

**Адилова В. Х.
Шаймарданов Р.Х.**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ
КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
В ВЫСШЕМ И ПОСЛЕВУЗОВСКОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И
НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

**ЕВРАЗИЙСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. Л.Н. ГУМИЛЕВА**

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

В. Х. Адилова, Р.Х. Шаймарданов

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ
КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВЫСШЕМ
И ПОСЛЕВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

г. Казань, 2025

УДК 378.1

ББК 74.58

А 30

Рекомендовано к изданию Ученым советом ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Протокол заседания №3 от 26.03.2025 г.).

Рецензенты:

- **Сомжурек Б.Ж.**, кандидат исторических наук, профессор, декан высшей школы Евразийского национального университета, г. Астана, Республика Казахстан;
- **Салиева А.Ж.**, кандидат педагогических наук, профессор Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, руководитель научного (грантового) Проекта МНВО Республики Казахстан;
- **Синявский Н.И.**, доктор педагогических наук, профессор Сургутского государственного педагогического университета.

ISBN 978–5–907770–99–7

А 30 Актуальные проблемы развития культуры интеллектуального труда у будущих учителей в высшем и послевузовском образовании. Монография / В.Х. Адилова, Р.Х. Шаймарданов / Под общей ред. канд. пед. наук, ассоциированного профессора В.Х. Адиловой. – ИД «МеДДоК», 2025, – 342 с.

В данной монографии раскрыты методологические, теоретические и технологические основы развития культуры интеллектуального труда будущих учителей в процессе вузовского, послевузовского профессионального образования. Отражена система принципов, методов и подходов на проблемы развития культуры интеллектуального труда у будущих учителей, на процесс воспроизводства новых знаний, интеллектуальных сил и возможностей, отражающих факт их накопления и концентрации. Рассмотренные современные теории педагогической деятельности, касающиеся интеллекта, затрагивают широкий спектр концептуальных, процедурно-операционных, психолого-педагогических механизмов, их интеграцию в образовательную практику.

Монография предназначена для преподавателей, студентов, учителей, магистрантов, аспирантов, докторантов, научных работников.

ISBN 978–5–907770–99–7

© Коллектив авторов, 2025

© ООО «Издательский дом «МеДДоК», 2025

ВВЕДЕНИЕ

Современная эпоха характеризуется мощным развитием рыночных экономических отношений, усложнением и углублением социальных процессов, усилением борьбы в сфере философских и религиозных идей, обострением проблем в нравственной и культурной жизни, повышением роли личностных устремлений человека, наконец, появлением и развитием новых направлений в науке и социальной практике.

В связи с этим в последние годы резко повысилась роль образования в жизни каждого человека и всего человечества в целом. Учение на протяжении всей жизни стало требованием нашего времени, необходимой предпосылкой и условием для эффективной познавательной деятельности во всех сферах общественного и личного бытия, а также поступательного развития информационного общества.

Современному специалисту во все периоды его профессиональной жизни необходимо обновлять, дополнять, расширять, углублять и применять ранее приобретенные знания и умения, профессионально значимых компетенций, постоянно расширять свой кругозор, повышать культуру, развивать способности, совершенствоваться в профессии. Становятся важнейшими способы деятельности, связанные с умением добывать, перерабатывать, интегрировать и генерировать, активно усваивать и применять новую информацию. Поиски путей повышения культуры интеллектуального труда в процессе обучения постоянно находятся в поле зрения педагогической науки. Вместе с тем, необходимость дальнейшего совершенствования вузовского, послевузовского образования требует решения данной проблемы каждый раз на новом уровне. Становится все

более очевидной недостаточная эффективность приемов интеллектуального труда, которые были разработаны педагогами прошлого, для решения задач, поставленных требованиями современной жизни.

Развитие культуры обогащает человечество все новыми достижениями, в результате чего полученное в молодости образование – это лишь база, фундамент, некая площадка, которая требует постоянного личностного профессионального совершенствования человека. Культура интеллектуального труда будущего специалиста является важным аспектом его профессионализма, поскольку, с одной стороны, она позволяет осуществлять продуктивную профессиональную деятельность, а, с другой, инициирует развитие интеллектуальной сферы и культуры окружающих коллег. Поэтому особое значение приобретает проблема актуализации и развития культуры интеллектуального труда студента как одной из составляющих профессиональной компетентности, получающей свое специфическое наполнение в условиях вузовского, послевузовского и дополнительного обучения, воспитания, развития.

Классическая образовательная парадигма, ставившая в основу знания, умения и навыки обучающихся, перестала быть доминирующей. Одной из задач современного вузовского, послевузовского образования является обеспечение развития личности, способной к адекватной ориентации в постоянно расширяющемся потоке научной информации, к преобразующему познанию и творческой деятельности. Сегодня требуется такое развитие личности будущего специалиста в процессе образования, которое даст ей возможность в дальнейшем опережать существующую в каждый момент времени востребованность обновленных знаний.

Таким образом, ведущим направлением модернизации высшего, послевузовского образования выступает создание условий для осознанного,

непрерывного и поступательного личностного профессионального роста будущего учителя.

В этой связи изложенная в данной работе методология, теория и технология определяют:

- характер современной парадигмы профессионального образования;

- цели, задачи и содержание развития культуры интеллектуального труда у будущего учителя;

- систему базовых ценностей, на основе которых лежат: структура и компоненты культуры интеллектуального труда учителя;

- опыт практической деятельности, определяющие содержательно - целевые основы культуры интеллектуального труда учителя;

- основные социально-педагогические условия и принципы формирования культуры интеллектуального труда у будущего учителя в процессе его вузовской профессиональной подготовки;

- операционно-технологические основы развития культуры интеллектуального труда у будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки;

- эмоционально – мотивационные компоненты развития культуры интеллектуального труда у будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки;

- контрольно-оценочные компоненты развития культуры интеллектуального труда у будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки.

I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА УЧИТЕЛЕЙ

1.1. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ

Проблема необходимости формирования культуры интеллектуального труда студента в вузе возникла как выражение настоятельной социальной потребности.

Актуальность данного исследования обуславливается тем, что оно, с одной стороны, отвечает насущным потребностям практики в высоком уровне культуры интеллектуального труда специалистов, а с другой стороны, служит выявлению и структурированию научно-теоретической основы такой деятельности.

Выявление степени изученности проблемы развития культуры интеллектуального труда будущего специалиста потребовало изучения философской, психолого-педагогической литературы. Необходимо отметить, что отдельные аспекты проблемы формирования культуры интеллектуального труда будущих учителей освещались в педагогической науке, однако предметом специального изучения эта тема не являлась.

Наше понимание понятия «культура» обусловлено обращением к работам Э.Я. Баллера, В.С. Библера, В.Е. Давидовича, В.П. Зинченко, М.С. Кагана, Л.Н. Когана, Н.В. Кузьминой, М.К. Мамардашвили, Э.С. Маркаряна, А.В. Петровского, В.С. Семенова и др., в которых она осмысливается как детерминанта развития личности, источник потенциалов для личностного роста учителя.

В основу настоящего исследования мы положили

когнитивные модели интеллекта Х. Гарднера, Р. Стернберга, М.А. Холодной, в которых понятие «интеллект» трактуется, как система интеллектуальных (когнитивных по своей природе) способностей.

Процессы развития и саморазвития осуществляются на протяжении всей жизни человека, однако в юности они активизируются и превращаются в целеустремленную, самосозидающую деятельность. Исследования Б.Г. Ананьева, И.С. Кона, Ю.Н. Кулюткина и др. дали нам основание считать, что студенты, пребывая в юношеском возрасте, имеют благоприятные предпосылки для осознанного развития собственной культуры интеллектуального труда в её профессиональном аспекте.

В разработке проблемы развития культуры интеллектуального труда будущего учителя нам помогли научные труды Е.Я. Голанта, М.И. Махмутова, П.И. Пидкасистого, Т.И. Шамовой и др., посвященные общим методологическим вопросам педагогики, особенностям педагогического процесса, его противоречиям и движущим силам, вопросам совершенствования обучения в школе, теории и практике педагогического стимулирования, готовности выпускников средней школы к дальнейшему самообразованию.

Многие исследователи, изучающие развитие личности будущего специалиста, подчеркивают важность его перехода в позицию активного профессионального самовоспитания. В её решении мы выделили несколько направлений: обогащение личности путем творчества; формирование механизмов самоорганизации и самореализации каждого ученика (И.С. Якиманская); становление готовности человека (его внутреннего потенциала) к саморазвитию и самореализации (Е.Н. Шиянов); предоставление возможностей для самореализации, самоорганизации, самовоспитания, саморазвития (А.А. Вербицкий, Л.Н. Куликова); воспитание

личности, способной к самоопределению, самообразованию и саморазвитию (И.Ф. Исаев); становление человека, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, уважающего себя и способного уважать других, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли (В.В. Краевский). Благодаря этим исследованиям мы получили возможность осмыслить процесс развития культуры интеллектуального труда как внутренне детерминируемый процесс, а особенности воспитания и обучения рассматривать как внешние условия, которые могут направлять, стимулировать или негативно влиять на процесс развития личности учителя.

Выявлению факторов, предпосылок, условий и критериев успешности развития культуры интеллектуального труда будущего учителя способствовал анализ исследований, посвященных организации самостоятельной работы (Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин и др.), развитию интеллектуальных способностей человека, формированию приемов познавательной деятельности (Д.Н. Богоявленская, В.В. Давыдов, Н.П. Ерастов, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.В. Карпов, Д.Б. Эльконин и др.), использованию обобщенных знаний (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), введению в содержание образования методологических знаний (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый и др.), осуществлению самоконтроля учебной деятельности (Л.И. Рувинский и др.), научной организации умственного труда (Н.К. Крупская, В.О. Пунский, И.П. Раченко и др.), развитию познавательных интересов, способностей, волевых усилий, повышению активности студентов в учебном процессе (Н.П. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Л.В. Байбородова, В.П. Беспалько, М.И. Махмутов, М.И. Рожков, И.Ф. Харламов, Т.И. Шамова, Л.Л. Шевченко и др.).

Общая теория мотивов, их связь с умственным трудом, изложенная в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.К. Марковой, Т.А. Матис, А.Б. Орлова, А.В. Петровского и др., способствовала осмыслению психологических механизмов развития культуры интеллектуального труда будущего учителя.

Обращение к работам Г.Н. Серикова, С.Г. Серикова и др. позволило нам осознать связь культуры интеллектуального труда с принципами сохранности личности в образовании.

В последние годы расширился круг исследований, рассматривающих зависимость уровня культуры познавательной и профессиональной деятельности специалистов от степени внимания к их деятельности в период обучения в высшей школе. К их числу следует отнести труды Л.Н. Баренбаум, М.М. Гарифуллиной, К.Р. Овчинниковой, А.П. Огарковой, Т.Я. Яковец и др.

Таким образом, в науке созданы определенные предпосылки для решения проблемы формирования культуры интеллектуального труда студентов педагогического ВУЗа.

Вместе с тем анализ литературы по данной проблематике, а также анализ практики развития культуры интеллектуального труда студентов позволяет сделать вывод о том, что проблема нашего исследования остается на сегодняшний день остро актуальной, теоретически и практически значимой и, вместе с тем, малоизученной. Не сняты реальные противоречия между:

- потребностью общества в учителях, обладающих высоким уровнем культуры интеллектуального труда и недостаточным обеспечением интеллектуального самосовершенствования будущего учителя в образовательном пространстве вуза;

- современными требованиями к высокому уровню культуры интеллектуального труда учителя и

недостаточной разработанностью в науке путей их реализации;

– заинтересованностью будущих учителей в продуктивном развитии собственной культуры интеллектуального труда и неспособностью традиционной системы вузовского образования удовлетворить эти запросы;

– необходимостью создания педагогических условий для плодотворного развития культуры интеллектуального труда студентов, с одной стороны, и неспособностью реальной педагогической практики решить эту проблему вследствие не разработанности соответствующей целостной концепции и процессуально-технологических основ её реализации, с другой.

Сформулированная с учетом данных противоречий проблема исследования состоит в объективной необходимости выявления, обоснования и опытной проверки педагогических условий, способствующих продуктивному развитию культуры интеллектуального труда студентов педагогических вузов.

Общепедагогическое и практическое значение проблемы, настоятельная необходимость её безотлагательного решения обусловили выбор темы нашего исследования: «Актуальные проблемы развития культуры интеллектуального труда у будущих учителей в высшем и послевузовском образовании».

1.2. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К настоящему времени еще не разработана целостная концепция педагогической деятельности, которая могла бы лечь в основу определения показателей эффективности педагогического труда и личностно-творческого подхода к делу. В психологических исследованиях рассматриваются отдельные компоненты труда учителя: общение, способности, деятельность. Но надо отметить, что есть попытки описания модели труда учителя, охватывающие, в свою очередь, процесс педагогической деятельности, его результат. В дальнейшем рассмотрим модели педагогического труда учителя и, исходя из них, предпримем попытку предложить структуру профессиональной личности учителя, которая будет соответствовать этой модели, полагая, что рассматриваемая модель педагогической деятельности будет служить ориентировочной деятельностью основой для работы учителя. Это даст ему возможность представить систему эталонов и норм для определения своих действий.

При описании структуры педагогического труда будем опираться на три его составляющие: общение, деятельность, личность.

В работах казахстанских и российских ученых рассматривается психологический анализ труда учителя. При анализе такой многомерной реальности, какой является труд учителя, пишут исследователи, мы будем использовать три базовые категории психологии – деятельность, общение, личность. Далее, подчеркивают ученые, личность учителя является стержневым фактором его труда, определяющим его профессиональную позицию в

педагогической деятельности и педагогическом общении. Мы с этим абсолютно согласны. Когда речь идет о формировании свободной от комплексов, творчески активной личности как цели воспитания, то без опоры на личностное участие учителя представить ситуацию невозможно. Конечно, мы абсолютно согласны и с постулатом, что характер воспитывается характером, личность формируется личностью. По этому поводу уместно будет высказывание А. Дистервега: «Как никто не может дать другому того, чего не имеет сам, так не может развивать, воспитывать и образовывать других тот, кто сам не является развитым, воспитанным и образованным» [81, С. 48].

Нас интересует структура педагогического труда, и, как нам представляется, она состоит из деятельности, общения и личности. Видимо, здесь нам нужно остановиться на иерархии труда, работы и деятельности. Ведь, четко не разграничив эти понятия в философском плане, дальнейшее их использование будет не точно. Конечно, рассматривая их, мы никак не сможем обойтись без термина «активность», так как работа, труд и деятельность человека есть не что иное, как активное состояние. Правда, по степени выраженности уровни активности будут существенно отличаться. Самая высокая активность будет при творческом исполнении, средняя – при непосредственном-преобразующем и «активно» при репродуктивно-воспроизводящем исполнении. Поэтому будет уместно рассматривать значение и соотношенность понятий «деятельность», «активность», «работа», «труд».

