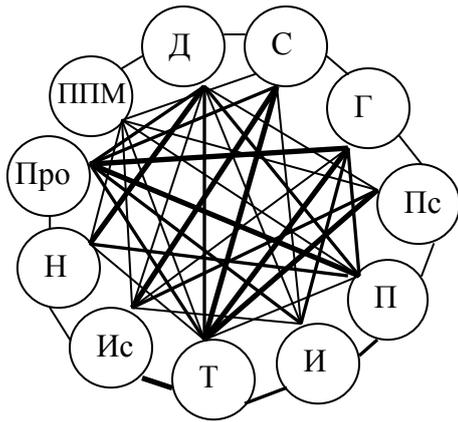


Рис. 2. Структурограмма ПВК учителей начальных классов на стадии адаптации (без категории)

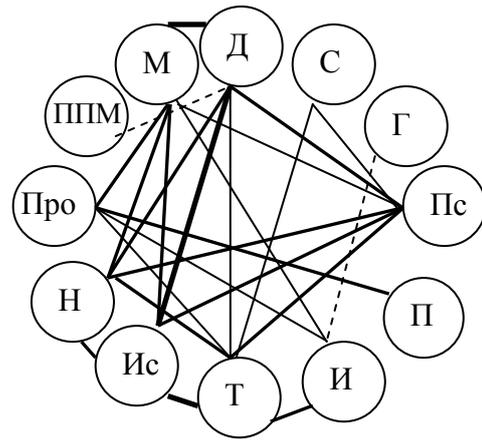


Рис. 3. Структурограмма ПВК учителей начальных классов на стадии развития и реализации профессионала (1 категория)

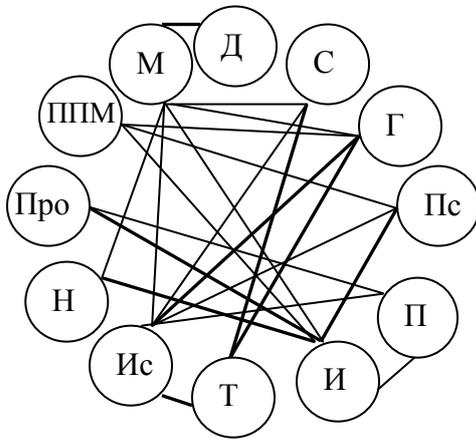


Рис. 4. Структурограмма ПВК учителей начальных классов на стадии развития и реализации профессионала (высшая категория)

Обозначения: М - методист, Д - диагност, С - субъект профессиональной деятельности, Г - гуманист, Пс - психотерапевт, П - педагог по призванию, И - индивидуальность, Т - творец, Ис - исследователь, Н - новатор, Про - профессионал, ППМ - педагогическое мышление.

— Положительная связь $p < 0,05$
 — Положительная связь $p < 0,01$
 — Положительная связь $p < 0,001$
 - - - - - Отрицательная связь $p < 0,05$

Для начинающих учителей (без категории) с преобладанием ситуативного уровня обнаружения педагогической проблемности характерна невысокая самооценка профессиональных позиций, затруднения в творческом преобразовании педагогической действительности, в постановке целей и задач профессионального развития, в изучении учеников и самого себя, в общении с учеником как с равным партнером. Не сформировано умение гибко перестраивать способы общения, выбирать оптимальное их сочетание, характерен экстернальный локус контроля. Стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее преодолевать препятствия и трудности в работе, характерно для начинающего учителя с надситуативным уровнем обнаружения педагогической проблемности.

Л.М. Митина отмечает, что самыми распространенными и характерными для педагога трудностями являются диагностика уровня развития своей собственной деятельности и педагогического общения. Причиной является несформированное умение анализировать педагогическую деятельность, а отсюда и нерегулярный контроль своей деятельности [92].

По мнению А.К.Марковой, на этапе адаптации учителя к профессии идет овладение такими профессиональными позициями, как убежденный педагог, собеседник, предметник, методист. Первые две позиции значимы для начинающих учителей. Позиция «методист» становится базовой только у учителей с высшей категорией. Позиция «предметник» не является базовой ни на одном из этапов профессионализации для учителя начальных классов (в отличие от учителей средней школы). Для учителей без категории характерна отрицательная связь уровня творческих способностей и позиции «предметник»: чем выше они оценивают свое желание и возможности проявления креативных способностей, тем ниже оценивают дидактические способности, знание учебного предмета и умение передать содержание учебного материала. Исследователи отмечают, что в первые годы работы у учителя может снижаться оценка творческих возможностей профессии.

В отличие от начинающих педагогов у учителей с первой категорией данная проблема преодолена: обнаруженная положительная связь между уровнем творческих способностей и позицией «предметник» свидетельствует о возможности проявления креативных способностей при работе с учебным материалом. У учителей со второй категорией позиция «предметник» связана с уровнем субъективного контроля личности: чем выше дидактические способности, тем чаще в различных ситуациях учителя склонны приписывать причины происходящего внутренним факторам.

Учителя с надситуативным уровнем ПМ на стадии адаптации стремятся к самопознанию, к изучению себя, глубокому самоанализу чувств и опыта. Это подтверждают данные исследования И.Л. Фельдман. Для начинающих педагогов важна информация о себе как профессионале, и они стараются использовать ее в

своей работе. Отсутствие связи между самооценкой профессиональных позиций исследователь, профессионал, субъект педагогической деятельности и типом ПМ может свидетельствовать о профессиональной незрелости педагогов, которые демонстрируют преимущественно ситуативный уровень ПМ, а оценивают данные позиции на высоком уровне.

У учителей с 1 категорией положительные корреляционные связи преобладают над отрицательными, но тем не менее тип ПМ, самооценка позиции «диагност» и ряда других профессиональных позиций придают системе ПВК подвижность. Надситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности связан с невысокой самооценкой способности к самопознанию и изучению учеников. У таких учителей, несмотря на высокий уровень принимаемых педагогических решений, присутствует слабая вера в свои возможности и способность управлять профессиональным развитием. Такие результаты могут свидетельствовать о повышении уровня критичности педагогического мышления учителей начальных классов с первой квалификационной категорией.

Высокая самооценка профессиональных позиций, структурная целостность базовых профессиональных позиций и качеств могут свидетельствовать о профессиональной успешности учителей с высшей категорией. Данная группа учителей демонстрирует положительное оценивание самого себя, уверенность, удовлетворенность профессией, все это соответствует активному саморазвитию учителя в профессии. Согласно модели профессионального развития Л.М. Митиной, это стадия самореализации в профессии. По классификации А.К. Марковой, это этап гармонизации учителя с профессией и мастерство.

Не всегда возможно соотносить психологические этапы профессионализма с квалификационными категориями, так как их связь зависит от концепций труда учителя, которые могут быть различными в зависимости от местных условий в регионе, определяться органами образования, авторскими школами и т.п. Нужно отметить, что участниками исследования являлись учителя, обучающиеся на курсах повышения квалификации, которые изучали ФГОС НОО и готовились работать в соответствии с новыми требованиями. Данный факт может определять их

ценностно-мотивационную направленность в деятельности независимо от педагогического стажа и квалификационной категории.

Таким образом, структура базовых ПВК учителей начальных классов имеет свою специфику у учителей с разным уровнем квалификации на стадиях адаптации, развития и реализации профессионала. При увеличении стажа педагогической деятельности и повышении квалификационной категории изменяется структурный вес педагогического мышления, профессиональных позиций учителя. ПМ обладает наибольшим структурным весом на стадии адаптации.

Выводы по 3 главе:

Уровень ПМ достоверно различается у студентов колледжа, вуза и учителей, наблюдается постепенное увеличение количества респондентов с надситуативным уровнем ПМ при переходе от одного этапа профессионального становления к другому.

Уровневые характеристики ПМ студентов колледжа – будущих учителей – можно представить следующим образом. Ведущий способ решения педагогических задач – ситуативный. Студенты с ситуативным типом ПМ имеют недостаточный уровень развития способности к выдвижению идей, отличающихся от очевидных, способности добавлять новое к основной идее; способности к поиску многих альтернатив. Демонстрируют экстернальный локус контроля, то есть объясняют происходящие с ними события и результаты дел как влияние судьбы, везения-невезения, случайности, обстоятельств и намерений других людей.

У выпускников колледжа надситуативный стиль мышления связан со способностью креативно решать возникающие ситуации, направленностью на саморазвитие и повышение своей профессиональной компетентности.

Студенты вуза с надситуативным типом ПМ по сравнению со студентами с ситуативным типом ПМ выше оценивают результаты профессиональной деятельности, характеризуются направленностью на творчество, принимают ответственность за события своей жизни на себя и их причины видят в своем поведении и своих личностных характеристиках.

Учителя начальных классов решают педагогические ситуации преимущественно на надситуативном уровне ПМ. Показатели уровня обнаружения проблемности зависят не только от индивидуальных особенностей субъекта деятельности, но и связаны с условием и предметным содержанием конкретной педагогической ситуации. Сравнение уровневых характеристик ПМ учителей показало, что среди учителей начальных классов выше уровень ПМ по сравнению с учителями средней школы.

Средние значения самооценки профессиональных позиций начинающих работать педагогов ниже, чем у учителей с опытом работы. Уровень самооценки учителей начальных классов со стажем педагогической деятельности до 5 лет средний. Уровень самооценки педагогов с опытом работы – выше среднего и высокий. Небольшой процент опрашиваемых педагогов со стажем педагогической деятельности более 15 лет оценивают свои профессиональные позиции на уровне ниже среднего, это может свидетельствовать о профессиональном кризисе.

Самооценка профессиональных позиций учителей начальных классов и учителей средней школы имеет свои особенности. Учителя начальных классов выше оценивают профессиональные позиции, соответствующие педагогической деятельности. Уровень ПМ учителей начальных классов связан с такими профессиональными позициями, как «гуманист», «психотерапевт» и «профессионал».

Уровень ПМ учителей средней школы связан с такими профессиональными позициями, как «предметник», «гуманист», «актер», «профессионал». У учителей средней школы уровень ПМ коррелирует с самооценкой профессиональных позиций, соответствующих педагогическому общению учителя.

Уровень ПМ учителя средней школы связан с уровнем развития его творческих способностей. Уровень творческих способностей личности имеет значимую связь с самооценкой профессиональных позиций у учителей.

Между учителями начальных классов и учителями средней школы в уровне субъективного контроля личности различий не наблюдается. Надситуативный уровень ПМ учителей начальных классов не связан с интернальным уровнем субъективного контроля личности.

Базовые ПВК у учителей начальных классов с разным уровнем квалификации различны. Педагогическое мышление является базовым ПВК только у учителей без категории на стадии адаптации. Для начинающих учителей (без категории) с надситуативным уровнем обнаружения педагогической проблемности характерно стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее преодолевать препятствия и трудности в работе.

У учителей с 1 категорией ПМ и ряд других показателей придают системе ПВК подвижность. Надситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности связан с невысокой самооценкой способности к самопознанию и изучению учеников. У таких учителей, несмотря на высокий уровень принимаемых педагогических решений, присутствует слабая вера в свои возможности и способность управлять профессиональным развитием. Такие результаты могут свидетельствовать о повышении уровня критичности педагогического мышления учителей начальных классов с первой квалификационной категорией.

Заключение

Педагогическая деятельность – это своего рода метадеятельность, что определяет роль и специфику профессионально важных качеств педагога. Одной из важных характеристик деятельности в целом и отдельных действий специалиста является профессионализм – высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности. Педагогическая компетентность – это гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации. Необходимые качества, обеспечивающие успешность в профессии: развитые интеллектуальные способности, высокая эмоциональная устойчивость, развитые коммуникативные и творческие способности, нравственные качества.

Современный учитель начальных классов является одновременно преподавателем, воспитателем, организатором деятельности детей, активным участником общения с учениками, их родителями и коллегами, исследователем педагогического процесса, консультантом, просветителем и общественником. Функции профессиональной деятельности учителя младших школьников шире, чем у учителя средней школы, так как он всегда работает классным руководителем и преподает большее число разнопрофильных учебных дисциплин.

Профессиональное мышление и педагогическая деятельность учителя тесно взаимосвязаны друг с другом через проблемную ситуацию, которая одновременно является ещё составной частью деятельности педагога, а также побуждает к жизни мыслительный процесс. Педагогическое мышление мы понимаем как познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения педагогической проблемности, разрешение которой характеризуется личностной включенностью учителя на преобразования своего внутреннего мира в ходе профессиональной деятельности.

В качестве единицы психологического анализа структуры педагогического мышления можно выделить проблемность, которая определяет избирательное от-

ношение и нормативный уровень профессиональной продуктивности и зрелости педагогического решения. Эффективное решение преподавателем возникшей педагогической проблемной ситуации требует от него принятия во внимание всего многообразия условий, образующих данную ситуацию, а также учета собственных когнитивных характеристик, способствующих более успешному решению проблемной ситуации. Осознание проблемности зависит от субъективного отношения педагога к ситуации. В зависимости от содержания установленной проблемности М.М. Кашаповым выделены 2 уровня ее существования и реализации: ситуативный и надситуативный.

В процессе профессионального становления педагога происходит активное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности. В результате у учителя происходят качественные изменения в характере его педагогических решений: начинающий учитель ориентирован на возникающие психолого-педагогические ситуации, но постепенно он учится целенаправленно создавать нужные ситуации в воспитательных целях.

Профессиональное становление структуры педагогического мышления характеризуется гетерохронностью. Кризисы педагогического мышления сопровождаются увеличением количества ошибок в решении педагогической проблемной ситуации и являются отражением дисфункционального обострения противоречий профессионализации. Вместе с тем отмечается, что по мере повышения квалификационной характеристики (от второй к высшей) увеличивается количество педагогов с надситуативным уровнем педагогического мышления.

Результаты эмпирического исследования ПМ учителей начальных классов показали следующее: на стадиях профессионализации происходят изменения в уровневых характеристиках профессионального педагогического мышления учителей начальных классов в контексте личностных преобразований субъекта деятельности.

На основе методологического, теоретического и эмпирического анализа особенностей профессионального педагогического мышления учителей начальных классов сформулированы следующие **выводы**:

1. Динамика профессионально важных качеств будущих учителей начальных классов характеризуется изменением уровня педагогического мышления: от ситуативного к надситуативному. Надситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности становится ведущим у студентов вуза, продолжающих обучение после получения среднего профессионального образования.

2. Наблюдается динамика корреляционных связей уровневых характеристик педагогического мышления и характеристик личности педагога. Выявлены положительные корреляционные связи надситуативного типа педагогического мышления учителей с их творческими способностями, а также типа педагогического мышления и уровня субъективного контроля личности на стадии профессионального обучения. На стадиях адаптации, развития и реализации профессионала у учителей начальных классов отсутствуют значимые связи между данными показателями.

3. Учителя начальных классов на этапе профессиональной деятельности характеризуются спецификой взаимосвязей типа педагогического мышления с особенностями личности. Сравнение педагогического мышления учителей разных специальностей позволило установить, что среди учителей начальных классов выше доля с ведущим надситуативным типом педагогического мышления. Учителя начальных классов с надситуативным типом педагогического мышления высоко оценивают свои профессиональные позиции в сфере общения: «гуманист» и «психотерапевт», а также дают высокую оценку позиции «профессионал». Следовательно, они ориентированы на развитие личности учащихся. Их творчество осуществляется в форме создания новых индивидуальных проектов психического развития отдельных учащихся. Такие педагоги демонстрируют активную социальную позицию в обществе, высокую удовлетворенность трудом.

4. У учителей средней школы надситуативный тип педагогического мышления связан с высокой самооценкой таких профессиональных позиций, как «пред-

метник», «гуманист», «актер», «профессионал». Таким образом, они так же ориентированы на развитие личности учащихся, но не менее значимым для них является формирование компетенций обучающихся по изучаемому предмету. Учителя средней школы с надситуативным типом педагогического мышления высоко оценивают свои творческие способности.