Начнем с употребления понятия «деятельность» в «Капитале» Карла Маркса. Понятие «деятельность», как и «труд», является одним из фундаментальных. В этом смысле понятие «деятельность», или «труд», никаким образом не ограничивается его активным, преобразующим характером, а расширенно воспринимается и уточняется в

представлении о созидательном характере человеческого труда как «целесообразной производительной деятельности» [67, С. 517]. В этой связи «труд» как «производительный труд» [67, С. 516] в качестве общенаучного значения принципиально отличается от «активности» как другого общенаучного значения словоформы «деятельность». Действительно, в «труде» подчеркивается социальный, общественный характер деятельности [«общественный труд» – 67, С. 52]. Далее указывается, что «если отвлечься от определенного характера производительной деятельности, следовательно, от полезного характера труда, то в нем остается лишь одно ... производительное расходование человеческого мозга, мускулов, нервов, рук и т.д., и в этом смысле – один и тот же человеческий труд» [67, С. 53]. В «физиологическом смысле – расходование человеческой рабочей силы»: труд как одинаковый, или абстрактный человеческий труд, образует стоимость товаров. Но, с другой стороны, как расходование человеческой рабочей силы труд в качестве «конкретного полезного труда ... создает потребительные стоимости» [67, С. 55]. Таким образом, категория «труд» отличается от категории «активность». «Труд» и «активность» – общенаучные значения словоформы «деятельность». Синонимами могут быть представлены лишь «труд» и «работа» (полезная работа, полезный труд). Но если «деятельность» есть «труд», а «труд» есть «работа», то лингвистически необходимым является замыкание, образование цикла синонимии – «работа» есть «деятельность» и, наоборот, «деятельность» есть «работа». Аналогично необходимым иногда является и замыкание другой циклической синонимии: «активность» есть «деятельность», но «деятельность» есть «работа», следовательно, «работа» есть «активность» и «активность» есть «работа».

В философской энциклопедии понятие «деятель-

ность» не рассматривается, а употребляется в своих общенаучных значениях – «активность», «труд», «работа». Однако, с философской точки зрения, следует, что «деятельность» охватывает и материально-практические, и духовные операции; и внешние, и внутренние процессы; деятельностью является работа мысли в такой же мере, как и работа руки; процесс познания в той же мере, как и человеческое поведение [98, С. 5].

Философия рассматривает человека в единстве различных видов и форм его деятельности, которая в более общем определении рассматривается «как активность субъекта, направленная на объекты или на других субъектов» [98, С. 43].

В литературе отсутствуют четкие критерии отдельных видов деятельности. Чаще всего рассматриваются такие её виды: преобразовательная, познавательная, ценностно-ориентационная и коммуникативная, хотя последний вид деятельности, как справедливо отмечает Б.Ф. Ломов, не может получить «чисто» деятельностного объяснения, ибо выходит за рамки деятельности [99, С. 256–257].

Преобразовательная деятельность гораздо шире, чем понятие «труд», так как она включает преобразование: природы, общества или человека.

Познавательная деятельность – это такая деятельность, в которой субъект не модифицирует, не реконструирует объект, а отображает его в виде знания (понятия, суждения, умозаключения, закона, закономерностей, концепций, постулатов и т.д.). Известны два уровня – практически-эмпирическое и научно-теоретическое познание, функционирующие в результате такой деятельности. В сфере познания деятельность может быть производящей (субъект добывает знания) или потребляющей (субъект усваивает добытое).

Оценивающая деятельность дает не чисто

объективную, а объективно-субъективную информацию о ценностях, поэтому определяется как «личностная». Ценность объекта в акте познания устанавливается непосредственной реакцией субъекта и осознается как благо, добро, красота или влечение. В результате такой деятельности происходит политическая, философская, атеистическая или религиозная, этическая и эстетическая ориентация человека, т. е. формируется его идеология, кредо жизни.

Коммуникативная деятельность – это практическая активность объекта, направленная на другие субъекты и не превращающая их в объекты. Вместе с тем общение разворачивается на различных уровнях: физическом и психическом, материальном и духовном. Сюда же относятся акты рефлексивной аутокоммуникации, субъектом которой может быть не только личность, но и группа, класс, общество. Общение может быть опосредованным и неопосредованным.

В физиологии труда термин «деятельность» выступает, прежде всего, в значении «активность» и лишь отчасти, вторично – в значении «работа» (работа мышц). Таким образом, здесь «деятельность» отождествляется с «активностью» и наоборот.

Активность человека определяется как особое состояние, предрасположение к тому или иному взаимодействию, то есть относительно устойчивое свойство, проявляющееся в уровне интенсивности реализации поведения, деятельности, в их результате, в устойчивости объема взаимодействия, исходящего из внутренней инициативы.

В социальной психологии «деятельность» предстает перед нами как труд, или как поведение, откуда, естественно, возникает замыкание: «труд» = «поведение» [100, С. 45–62].

В нашей работе будем пользоваться термином

«профессиональная деятельность», прежде всего имея в виду под этим «педагогическую деятельность», которая в Большой Советской Энциклопедии определена «как род трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы» [101]. Резюмируя, можно заключить следующее: «деятельность» имеет явно философский смысл, «активность» – физиологический, «труд» – политико-экономический, «работа» – физический, а «поведение» – бихевиористический смысл.

Познание деятельности осуществляется на основе исследования её как системного образования, то есть деятельность представляется как сложная динамическая система, имеющая внутреннее строение, структуру. Поскольку деятельность – полифункциональное явление, её структуру можно выделить по различным основаниям [102, С. 44–45].

Исследователи реализуют в структурировании деятельности различные подходы: общефилософский, социологический, психологический, функциональный и др., представляющие разные уровни обобщения и конкретизации.

В литературе встречаются такие структуры деятельности:

1) цель, средство, результат, сам процесс деятельности [101, С. 391];

2) субъект, наделенный активностью: объект, на который направлена активность субъекта: сама активность, выражающаяся в том или ином способе овладения объектом или в установлении субъектом взаимодействия с другими [5, С. 45–46];

3) объективно-предпосылочная подсистема (потребности, интересы личности); субъективно-регулятивная подсистема (идеальные побуждения, мотивы,

цели); исполнительная подсистема (материальные и духовные продукты деятельности) [103, С. 32–33];

4) потребности, мотивы, цели, средства её достижения, отдельные акты и объекты, на которые она направлена [104, С. 198].

Шадриков В.Д. в структуру психологической системы деятельности включает следующие основные функциональные блоки: мотивы профессиональной деятельности, цели, программы, информационные основы, принятия решения, подсистемы профессионально важных качеств [105, С. 33].

В самом процессе взаимодействия субъекта деятельности с действительностью выделяются определенным образом мотивированная деятельность в целом, входящие в её состав целенаправленные действия и, наконец, автоматизированные компоненты этих действий – операции, обеспечивающие использование имеющихся средств и умений для достижения необходимого результата [52, С. 304].

Человеческая деятельность, несомненно, является главным источником культуры и цивилизации. Категория и онтология деятельности являются предметом как монодисциплинарного, так и междисциплинарного исследования. Истоки исследования деятельности лежат в классической философии. Большой вклад в разработку многих аспектов человеческой деятельности внесли социальные науки, психология, антропология, этнография, лингвистика, а в более позднее время - эргономика, биомеханика, физиология активности: приступили к её изучению когнитивная и компьютерная науки.

К настоящему времени имеются принципиальные расхождения и трудности в трактовке самого понятия человеческой деятельности: в выборе оснований для классификации её видов, в создании таксономии единиц, предназначенных для её анализа, в установлении типов

связи между ними, в выборе адекватных методов её исследования как в лабораторных, так и в естественных условиях, в сопоставлении результатов, полученных разными методами, как между собой, так и в отношении к категориальному аппарату, имеющемуся в философской традиции исследования деятельности. Все это влечет за собой новые трудности. Для убедительности приведем далеко не полный перечень различий между формами и видами деятельности, существующих в современной науке: материальная и духовная, внешняя и внутренняя, непосредственная и опосредованная, произвольная и непроизвольная, творческая и репродуктивная, сознательная и бессознательная, индивидуальная и коллективная. Имеются различия другого рода: игровая, учебная, трудовая, художественная, спортивная. Деятельность разделяют на исполнительскую и познавательную (перцептивная, мнемическая, умственная, или мыслительная). Сюда же можно отнести дифференциацию деятельности по мотивам, целям, предметному содержанию, способам осуществления, конечному результату, степени свободы в постановке целей, в выборе средств, в определении вида и характера результата.

Отсюда каждая отдельная форма деятельности может быть описана с помощью многих систем отсчета, которыми она реально характеризуется.

1.3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А.Н. ЛЕОНТЬЕВА

В психологии понятие «человеческая деятельность» выступает в различных ипостасях. Иногда как предмет оценки. В последние годы она все чаще выступает как предмет организации, управления и проектирования. Главным достижением в изучении деятельности отечественная психология обязана научным направлениям, связанным с именами С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. Первый шаг к признанию деятельности как предмета психологии был сделан С.Л. Рубинштейном в 1922 г. Приоритет переноса философской категории «деятельность» на психологическую почву, несомненно, принадлежит С.Л. Рубинштейну.

А.Н. Леонтьев дал развернутую общепсихологическую теорию деятельности. Остановимся на основных положениях этой теории.

Принцип предметности составляет ядро этой теории. Предмет при этом понимается не как стимул или объект, существующий сам по себе и воздействующий на субъект, а как «... то, на что направлен акт, т.е. как нечто, к чему относится живое существо, как предмет его деятельности – безразлично, деятельности внешней или внутренней» [154, С. 169]. Согласно А.Н. Леонтьеву, внутренняя деятельность вторична: она формируется в процессе интериоризации внешней предметной деятельности. Интериоризация состоит не в простом перемещении внешней деятельности в предшествующий ей внутренний план сознания человека, а в формировании самого этого плана.

Принципиальная общность строения внешней и внутренней деятельности определяется тем, что обе они

опосредствуют связи человека с миром. Общность строения усматривалась А.Н. Леонтьевым в возможности перехода от одной формы деятельности к другой (интериоризация и экстериоризация). Внутренняя деятельность в процессе своего формирования приобретает такие средства, которые позволяют субъекту решать задачи, не выполнимые в плане внешней деятельности, и наоборот. А.Н. Леонтьев, вслед за Л.С. Выготским, подчеркивал не только предметную, но и социальную природу интериоризации.

В работах А.Н. Леонтьева и его учеников достаточно полно и развернуто рассмотрено психологическое строение деятельности. Целостная деятельность имеет следующие составляющие: потребность, мотив, цель, условия достижения цели (единство целей и условий составляет задачу) и соотносимые с ними деятельность, действие, операции, функциональные блоки.

Содержание целостной деятельности соотносимо с существенными признаками понятий «потребность» и «мотив», с определением их предметного содержания. Таким образом, А.Н. Леонтьев пришел к пониманию психической деятельности как морфологического объекта, имеющего развитую функциональную структуру, определенное предметное содержание и смысловое строение [232, С. 344].

Основным предметом исследования в психологической теории деятельности является структура и функции многообразных форм человеческого действия. По словам З.Г. Юдина, действие включает в себе квинтэссенцию гораздо более общего понятия предметной деятельности.

Психологическое объяснение действия было начато в трудах Л.С. Выготского. Затем в середине 30-х гг. его ученики А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев и др. предприняли цикл исследований сенсорных, перцептивных, мнемических и умственных действий, уделив при этом особое внимание их генетической связи с

предметно-практическими действиями. Особой разновидностью действия является нравственное действие, или поступок, который, согласно С.Л. Рубинштейну, Л.И. Божович и А.Н. Леонтьеву, является единицей анализа личности.

Рисунок внешнего, исполняющего движения, с какой бы точностью он не регистрировался, невозможно исчерпать существенные особенности действия без анализа внутренней картины, внутренней моторики.

Сложность изучения действия связана с его изначальной двойственностью. С одной стороны, действие – это развивающийся функциональный орган, обладающий биодинамической, чувственной и эмоциональной тканью. Решающим в его формировании и конституировании является как социальный, так и предметный характер, действия субъекта, движение и предмет смыкаются в единое психофизиологическое образование. Другими словами, действие гетерогенно и, конечно, содержит в себе реактивные и исполнительные элементы, но оно содержит также элементы экспрессии (знаковые), чувствительности, памяти, предвидения и оценки. Благодаря этим последним действие в процессе своего развития превращается из стимульно-реактивного, вынужденного в свободное. Свобода действия существенно увеличивается благодаря овладению речью.

Внешняя картина превращений действия адекватно описывается понятием интериоризации. Однако этого понятия недостаточно для описания новообразований, своего рода внутренних форм действия, возникающих в процессе его развития. Поэтому не случайно А.Н. Леонтьев многократно указывал на важность анализа противоположного интериоризации процесса экстериоризации. Последний представляет собой необходимое условие возникновения новообразований. Благодаря экстериоризации формирующиеся внутренние

формы действия становятся как бы видимыми субъекту, доступными наблюдению, управлению и контролю. Проведенные исследования действия, выполненные в рамках теории деятельности, выявили, что оно обладает порождающими свойствами. Действие – это живая форма, подобная органической системе, в которой развиваются не только присущие ей свойства, но и складываются, формируются недостающие такой системе органы.

Рассмотрим основные новообразования, возникающие благодаря порождающим свойствам действия. Важнейшей задачей психологической теории деятельности на всех этапах её развития было объяснение возникновения различных форм субъективного отображения объективного мира. А.В. Запорожец сформулировал положение, что способ действия является живым отображением предмета. Ему же принадлежит первая классификация действий, ведущих к возникновению образа восприятия.

Для возникновения ощущения необходимо элементарное сенсорное действие, точнее говоря, активное движение в предметной ситуации. Это положение было доказано в исследованиях Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Н.Б. Познанской, посвященных формированию светочувствительности кожи ладони к лучам видимого спектра.

Для возникновения образа предмета или ситуации необходимо осуществление сложного перцептивного действия, включающего в свой состав систему предметных операций. Она охватывает собой весь предмет и объединена единой предметной формулой. Это положение чрезвычайно существенно для понимания механизма формирования одного из фундаментальных свойств образа восприятия – свойства предметности.

Действие – необходимое условие формирования практических, предметных обобщений, предметных и ситуативных значений, условие осмысления наличной

ситуации и переноса сложившихся форм поведения и действия в новую ситуацию. Действие, таким образом, лежит в основе формирования первоначальных элементов мышления. В этой связи уместно вспомнить, что И.М. Сеченов, обсуждая проблему элементов мысли, назвал чувственные ряды «рядами личного действия». Положение о том, что мысль рождается не из ощущения, восприятия, памяти, а из действия, сейчас становится общепризнанным в широком кругу, особенно у специалистов в области искусственного интеллекта и робототехники. А их область представляет собой важный полигон для проверки достоверности психологической концепции деятельности.

Действие – необходимое условие формирования смыслов, их расширения и углубления. В действии и взаимодействии предметы раскрывают свое истинное лицо, скрытые в них и в самом действии значения и смыслы. В ходе дальнейшего развития действия возможна известная автономизация значений и смыслов от его предметно-практической ткани и возможно появление противоположных и циклически повторяющихся процессов, состоящих в означении смыслов и осмысливании значений. Следовательно, в действии заключено начало рефлексии. Наконец, действие трансформируется в поступок и становится главным формообразующим фактором и одновременно единицей анализа личности, её нравственной и эмоционально-волевой сферы.