5. У учителей начальных классов существуют различия в структуре базовых профессионально важных качеств на стадиях адаптации, развития и реализации профессионала. Большой изменчивостью на разных стадиях профессионализации обладают уровневые характеристики педагогического мышления и самооценка профессиональных позиций педагога. Динамика структурных индексов носит отрицательный нелинейный характер: значительное снижение индекса когерентности и организованности структур у учителей с 1 категорией и дальнейшее его повышение у учителей с высшей категорией. Педагогическое мышление является базовым профессионально важным качеством только на стадии адаптации в первые годы деятельности. Независимо от стадии профессионального становления для учителей начальных классов в педагогической деятельности являются базовыми профессионально важными качествами позиции «психотерапевта», «творца», «исследователя».

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская – М.: Мысль. 1991. – 158 с.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В двух томах. Т.1 / Б.Г. Ананьев – М.: Педагогика, 1980. – 232 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР)
3. Андреева, Г.М. Психологические аспекты формирования нового мышления в ядерную эпоху / Г.М.Андреева // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 22-30.
4. Андропова, Л.О. Сравнительный анализ динамики развития самоконтроля в структуре Я-концепции учителя начальных классов: учебное пособие / Л.О. Андропова; Тульский ин-т экономики и информатики негос. образовательная орг. высш. проф. образования некоммерческое партнерство. – Тула: ТИЭИ, 2009. - 92 с.
5. Арендачук, И.В. Психология профессионализма в научно-педагогической деятельности: учебное пособие для преподавателей образовательных учреждений, повышающих квалификацию / И.В. Арендачук – Саратов: Издательство Саратовского университета, 2006. – 124 с.
6. Банькина, С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С.В. Банькина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М., 2001. - С. 373-394.
7. Барабанщиков, В.А. С.Л. Рубинштейн и Б.Ф. Ломов: преемственность научных традиций / В.А. Барабанщиков // Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – № 3. – С. 5-9.
8. Беляева, Е.В. Формирование культуры профессионального мышления студентов / Е.В. Беляева, А.М. Булынин. – Ульяновск: УлГПУ, 2007. – 172 с.
9. Богоявленская, Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 144-146.

10. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: монография / Д.Б. Богоявленская – Самара: Издательский дом «Федоров», 2009. – 416 с.
11. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
12. Брушлинский, А.В. Деятельностный подход и психологическая наука / А.В. Брушлинский // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 89-95.
13. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ / А.В. Брушлинский — М.: Мысль, 1979. — 230 с. – (Институт психологии АН СССР)
14. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский; отв. ред. проф. В.В Знаков – М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
15. Вавилов, Ю.П. О педагогических способностях учителя младших классов / Ю.П. Вавилов // Диагностика познавательных способностей. – Ярославль: ЯГПИ, 1986. – С.18-25.
16. Вавилов, Ю.П. Профессиональное образование учителя начальных классов в педагогическом вузе / Ю.П. Вавилов. – Ярославль: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2003. – 179 с.
17. Вербицкий, А.А. О контекстном обучении / А.А. Вербицкий // Вестник высшей школы. – 1985. - № 8. – С. 27-30.
18. Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. –М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
19. Вилькеев, Д.В. Профессиональное мышление учителя: научно-педагогический аспект / Д.В. Вилькеев, С.И. Гильмашина // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 67-75.
20. Виноградова, Н.И. Развитие профессионализма учителя начальных классов: акмеологические закономерности и механизмы / Н.И. Виноградова. – СПб.: Ленингр. гос. обл. ун-т им. А. С. Пушкина, 2003. – 165 с.
21. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1984. – 176 с.

22. Герасимов, В.П. Феноменология и онтология самореализации / Герасимов В.П., Цветкова О.А. // Омский научный вестник. – 2013. – № 1 (115). – С. 104-107.
23. Гоноболин, Ф.Н. Очерки психологии советского учителя / Ф.Н. Гоноболин; под ред. М.В. Соколова – М.: Издательство АПН РСФСР, 1951. – 156 с.
24. Гранатов, Г.Г. Метод дополнительности в развитии у студентов профессионально-педагогического мышления: метод. пособие для преподавателей педвузов, студентов и учителей / Г.Г. Гранатов, А.С. Каминский. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогор. гос. пед. ин-та, 1999. – 75 с.
25. Давыдов, В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В.В. Давыдов // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1989. – С. 55-80.
26. Давыдов, В.В. Теория деятельности и социальная практика / В.В. Давыдов // Вопросы философии. – 1996. – № 5. – С. 52-62.
27. Деменева, Н.Н. Методика исследования уровня сформированности некоторых компонентов педагогического мышления у студентов факультета начального образования / Н.Н. Деменева // Развитие педагогического мышления у будущих учителей начальных классов: межвуз. сб. науч. тр. / Нижегород. гос. пед. ун-т; Т. М. Сорокина (отв. ред.) и др. – Н. Новгород: НГПУ, 1996. – 80 с. – С. 23-24.
28. Дронова, Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза: монография / Т.А. Дронова. – 2-е изд., стер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 367 с.
29. Дружилов, С.А. Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности / С.А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 6. - С. 40-45.
30. Железнова, Т.Я. Педагогическое мировоззрение и условия его становления у студентов в педвузе / Т.Я.Железнова // Развитие педагогического мышления

у будущих учителей начальных классов: межвуз. сб. науч. тр. / Нижегород. гос. пед. ун-т; Т.М. Сорокина (отв. ред.) и др. – Н. Новгород: НГПУ, 1996. – 80 с. – С.6-14.

31. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление: специфика и проблемы развития / Д.Н.Завалишина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 376 с.

32. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

33. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

34. Зеер, Э.Ф. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Мир психологии. – 2002. – № 4 (32). – С. 194–203.

35. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.

36. Игониная, М.В. Почему молодые учителя отказываются работать в школе? / М.В. Игониная // Педагогика. – 2008. – № 7. – С.67.

37. Ильичева, В.А. Профессионально-личностное развитие будущего учителя начальных классов в условиях диалогового взаимодействия: монография / В.А. Ильичева. – Череповец: Череповецкий гос. ун-т, 2009. – 135 с.

38. Казимирская, И.И. Мышление учителя и пути его формирования / И.И. Казимирская. – Ч. 1. – Минск: б. и., 1992. – 145 с.

39. Карпов, А.В. Закономерности организации познавательных и регулятивных процессов в структуре операторской деятельности / А.В. Карпов // Познавательные процессы: теория, эксперимент, практика: сборник научных трудов. – Ярославль: Ярославский государственный университет, 1990. – С. 29-35.

40. Карпов, А.В. Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления / А.В. Карпов // Психология профессионального педагогического мышления: монография / под ред. М. М. Кашапова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2003. – С. 31-72.

41. Карпов, А.В. Психологический анализ деятельности: учебное пособие / А.В. Карпов, И.Г. Савин. – Ярославль: ЯрГУ, 2005. – 144 с.

42. Карпов, А.В. Психология профессиональной адаптации: монография / А.В. Карпов, В.Е. Орел, В.Я. Тернопол. Институт «Открытое общество». Рос. психол.общество. – Ярославль, 2003. – 161 с.

43. Кашапов, М.М. Об акмеологических предпосылках создания структурно-функциональной теории творческого мышления профессионала / М.М. Кашапов // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты: монография/ Кол. авт.; под ред. А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова; Яросл. гос.ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2007. – С. 80-104.

44. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления: монография / М.М. Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.

45. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления: дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.07 / Кашапов Мергалияс Мергалимович. – Ярославль, 2000. – 444 с.

46. Кашапов, М.М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика) / М.М. Кашапов // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – С. 73-143.

47. Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала: монография / М.М. Кашапов. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.

48. Кашапов М.М. Психолого-педагогический тренинг творческого мышления / М.М. Кашапов // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – С. 331-397.

49. Кашапов, М.М. Рефлексивные закономерности и механизмы творческого педагогического мышления / М.М. Кашапов // Ярославский психологический вестник. Вып. 12. – М.; Ярославль: Российское психологическое общество, 2004. – С. 52 – 59.

50. Кашапов, М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала: монография / М.М. Кашапов. – М. – Ярославль: МАПН, 2006. – 313 с.