Вышеприведенные примеры порождающих свойств действия сами нуждаются в объяснении. Сделаем это на примере исследования А.В. Запорожца, анализировавшего соотношение действия и мышления. Основная идея работы заключается в том, что мышление не только связано с действием, но и само является действием даже тогда, когда оно отчленилось от практики ребенка и приобрело относительную самостоятельность: «Первое, что мы должны указать при определении психического процесса

мышления, заключается в том, что мышление не есть способность или что способность к мышлению не есть еще мышление. Мышление – это деятельность, в которой субъект выходит, так сказать, за пределы, за границы собственного сознания, в которой он относится определенным образом к объекту, воздействует на объект и испытывает сопротивление этого объекта. Мышление требует нового опыта, а не подправки старого. «Обобщенное отражение» восприятия ничего, кроме гальтоновской фотографии, дать не может» [77, С. 178]. Именно это практическое интеллектуальное действие, в соответствии с логикой А.В. Запорожца, приводит к образованию обобщений, затем в этом же разумном действии первые практические обобщения себя обнаруживают. Далее автор приводит интересную характеристику первых практических обобщений, базирующихся и завязывающихся вокруг предметного средства решения, которое, оставаясь единым, применяется к решению ряда различных задач: «с одной стороны, они представляют некоторую систему движений, представляющих меру овладения предметом, систему операций, т.е. как бы кристалл действия; с другой - они являют собой известный образ, в котором выделяются все новые черты, все новые особенности предметов, важные для практической деятельности субъекта» [77, С. 179]. Лишь вслед за этим возможно развитие речевого дискурсивного мышления. Таким образом, автор приходит к заключению: «Для того, чтобы возникло мышление, должен произойти какой-то следующий сдвиг в самой самостоятельной деятельности. Действительно, такой сдвиг происходит. Он заключается в том, что на определенном этапе развития жизни, на определенном этапе деятельности субъект уже относится к свойствам не просто через другие свойства предмета, т.е. опосредование субъекта уже совершается не внутри этого предмета, в соотношении

одного его свойства к другому, а переходит к более сложной форме отношений, когда субъект начинает относиться к одному предмету через другой предмет. Это уже опосредование не свойством, а опосредование предметом. Естественно, когда содержанием самой деятельности субъекта выступает отношение между предметами, между вещами, то это содержание и есть содержание разумное, потому что мышление есть отражение действительности во всех её связях и отношениях. Как только эти отношения выступают в самом действии, в самом действии выступает разумное содержание» [77, С. 183, 184].

Как следует из приведенного, А.В. Запорожец в исследовании мышления сохранил основной принцип Л.С. Выготского об опосредованной природе и происхождении высших психических функций. Автор отдает себе отчет в том, что наличие разумного содержания еще не обязательно может быть связано или влечет за собой разумную интеллектуальную форму. Он ищет критерии интеллектуальности в изменении формы, строения деятельности: «Всякое инстинктивное действие и всякая его модификация путем навыка остаются действием одноактным в том смысле, что в нем ни один элемент не выступает целью для другого ... В противоположность этому интеллектуальное действие даже в простейших случаях двухактное в том смысле, что одно действие становится целью для другого. Изменение структуры деятельности в связи с новым её содержанием происходит через изменение операций» [77, С. 188].

И далее А.В. Запорожец дает замечательную психологическую характеристику операций, которая идентифицирует операции с внешними движениями, называя их средством, техническим моментом в достижении цели. Как таковые, они ближайшим образом определяются физическим, вещным отношением органа к

объекту, ибо на предмет можно воздействовать только предметным образом. На первый взгляд, они действительно выступают лишь как технический или даже технологический компонент действия. Но, замечает А.В. Запорожец, из всех вещных отношений в операции отбираются только существенные для достижения цели. Мало того, выполняя свою служебную роль средства, операция заставляет субъект выйти за его собственные пределы, за пределы прежних потребностей, за пределы тех свойств объекта, которые служат прямому удовлетворению прежних потребностей. Подчиняясь необходимости вещных и, как мы помним, социальных отношений, операция изменяет содержание деятельности, вводит новые стороны действительности, в области активности субъекта и, наконец, самым фактом своего возникновения создает у него новый орган, а, следовательно, меняет и его самого, и его потребность. Возникшая как средство, операция превращается в потребность, изменяет характер деятельности. Здесь важны несколько моментов. Внешние движения выступают уже не просто средством, техническим моментом действия, а превращаются в функциональный орган индивида. Но для этого, чтобы этот орган мог функционировать, необходима потребность в его функционировании. Поэтому-то А.В. Запорожец и идентифицирует через ряд опосредствований и переопределений: внешнее движение – операция – функциональный орган – потребность. Функциональный орган, таким образом, имеет как бы собственный мотор или, точнее, механизм запуска.

При описании структуры деятельности А.Н. Леонтьев обычно подчеркивал, что деятельность – действие – операция обратимы, но в рамках деятельностного подхода. Никто, кроме А.В. Запорожца, не показывал, как операция становится действием, а затем и действительностью. Обычно исследовался процесс

формирования действия, его автоматизация, и операции рассматривались как технические компоненты автоматизированного действия. К этой логике рассуждения мы так привыкли, что мысль о происхождении нового действия редко возникала.

Проследим за ходом рассуждений А.В. Запорожца по этому поводу: «...интеллект вначале выступает лишь как операция, как технический прием осуществляемого действия, отличие которого от обычного проявления инстинкта заключается лишь в том, что он фиксирован за определенным предметным средством. Однако, когда субъект путем навыка овладел лишь предметными отношениями в ситуации и испытывает потребность воспроизвести эти отношения при решении задачи, производя ряд дополнительных изменений, мы наблюдаем переход от интеллектуальной операции к интеллектуальному действию» [77, С. 188].

Это последнее уже имеет не только внешнюю форму, как операция, но и богатую внутреннюю форму. Усложняется и его структура. Ранее единое практическое действие «как бы раскалывается на две части — теоретическую и практическую: осмысление задачи и её практическое решение. Важно отметить, что первоначально эта первая теоретическая часть действия лишена того внутреннего идеального характера, которого она достигает впоследствии с помощью речи в рассуждении, цели её предметны, и способы её практические, она теоретическая лишь по содержанию. Первичная форма понимания заключается не в непосредственном усмотрении, не во внутренней активности субъекта, а в том, что он делает задачу понятной практически, фактически изменяет задачу таким образом, что употребление известного способа решения становится возможным» [77, С. 89]. Согласно А.В. Запорожцу, оба акта, на которые расщепляется ранее единое действие, не равноценны. На первом акте локализуется само

осуществление мышления. Но изменение мышления и его развитие происходят как раз на втором акте, ибо предметное значение, практическое обобщение или понятие, которое было применено к решению данной задачи, во-первых, проверяется, а во-вторых, обогащается, претерпевает изменения на этом втором этапе, следовательно, возможна эмансипация мышления от предметной ситуации, заходящая нередко слишком далеко, и открывается простор спонтанному развитию мышления.

В свете изложенного становится понятным, почему операция – это «кристалл действия». Она может прорасти и в новое действие, а с помощью последнего человек способен выйти за пределы самого себя. Вот что об этом писал С.Л. Рубинштейн: «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя. Этот выход за пределы самого себя не есть отрицание моей сущности, как думают экзистенциалисты, это – её становление и вместе с тем реализация моей сущности: не отрицание самого себя и становление, но становление и реализация» [77, С. 344].

Вернемся к логике А.В. Запорожца, который, обсуждая соотношение действия и интеллекта, пришел к постановке фундаментальной научной и практической проблемы, разработка которой необходима не только для успешного анализа и проектирования самых разных видов деятельности, но и для таких острых вопросов современной науки, как природа и развитие человеческих потребностей, способностей, мотивов деятельности – путей и условий развития личности. Каким образом действие может сделаться целью для другого действия, каким образом субъект начинает стремиться к действию так, как стремился раньше к пище или к какому-либо другому предмету, удовлетворяющему его потребности? Единственная возможность этого заключается в том, что действие

опредмечивается, что оно приобретает предметный характер. Но при этом действие, становящееся целью, остается действием субъекта. Поэтому-то оно и выступает не только как предмет усвоения, но и как «внешний субъект», в котором это действие овеществлено. Эти процессы позволили Б.Д. Эльконину говорить об интересном классе действий, названных им «действие с действием». Согласно психологической теории деятельности, именно овладение новыми действиями и деятельностями есть подлинное обогащение субъекта, развитие его не только оперативно-технических и когнитивных способностей, но и личности, её сущностных сил, истинно человеческого бытия.

Как бы мы высоко ни оценивали роль совокупного действия, содействия, сопереживания, общения, не следует забывать о роли самостоятельного действия или актов творческой самодеятельности, в которых субъект созидается и определяется. Это – по сути глубоко верная мысль С.Л. Рубинштейна. Акты творческой самодеятельности включают в себя то, что может сделать субъект не только с окружающими предметами, но и с самим собой. И не только может, но и должен сделать именно он сам, самолично. Это положение следует учитывать при анализе и преодолении адаптационно-гомеостатических подходов к проблематике формирования личности, развития человека в целом.

Возвращаясь непосредственно к педагогической деятельности, также можно утверждать, что она структурирована по разным основаниям. Мы видим значимость структурирования педагогической деятельности в двух моментах.

1. В процессе и в результате структурирования выявляется особенное в деятельности, её элементы и их взаимосвязи.

2. Выделенная структура позволяет не только

определить знания, умения, необходимые специалисту, но и моделировать процесс развития личности специалиста с позиций реализации в нем особенностей профессиональной деятельности.

Структурирование педагогической деятельности осуществляется в рамках реализации существующих подходов к раскрытию её содержательной и процессуальной сторон. Содержательная сторона данной деятельности характеризуется структурно-деятельностным, профессиографическим подходами, а процессуальная – функциональным и управленческим подходами.

Основными составляющими педагогической деятельности являются осуществляющие её действия. Конечно, кроме интенционального аспекта, действие имеет свой операциональный аспект, который определяется не самой по себе целью, а объективно-предметными условиями её достижения. Иными словами, осуществляющееся действие отвечает задаче, задача это и есть цель, данная в определенных условиях. Поэтому действие имеет особое качество, особую его «образующую», а именно способы, какими оно осуществляется, а «способы» осуществления называются операциями. А «действием мы называем процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т. е. процесс, полученный сознательной целью».

Новый интенсивный период изучения педагогической деятельности начался в 60-е гг. нашего столетия, когда эффективно разрабатывались методология и методика педагогических исследований. Основным предметом исследования в тот период и в последующие годы стала структура деятельности учителя, которая рассматривается системно, во взаимосвязи её компонентов. Прогресс в изучении закономерностей формирования личности учителя в значительной мере обусловлен исследованиями,

проводимыми в двух Санкт-Петербургских психологических школах, возглавляемых Н.В. Кузьминой и А.И. Щербаковым.

В докторской диссертации Н.В. Кузьминой впервые дана характеристика психологической структуры педагогической деятельности. В дальнейших исследованиях Н.В. Кузьминой рассматривается процесс формирования личности учителя, развития его педагогических способностей и мастерства на основе определения структуры педагогической деятельности как взаимосвязи элементов, которые подчинены определенным целям и образуют систему: развиваются положения о том, что изучение этой структуры является важнейшей задачей вуза и что одним из путей повышения эффективности подготовки специалистов является обучение студентов с учетом структуры их будущей профессиональной деятельности.

Общетеоретическая концепция Н.В. Кузьминой заключается в том, что структура деятельности отражается в структуре личности специалиста: педагогическая деятельность будет успешной, если структура личности учителя соответствует структуре деятельности.

Научные труды А.И. Щербакова были посвящены научной разработке проблемы формирования личности будущего учителя, рассмотрению процесса этого формирования через призму учебной и воспитательной работы педвуза, изучению психологического содержания педагогической деятельности и роли личности учителя в обучении и воспитании школьников.

Продолжая исследовать педагогическую деятельность учителя, В.А. Сластенин в своих работах решает следующие задачи: определить профессионально важные качества личности учителя и состав его профессиональной подготовки, последовательность, структуру и основные закономерности формирования у студентов

профессиональной направленности. Принципиально новым в его исследовании является опыт построения научной профессиограммы как модели учителя общеобразовательной школы. К настоящему времени продолжающей исследование структуры труда учителя является монография А.К. Марковой «Психология труда учителя» [165].

По мнению А.К. Марковой, педагогическая деятельность – это «технология» труда учителя, педагогическое общение – климат и атмосфера этого труда, а личность – ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя. Конечно, с психологической точки зрения она права. Осуществление педагогической деятельности, педагогического общения, самореализация личностного потенциала в этой деятельности – составляющие его труда. Как всякий труд, труд учителя определяется его результатами: изменениями параметров психического развития обучающихся, которые возникают под влиянием его труда.

Целью формирования учителя становится не столько конкретные умения и навыки, сколько обобщенные алгоритмы, ориентировочные основы действий. Это весьма продуктивно в условиях, когда в школе перестают работать стереотипы, сложившиеся на уровне конкретных средств, форм, приемов воспитательной работы. Воспитание сегодня рассматривается рядом исследователей как социальная сфера, внутри которой функционирует педагогическая деятельность (В.В. Краевский). На этом фоне рождается концептуальный подход, предусматривающий составление технологических программ, проецирующих модель деятельности учителя в конкретную предметную область (Т.Ф. Акбашев). Он дает качественно новую степень в понимании диалектики педагогической деятельности. Идея целесообразности в формировании личности, развиваемая Т.Ф. Акбашевым, стимулирует пересмотр многообразия

видов воспитательной деятельности в пользу понятия целостности, соотнесенного с контекстом целостной деятельности, компонентами которой являются: целеполагание, планирование, реализация программ, действия оценочно-рефлексивного характера. В логике, предлагаемой автором технологического подхода, процесс формирования связывается с описанием и освоением программ педагогической деятельности как процесса обособления всеобщей деятельности в конкретную предметную область [263, С. 276].

Деятельностный подход – исходная теоретическая база формирования личности учителя. Для того чтобы деятельностный подход мог оказать практическое влияние на формирование учителя, необходимо учитывать, что компонентами любой деятельности являются, как отмечает В.В. Давыдов, «... потребности и мотивы, цели и действия, средства и операции ...».

Педагогическая деятельность рассматривается с позиции её основных компонентов:

1) субъект деятельности (кто действует: человек, группа, коллектив, общество, каковы их особенности и взаимосвязи);

2) необходимость, целесообразность (то, ради чего совершается деятельность: какие общественные и личные потребности, какие мотивы удовлетворяются, какие достигаются цели);

3) предметная направленность: какой объект, предмет преобразуется;

4) реальная действенная обеспеченность (то, чем обеспечивается процесс деятельности: энергетическая обеспеченность – труд, особенности орудий, средств труда, способы и формы их использования);

5) результативность – то, что достигнуто: степень соответствия желаемого, прогнозируемого и реализованного [125, С. 52-56].

Необходимо учитывать специфику педагогической деятельности по ряду аспектов. По объекту труда: объектом является студент с его психикой и внутренним миром, перенимающий функции субъекта; по целям и задачам: они всегда нестандартны; даже уникальны и неповторимы, охватывают нравственные, умственные и другие психические стороны развития профессиональной личности, определяют время и содержание педагогического действия; по средствам и способам труда: педагогическая деятельность определяется тем, что на личность может влиять положительно лишь современная личность; по результатам труда: подготовка специалиста к практической деятельности и формирование его личности; по результатам достижения профессионального мастерства: развития профессиональных компетенций; уровень научной и педагогической деятельности, их общественное признание.

Деятельность – это специфическая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Всякая деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс деятельности. Деятельность человека имеет сложное иерархическое строение и состоит из нескольких уровней: видов деятельности, операций, действий, психофизиологических функций.

Основная единица анализа деятельности – действие, под которым понимают процесс, направленный на реализацию цели. Действие характеризуется следующими четырьмя признаками:

- 1) действие включает в качестве необходимого компонента акт сознания в виде постановки и удержания цели, который не замкнут в самом себе, а «раскрывается» в действии;

- 2) действие – это одновременно и акт поведения, поскольку движение без цели – это, скорее, несостоявшееся поведение;

3) через понятие «действия» утверждается принцип активности;

4) понятие «действия» выводит деятельность человека в предметный и социальный мир.

Любое действие может быть описано путем указания степени сформированности его основных характеристик (параметров). К числу независимых характеристик действия относятся форма, обобщенность, развернутость и освоенность.

Форма действия характеризует степень (уровень) присвоенности действия субъектом – главный аспект изменений, действие на пути его преобразования из внешнего (материального) во внутреннее (умственное). На этом пути различают три основные формы действия: материальную, внешнеречевую и умственную. Исходная форма действия - материальная. Её особенность состоит в том, что объект действия предъявляется обучаемому в виде реальных предметов или моделей, схем, чертежей. Действие при этом выполняется как реально преобразующее. Такая форма позволяет раскрыть перед обучаемым содержание действия (состав его операций, их последовательность и т.д.), а также объективно проконтролировать выполнение каждой входящей в его состав операции.