51. Кашапов, М.М. Стадии творческого мышления профессионала: монография / М.М. Кашапов. – Ярославль: Ремдер, 2009. –380 с.
52. Киселева, Т.Г. Социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Т.Г. Киселева. – Ярославль, 1999. –154 с.
53. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А.Климов. — М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996. — 400 с.
54. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
55. Ключева, Н.В. Педагогическая психология: учеб. для студ. высших учебных заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
56. Конева, Е.В. Теоретические обобщения в мышлении профессионала / Е.В. Конева // Изучение практического мышления: итоги и перспективы / Под ред. Ю.К. Корнилова. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1999. – С. 66-83.
57. Корнилов, Ю.К. Некоторые особенности педагогического мышления как вида мышления практического / Ю.К. Корнилов // Психология профессионального педагогического мышления: монография / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2003. – С. 7-30.
58. Корнилов, Ю.К. Психология практического мышления: монография / Ю.К. Корнилов. – Ярославль, 2000. – 205 с.
59. Коточигова, Е.В. Творчество как наиболее существенная и необходимая характеристика педагогического труда. Творческое мышление / Е.В. Коточигова // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – С. 306-330.
60. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1970. – 114 с.

61. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1967. – 183 с.
62. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
63. Кулюткин, Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21-30.
64. Кулюткин, Ю.Н. Эвристический поиск, его операционные и эмоциональные компоненты / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1973. – № 1. – С.48-58.
65. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Изд. 2-е / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
66. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 511 с.
67. Лийметс, Х.Й. Как воспитывает процесс обучения? / Х.Й. Лийметс. – Москва: Знание, 1982. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология»; № 12) .
68. Локтюшин, Н.Н. Методология современного педагогического мышления: (учебно-методическое пособие) / Н.Н. Локтюшин. – 4-е изд., испр. и доп. - Москва: МИОО, 2009. – 128 с.
69. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 448 с.
70. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии / Б.Ф. Ломов; под ред. В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной, В.А. Пономаренко. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 384 с.
71. Лопанова, Е.В. Управление развитием профессионального мышления педагога: учеб. пособие / Е.В. Лопанова; М-во образования Рос. Федерации; Ом. гос. пед. ун-т. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 72 с.
72. Лук, А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.

73. Лук, А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Наука, 1977. – 127 с.
74. Лукьянова, М.И. Формирование педагогического мышления у студентов классического университета / М.И. Лукьянова, Е.Ю. Куони; М-во образования и науки Российской Федерации; Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Ульяновский гос. технический ун-т. –Ульяновск: Ульяновский гос. технический ун-т, 2010. – 284 с.
75. Лыкова, В.А. Заблуждения педагогического мышления / В.А. Лыкова. – Смоленск: Смол. гос. ин-т искусств, 1999. - 39 с.
76. Ляшко, Е.Н. Интеграция педагогических условий развития системного мышления студентов - будущих педагогов: монография / Е.Н. Ляшко. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. - 211 с.
77. Мазиллов, В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии / В.А. Мазиллов // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – Том 2. – С.149-155.
78. Максимов, В.Г. Системно-ролевая теория формирования личности педагога / В.Г. Максимов, О.Г. Максимова, Н.Ю. Савчук, О.В. Чернова и др. –М.: Academia, 2007. –536 с.
79. Малышев, К.Б. Системно-психологический анализ деятельности школы / К.Б. Малышев; Рос. акад. наук. Ин-т психологии. – Вологда: Ин-т психологии РАН, 1998. – 255 с.
80. Маничев, С.А. Изменения в работе (job crafting) как средство профессионального развития / С.А. Маничев, Л.Г. Маничева // Петербургский психологический журнал. – 2014. – № 7 – С.57-79.
81. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 55–63.
82. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
83. Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. –№ 4. – С. 5-17.

84. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. — М., 1972. — 207 с.

85. Матюшкин, А.М. Психологическая структура и классификация проблемных ситуаций, возникающих в экстремальных условиях профессиональной деятельности / А.М. Матюшкин // Психология труда в условиях проблемных ситуаций. — Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1996. — С. 22-28.

86. Матюшкин, А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А.М. Матюшкин; под ред. А.А. Матюшкиной. — М.: КДУ, 2009. — 190 с.

87. Махновец, С.Н. Современные теоретико-методологические подходы к изучению механизма психологической регуляции учебной деятельности субъекта / С.Н. Махновец // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. — 2006. — № 1 — С.75-81.

88. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. — 2006. — № 3. — С. 57-61.

89. Митина, Л.М. Научное обоснование и реализация комплексных психологических программ «развитие-здоровье-эффективность» в условиях полисубъектного образовательного пространства / Л.М. Митина // VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». — М.: ПИ РАО, МГППУ, 2011. — С.10-14.

90. Митина, Л.М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога / Л.М. Митина // Психологическая наука и образование. — 2008. — № 2. — С. 28-33.

91. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина.- М.: Изд-во «Академия», 2004. — 320 с.

92. Митина, Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы / Л.М. Митина. — М.: Учреждение РАО «Психологический институт», МГППУ, 2010. — 386 с.

93. Москвина, Н.Б. Минимизация личностно-профессиональных деформаций педагогов / Н.Б. Москвина // Педагогика. –2005. – № 5. – С. 64-71.

94. Мустафина, С.Ф. Формирование культуры логического мышления будущего учителя начальных классов: дис.... канд. педагог.наук: 13.00.01/ С.Ф. Мустафина. – Казань, 2002. – 206 с.

95. Мышление: процесс, деятельность, общение / Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Наука, 1982. – 288 с.

96. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.

97. Нечаев, Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / Н.Н.Нечаев. – М.:МГУ, 1988. – 166 с.

98. Николаева, М.В. Пути повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования в условиях введения ФГОС НОО 2-ого поколения / М.В. Николаева // Учитель и ребенок в образовательном пространстве начальной школы: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Волгоград, 19-21 октября 2010 г. – М.: Планета, 2011. – С.125-137.

99. Носкова, О.Г. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений / Под ред. Е.А. Климова. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 384 с.

100. Огородова, Т.В. Психологические характеристики творческого мышления учащихся профильных классов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.В. Огородова. – Ярославль, 2006. –171 с.

101. Орёл, В.Е. К проблеме соотношения основных этапов профессионального становления личности / В.Е. Орёл // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. –2006. –№ 4. – Серия Гуманитарные науки. – С. 33–37.

102. Орлов, А.А. Организация исследования проблемы становления профессионального мышления студентов педвуза как ценности / А.А. Орлов // Аксиоло-

гические аспекты становления профессионального мышления педагога. – Вып. 3. – Тула, 2005. – 119 с.

103. Орлов, А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А.А. Орлов. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2006. – 227 с.

104. Осипова, Е.К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е.К. Осипова. – Москва, 1988. – 302 с.

105. Осипова, Е.К. Структура педагогического мышления учителя / Е.К. Осипова // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 144–146.

106. Особенности педагогического труда на современном этапе // 1 сентября. Начальная школа. – 2007. – № 9. – С.34-37.

107. Павлова, Л.А. Профессиональные компетентности учителя начальных классов / Л.А. Павлова // Личность и деятельность учителя начальных классов и специфика его профессиональной деятельности: материалы региональной научно-практической конференции (Ишим, 14-15 декабря 2006 г.) / редкол.: Л.С. Меднис, О.А. Поворознюк, Н.В. Шилина. – Ишим: ИГПИ им. П. П. Ершова, 2007. – С.5-11.

108. Пешкова, Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса саморазвития учителей начальных классов: учебно-методическое пособие / Н.А. Пешкова. – М.: РУДН, 2010. – 41 с.

109. Пидкасистый, П.И. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности / П.И. Пидкасистый, Н.А. Воробьева. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 192 с.

110. Поваренков, Ю.П. Анализ содержания задач профессионального становления личности учителя (к постановке проблемы социально-профессионального мышления) / Ю.П. Поваренков // Исследование педагогического мышления: сб. статей. – М.: Изд-во ИП РАН, 1999. – С. 87 – 97.

111. Поваренков, Ю.П. Периодизация профессионального становления и реализация субъекта труда / Ю.П. Поваренков // V Международная научно-практическая конференция «Человек-образование-профессия». – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009. – С.18-22.

112. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
113. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
114. Потрикеева, О.Л. Педагогическая культура современного учителя начальных классов / О.Л. Потрикеева // Проблемы профессионального образования будущих учителей начальных классов: сб. ст., посвящ. 40-летию фак. педагогики и методики нач. образования / Под ред. Гришечкиной Н.И. – Магнитогорск: Изд-во Магнитог. гос. ун-та, 2000. – С.57-61.
115. Ракитская, О.Н. Социально-психологические характеристики профессионального мышления преподавателя высшей школы: дис...канд. психол. наук: 19.00.05 / О.Н. Ракитская. – Ярославль, 2007. – 201 с.
116. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. –СПб.: ЗАО Издательство «Питер». 1999. – 416 с.
117. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. – 512 с.
118. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1958. - 148 с.
119. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с. – (Мастера психологии).
120. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – С. 253-381.
121. Савенков, А.И. Педагогическая психология: в 2 т. Т. 2 : учебник для студ. высш. учеб. заведений / А.И. Савенков. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 240 с.
122. Савченко, Т.В. К вопросу о методах формирования готовности студентов к творческому саморазвитию в условиях образовательного процесса высшего учебного заведения / Т.В. Савченко, Л.М. Мануйлова // Омский научный вестник. – 2011. – № 6 – С. 221-224.

123. Савченко, Т.В. Творческое саморазвитие студентов в условиях лично-стно ориентированного образования/ Т.В. Савченко, Л.Г. Пушкарева// Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – № 6-2 – С. 59-61.

124. Сенько, Ю.В. Стиль педагогического мышления в вопросах: учебное пособие для слушателей системы профессионального педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М.: Дрофа, 2009. – 270 с.

125. Серафимович, И.В. Особенности прогнозирования в структуре педагогического мышления / И.В. Серафимович // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. – М., 2003. – С. 283-305.

126. Серафимович, И.В. Особенности прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.В. Серафимович. – Ярославль, 2002. – 383 с.

127. Сериков, В.В. Субъективная реальность педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 57-59.

128. Скворцова, Ю.В. Разработка методики самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности / Ю.В. Скворцова // Ярославский психологический вестник. Вып. 14. – М.; Ярославль: Российское психологическое общество, 2005. – С. 65–70.

129. Слостенин, В.А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя / В.А. Слостенин // Психология труда и личности учителя: сборник научных трудов. Выпуск 1. / Под ред. А.И. Щербакова. – Л., 1976. – С. 30-46.

130. Смолеусова, Т.В. Ресурсы развития профессионализма учителя начальных классов [Электронный ресурс] / Т.В. Смолеусова. – Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3739/23400/>

131. Субботина, Л.Ю. Личность в системе профессиональной подготовки: учебное пособие / Л.Ю. Субботина; Институт «Открытое общество», Рос. психол.общество. – Ярославль, 2003. – 102 с.

132. Субъект и объект практического мышления: коллективная монография / Под ред. А.В. Карпова, Ю.К.Корнилова. – Ярославль: «Ремдер», 2004. – 320 с.
133. Сыманюк, Э.Э. Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога / Э.Э. Сыманюк, А.А. Печеркина, Е.Л. Умникова // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – №8 (часть 1). – С.71-74.
134. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1986. – 108 с.
135. Тамарин, В.Э. Актуальные проблемы формирования нового педагогического мышления / В.Э. Тамарин // *Непрерывное образование и новое педагогическое мышление: сб. тез.* / Светова Л. В. (отв. ред.) и др. – Барнаул: Б. и., 1989. – С. 20-24.
136. Тамарин, В.Э. Воспитание у студентов педагогической направленности мышления / В.Э. Тамарин, Д.С. Яковлева // *Советская педагогика*. – 1971. – № 12. – С. 56 – 66.
137. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
138. Теплов, Б.М. Ум полководца / Б.М. Теплов // *Избранные труды*. В двух томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С.223-305.
139. Тихомиров, О.К. Исследование целеобразования / О.К. Тихомиров // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. – 1980. – № 1. – С.17-26.
140. Тихомиров, О.К. Психология мышления: учеб. пособие для вузов / О.К. Тихомиров. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
141. Тихомиров, О.К. Структура мыслительной деятельности человека (опыт теоретического и экспериментального исследования) / О.К. Тихомиров. – М.: Издательство Московского университета, 1969. – 304 с.
142. Ткачев, В.Н. Психолого-педагогические особенности профессионального самовоспитания будущего учителя начальных классов: учебное пособие /

В.Н. Ткачев, Т.В. Сулима; Белгородский государственный университет. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. – 166 с.

143. Толочек, В.А. Современная психология труда: учебное пособие / В.А. Толочек. – СПб.: Питер, 2006. – 374 с.

144. Томчук, С.А. Соотношение музыкального и педагогического мышления в профессиональной деятельности учителя музыки: дис...канд. психол.наук: 19.00.03 / С.А. Томчук. – Ярославль, 2007. – 237 с.

145. Трубайчук, Л.В. Портрет учителя начальных классов / Л.В. Трубайчук // Начальная школа. – 2006. – № 6. – С.20-23.

146. Туник, Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е.Е. Туник. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.

147. Тюнников, Ю.С. Нормативное и ненормативное педагогическое знание в подготовке учителя / Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко // Школьные технологии. – 2005. – № 1. – С. 133-135.

148. Учитель и ребенок в образовательном пространстве начальной школы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Волгоград, 19-21 октября 2010 г. – М.: Планета, 2011. – 415 с.

149. Учитель начальных классов: растим профессионала в системе непрерывного педагогического образования. Кн. 2. – Богородицк (Тул. обл.): ООО «Контур», 2009. – 203 с.

150. Фельдман, И.Л. Сравнительный анализ динамики профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя начальных классов / И.Л. Фельдман; Междунар. акмеол. ин-т. – М.: МАИ, 2005. – 63 с.

151. Филатова, О.В. Особенности психологической структуры личности на различных этапах профессионализации / О.В. Филатова // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2011. – № 30 – С. 412-417.

152. Филатова, О.В. Психологические особенности структуры личности педагогов с различным профессиональным стажем / О.В. Филатова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2012. – № 36. – С.159-167.

153. Хакимова, Н. Г. Дидактические условия воспитания профессионального мышления у студентов педвуза - будущих учителей начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Г. Хакимова. – Казань, 1989 – 17 с.

154. Чекалина, А.А. Когнитивный компонент гендерно-психологической компетентности учителя начальных классов / А.А. Чекалина // Компетентностный подход к подготовке учителя начальных классов в условиях обновления профессионального образования: сборник научных статей / сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2008 – С. 136-143.

155. Чекалина, А.А. Учитель как личность и профессионал: гендерный анализ / А.А. Чекалина. – М.: Экон-Информ, 2010. – 194 с.

156. Черкасова, И.И. Способы развития панорамно-педагогического мышления студентов: монография / И.И. Черкасова. – Тобольск: Тобольская гос. социально-пед. акад. им. Д.И. Менделеева, 2007. – 216 с.

157. Чистякова, Л.А. Развитие профессионального мышления учителя в процессе повышения квалификации: монография / Л.А. Чистякова. – Иркутск: Б. и., 2008. – 171 с.

158. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. — М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. — 315с.

159. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. — М.: Наука, 1982. — 185с.

160. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности / В.Д. Шадриков. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1979. – 92 с.

161. Шалашова, М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов / М.М. Шалашова // Педагогика. – 2008. – № 7. – С.54-58.

162. Шляпникова, О.А. Личностные детерминанты профессионализации педагогов дошкольных образовательных учреждений: дис....канд. психол. наук: 19.00.03 / О.А. Шляпникова. – Ярославль, 2010. – 186 с.

163. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студентов: учебное пособие / В.А. Якунин. – М.: Логос, 1994. – 156 с.