Внешнеречевая форма действия характеризуется тем, что объект действия представлен в форме внешней речи, устной или письменной, процесс преобразования этого объекта происходит также во внешнеречевой форме – в рассуждении вслух или в виде прописывания его хода. В этой форме действие обретает уже характер теоретического, идеального, но еще доступного внешнему, объективному наблюдению.

Умственная форма действия означает, что действие осуществляется «про себя»: его структурными элементами служат представления, понятия, операции, выполняемые «про себя». Возможность выполнения действия полностью

в умственной форме означает, что действие превратилось из внешнего во внутреннее.

Далее приведем понятия независимых характеристик действия.

Обобщенность. Характеризует меру выделения существенных для выполнения действия свойств предметов из других, несущественных.

Развернутость. Показывает, все ли операции, первоначально входившие в состав действия, выполняются. По мере формирования действия состав выполняемых операций уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным.

Освоенность. Включает такие характеристики действия, как легкость выполнения, степень автоматизированности и быстрота выполнения. Вначале действие идет с осознанием каждой операции, медленно, но постепенно автоматизируется, и темп его выполнения возрастает. Кроме этих характеристик, называемых первичными, действуют и вторичные (разумность, сознательность, абстрактность, прочность и др.).

Разумность. Определяется существенностью условий, на которые ориентируется человек, выполняющий данное действие: содержанием ориентировочной его основы, обобщенностью (чем больше обобщено действие, тем оно разумнее) и развернутостью первоначальных форм (чем полнее действие представлено перед обучаемым, тем адекватней он усваивает его логику).

Сознательность. Состоит в возможности не только правильно выполнить действие, но и обосновать это в речевой форме: человек отдает себе отчет в том, что, как и почему он делает. Сознательность действия зависит от полноты представления действия во внешнеречевой форме и от качества усвоения этой формы действия обучаемым.

Абстрактность. Означает возможность выполнения его как обобщенного и без опоры на чувственное

содержание объектов. При этом объект действия, а также его продукт (цель) должны быть представлены в понятийной форме. К тому же действие должно быть отработано по параметру обобщенности.

Прочность. Позволяет выполнять действие спустя определенное время после формирования. Это результат обобщенности, автоматизации действия.

Действия выполняются различными способами, называемыми операциями. *Операция* – это способ выполнения действия, определяемый условиями наличной ситуации. Они бывают двух видов – приспособительные и сознательные. Приспособительные операции относятся к реактивному уровню реагирования, иерархически самому низкому в структуре деятельности субъекта. Они возникают в процессе непроизвольного подражания или приспособления к предметным условиям и характеризуются тремя особенностями: по способу регуляции они непроизвольны, по уровню отражения – изначально неосознаваемы, по динамике протекания – косны. Сознательные операции – это следствие автоматизации действия. В ходе неоднократного повторения какого-либо действия содержание его цели, вначале осознаваемое субъектом, занимает в строении другого, более сложного, действия место условия его выполнения. Вследствие изменения места цели в структуре деятельности, сдвига цели на условие происшедшего при автоматизации действия оно превращается в сознательную операцию. Устойчивый, направленный характер протекания операций определяется операциональной установкой.

Педагогическая деятельность учителя направлена, прежде всего, на обучение обучающихся. Обучение, в свою очередь, есть система организации способов передачи индивиду знаний, умений и навыков, видов и способов деятельности. Обучение протекает в форме сотрудничества, совместной деятельности обучаемого и обучающего.

Обучающий посредством общения и других средств организует деятельность обучаемого, адекватную целям обучения.

Знание – это множество понятий, организованных в систему.

Навык представляет собой действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Общий закон выработки навыка заключается в том, что, столкнувшись с новой задачей, человек пытается сначала использовать такие приемы деятельности, которыми он уже владеет. При этом он, разумеется, руководствуется задачей, перенося в процесс её выполнения приемы, которые в его опыте применялись для решения аналогичных задач.

Умение – это освоенный человеком способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умение формируется путем упражнения и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменяющихся условиях.

Различают элементарные умения, возникающие вслед за знаниями и первым опытом действия, и умения, выражающие ту или иную степень мастерства в осуществлении навыков.

Дальнейшая разработка технологии формирования культуры интеллектуального труда личности учителя базируется на выявленной структуре педагогической деятельности, изучению которой и посвятили данный параграф.

Итак, *определение состава педагогической деятельности представляет первый базовый элемент проектируемой технологии развития культуры интеллектуального труда у будущего специалиста.*

Вторым элементом является структура

педагогической деятельности, то есть внутреннее строение, взаимообусловленности этих элементов и иерархическое построение.

В этом смысле мы ориентировались на структуру педагогической деятельности, предложенной А.Н. Леонтьевым. Целостная педагогическая деятельность имеет следующие структурные составляющие элементы: потребностно-мотивационный, содержательно-целевой, коммуникативно - социальный (условия достижения), деятельностно-операционный (действие), когнитивно-познавательный, функционально - диагностический, оценочно-рефлексивный блоки. Эти категории помогают более полно и многогранно понимать процесс организации педагогической деятельности, мотивацию развития культуры интеллектуального труда личности, а также взаимодействие разных факторов, влияющих на образовательный процесс.

1.4. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Названные теории принадлежат одной научной школе, имеют общее исследовательское поле, но складывались в разные годы советского периода отечественной психологии на основе различных культурных традиций и представляют, по существу, различные концептуальные учения.

Психологические воззрения Л.С. Выготского развивались на закате серебряного века, или Ренессанса российской культуры. Еще были живы идеи В.С. Соловьева о «духовной вертикали» человека и «всеединстве» чувственного, рационального и духовного знаний, были влиятельны учения Г.Г. Шпета, А.Ф. Лосева, М.М. Бахтина, П.А. Флоренского. В то же время Л.С. Выготский был искренне увлечен марксистской идеей о формировании нового человека и его социальной обусловленностью.

Теория Л.С. Выготского называется культурно-исторической. Попробуем охарактеризовать её сущность. Ключевой характеристикой сознания является его детерминированность культурой. Л.С. Выготский исследует внутренние механизмы или психологические инструменты культурного опосредования сознания, показывает, что таким инструментом являются знаки, точнее, системы культурных знаков. В процессе общения ребенка со взрослыми происходит усвоение систем культурных знаков. Они опосредуют «низшие», произвольные психические функции внимания, памяти, мышления, эмоции и тем самым обеспечивают интериоризацию, или формирование новых качественных образований в сознании ребенка.

Проблема знаков обсуждалась в литературе до Л.С. Выготского и после него. Его заслуга заключается в том, что он эмпирически, на большом фактическом материале прослеживает роль знака и слова в психологическом развитии ребенка и обосновывает положение о «знаковой организации» или знаковой функции сознания и всех психических процессов.

Выготский Л.С. затем перешел к изучению «внутренней стороны» знака, то есть его значений, и исследовал этапы развития значений у ребенка. Таким образом, благодаря знаковой организации сознания формируется его семантика, система значений и смыслов. Он развивает учение о системном и смысловом строении сознания, подчеркивает его целостность. Л.С. Выготский мечтал и прогнозировал развитие «высшей» психологии. Его учение о знаковой организации или знаково-символической функции сознания – значительный шаг в этом направлении и фундаментальный вклад в разработку теоретических основ гуманистической психологии.

Другой круг проблем в исследованиях Л.С. Выготского – это психология развития ребенка. Он много занимался изучением мышления, речи и рядом других психических процессов, рассматривал общий ход психического развития ребенка и обосновал положение о социальной ситуации развития, о новообразованиях, характеризующих этапы возрастного развития, о зоне ближайшего развития ребенка, опережающем характере обучения и пр. Эти положения определили ведущие направления исследований в области возрастной и педагогической психологии, которые были продолжены его школой.

Л.С. Выготского критиковали за преувеличение роли знака в формировании сознания, за идеализм, за недостаточный вклад в марксистскую психологию, за участие в педологических исследованиях. Работы его не

публиковались, он был запрещен, но не забыт.

А.Н. Леонтьев, затем и ряд других последователей учения Л.С. Выготского учли резкую критику в его адрес, отошли от него и стали искать новый подход к изучению сознания, который был назван психологической теорией деятельности. А.Н. Леонтьева (1903 – 1979 гг.) в течение тридцати лет фактически возглавлял “официальную” психологию.

В теории деятельности уделяется большое значение описанию структуры этого процесса, в котором выделяются три компонента: деятельность – мотив; действие – цель; операция – условие. В характеристике сознания автор выделяет роль значения и смысла. Смысл рассматривается как соотношение мотива и цели. Смысл деятельности, таким образом, структурирует сознание. Предметная, практическая деятельность в целом является важнейшим источником формирования сознания и личности в целом. Каким образом? Основным инструментом, или орудием предметной деятельности, является, по А.Н. Леонтьеву, действие. В процессе реальной предметной деятельности происходит интериоризация действий во внутренний план деятельности. Встает более сложный вопрос: как дальше развивается этот внутренний план деятельности, ведь он осуществляется без видимого влияния предметной деятельности? Какие внутренние процессы обеспечивают дальнейшее развитие внутреннего плана деятельности?

Деятельностный подход рассматривался как ведущее направление в психологии 40 - 80-х гг. прошлого столетия. В этом плане выполнены циклы интересных исследований. Деятельностную трактовку психических процессов развивали С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, А.П. Смирнов. Этот подход использовали при изучении способностей, разработке эффективных методов обучения (П.Я. Гальперин), новейших концепций развивающего обучения (В.В. Давыдов), развитию учения о

личности (А.Г. Асмолов).

В конце 80-х гг. развернулась дискуссия о статусе понятия «деятельность», его месте среди других гуманитарных понятий, об объяснительных возможностях теории деятельности и теорий «недеятельного» типа. Теорию деятельности в варианте А.Н. Леонтьева упрекали в том, что она упрощает духовный мир человека, редуцируя его к предметной деятельности, что она механистична. Вместе с тем в 90-е гг. в психологической литературе предпринят опыт переосмысления теории деятельности и определения её дальнейшей перспективы в русле гуманистической психологии. Здесь следует выделить одну из последних публикаций В.В. Давыдова и статьи В.П. Зинченко.

В основу теории деятельности А.Н. Леонтьева положен диалектический принцип марксистской философии: «Бытие порождает сознание». Он утверждал первичность материи и вторичность сознания. А.Н. Леонтьев на основе этого считал, что психика — это особый вид деятельности. Деятельность понималась как такое взаимодействие со средой, в результате которого возникает идеальный образ этой среды, который затем начинает регулировать поведением.

Основной характеристикой человеческой деятельности является её предмет, т. е. начало взаимодействия с предметом, а потом с его образом. Предмет деятельности — это то, на что направлена активность. В качестве предмета может выступать материальный предмет или идеальный предмет (его модель) (мысли, чувства, переживания).

Генетически исходной является предметная практическая деятельность человека. От неё возникают все другие виды психической деятельности: познавательной, интеллектуальной, мыслительной. Происходит это благодаря процессу интериоризации, при котором внешние практические действия становятся внутренними

действиями, переходят во внутренний план сознания.

В целом А.Н. Леонтьев развивал важнейшие идеи своего учителя, уделяя, однако, основное внимание тому, что оказалось недостаточно разработано Л.С. Выготским – проблеме деятельности.

Если Л.С. Выготскому психология представлялась наукой о развитии высших психических функций в процессе освоения человеком культуры, то А.Н. Леонтьев ориентировал психологию на изучение порождения, функционирования и строения психического отражения реальности в процессе деятельности.

Общий принцип, которым руководствовался А.Н. Леонтьев в своем подходе, может быть сформулирован так: внутренняя, психическая деятельность возникает в процессе интериоризации внешней, практической деятельности и имеет принципиально то же строение. В этой формулировке намечено направление поиска ответов на важнейшие теоретические вопросы психологии: как возникает психическое, каково его строение и как его изучать. Важнейшие следствия из этого положения: изучая практическую деятельность, мы постигаем и закономерности психической деятельности; управляя организацией практической деятельности, мы управляем организацией внутренней, психической деятельности.

Сложившиеся в результате интериоризации внутренние структуры, интегрируясь и преобразуясь, являются, в свою очередь, основой для порождения внешних действий, высказываний и т. п.; этот процесс перехода «внутреннего во внешнее» обозначается как «экстериоризация»; принцип «интериоризации-экстериоризации» – один из важнейших в теории деятельности.

Содержательно теория А.Н. Леонтьева связана с целым рядом теоретических и прикладных вопросов, отдельные из которых мы сейчас затронем.

Один из этого ряда вопросов: каковы критерии психического? На основании чего можно судить о том, обладает ли некоторый организм психикой или нет? Как из вышеприведенного обзора следует, что ответы возможны различные, и все будут гипотетичны. Так, идея *панпсихизма* предполагает всеобщую одушевленность, в том числе того, что мы называем «неживой природой» («пан» означает «все»), и в собственно психологии встречается редко; *био-психизм* наделяет психикой все живое; *нейропсихизм* – лишь те живые существа, что обладают нервной системой; *антропоспихизм* отдает психику только человеку. Правомерно ли, однако, критерием психического делать принадлежность к тому или иному классу объектов? Ведь внутри каждого класса объекты весьма разнородны, не говоря уже о сложностях с обсуждением принадлежности ряда «промежуточных» объектов к тому или иному классу; наконец, само приписывание психического тем или иным классам объектов чаще всего весьма умозрительно и лишь обозначается, но не обосновывается. И правомерно ли судить о наличии психики по анатомо-физиологическим характеристикам организма?

В ином ключе проблема деятельности разрабатывалась С.Л. Рубинштейном, основателем другой, не связанной с Л.С. Выготским, научной школы. О ней речь пойдет дальше.

А.Н. Леонтьев попытался найти такой критерий не в самом факте «принадлежности к разряду» и не в наличии «органа», а в особенностях поведения организма (показав, что сложность поведения не соотносится напрямую со сложностью строения организма). Исходя из представлений о психике как особой форме отражения (философская основа для такого подхода содержится в произведениях классиков марксизма), А.Н. Леонтьев усматривает «водораздел» между допсихическим и психическим уровнями отражения в переходе от *раздражимости* к

чувствительности. Раздражимость он рассматривает, как свойство организма реагировать на биологически значимые (биотические) воздействия, непосредственно связанные с жизнедеятельностью. Чувствительность определяется, как свойство реагировать на воздействия, сами по себе не несущие биологической значимости (абиотические), но сигнализирующие организму о связанном с ними биотическом воздействии, что способствует более эффективной адаптации. Именно наличие чувствительности в представлениях А.Н. Леонтьева является критерием психического.

В самом деле, для объяснения реагирования на биотические воздействия нет нужды прибегать к представлениям о психике: эти воздействия непосредственно важны для выживания организма и отражение осуществляется на органическом уровне. Но на каком уровне, в какой форме происходит отражение воздействий, которые сами по себе нейтральны для организма?

Ведь, согласитесь, запах несъедобен, звук рычания хищника не опасен! Стало быть, резонно предположить, что абиотическое воздействие отражается в виде идеального образа, что и означает наличие психики как «внутренней» реальности. На уровне чувствительности оказывается возможным говорить об особой форме активности, направляемой идеальным образом. Чувствительность в простейшей форме связана с ощущениями, то есть субъективным отражением отдельных свойств предметов и явлений объективного мира. Первая стадия эволюционного развития психики обозначается А.Н. Леонтьевым как «*элементарная сенсорная психика*». Следующая стадия – «*перцептивная психика*», на которой возникает восприятие как отражение целостных объектов («перцепция» означает «восприятие»). Третья названа *стадией интеллекта*, где происходит отражение связей между объектами.