164. Dieterich, J. Die Persönlichkeit von Lehrern und mögliche Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung [Einzelbeitrag] [Электронный ресурс] / Jörg Dieterich, Michael Dieterich – Режим доступа: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/72>
165. Dörner, D. Vom Umgang mit Komplexität / Dörner D., Kreuzig H. W., Reither F. & Stäudel T.: Lohhausen. – Huber-Verlag, Bern, 1983.
166. Dörner, D. Über das Problemlösen in sehr komplexen Realitätsbereichen / Dörner D., Reither F // Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie. – 1978. – № 25. – S.527–551.
167. Felten, M. Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule / Felten M. – München: Gütersloher Verlagshaus, 2010. – 190 s.
168. Flitner, A. Einführung in pädagogisches Sehen und Denken / Flitner A., Scheuerl H. (Hrsg.). – Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2000. – 249 s.
169. Funke, J. Complex problem solving: a case for complex cognition? / Funke Joachim // Cognitive Processing. – May 2010. – Vol. 11. No. 2. – P. 133-142.
170. Gaux, G. Du soutien psychologique à l'école / Gaux G. // Psychologie scolaire. – 1986. – № 57. – P. 23-24
171. Grassel, H. Probleme und Ergebnisse der Lehrerforschung / Grassel H. // Studienmaterial zum Studium der Pädagogischen Psychologie / Univ. Rostock, 1976. – S.18-49.
172. Hussy, W. Denken und Problemlösen / Hussy W. – Kohlhammer-Verlag, Stuttgart, 1993.
173. Lindsay, P.H. Human information processing / Lindsay P.H., Norman D.. – New York, London: Academic Press, 1972.
174. Lüders, M. Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation / Manfred Lüders, Jochen Wissinger (Hrsg.). – Waxmann Verlag, 2007. – 194 s.
175. Lund, I. Zu pädagogischen Aspekten der definatorischen Bestimmung von Konflikten im Schülerkollektiv / Lund I. // Wissenschaftliche Zeitschrift der pädagogischen Hochschule "Karl Liebknecht". Postdam. –1985. – Jg.29– № 4. –S. 739-744.

176. Mrosek, J. Zur Professionalisierung des Lehrerberufs/ Julia Mrosek. – Bergische Universität Wuppertal, 2008. – 14 s.

177. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV / Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum. – Waxmann Verlag, 2011. – 356 s.

178. Rotter, J. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement / Rotter J. // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. –1975. – 43. – P. 56-67.

179. Scheef, S. Zielorientierte Gesprächsführung für Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zur professionellen Gesprächsleitung und Beratungskompetenz / Sabine Scheef, Christian Gleser // *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule* / Frank Hellmich, Sabrina Förster, Fabian Hoya. – VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012. – S. 157-160.

180. Sinha, C. Wie finde ich mich als Lehrer? Rolle und Wirkung im Schulalltag gestalten / Sinha C. – Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2010. – 151 s.

181. Stockhammer, H. Sozialisation und Kreativität. Theorien, Techniken, Materialien / Stockhammer H. –Verlag des Verbandes der wissenschaftlichen Gesellschaft Österreichs. Wien, 1983. – 224 s.

Приложения

Приложение 1

Методики психодиагностического исследования

Опросник на выявление ситуативного /надситуативного уровня педагогического мышления (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева)

Инструкция: Вам будут предложены несколько различных проблемных ситуаций. Оцените действия, которые предпринял педагог в конкретной ситуации. Запишите свою оценку в пункте А/. Если бы Вы оказались в подобной ситуации, как поступили бы Вы? Свой ответ запишите в пункте Б/.

Ситуация №1. Педагог рассказывает новый материал. Один из аспектов вызывает нездоровый смех у учеников.

Учитель: поднимает смеявшихся учеников с просьбой уточнить тот материал, который только что был изложен.

Ситуация №2. Педагог заходит в класс и слышит гудение, которое растет и становится громче - ученики объявили бойкот и пытаются сорвать урок.

Учитель: примерно зная, кто мог быть зачинщиком, удаляет их из класса. К остальным ученикам обращается со словами: «Если вы не прекратите шум, то последуете за ними».

Ситуация №3. На уроке при рассмотрении нового материала один из учащихся жалуется, что не понял.

Учитель: в сжатом виде повторяет тему, расчленяя ее на фрагменты, и задает вопросы на понимание, обращаясь ко всем учащимся. Данного ученика оставляет после урока для индивидуальной работы.

Ситуация №4. В середине урока один из учеников неожиданно встал и, хлопнув дверью, вышел из класса.

Учитель: сдержав возмущение, довел урок до конца, на перемене нашел этого учащегося и сильно, но без свидетелей, отчитал за хулиганскую выходку.

Ситуация №5. Учитель замечает заболевшего коллегу в незнакомом классе. Учащиеся демонстрируют плохое знание предыдущей темы.

Учитель: начинает новую тему, а на дом задает материал для повторения предыдущего раздела.

Ситуация №6. Один из учащихся регулярно опаздывает на первый урок. Объясняя свое поведение, он постоянно говорит, что проспал.

Учитель: при очередном опоздании педагог ставит условие: «Я допущу тебя к занятиям только с письменного разрешения директора или завуча».

Ситуация №7. На уроке учащийся задает вопрос, на который педагог не знает ответа.

Учитель: пытается ответить общими фразами, оправдывая свой ответ ограниченностью времени урока и необходимостью изучения новой темы.

Ситуация №8. Классный руководитель заметил, что существует дискриминация учеников из малообеспеченных семей.

Учитель: начинает чаще делать замечания обидчикам, напротив, подчеркивая достоинства обижаемых.

Ситуация №9. На семинарском занятии учащиеся высказывают противоречащие друг другу мнения, в результате чего класс разбивается на две подгруппы, одна из которых занимает явно ошибочную точку зрения.

Учитель: не вмешивается в процесс обсуждения, но в конце занятия, подводя итоги, расставляет все точки над *i*.

Ситуация №10. На урок один из учащихся пришел в майке, демонстрируя всем своим поведением, что ему жарко.

Учитель: заставляет его одеться, а после отказа ученика выполнить требование педагога удаляет его из класса.

Карта самоотношения учителя к профессиональным позициям (А.К. Маркова)

Инструкция: С помощью предложенного бланка оцените свои профессиональные позиции по 5-балльной шкале:

5 баллов – высокий уровень развития,

4 балла – выше среднего,

3 балла – средний уровень развития,

2 балла – ниже среднего,

1 балл – низкий уровень развития.

Выразите свое эмоциональное отношение к тому, что разные позиции у Вас сформированы неодинаково (поставьте значок в соответствующей графе таблицы).

| Профессиональные позиции | Степень выраженности этих позиций (1 2 3 4 5) | Меня это радует | Меня это огорчает | Мне это безразлично |
|---|---|-----------------|-------------------|---------------------|
| Предметник | | | | |
| Методист | | | | |
| Диагност | | | | |
| Самодиагност | | | | |
| Субъект своей педагогической деятельности | | | | |
| Гуманист | | | | |
| Психотерапевт | | | | |
| Актер | | | | |
| Педагог по призванию | | | | |
| Индивидуальность | | | | |
| Творец | | | | |
| Исследователь | | | | |
| Новатор | | | | |
| Профессионал | | | | |

Укажите, пожалуйста, Ваш педагогический стаж _____
квалификационную категорию _____

Образование: среднее специальное _____ высшее _____

Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера
(адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда)

Инструкция: Ответьте, пожалуйста, на поставленные вопросы, используя (отмечая на бланке) одну из градаций 7-балльной шкалы.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий человека.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

2. Большинство разводов происходит от того, что люди не захотели приспособиться друг к другу.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

3. Болезнь – дело случая; если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

4. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

6. Бесплезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатии других людей.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

7. Внешние обстоятельства — родители и благосостояние — влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролирует действия подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

10. Мои отметки в школе часто зависели от случайных обстоятельств (например, настроения учителя), чем от моих собственных усилий.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

11. Когда я строю планы, то я, в общем, верю, что смогу осуществить их.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

14. Если люди не подходят друг другу, то, как бы они ни старались, наладить семейную жизнь, они все равно не смогут.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

17. Думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

18. Я стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени подготовленности.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, как и что делать.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успехов в своем деле.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

26. Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто оказываются бесполезными.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

29. То, что со мной случится, это дело моих собственных рук.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

30. Трудно бывает понять, почему руководители поступают так, а не иначе.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего не проявлял достаточно усилий.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще всего были виноваты другие люди, чем я сам.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно его одевать.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы разрешатся сами собой.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

38. Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

39. Я всегда предпочитаю принимать решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на все его старания.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только самих себя.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

44. Большинство неудач в моей жизни произошло от неумения, незнания или лени и мало зависело от везения или невезения.