Согласно идее А.Н. Леонтьева, новые ступени

психического отражения возникают вследствие усложнения деятельности, связывающей организм с окружающей средой. Принадлежность к более высокой эволюционной ступени (согласно принятой систематике) сама по себе не является определяющей: организмы более низкой биологической ступени могут демонстрировать более сложные формы поведения, чем некоторые высшие. В связи с развитием деятельности А.Н. Леонтьев обсуждает и проблему возникновения сознания. Отличительная черта сознания – возможность отражения мира безотносительно к биологическому смыслу этого отражения, то есть возможность объективного отражения. Возникновение сознания обусловлено, по А.Н. Леонтьеву, возникновением особой формы деятельности – коллективного труда.

Коллективный труд предполагает разделение функций между участниками процесса труда. Участники выполняют различные операции, которые сами по себе в ряде случаев могут выглядеть как бессмысленные с точки зрения непосредственного удовлетворения потребностей человека, их осуществляющего.

Например, в ходе коллективной охоты загонщик гонит животное от себя. Но ведь естественный акт человека, желающего добыть пищу, должен быть прямо противоположен! Значит, имеют место особые элементы деятельности, подчиненные не непосредственному побуждению, но результату, целесообразному в контексте коллективной деятельности и выполняющему в этой деятельности промежуточную роль. (В терминах А.Н. Леонтьева здесь цель отделяется от мотива, в результате чего выделяется действие как особая единица деятельности; к этим понятиям мы обратимся и далее, при рассмотрении структуры деятельности.) Чтобы осуществить действие, человек должен осознать его результат в общем контексте, то есть осмыслить его.

Таким образом, одним из факторов возникновения

сознания оказывается коллективный труд. Другим выступает включенность человека в речевое общение, что позволяет через овладение системой языковых значений стать сопричастным общественному опыту. Сознание, собственно, образуется смыслами и значениями (к понятию «смысл» мы также вернемся), а также так называемой чувственной тканью сознания, то есть его образным содержанием.

Итак, с точки зрения А.Н. Леонтьева, деятельность выступает исходным моментом формирования психики на различных уровнях. Отметим, что А.Н. Леонтьев в последних работах понятие «деятельность» предпочитал относить к человеку.

Рассмотрим теперь её структуру. Деятельность представляет форму активности. Активность побуждается потребностью, то есть состоянием нужды в определенных условиях нормального функционирования индивида (не обязательно биологических). Потребность не переживается субъектом как таковая; она «представлена» ему как переживание дискомфорта, неудовлетворенности, напряжения и проявляется в поисковой активности. В ходе поисков происходит встреча потребности с её предметом, то есть фиксация на предмете, который может её удовлетворить (это не обязательно материальный предмет; это может быть, например, лекция, удовлетворяющая познавательной потребности). С этого момента «встречи» активность становится направленной (потребность в чем-то конкретном, а не «вообще»), потребность опредмечивается и становится мотивом, который может осознаваться или не осознаваться. Именно теперь, считает А.Н. Леонтьев, возможно, говорить о деятельности. Деятельность соотносится с мотивом, мотив – то, ради чего совершается деятельность; деятельность – это совокупность действий, которые вызываются мотивом.

Действие – главная структурная единица

деятельности. Оно определяется как процесс, направленный на достижение цели. Цель представляет осознаваемый образ желаемого результата. Вспомните теперь то, что мы отметили при обсуждении генезиса сознания: цель отделяется от мотива, то есть образ результата действия - от того, ради чего осуществляется деятельность. Отношение цели действия к мотиву представляет смысл.

Действие осуществляется на основе определенных способов, соотносимых с конкретной ситуацией, то есть условиями; эти способы (неосознаваемые или малоосознаваемые) называются операциями и представляют более низкий уровень в структуре деятельности. Деятельность мы определили как совокупность действий, вызываемых мотивом; действие может быть рассмотрено как совокупность операций, подчиненных цели.

Наконец, самый низкий уровень – психофизиологические функции, «обеспечивающие» психические процессы.

Такова, в общем виде структура, принципиально единая для внешней и внутренней деятельности, отличных, естественно, по форме (действия производятся с реальными предметами или с образами предметов).

Мы рассмотрели структуру деятельности по А.Н. Леонтьеву и его представления о роли деятельности в филогенетическом развитии психики. Теория деятельности, однако, описывает и закономерности индивидуального психического развития. Так, А.Н. Леонтьевым было предложено понятие «ведущая деятельность», позволившее Эльконину Д.Б. (1904 – 1984 гг.) в соединении её с рядом представлений Л.С. Выготского построить одну из основных в отечественной психологии периодизаций возрастного развития. Под ведущей деятельностью понимается та, с которой на данном этапе развития связано появление важнейших новообразований и в русле которой развиваются другие виды деятельности. Смена ведущей

деятельности означает переход на новую стадию (например, переход от игровой деятельности к учебной при переходе от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту).

Основным механизмом при этом выступает, по А.Н. Леонтьеву, *сдвиг мотива на цель* – превращение того, что выступало как одна из целей, в самостоятельный мотив. Так, например, усвоение знания в младшем школьном возрасте первоначально может выступать как одна из целей в деятельности, побуждаемой мотивом «получить одобрение учителя», а затем становится самостоятельным мотивом, побуждающим учебную деятельность.

В русле теории деятельности обсуждается и проблема личности – в первую очередь, в связи со становлением мотивационной сферы человека. По словам А.Н. Леонтьева, личность «рождается» дважды.

Первое «рождение» личности происходит в дошкольном возрасте, когда устанавливается иерархия мотивов, первое соотнесение непосредственных побуждений с социальными критериями, то есть возникает возможность действовать вопреки непосредственному побуждению соответственно социальным мотивам.

Второе «рождение» происходит в подростковом возрасте и связано с осознанием мотивов своего поведения и возможностью самовоспитания.

Таким образом, концепция А.Н. Леонтьева распространяется на широкий круг проблем теоретического и практического плана; её влияние на отечественную психологию чрезвычайно велико, в связи с чем мы и рассмотрели её хотя и в общем плане, но несколько детальнее, чем ряд других концепций. Отметим также её значение для практики обучения. В русле теории деятельности была разработана теория поэтапного формирования умственных действий Гальперина П.Я. (1902 - 1988 гг.): соответственно принципу интериоризации, умственное – внутреннее – действие формируется как

преобразование исходного практического действия, его поэтапный переход от существования в материальной форме к существованию в форме внешней речи, затем «внешней речи про себя» (внутреннее проговаривание) и, наконец, в форме свернутого, внутреннего действия.

Научная школа, у истоков которой стоял Л.С. Выготский, – одна из ведущих в психологии. Помимо названных А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, к ней принадлежат замечательные ученые, работавшие в различных областях психологии – А.Р. Лурия (1902 - 1977 гг.), исследовавший проблемы мозговой локализации высших психических функций и основавший науку «нейропсихология»; А.В. Запорожец (1905 - 1981 гг.), исследовавший роль практических действий в генезисе познавательных процессов и роль эмоций в смысловой регуляции деятельности; Л.И. Божович (1908 - 1981 гг.), основные работы которой посвящены проблемам развития личности ребенка; П.И. Зинченко (1903 - 1969 гг.), исследовавший память с позиций деятельностного подхода и мн. др. С работами этой школы непосредственно связаны исследования ряда крупных современных ученых - В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, В.С. Мухиной, А.В. Петровского и др.

Реализация Болонских соглашений в системе образования натолкнула на принятие нового компетентностного подхода к отбору содержания образования и системно-деятельностного подхода к организации учебно-познавательного процесса в образовательных организациях страны. В этой связи содержание образования в той инвариантной части определяется как ФГОС. Его реализация требует рассмотрения познавательного процесса с позиций вышеописанной теории деятельности. Эта теория рассматривает мышление как особое свойство, особую способность человека гибко ориентировать свое движение в

соответствии с условиями бытия. Мышление человека состоит в том, как осуществляется такая ориентировка. Человек ориентируется в свойствах вещей, которые не только были, есть, но могут и появиться. Он может преобразовывать идеальные образы, проекты вещей, не изменяя до поры до времени самих вещей.

Эта способность, как отмечается в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, не наследуется генетически, а формируется и развивается у человека, благодаря освоению им знаковых средств (теория семиотики), прежде всего, речи. Знаковые средства служат орудиями выполнения интеллектуальной работы, так же как другие орудия служат средствами выполнения физической работы.

Важнейшие средства мышления человека – понятия. Чем более развиты понятия, опосредствующие мышление человека, тем большим интеллектуальным потенциалом он обладает.

Развитие мышления осуществляется путем перевода и присвоения (интериоризации) человеком общественно выработанных способов мышления. Источником развития мышления служит культура. Присвоение новыми поколениями продуктов культуры служит способом наследования ими умений и способностей, добытых человечеством.

Движущая сила психического развития человека – его деятельность, активность. Культура становится источником развития только тогда, когда человек выполняет деятельность, в ходе которой он её осваивает.

Исходной формой развития человека служит коллективная деятельность. Основатель культурно-исторической школы научной психологии Л.С. Выготский сформулировал закон психического развития, согласно которому всякая психическая функция, которую мы хотим сформировать у человека, вначале должна иметь внешнюю форму, а потом – внутреннюю и наоборот. Если, например,

мы хотим, чтобы ребенок научился оценивать себя, вначале нужно, чтобы он оценивал других, а эти другие оценивали его.

Из такого понимания сущности понятия «мышления» и закона его развития следует, что оно может эффективно развиваться, во-первых, только в деятельности (через «глаза и уши» научиться что-то делать нельзя), во-вторых, если, осуществляя деятельность того или иного рода, человек осваивает, делает своими культурные способы этой деятельности, то есть освоенными.

Развитие мышления человека может осуществляться в разных видах деятельности, но, прежде всего, познавательной, исследовательской. Чтобы включение в познавательную, исследовательскую деятельность приводило к формированию интеллекта обучающихся, необходимо в этом процессе решать специальные образовательные задачи. То есть разработку и реализацию интеллектуальной деятельности нужно рассматривать как учебный процесс, осуществляемый в форме исследования.

Но исследовательская деятельность состоит из последовательно идущих действий. Отсюда вытекает, что в общем смысле действие – это единичный акт деятельности, ориентированный на достижение определенного результата, существующего в форме цели.

Всякая деятельность реализуется через действия. Они основные образующие отдельных видов деятельности. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий. Если из деятельности мысленно вычесть осуществляющие её действия, то от деятельности ничего не останется» [52, С. 82].

Действия различаются своими целями. Если деятельности конституируются мотивами, то действия – целями. Одно и то же действие может осуществлять разные деятельности, может переходить из одной деятельности в

другую. Например, перемещение человека в пространстве из одного пункта в другой может реализоваться в разных видах деятельности (пеший ход, на лыжах, плавание, на велосипеде, автомобиле, пароходе, поезде, самолёте и т. д.). Развернутая деятельность осуществляется как сложная структура действий, она предполагает выполнение множества связанных между собой действий, а значит, и достижение множества целей.

Помимо цели, определяющей, что должно быть сделано, действию соответствуют и определенные способы его выполнения. Способы выполнения действия называют операциями.

Если цель состоит в том, чтобы прочитать книгу, то сделать это можно разными способами. Выбор операции определяется существующими условиями. Если у вас есть компьютер и Интернет, то это одни условия, а если Интернета нет, то это другие условия и цель будет достигаться другими операциями, ну, скажем, пойдем в библиотеку и прочтем книгу там. При изменении условий цель остается, но способы её достижения меняются.

Цель в единстве с условиями её достижения образуют задачу. В приведенном выше примере, в зависимости от условий, задачи будут разными по степени сложности и доступности.

Выполнение каждого действия обеспечивается определенной функциональной системой психики и соответствующими физиологическими механизмами. Сформировать умение выполнять действия — означает сформировать соответствующие психологические и физиологические механизмы человека.

По способу выполнения действия могут быть автоматизированными или произвольными. В первом случае говорят о наличии навыка.

Автоматизированные действия выполняются по уже освоенной программе человеком и без контроля его

сознания. К числу автоматизированных действий, формируемых в школе, относятся навыки писания, чтения, счета и мн. др. Человек учится писать или ловить рыбу, на начальном этапе постоянно контролируя этот процесс. Но когда он научается это делать, программа действия считается освоенным и осуществляется без участия или контроля сознания. Сознание включается, когда ситуация перестает быть известной или освоенной, например, перед велосипедистом возникает барьер (дорога загорожена или она кончается). Произвольные действия – это действия, для которых нет готовой программы и её нужно освоить применительно к конкретным условиям. Учебные действия в основной своей массе – это умственные, не автоматизированные действия.

Выполнение произвольного действия состоит из трех частей – ориентировочной, исполнительской и контрольной. На ориентировочной фазе определяется цель, способ выполнения действия и осуществляется его планирование. На исполнительской фазе действие выполняется. Контрольная часть действия направлена на слежение за ходом действия, на сопоставление полученных результатов с заданными образцами. С её помощью производится необходимая коррекция как в ориентировочной, так и исполнительской частях действия.

Умение человека выполнять тот или иной вид действий зависит от того, насколько у него сформирована ориентировочная основа этого действия. Понятие *«ориентировочная основа действия»* было введено П.Я. Гальпериным и означает совокупность ориентиров, направляющих действия субъекта и обеспечивающих возможность оценки промежуточных и конечных его результатов, или иначе – это система условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия.¹ В ориентировочной основе действия две основные части: образ цели (требований к результату) и образ способа или

способов выполнения действия.

Ориентировочные основы действия различают по степени обобщенности входящих в неё знаний и степени полноты отражения в них условий, объективно определяющих успешность действия.

Степень обобщенности ориентировочной основы определяет широту области применения данного действия. При низкой степени обобщенности действие может применяться только в каких-то частных случаях. При большей степени обобщенности ориентировочной основы действие может применяться к широкой совокупности частных случаев. Например, человек в некоторых частных случаях по каким-то признакам может объяснить причину своего недомогания, но врач, зная, как устроен организм человека вообще, может поставить диагноз в значительно большем количестве разнообразных частных случаев. Другой пример. Человек, зная соответствующие формулы, без труда может вычислить площади прямоугольника и треугольника. Но чтобы вычислять площади более сложных фигур, ему нужно владеть интегральным исчислением.

Другая важная характеристика ориентировочной основы действия - полнота определяет, будет ли построенное на её основе действие выполняться систематически безошибочно в соответствующем классе ситуаций либо, наоборот, будет выполняться с систематическими ошибками.

Самому низкому уровню сформированности действия соответствует необобщенная и неполная ориентировочная основа, а самому высокому уровню – содержательно обобщенная, полная и самостоятельно сформированная. Как показывают исследования, действию, осуществляемому на основе такой ориентировки, присущи не только быстрота и безошибочность процесса формирования, но и большая устойчивость, и широта переноса.

Действия могут формироваться либо путем проб и ошибок, либо путем освоения существующих в человеческой культуре способов их выполнения [33, С. 236–277; 34].

Культура является идеальным представительством реальных способностей людей, выработанных ими в ходе исторического развития. В ней содержатся как предметные знания из разных областей, так и знания о том, как выполнять различные действия.

Это метапредметные знания. Они и составляют ориентировочную основу культуросообразного способа выполнения соответствующего действия. При обучении в вузе инженерам рассказывают, как обустроить фундамент строения; медикам, как ставить диагноз; педагогам - как проводить урок. Взрослых, не одно десятилетие играющих в шахматы на любительском уровне, легко обыгрывает 10–12-летний ребенок из шахматной школы, который освоил специальные способы анализа позиции и планирования игры.

Действие у человека сформировано тогда, когда он не только знает культурный способ его выполнения, но и может практически применять это знание, то есть, когда ориентировочная основа действия освоена на операциональном уровне.

Полноценная ориентировочная основа действия не может формироваться только путем слушания и запоминания того, как его нужно выполнять. Знание ориентировочной основы способа действий останется только знанием, если не станет источником и средством планирования и регулирования действия. Как бы замечательно тренер не излагал физиологические основы плавания и его технику, и как бы хорошо потом ученик не воспроизводил это в своем сознании, попав в воду, он не поплывет. Для этого он должен научиться плавать, то есть должен освоить способ выполнения действия.

В этой связи В.С. Лазарев рассматривает необходимых и достаточных условий освоения способа выполнения действия хотя бы в одном варианте. Умение выполнять действие может формироваться только в действии. Освоение умения выполнять действия он считает первым необходимым условием. Но выполнения этого условия недостаточно для эффективного формирования новых способов действий. Он предлагает рассмотреть принципиальную схему освоения способа действия в действии (рис. 1, по В.С. Лазареву)



Рис. 1. Схема накопления опыта

Опыт совершать действия приобретается путем выполнения этого вида действий, оценки их результатов и в случае обнаружения недостатков в них корректировки способа действия.

Важнейшее значение для формирования действия имеет определенность, ясность, конкретность требований к результату. Иначе говоря, конкретность и полнота определения цели. Цель определена конкретно, если существует способ проверки фактически полученного результата на соответствие цели. Если цель определена

настолько некорректно, неконкретно или неадекватно, что фактически не позволяет различить хорошие и плохие результаты, всякий полученный результат может быть оценен как хороший. Такие ситуации в нашей жизни наблюдаются нередко. Люди, например, увлекаются стихосложением, не умея отличить хорошие стихи от рифмованных текстов. Другие утверждают, что развивают мышление детей, не умея отличить развитое мышление от слабо развитого мышления. В таком случае не будет возникать необходимости корректировать способ действий, и он не будет совершенствоваться. Отсюда, по его мнению, вытекает второе важное условие формирования действия – нужно, чтобы существовала норма результата, с которой будут сравниваться фактические результаты, и существовал способ сравнения (оценки) фактически полученного результата с нормой.

Поскольку речь идет об обучении, то важный вопрос, кто является носителем нормы результата. Когда спортсмен осваивает технику движения в своем виде спорта, носителем нормы является тренер, он выявляет недостатки в результате и способе действия. Спортсмен не становится здесь субъектом самосовершенствования. Он только исполнитель. Другая ситуация, когда ребенка обучают чтению. Ребенок в процессе обучения должен освоить не только способ чтения, но и способ оценки его результата. Если этого не происходит, он не будет субъектом формирования действия. Совершая ошибки, он не будет «видеть» (осознавать) их и тем более исправлять. Знание требований к нормам результата позволяет выявлять недостатки в достигнутом результате действия, затем выявлять недостатки способа его выполнения и исправлять их. Если требования к нормам результата не определены, и человек не может оценивать качество результата действия, то сколько бы раз действие не выполнялось, это не приведет к выработке «правильного» способа, так как оказывается

разорванной обратной связь.

Обратная связь призвана обеспечивать разработку корректировок способа выполнения действия в ситуациях, когда фактически получаемый этим способом результат не соответствует требуемому результату. Здесь возможны две качественно отличные ситуации. Первая имеет место, когда не существует культурного, классически принятого способа выполнения действия или он неизвестен тому, кто выполняет это действие. Тогда корректировка способа действия будет осуществляться путем проб и ошибок. Как показывает история, путем множества повторений удастся сформировать приемлемый способ действий, который закрепляется в культуре. Вторая ситуация имеет место, когда культурный способ действий существует, субъект действия пытается его реализовать, но совершает ошибки. В этой ситуации ответ на вопрос: что нужно изменить? поиск производится путем сопоставления нормативного (классического) способа действия и фактически реализованного способа. Здесь так же, как и при оценке результата действия, важно, кто является носителем классического способа действия и осуществляет разработку поправок (изменений) реализуемого способа действия. Если мы хотим развивать у обучающегося способность учиться, то это должны делать они сами (конечно с помощью учителя). Таким образом, он выделяет и третье условие формирования культурного способа действия – рефлексия обучающимися недостатков своего способа действия посредством его сопоставления с культурным способом выполнения этого действия.

Предложенные В.С. Лазаревым выше три условия должны обеспечиваться при формировании и познавательных, и регулятивных, и коммуникативных действий. Но способы создания этих условий при формировании этих типов действий будут различными.

Подводя итог вышеизложенному, предлагаем

визуализацию схемы деятельности в виде рис. 2.

Итак, мы провели достаточно убедительный экскурс в историю вопроса, чтобы, базируясь на тот уровень разработанности теории деятельности в психологии, рассмотреть наш основной вопрос формирования культуры интеллектуального труда у будущих специалистов на основе данной теории. Все же при всем этом подкрадывается сомнение в том, что необходимо и достаточно ли имеющейся психологической теории деятельности, чтобы приступить к разработке технологии формирования культуры интеллектуального труда будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки в вузе.

Отсюда целью нашего исследования выступает, первым делом, разработка методологических и теоретических основ формирования культуры интеллектуального труда будущего специалиста в процессе его профессионального образования.

Если принять за основу процесс профессиональной подготовки студентов в вузе вышерассмотренное, то, безусловно, предметом исследования выступит процесс развития культуры интеллектуального труда будущего специалиста в той же образовательной среде вуза.

При этом развитие культуры интеллектуального труда будущего специалиста будет происходить целенаправленно и результативно, если в процессе его профессиональной подготовки в вузе будут учтены следующие факторы, на уровне принципов организации данного процесса. К этим факторам отнесём:

- укрепление познавательной составляющей мотивации учения и интеллектуального роста личности, обеспечивающей формирование мотива развития культуры интеллектуального труда (формирование познавательной потребности; воспитание устойчивых познавательных интересов; сочетание эмоционального и рационального в

обучении; педагогическое стимулирование развития культуры интеллектуального труда);

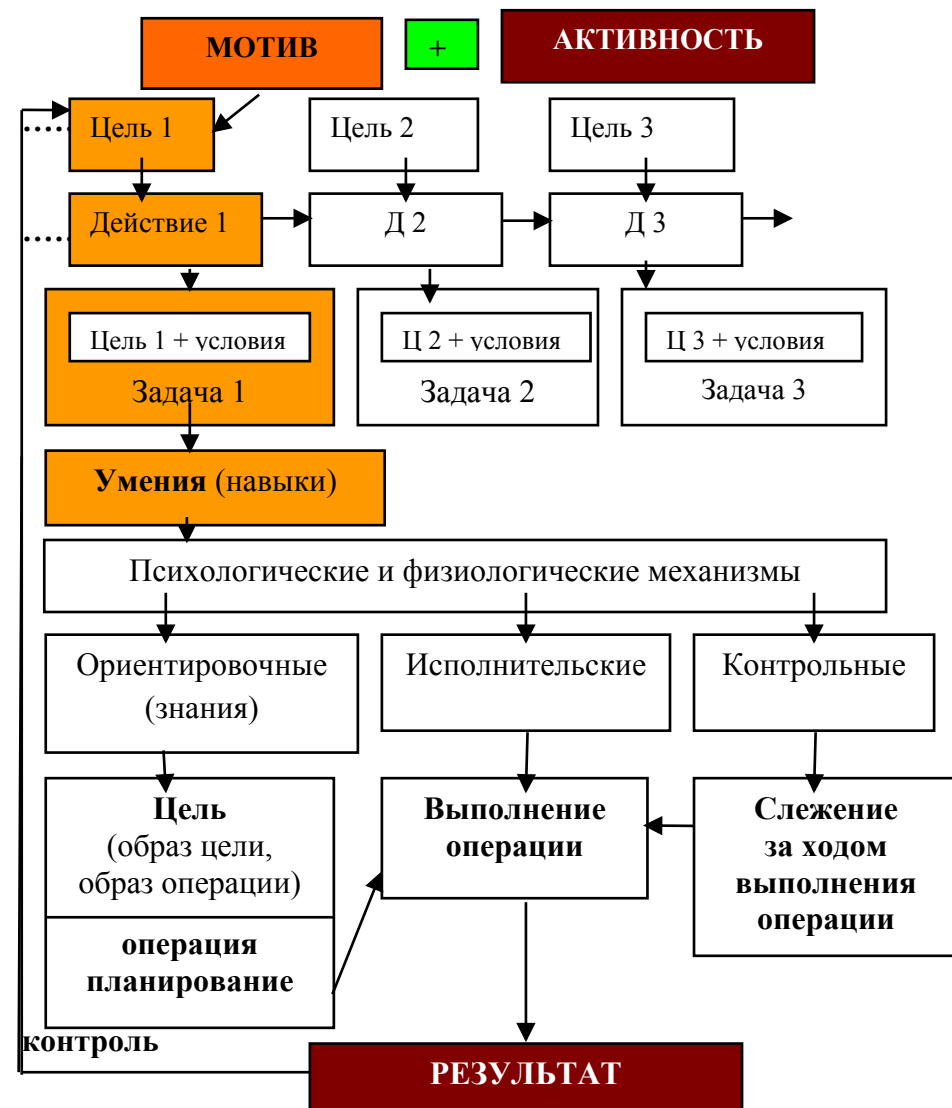


Рис. 2. Схема деятельности

– содействие развитию культуры интеллектуального труда будущего специалиста посредством совершенствования содержательного и технологического

компонентов познания, способствующее формированию системы знаний и умений студентов в сфере самообразования (отражение в содержании образования социального опыта осуществления культуры интеллектуального труда; формирование интеллектуальных умений, связанных с переработкой усваиваемой информации; формирование информационных умений и навыков, связанных с умением извлекать необходимую информацию из различных источников знаний);

– педагогическое сопровождение преподавателями самоорганизации интеллектуальной деятельности студентов, цель которого самоуправление студентом процессом обучения (формирование умений осуществлять планирование, самоорганизацию и самоконтроль в процессе самообразования; развитие умственной работоспособности для достижения максимальной эффективности физиологических, психических функций и поведенческих реакций личности в образовательном процессе).

II. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

2.1. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА» И ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКА

Перед нашим исследованием стоит следующая задача – уточнить сущность и структуру понятия «культура интеллектуального труда» как особого вида профессиональной культуры будущего специалиста на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов.

Теоретико-методологической основой исследования явились современные исследования, рассматривающие общие концептуальные основы профессиональной подготовки студентов (Н.В. Кузьмина, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.П. Симонов, В.А. Сластёнин и др.); психологические концепции развития личности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Л.И. Анцыферова, А. Маслоу, К. Роджерс, и др.); философские, психологические культурологические исследования, раскрывающие научные категории «культура» (Э.Я. Баллер, В.П. Зинченко, М.С. Каган, Л.Н. Коган, М.К. Мамардашвили и др.) «формирование», «воспитание», «развитие», «саморазвитие», «условия», «факторы» (И.Ф. Исаев, Л.Н. Куликова, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская), «интеллект» (Х. Гарднер, Р. Стернберг, М.А. Холодная и др.)

Мы в нашем исследовании расширили и в определенной мере углубили представления о сущности и

специфике культуры интеллектуального труда студентов, особенно на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов;

- определили этапы развития культуры интеллектуального труда будущих специалистов в условиях профессионального и послевузовского образования;

- дали характеристику компонентам культуры интеллектуального труда: мотивационного, когнитивного, организационно-технического, гигиенического, эстетического;

- обосновали факторы формирования культуры интеллектуального труда в вузовском и послевузовском образовании.

Для нашего исследования значимыми являются следующие положения:

1. Культура интеллектуального труда будущего специалиста представляет собой интегративную многоуровневую профессионально значимую характеристику его личности, выражающуюся в наличии устойчивой познавательной мотивации, культуры мышления, гигиены умственного труда и его педагогически целесообразной организации, взятых к исследованию в единстве и целостности. Основу формирования культуры специалиста составляет понимание её сущности как качественной характеристики личности, включающей мотивационный, когнитивный, организационно-технический, эстетический, гигиенический составляющие.

2. Критериями измерения уровня культуры интеллектуального труда считаем: сформированность познавательных мотивов; специальную образованность (компетентность) и интеллектуальную подготовленность; учебно-познавательную компетенцию и самоорганизацию интеллектуальной деятельности; сформированность гигиены умственного труда; культуру предметной деятельности.

3. Показателями оценки уровня развития культуры интеллектуального труда учителя будем считать:

- уровень развития познавательных мотивов;
- знания о методах познания;
- действенность знаний (направленность на практическое использование), уровень развития познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения);
- уровень владения технологиями интеллектуального труда;
- результативность интеллектуального труда;
- состояние нервно-психического здоровья и комфорта студента;
- эстетическое выполнение и оформление работы.

4. Социально-педагогические условия, обеспечивающие формирование культуры интеллектуального труда будущего специалиста, включают в себя:

- укрепление познавательной составляющей мотивации обучения и интеллектуального роста личности будущего специалиста;
- совершенствование содержательного и технологического компонентов обучения;
- педагогическое содействие самоорганизации интеллектуальной деятельности студентов.

В нашем исследовании рассмотрены философские подходы, психологические механизмы формирования культуры интеллектуального труда будущего специалиста, разработана концепция формирования интеллектуальной культуры будущего специалиста в процессе профессионального образования в ВУЗе.

Теоретический анализ проблемы сущности и феномена «культура интеллектуального труда» показал, что многие аспекты этой проблемы являются объектами междисциплинарных направлений медико-биологических, психологических и общественных наук. В научных

исследованиях существуют различные подходы к изучению культуры интеллектуального труда. Это, с одной стороны, позволяет выявить различные её компоненты, а, с другой – затрудняет определения сущностного содержания данного понятия, а также объясняет отсутствие единой трактовки понятия «культура интеллектуального труда».

Осмысление сущности культуры интеллектуального труда, а также механизмов её развития потребовало рассмотрения понятия «культура».

Понятие «культура» относится к категориям социального и гуманитарного знания, которые трудно определить. Многочисленные попытки ученых вывести универсальную трактовку, охватывающую все стороны феномена «культура», объективно не были успешными ввиду сложности, полифункциональности и емкости данного феномена. Трудно представить себе термин более распространенный и многозначный, чем «культура». Этому понятию придается различное содержание и разный смысл. Различия анализа обуславливаются характером того субъекта, в деятельности которого продуцируется, осваивается, функционирует и развивается культура.

В настоящее время существуют различные трактовки понятия «культура». Это объясняется тем, что попытки прямого определения приводят лишь к еще одному (наряду с другими) представлению культуры, что и рождает их бесконечную множественность. Этих определений данному понятию в различных науках и источниках насчитывают более восьмисот.

Как отмечал Л.Н. Коган, глубокий философский анализ категории культуры в отечественной литературе начался сравнительно недавно: с середины 60-х годов XX века, когда был предложен подход, согласно которому культура рассматривалась как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеком. При этом культура рассматривалась как выражение различных сторон

и сфер общественной жизни [93].

Анализ различных определений дает возможность выделить сущностные признаки понятия «культура»: уровень развития общества и людей в определенной области; способы достижения этого уровня; деятельность, в которой этот уровень проявляется, результатом которой являются духовные и материальные ценности, производимые на основе достигнутого уровня и при помощи соответствующих уже освоенных способов.

В современной науке, в различных областях знаний, существует несколько сложившихся подходов к изучению проблемы культуры. Наиболее значительные труды в области философии принадлежат Э.Я. Баллеру, Л.Н. Когану, В.С. Соловьеву, А. Швейцеру и др., в культурологии – В.С. Библеру, В.Е. Давидовичу, Э.С. Маркарян и др., в педагогике – Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенину, А. И. Щербакову и др., в психологии – Б.Г. Ананьеву, Б.Ф. Ломову, А.В. Петровскому и др.