Полностью не согласен

| | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

 Полностью согласен

Опросник способностей творческой личности (О.А. Шляпкина, М.М. Кашапов)

Инструкция: В этом опроснике содержится ряд утверждений, каждое из которых Вам предлагается оценить, примерить на себя. Если Вы согласны с тем, что данное высказывание можно отнести к Вам, ставьте «+», если нет, то «-».

1. Вам нравится ломать существующие стереотипы.
2. Для Вас характерно стремление к получению новых знаний.
3. Когда возникает проблема, Вы не избегаете ее, а стараетесь решить.
4. Как правило, у Вас не возникает желания восполнить дефицит знания в какой-либо области.
5. В процессе общения Вы часто попадаете в безвыходные ситуации.
6. Обычно неизведанное пугает Вас.
7. Странные события вызывают у Вас желание узнать о них побольше.
8. Вы независимы от других в принятии решения.
9. Вы всегда упорно идете к поставленной цели.
10. У Вас хорошо развита интуиция.
11. Вы любите проявлять инициативу в работе.
12. Вы легко вступаете в разговор с незнакомыми людьми.

13. Возникающие в процессе деятельности противоречия Вы стремитесь разрешить.
14. Ваши идеи, как правило, разнообразны.
15. Из всех трудностей, возникших на пути к цели, Вы с легкостью выбираете те, которые Вам действительно мешают.
16. Вы всегда следуете полученной инструкции при выполнении своей работы.
17. Вы очень любознательны.
18. Вы уверены в себе практически в любой ситуации.
19. Вам приходилось совершенствовать какую-либо вещь, чтобы она была более функциональной.
20. Неопределенность в дальнейшем ходе событий страшит Вас.
21. Вам часто говорят, что у Вас хорошее воображение.
22. Вы способны быстро оценить трудную ситуацию и найти верное решение.
23. Вам интересны знания из многих областей науки, культуры, искусства.
24. Вы обычно сразу замечаете вставшие на Вашем пути трудности.
25. Вам легко убедить других в том, что Вы правы.
26. Вам интересны новые люди и новые события.
27. Загадочное и таинственное, как правило, привлекает Вас.
28. Вы с трудом берете на себя ответственность за свою работу.
29. Ваши знания не замыкаются в области Вашей профессии.
30. Вы – общительный человек.
31. Вас очень трудно вывести из себя.
32. Свои фантазии Вы часто воплощаете в жизнь.
33. Временные трудности в достижении цели могут остановить Вас.
34. Вы легко находите замену предмету, которого нет под рукой.
35. Вы не любите строить далекоидущие планы.
36. Обычно Вы легко поддаетесь на уговоры.
37. Вам часто говорят, что Вы находчивый человек.
38. Вы предпочитаете устное собеседование письменному тестированию.
39. Вы предпочитаете сложную, но интересную работу.

40. Вы очень чувствительны к тонким, неопределенным особенностям окружающего мира.
41. У Вас всегда множество версий случившегося.
42. Вы часто совершаете неожиданные, оригинальные поступки.
43. Вы с легкостью берете на себя ответственность за свою нестандартную позицию, мнение.
44. Вы предпочитаете быть самостоятельным, а не надеяться на поддержку.
45. Вы не заикливайтесь на одной стороне проблемы, а стараетесь рассмотреть все возможные варианты ее решения.
46. В споре Вам случалось сделать такой неожиданный ход, что Ваш собеседник вынужден был с Вами согласиться.
47. Вы не стесняетесь открыто проявлять свои эмоции.
48. Вы нередко находите решение своих проблем с помощью воображения.

Результаты психометрической обработки Опросника способностей творческой личности (О.А. Шляпникова, М.М. Кашапов)

Таблица 1

| Descriptive Statistics | | | | | | | | | |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation | Skewness | | Kurtosis | |
| | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Std. Error | Statistic | Std. Error |
| VAR00001 | 200 | 15,00 | 48,00 | 31,1150 | 6,69897 | -,135 | ,172 | -,317 | ,342 |
| Valid N (listwise) | 200 | | | | | | | | |

Примечание: распределение соответствует нормальному виду, так как для соответствующей переменной абсолютные значения асимметрии Kurtosis и эксцесса Skewness не превышают свои стандартные ошибки Std. Error!

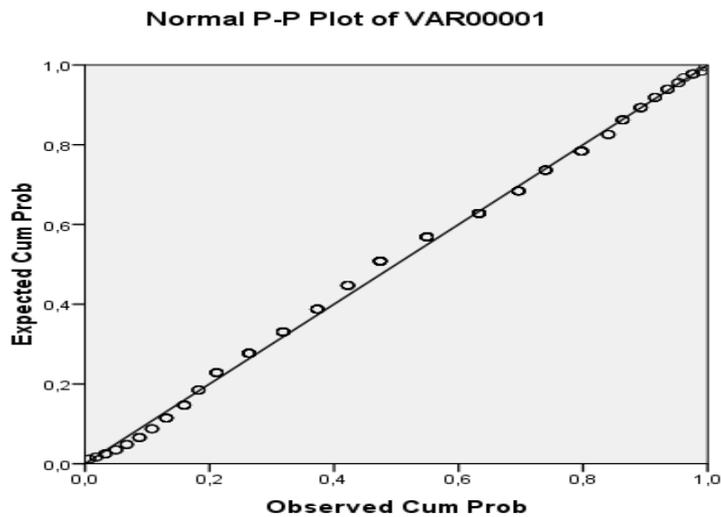


Рис.1. График накопленных частот

Таблица 2

Значения процентилей

| | | |
|--------------------|---------|---------|
| N | Valid | 200 |
| | Missing | 0 |
| Std. Error of Mean | | ,47369 |
| Percentiles | 16 | 24,0000 |
| | 25 | 27,0000 |
| | 50 | 32,0000 |
| | 75 | 36,0000 |
| | 84 | 38,0000 |

Таблица 3

Распределение частот «сырых» баллов

| | | Частота | Процент | Допустимый процент | Накопленный процент |
|-------|----|---------|---------|--------------------|---------------------|
| Valid | 15 | 1 | ,5 | ,5 | ,5 |
| | 16 | 2 | 1,0 | 1,0 | 1,5 |
| | 17 | 2 | 1,0 | 1,0 | 2,5 |
| | 18 | 3 | 1,5 | 1,5 | 4,0 |
| | 19 | 4 | 2,0 | 2,0 | 6,0 |
| | 20 | 3 | 1,5 | 1,5 | 7,5 |
| | 21 | 4 | 2,0 | 2,0 | 9,5 |
| | 22 | 4 | 2,0 | 2,0 | 11,5 |
| | 23 | 5 | 2,5 | 2,5 | 14,0 |
| | 24 | 6 | 3,0 | 3,0 | 17,0 |
| | 25 | 4 | 2,0 | 2,0 | 19,0 |
| | 26 | 8 | 4,0 | 4,0 | 23,0 |
| | 27 | 12 | 6,0 | 6,0 | 29,0 |
| | 28 | 9 | 4,5 | 4,5 | 33,5 |
| | 29 | 12 | 6,0 | 6,0 | 39,5 |
| | 30 | 7 | 3,5 | 3,5 | 43,0 |
| | 31 | 12 | 6,0 | 6,0 | 49,0 |
| | 32 | 17 | 8,5 | 8,5 | 57,5 |
| | 33 | 15 | 7,5 | 7,5 | 65,0 |
| | 34 | 7 | 3,5 | 3,5 | 68,5 |
| | 35 | 10 | 5,0 | 5,0 | 73,5 |
| | 36 | 15 | 7,5 | 7,5 | 81,0 |
| | 37 | 4 | 2,0 | 2,0 | 83,0 |
| | 38 | 6 | 3,0 | 3,0 | 86,0 |
| | 39 | 6 | 3,0 | 3,0 | 89,0 |
| | 40 | 5 | 2,5 | 2,5 | 91,5 |
| | 41 | 4 | 2,0 | 2,0 | 93,5 |
| | 42 | 4 | 2,0 | 2,0 | 95,5 |
| | 43 | 3 | 1,5 | 1,5 | 97,0 |
| | 44 | 4 | 2,0 | 2,0 | 99,0 |
| | 45 | 1 | ,5 | ,5 | 99,5 |
| | 48 | 1 | ,5 | ,5 | 100,0 |
| Total | | 200 | 100,0 | 100,0 | |

Различия в уровне педагогического мышления между студентами колледжа.
Результаты дисперсионного анализа

Таблица 1
Описательные статистики

| Курс | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error |
|-------|-----|--------|----------------|------------|
| 1-2 | 62 | 7,5161 | 3,11917 | ,39614 |
| 3 | 34 | 7,6765 | 3,04233 | ,52176 |
| 4 | 49 | 9,6531 | 2,83248 | ,40464 |
| 5 | 29 | 9,0345 | 3,06458 | ,56908 |
| Total | 174 | 8,4023 | 3,13643 | ,23777 |

Таблица 2
Проверка однородности дисперсий

| Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|------------------|-----|-----|------|
| ,436 | 3 | 170 | ,728 |

Примечание: статистика Ливиния в этом случае свидетельствует, что гипотеза равенства дисперсий не отвергается.

Таблица 3

Результаты ANOVA

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Between Groups | 154,846 | 3 | 51,615 | 5,672 | ,001 |
| Within Groups | 1546,993 | 170 | 9,100 | | |
| Total | 1701,839 | 173 | | | |

Таблица 4

Результаты по Тесту Дункана

| VAR00 | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|-------|----|-------------------------|--------|
| | | 1 | 2 |
| 1-2 | 62 | 7,5161 | |
| 3 | 34 | 7,6765 | |
| 5 | 29 | | 9,0345 |
| 4 | 49 | | 9,6531 |
| Sig. | | ,813 | ,361 |

Сравнение уровневых характеристик педагогического мышления студентов на стадии профессионального обучения. Первичные статистики

Таблица 1

Первичные статистики

| Студенты колледжа | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|----------------------|----|--------|----------------|-----------------|
| Нач.кл. | 87 | 8,5977 | 3,25455 | ,34892 |
| Другие специальности | 87 | 8,2069 | 3,01985 | ,32376 |

Таблица 2

Первичные статистики

| Студенты вуза | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------------|----|--------|----------------|-----------------|
| Нач.классы 1 | 66 | 9,7727 | 3,55958 | ,43815 |
| Филологи 2 | 41 | 8,3171 | 3,65677 | ,57109 |

Результаты факторного анализа мышления студентов
Таблица 1

Повернутая матрица компонентов

| | Компоненты | | | |
|-----------------|------------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| воображение | ,869 | | | |
| сложность | ,780 | | | |
| любопытность | ,773 | | | |
| рискованность | ,723 | | | |
| беглость | | ,854 | | |
| гибкость | | ,813 | | |
| оригинальность | | ,720 | | ,458 |
| возраст | | | ,899 | |
| название | | | ,762 | |
| разработанность | | | | ,799 |
| ПМ | | | | ,648 |

Примечание: метод отбора: Анализ главных компонентов

Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера

Scree Plot

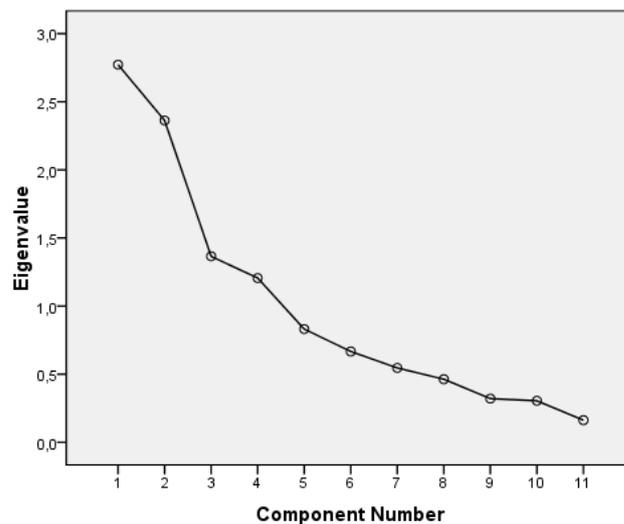


Рис. 1. График собственных значений

Приложение 6

Корреляционные связи педагогического мышления, творческих способностей,
уровня субъективного контроля студентов

Таблица 1

| | | Correlations | | |
|-----|---------------------|--------------|--------|--------|
| | | ПМ | ТС | УСК |
| ПМ | Pearson Correlation | 1 | ,250* | ,246* |
| | Sig. (1-tailed) | | ,022 | ,024 |
| | N | 65 | 65 | 65 |
| ТС | Pearson Correlation | ,250* | 1 | ,338** |
| | Sig. (1-tailed) | ,022 | | ,003 |
| | N | 65 | 65 | 65 |
| УСК | Pearson Correlation | ,246* | ,338** | 1 |
| | Sig. (1-tailed) | ,024 | ,003 | |
| | N | 65 | 65 | 65 |

Примечание:*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

ПМ – педагогическое мышление, УСК – уровень субъективного контроля, ТС – уровень творческих способностей

Контент-анализ эссе студентов

Таблица 1

| Категории | Подкатегории | Кол-во упоминаний | + | - |
|---|---|-------------------|---|---|
| Педагогическая направленность | Стремление стать учителем | 11 | 2 | |
| | Любовь к детям | 8 | | |
| | Любимый предмет | 4 | | |
| | Профессия от Бога | 1 | | |
| | Осознанный выбор | 1 | | |
| Профессиональная подготовка и выбор профессии | Игры в детстве | 5 | 3 | |
| | Школа (учитель, предметы) | 7 | 3 | 1 |
| | Опыт в семье (воспитание родственников) | 3 | 1 | |
| | Теория (предметы, знания) | 9 | 1 | 2 |
| | Методика | 7 | 3 | |
| | Практика | 10 | 5 | 1 |
| | Рекомендации, пример педагогов | 3 | 1 | |
| | Становление профессионала | 14 | 4 | 5 |
| Педагогическое взаимодействие | Взаимодействие с детьми | 15 | 6 | 3 |
| | Воспитание детей | 12 | 2 | |
| | Любовь к детям | 3 | 1 | 1 |
| | Контроль | 1 | | |
| | Дать ЗУН | 2 | | |
| Соц.роли учителя | | 14 | 6 | 4 |
| ПВК (личность учителя) | Саморазвитие | 4 | | |
| | Ответственность | 11 | | 1 |
| | Справедливость | 2 | 1 | 2 |
| | Отзывчивость | 2 | | |
| | Аккуратность | 1 | | |
| | Терпение | 4 | | |
| | Доброта | 1 | | |
| | Счастье | 1 | 1 | 1 |
| | Талант, способности | 2 | | |
| | Внешний вид | 1 | | |
| | Общительность | 1 | | |
| | Сдержанность, самоконтроль | 2 | | |
| | Ум, эрудиция | 4 | | |
| | Трудолюбие | 1 | | |
| | Активность | 1 | | |
| | Воспитанность | 2 | | |
| Самовыражение | 2 | | | |

Продолжение таблицы 1

| Категории | Подкатегории | Кол-во упоминаний | + | - |
|-------------------------------|--|-------------------|----|---|
| Статус профессии в обществе | Труд | 9 | 1 | 5 |
| | Квалифицированный специалист, профессионал | 3 | 1 | 1 |
| | Статус профессии (значимость) | 17 | 14 | 8 |
| Педагогическая компетентность | Дидактические | 14 | | |
| | Коммуникативные | 8 | | |
| | Аналитические | 1 | | |
| | Прогностические | 2 | | |
| | Рефлексивные | 1 | | |
| | Организаторские | 0 | | |
| | Перцептивные | 0 | | |