Аксиологическая концепция культуры подчеркивает роль и значение идеальной модели, и в ней культура рассматривается как трансформация должного в сущее, реальное. Но, как справедливо утверждает М.К. Мамардашвили, «культура не есть совокупность высоких понятий или высоких ценностей. Она не есть это хотя бы потому, что никакие ценности, никакие достижения и никакие механизмы не являются гарантией. С любых высот культуры всегда можно сорваться в бездну» [56, С. 144].

По мнению исследователей, культура обладает всеобъемлющими функциями и свойствами развития общества, творческих сил и способностей человека: в культуре аккумулирован человеческий опыт бытия и освоения мира в виде способов восприятия, мышления, переживания и действия, а также в виде знаний, ценностей, норм, целей и смыслов, хранящих и воспроизводящих опыт духовной и практической деятельности, а образование – её

живой «переводчик» и транслятор [8а].

Деятельностная концепция культуры рассматривает её как специфический способ, качественную характеристику жизнедеятельности человека и результат его жизнетворчества. Культура как феномен подразумевает сознательную работу духа над совершенствованием и упорядочиванием всего того, что окружает человека. «Культура – это усилие человека быть» [120].

Данный подход к культуре оформился в два основных направления, одно из которых состоит в трактовке культуры как творческой деятельности, второе – понимает культуру как способ (технология) деятельности.

Под деятельностью, которая имеет отношение к культуре, большая группа авторов (Э.А. Баллер, Ю.Р. Вишневский, Н.С. Злобин, Л.Н. Коган и др.) стала понимать творчество. Они считали, что культура – это творческая созидательная деятельность человека – прошлая и настоящая. В рамках этой концепции постепенно возникал и усиливался акцент на развитие через творчество самого субъекта, носителя деятельности. Согласно такой логике, культура – это понятие, характеризующее только человека.

Социально-педагогические условия формирования культуры интеллектуального труда будущего специалиста будут выступать как система при условии, что они обеспечат активизацию всех компонентов учения в соответствии с конкретной целью учебно-познавательной деятельности. В психологии, философии и логике существуют различные подходы к выделению компонентов деятельности. В частности, М.С. Каган выделяет пять компонентов: мотивационный, ориентационный, операционный, энергетический и оценочный [5, С. 175–176].

В основу вычленения этих компонентов положена главная функция психики – управление конкретными процессами человеческой деятельности. С нашей точки

зрения, этот подход может быть использован в педагогических исследованиях при разработке системы факторов, обеспечивающих повышение роли самого студента в процессе образования, превращение его из пассивного объекта управления в активного субъекта деятельности. Структура управления деятельностью, предложенная М.С. Каганом, на наш взгляд, послужит нам основой для выделения компонентов процесса формирования культуры интеллектуального труда у будущих учителей.

Однако, с точки зрения ученых, в модели М.С. Кагана процесс управления отрывается от содержания деятельности, тогда как деятельность человека немыслима без содержания. «Содержание деятельности оказывает значительное влияние на мотивационную сферу и тем самым – на волевые усилия субъекта. Кроме того, прогнозирование деятельности, её самокоррекция не могут осуществляться без знания предмета деятельности. Таким образом, все компоненты структуры самоуправления процессом деятельности связаны с её содержанием. Для обучения это особенно важно, так как одна из основных целей учения состоит в познании» [19, С. 11]. В этой связи мы считаем целесообразным выделить в структуре обучения содержательно-операционный компонент.

Расширяя компоненты структуры деятельности М.С. Кагана для решения проблемы нашего исследования, мы исходим, во-первых, из того, что формирование культуры интеллектуального труда представляет собой отражательно-преобразующую деятельность по овладению опытом; во-вторых, в процессе этого развития все компоненты деятельности находятся в единстве.

Культуру интеллектуального труда как компонент педагогической системы мы рассматриваем в единстве её структурных и функциональных компонентов. Эти компоненты являются системообразующими элементами

культуры интеллектуального труда. Основываясь на этом, попытаемся *раскрыть сущность каждого из выделенных компонентов*.

Мотивационный компонент опирается на эмоционально-волевую и мотивационную сферу личности, предполагает развитие познавательного интереса и направленности, убеждений (системы осознанных потребностей, побуждающих личность вступить в деятельность в соответствии со своими взглядами, принципами, мировоззрением и стремлениями), готовности к преодолению трудностей в процессе решения проблемных задач (саморегуляция). Основная задача преподавателя – выработать у студентов мотивацию учения, так как именно она является основой целенаправленной познавательной активности.

Когнитивный компонент опирается на культуру мышления личности: умение в конкретном видеть общее, из общего выделять конкретное, частное, видеть внутри – и межпредметные связи относительно различных научных понятий; осознание единства и целостности научной картины, умение соотносить научные категории с объективной реальностью; уровень понимания относительного характера знаний и необходимость уточнять их путем систематического познания; умение анализировать, синтезировать, абстрагировать, классифицировать и обобщать; умение логически мыслить, обосновывать, доказывать и аргументировать, заниматься творческой и исследовательской деятельностью; включает в себя систему ведущих знаний (представления, факты, понятия, закономерности, законы, теории, концепции).

Технологический компонент предполагает владение основными процедурами и способами интеллектуального труда (целеполагания, планирования, подготовки, организации, реализации целей, самоанализа и самоконтроля, самоотчета, самооценки), умение

ориентироваться в разнообразной информации, культуру её восприятия, понимания и запоминания, умение рационально фиксировать и оформлять знания, логично, ясно, грамотно излагать мысли, использовать источник информации при самоконтроле и самооценке качества результатов самообразования.

Управленческий компонент предполагает знание и выполнение санитарно-гигиенических норм при организации учебно-познавательной деятельности, умение разумно расходовать свои физические силы, определять и грамотно распределять нагрузку, чередовать различные виды деятельности с целью предупреждения переутомления и сохранения здоровья.

Эстетический компонент обеспечивает основу эмоционально-ценностного отношения личности к интеллектуальному труду, позволяющего воспринимать, ценить и создавать прекрасное в этом творческом процессе.

Согласно нашему представлению, одним из важнейших педагогических факторов формирования культуры интеллектуального труда будущего учителя является укрепление познавательной составляющей мотивации учения и интеллектуального роста личности будущего учителя, которое включает в себя:

- формирование познавательной потребности, направленности;
- воспитание устойчивых познавательных интересов;
- педагогическое стимулирование формирования культуры интеллектуального труда;
- формирование познавательной и профессиональной направленности.

Отсюда целью нашего исследования выступает разработка методолого-технологических основ формирования культуры интеллектуального труда будущего специалиста в процессе его профессионального образования в ВУЗе и послевузовского образования.

Если принять за основу процесс профессиональной подготовки студентов в вузе, то, безусловно, предметом исследования выступит процесс формирования его культуры интеллектуального труда в той же образовательной среде вуза.

При этом формирование культуры интеллектуального труда будущего специалиста будет происходить целенаправленно и результативно, если в процессе его профессиональной подготовки в вузе будут учтены следующие факторы на уровне принципов организации данного процесса. К этим факторам относим:

- укрепление познавательной составляющей мотивации учения и интеллектуального роста личности, обеспечивающей формирование мотива культуры интеллектуального труда (формирование познавательной потребности; воспитание устойчивых познавательных интересов; сочетание эмоционального и рационального в обучении; педагогическое стимулирование развития культуры интеллектуального труда, формирование познавательной и профессиональной направленности);

- содействие формированию культуры интеллектуального труда будущего специалиста посредством совершенствования содержательного и технологического компонентов познания, способствующее формированию системы знаний и умений студентов в сфере самообразования (отражение в содержании образования социального опыта осуществления культуры интеллектуального труда; формирование интеллектуальных умений, связанных с переработкой усваиваемой информации; формирование информационных умений и навыков, связанных с умением извлекать необходимую информацию из различных источников знаний);

- педагогическое сопровождение преподавателями самоорганизации интеллектуальной деятельности студентов, цель которого самоуправление студентом

процессом обучения (формирование умений осуществлять планирование, самоорганизацию и самоконтроль в процессе самообразования; развитие умственной работоспособности для достижения максимальной эффективности физиологических, психических функций и поведенческих реакций личности в образовательном процессе, развитие действий самоанализа, самоотчета, самооценки).

Культура интеллектуального труда будущего специалиста представляет собой интегративную многоуровневую профессионально значимую характеристику его личности, выражающуюся в наличии устойчивой познавательной мотивации, культуры мышления, гигиены умственного труда и его педагогически целесообразной организации, рассматриваемые нами в единстве и целостности. Основу развития культуры специалиста составляет понимание её сущности как качественной характеристики личности, включающей мотивационный, когнитивный, организационно-технический, эстетический, гигиенический составляющие.

В качестве критериев сформированной культуры интеллектуального труда специалиста мы выделяем следующие:

1. сформированность познавательных мотивов;
2. специальная образованность (компетентность) и интеллектуальная подготовленность;
3. учебно-познавательная компетенция и самоорганизация интеллектуальной деятельности;
4. сформированность гигиены умственного труда;
5. культура предметной деятельности.

Показателями оценки эффективности формирования культуры интеллектуального труда будущего учителя являются: уровень развития познавательных мотивов; знания о методах познания; действенность знаний (направленность на практическое использование), уровень развития познавательных процессов (восприятия, внимания,

памяти, воображения); уровень владения технологиями интеллектуального труда; результативность интеллектуального труда; состояние нервно-психического здоровья и комфорта студента; эстетическое выполнение и оформление работы.

В качестве педагогических факторов, обеспечивающих формирование культуры интеллектуального труда будущего специалиста, выделяем следующие:

- укрепление познавательной составляющей мотивации обучения и интеллектуального роста личности будущего специалиста;

- совершенствование содержательного и технологического компонентов обучения;

- педагогическое сопровождение самоорганизации интеллектуальной деятельности студентов.

Исходя из технологической концепции (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, Э.С. Маркарян и др.), культуру можно охарактеризовать как общий способ человеческого существования, способ человеческой деятельности и закреплённый различными способами результат этого труда.

«Сущность культуры проявляется, прежде всего, в деятельности, а не в совокупности достижений и ценностей, накопленных человечеством в процессе исторического развития; культура не самостоятельная сфера, а сквозная характеристика всей социальной системы, и в любом общественном явлении существует её специфический культурный аспект; основная социальная функция – человекотворчество, то есть человеческая личность – абсолютный и субъективный предмет культуры» [86, С. 16].

В связи с этим феномен культуры не может быть понят вне выяснения его соотношения с деятельностью человека. Анализ понятия «деятельность» необходим, так как без выяснения данного понятия невозможно выявить сущность и специфику интеллектуального труда.

Сложную проблему человеческой деятельности исследовали многие философы: Г.С. Батищев, М.С. Каган, Э.С. Маркарян, А.Н. Огурцова; психологи: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. В философской литературе понятие «деятельность» предстает как одна из наиболее фундаментальных характеристик человеческого бытия.

М.С. Каган считал, что «... под «деятельностью» следует понимать способ существования человека и, соответственно, его самого правомерно определить как действующее существо» [5, С. 5].

«Культура – срез», важнейшая качественная характеристика человеческой деятельности. Эта деятельность, опредмечиваясь в ценностях культуры, выступает «социальной наследственностью человечества, его самосознания, средством формирования определенного типа человеческой личности» [6, С. 20], – утверждает Л.Н. Коган, устанавливая сущностную связь между культурой и человеческой деятельностью.

Мы согласны с мнением В.Е. Давидовича о том, что деятельность в теории культуры должна рассматриваться шире – как научные границы организации материального производства и активного отношения человека к жизни. «Культура должна быть объяснена как исторически конкретный вид технологии общественного производства, то есть как деятельность в исторически принятых границах» [8в, С. 14].

Культура интеллектуального труда имеет собственное внутреннее сущностное содержание, структуру и атрибутивные характеристики (факторы, условия, предпосылки, критерии и показатели, закономерности, принципы её формирования). Для выявления педагогических факторов, способствующих формированию культуры интеллектуального труда будущего специалиста, необходимо рассмотреть все названные составляющие

данного процесса.

Проводя системный анализ человеческой деятельности, М.С. Каган [5], В.С. Ильин [93] подчеркивают динамическую характеристику системы, которая проявляется в двух формах движения системы: развитие системы, её возникновение, становление, преобразование и её движение как функционирование. В соответствии с этим движение системы рассматривается исследователями и в трех плоскостях: предметной, функциональной и исторической. Предметная плоскость дает представление о состоянии компонентов и характере связей между ними; функциональная – раскрывает систему и её компоненты со стороны функционального содержания; историческая – обеспечивает единство исторического и логического, генетического и феноменологического в раскрытии этапов прошлого, настоящего и будущего.

Общеизвестно, что основу культуры интеллектуального труда составляет культура мыслительного процесса или культура мышления специалиста. Мышление, как известно, является функцией человеческого мозга, которая возникла и развивалась в процессе общественно-преобразующей деятельности человека.

Интеллект – это способность мышления, рационального познания, в отличие, например, от таких духовных способностей, как чувство, воля, интуиция, воображение и др. процессы. Поэтому, когда говорят о формировании интеллекта, то, прежде всего, имеют в виду формирование высокой культуры мышления, рационального (в отличие от эмоционального) познания, проще говоря, умения широко и глубоко мыслить, без чего невозможны научно обоснованные самоуправление и самовоспитание личности. Наличие этой способности позволило человеку развить свое сознание, усвоить знания о мире в целом, о его закономерностях, понять свое назначение и место в мире, объективно оценить самого себя, свои качества и выбрать

для себя путь в жизни.

Казалось бы, нет ничего проще, чем научить человека думать, ведь, так или иначе, думают все. Но речь идет о подлинной культуре мышления, т. е. об умении мыслить творчески, логично, системно, абстрактно, углубленно осмыслять явления действительности. Под культурой мышления обычно понимается определенная степень развития способности мыслить, включающая разумное суждение, продуктивное воображение и т. д.

Мышление – это активный творческий процесс, требующий от человека напряжения, умения сосредоточиться на важном, «раствориться» в предмете мысли.

Надо сказать, что по поводу определения понятия «критическое мышление» существует большое разнообразие мнений и оценок: с одной стороны, оно ассоциируется с негативным, отвергающим, так как предполагает спор, дискуссию, конфликт; с другой стороны, объединяет понятия «критическое мышление», «аналитическое мышление», «логическое мышление», «творческое мышление» и т. д.

Хотя термин «критическое мышление» известен очень давно из работ таких известных психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л.С. Выготский, в профессиональном языке педагогов-практиков в России его стали употреблять сравнительно недавно.

Сегодня в различных научных источниках можно найти разные определения термина «критическое мышление».

Дж.А. Браус и Д. Вуд определяют его как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. Критики пытаются понять и осознать свое собственное «Я», быть объективными, логичными, пытаются понять другие точки зрения. Критическое мышление, по их мнению, – это поиск здравого смысла (как рассудить объективно и поступить

логично с учетом как своей точки зрения, так и других мнений) и умение отказаться от собственных предубеждений, критические мыслители способны выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, что весьма существенно при решении проблем [95].

Д. Халперн определяет критическое мышление в своей работе «Психология критического мышления» [96] следующим образом: это – направленное мышление, оно отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата.

Критическое мышление – очень важная и нужная форма мышления. Жизненно необходимая. Можно утверждать, что мы, чтобы не попасть впросак, стараемся критически мыслить всегда. Критическое мышление – это своеобразный интеллектуальный «фильтр», который позволяет нам спастись не только от неизбежных информационных ошибок, но и от возможных интеллектуальных неприятностей.

Но вот всегда ли он работает правильно? Чтобы быть в этом уверенным, необходимо правильно понимать и суть критического мышления, и его уместность, и его «технологические» возможности. Наверное, одно из самых больших заблуждений здесь то, что с помощью критического мышления, или критики, мы хотим добиться гораздо большего, чем это возможно на самом деле. Чтобы избежать ошибок, оглянемся на опыт нашего соотечественника, публициста-народника П.Л. Лаврова. В своих «Исторических письмах» (1869) он поставил в центр событий «критически мыслящую личность» – образованное и нравственное меньшинство, которое, якобы, по своей воле и делает историю. Как его современники и единомышленники делали историю, мы из той же истории хорошо знаем. Но с Петром Лавровичем нельзя не

согласиться в следующем: чтобы делать историю, а не попасть впросак, надо быть и нравственным, и образованным. Только вот насколько? Чтобы не потерпеть публичное фиаско, чтобы проявить мудрость и не попасть в досадное положение, надо очень точно и полно понимать, что же это такое – «критическое мышление».

На первый взгляд, отличить критическое мышление от некритического несложно. По определению оно есть мышление, в котором обязательно присутствует целевая составляющая, включающая в себя следующие установки:

- воспринятое проанализировать,
- убедиться в его достоверности и правильности,
- учесть вскрытые достоинства и недостатки;
- вскрыть возможные ошибки;
- дать оценку;
- обнаружить возможный тайный умысел;
- в конце концов, выявить все, что может принести вред.

Но знание этого дает только самое приблизительное и поверхностное, «свернутое» представление о том, что такое критическое мышление на самом деле. Настоящее умение критически мыслить приходит только к тому, кто умеет «мыслить вообще», кто умеет работать головой. Критическое мышление – органичная часть всей когнитивной культуры человека. Нельзя развить в себе критическое мышление, как особенную интеллектуальную способность. Когда мы к чему-то критически относимся, мы для этого мобилизуем весь свой интеллектуальный потенциал, весь свой опыт, все свои знания. Поэтому, если вы хотите развить в себе способность критически мыслить – развивайте и самоорганизуйте весь свой интеллект: иного пути нет.

Сегодня на этом направлении вы не добьетесь существенных успехов, если не разберетесь с тем, что же такое мышление «вообще». Знание предмета, с которым

работаешь, очень хорошо помогает в достижении цели.

Путь к способности критически мыслить лежит через понимание того, что такое мышление «вообще».

Критическое мышление – это разновидность рефлексивного мышления. Поэтому представляется очевидным, что критически мыслить человек начал с самых первых шагов, когда осознал себя человеком, когда стал носителем и творцом своей культуры. Росла в его культуре способность к рефлексии – росла и способность к критическому мышлению. Ни одно строение не может быть совершенным, если оно не опирается на совершенный фундамент.

В своей культурной истории мы прошли следующие эпохи в развитии мышления:

- мышление с узнаваемой рефлексией (древнее);
- мышление с познаваемой рефлексией (философское);
- мышление с осознаваемой рефлексией (научное без когнитологической составляющей);
- мышление с осознанной рефлексией (научное с когнитологической составляющей).

Последнее – это мышление XXI века. Когда кто-либо отваживается на критику, он должен быть не просто уверен, он должен точно знать, что об уровне собственных рефлексивных способностях: выше уровня своего противника или, по крайней мере, не ниже его.

Критика – это форма рефлексивного соперничества, и тот, кто не позаботится заранее о своей способности рефлексивно мыслить в соответствии с ситуацией, заранее обрекает себя на поражение.

Когда вступаешь в соперничество, в борьбу, даже и в интеллектуальную, нет другого способа победить, как заранее быть «во всеоружии». Значит, для возможных поворотов боя располагать и самым мощным оружием, и самым «мягким». Чаще всего неизвестно, чем располагает противник. Недооценка же его боевого арсенала – прямой

путь к бесславному поражению.

Чтобы сегодня побеждать в мировоззренческих, политических, идеологических, научных и прочих интеллектуальных баталиях, нет другого способа, как обладать самой совершенной на сегодня рефлексией – осознанной. Только с её позиций мы можем сегодня как довести до совершенства свой интеллект, так и выявить все слабости интеллекта противника.

Критика – это одна из форм активной интеллектуальной деятельности. Можно сказать, не только защиты, но и наступления. Приготовившись наступать, подумайте об обороне.

Но мы хотим наступать, сама жизнь есть борьба за существование, и каждая личность участвует в этой борьбе так, как может, каковы её масштабы, каковы её физические и интеллектуальные силы.

Когда нас просят поднять тяжелый физический предмет, мы обычно, еще не примериваясь к нему, можем сразу сказать – посильно это нам или нет. Почему? Наглядно!

А когда перед нами тяжелый интеллектуальный груз? Всегда ли мы можем к нему, верно, примериться? Очень часто нет, и это во многом зависит от нашего настроения. Как бы ни сложились обстоятельства, всегда должны помнить: первая рефлексивная способность заключается в правильной оценке своих интеллектуальных сил, при всех возможных бушующих в нас чувствах. Многие знают поговорку «надежда обманчива». Но почему-то значительно меньше людей знают другую поговорку: «отчаяние еще более обманчиво, чем надежда».

Первый результат, которого мы добиваемся в развитии своей рефлексии – это осознание того, что мышление субъектно. Нет «мышления вообще» – есть субъект мыслящий. Субъект, который своим мышлением преследует свои жизненные цели. Мышление – это наш

главный инструмент, и оценивать его качества «самого по себе» без сопряжения с его хозяином и с его предметом – нельзя.

Мало того, мышление – наш самый гибкий инструмент среди тех, которыми мы обладаем. Оно удивительно тем, что иногда вроде бы даже помимо нашей воли открывает в себе те возможности, которые и нужны для решения конкретной задачи. Можно даже сказать так: какова стоящая перед нами задача – таково и мышление. Иного в нем нет ничего, и поэтому исследовать его безотносительно владеющего им субъекта, задачи, путей её достижения – глупо и невозможно. Мышление – это концентрация в нашем сознании тех знаний, с которыми мы хотим сориентироваться в событиях, знаний, которыми мы руководствуемся, чтобы победить. Мышление – это не только орудие, это и оружие, которое мы используем в борьбе как «за», так и «против».

Полноценное понимание рефлексивного, а значит, и критического мышления происходит только с усвоением культуры обратно связевого мышления. Ведь наш мозг – центр оперативных управляющих обратных связей. Обратно связевая логика – это метасистемная к мышлению логика, которая позволяет интегрировать в своем множестве очень разноплановые процессы, и с тем, чтобы благодаря этому видеть их общность и правильно оценивать.

Любое мышление, в том числе и критическое, бесплодно, если оно не организовано достойной целью. Ведь мышление – это инструмент для достижения целей. Здесь зависимость прямая и без обиняков можно говорить: какова цель, таково и мышление. В нашем случае: какова цель, такова и критика. Можно просто «разнести в пух и прах» противника, растоптать, развенчать его, но будет ли это наилучшим решением?

Настоящая критика – это конструктивная, созидательная критика, воодушевленная высокой,

нравственной, стратегической целью.

Если критическое – это рефлексивное мышление, то кто является предметом такого мышления? Либо сам человек, либо другие люди. Те, с которыми он может вступить или уже вступил в общение. Как организовано это общение, так выглядит и высказанная в нем критика.

Мы считаем, что он принципиально не ошибется, если предложит читателю четыре основных варианта:

- критическое мышление над собой;
- критическое мышление «для союзника».
- критическое мышление «на противника»;
- критическое мышление «от себя».

Критическое мышление над собой, как было только что замечено, есть первая ступень в искусстве критики. Нельзя ввязываться в спор, не организовавшись, не подготовившись. Как любят замечать синергетики, материя организует себя со своих структурных глубин. Так и вы начните с себя, со своих духовных, со своих интеллектуальных глубин.

Отваживаться на критику своего оппонента, не покритиковав перед этим самого себя, – значит вступать в бой без подготовки. Развитие событий в схватке непрогнозируемо, и очень может быть, что всего одно ваше робкое критическое замечание вызовет шквал ответной критики, и вы не сможете под ним устоять. Не сможете не потому, что у вас не найдется разумных доводов, а потому, что вы не окажетесь психологически готовы к такому повороту. Чтобы укрепить свой дух, вспомните мысль Д. Холленда, американского писателя и журналиста: «Всякий наносящий удар во имя правого дела должен быть крепок не только как молот, но и как наковальня». Классические философы любят замечать, что к любому явлению надо подходить диалектически.

Критическое мышление над собой – это мышление, которым мы сами себя совершенствуем. Его основа – не

просто хорошее, а отличное, прекрасное знание самого себя.

Критическое мышление «для союзника» можно назвать второй ступенью в искусстве критики. Этому виду критического мышления присущ созидательный характер. Если союзник настоящий, то он к вам будет более требователен, чем ваш возможный противник. Он заинтересован в общей победе, которая невозможна без взаимопонимания.

Обижаться на вездливую критику своего союзника – верх глупости. Вам известна русская поговорка: «Не люби потакальщика, а люби встрешника»? Нет? Встрешник – это человек, который все время говорит вам навстречу, критически оценивает все ваши мысли, слова, поступки ... С ним трудно, с ним надо все время спорить, все время доказывать свою правоту ... Но он – своеобразный «выходной фильтр» информации из вашего круга общения.

Критическое мышление «на противника» – это уже серьезная битва за свое превосходство в информационном пространстве. В серьезной драке ошибок и промахов не прощают. В неё стоит вступать, только хорошо подготовившись, только будучи твердо уверенным в своем успехе. И если уж не во всей битве, то можно заранее оговорить пределы, в которых вы отважились сказать свое слово.

Выступая с критикой, вы размышляете над совершенством очередного интеллектуального произведения противника. Если оно как-то структурировано, организовано, в нем всегда есть свои узловые, опорные точки, идеи, положения. Стоит ли выступать против всего, или лучше нанести удар «в самое сердце»? Как бы не был вам неприятен противник, постарайтесь его понять, влезть в «его «шкуру» – тогда вам лучше откроются слабые места его жизненной позиции.

Критическое мышление «от себя» – самый трудный вид критического мышления. Вы высказываетесь в окружающее

информационное пространство по волнующему вас вопросу, не видя конкретного противника перед собой. Вы пишете статью в газету, в журнал, вы не спите над рукописью вынашиваемой книги ... Вы можете только предполагать, какая реакция будет на вашу активность. Вы надеетесь на эту реакцию, хотите задеть кого-то «за живое», но ответом вам может быть всего лишь молчание. Вы пиарите свое окружение, вы тратите на это много сил, но каков результат? Его в этом случае узнать труднее всего, ибо необходима рефлексия не одного-двух противников, а огромной аудитории, в которой находятся очень разные люди. От них могут последовать самые неожиданные возражения и самая неожиданная поддержка.

Критика – это высказанная вам или вами понятая по-своему мудрость. В общении мы оцениваем, упорядочиваем, обдумываем информацию не только для себя, но и для других. Очень часто мы считаем, что нам есть что сказать и хотим высказаться ... Но часто ли мы при этом вспоминаем, а хотят ли нас в этот момент услышать? Вы не забыли, что произнесенное слово наполовину принадлежит тому, кто его молвил, и наполовину тому, кто его услышал? Стоит ли напрягать мозг для критики, если вы не уверены, что её семена упадут на благодатную почву?

Не все хотят услышать слово критики в свой адрес – чтобы его правильно принять, надо напрячься. Мало того, если согласиться с критикой, значит, надо напрячься, и далее – исправить вскрытые ошибки, слабые места, а то и откровенную подтасовку ... У среднего человека, обывателя, ведущего из-за слабости своей рефлексии интеллектуально неупорядоченный образ жизни, всегда много «грязного белья» в мышлении, и поэтому он особенно не любит быть критикуемым. У таких людей слабо развито критическое мышление, а люди не любят соревноваться в том, в чем слабы. Они понимают, что почти наверняка проиграют.

Пожалуй, с этим утверждением нельзя не согласиться. Критически мысля, мы выполняем для себя большую, грязную, но очень необходимую работу. Цели и задачи критического мышления уже давно известны, и где тут проявлять ум и одаренность? Настоящая критика требует предельного проникновения в интеллектуальную кухню оппонента – это особенно трудно, ибо надо досконально знать и понимать его когнитивную культуру, его тезаурус, и много чего еще ... С каким он настроением творил, на что надеялся ... Надо пройти много пластов, чтобы докопаться до истины. Жизнь – это многоуровневое явление, и чтобы правильно понять, что происходит на одном уровне, надо разобраться в том, что на несколько уровней выше, и на несколько уровней глубже. Увидеть обсуждаемое событие, как в его историческом контексте, так и разглядеть в нем его изюминку.

Чтобы тебя слушали, надо говорить громко, но, чтобы быть услышанным, надо говорить тихо.

Вообще, настоящая, конструктивная критика не любит публичности. Критика, как самосовершенствование, есть интеллектуально интимный процесс. Человек, критически осмысляющий свои собственные поступки, уединяется. Руководители организации, обсуждающие на совещании упущения в работе, не пускают к себе журналистов. Поэтому лучше всего люди воспринимают критику тогда, когда вы свои соображения доводите до них с глазу на глаз, спокойно и доверительно.

Уметь критически мыслить в сегодняшних сложнейших условиях информационной цивилизации, уметь уважительно критиковать – это искусство. Сколько разных требований, параметров, условий и обстоятельств надо учесть и прочувствовать, чтобы сказать только то, что нужно, и так, как нужно!

По-настоящему критически мыслить может только тот, кто сформировал у себя рефлексивное мышление, можно

так сказать, до профессионального уровня. Критикуя, мы глядим на объект своей критики «со стороны» – на себя ли, на другого человека. Почему нам легче критиковать других, чем себя? Потому что на них глядеть со стороны проще.

Усваивая искусство критического мышления, не забывайте: критика – это не только интеллектуальные усилия – это и напряжение духа и эмоций, это страдания и восхищения, это обиды и удовлетворенность. Правильность критического мышления напрямую зависит от того, насколько доброжелательно или не настроена его оболочка – душа.

Чтобы не ошибаться, чтобы действовать наверняка, критикуйте с любовью.

Критикуйте так, чтобы человек был этому рад. Делайте предметом своего критического мышления только то, что нельзя не критиковать. А то, на что можно закрыть глаза, закрывайте. Тогда вы никогда не опуститесь до критиканства. Работая над своими картинами, художники любят замечать, что лучше немного недоделать, чем переделать. Так же и в критике. Помните, щедрый человек везде щедр. Будьте выше мелочей! В любой, но в критике – особенно.

Все сказанное выше – только первые шаги к настоящему критическому мышлению. Точному, тонкому, беспощадному, но уважительному. Как там, в пересказе Сервантеса у классиков: «Платон мне друг, но истина дороже!».

Чаще всего под критическим мышлением понимают процесс оценки достоверности, точности или ценности чего-либо, способность оценки искать и находить причины и альтернативные точки зрения, воспринимать ситуацию в целом и изменить свою позицию на основе фактов и аргументов. Его еще называют логическим или аналитическим мышлением.

Чаще всего обученные нами дети стремятся к

однозначности определений, классификаций и взглядов на одну и ту же проблему, и как важно, чтобы они научились понимать, что отсутствие однозначности часто не является недостатком или проблемой, а, наоборот, хорошей возможностью глубже проникнуть в сущность вещей, больше узнать.

Критическое мышление – разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать (Джуди А.Браус, Дэвид Вуд). Искусство думать о том, как вы думаете, когда думаете о том, чтобы думать ясно, точно, четко, осмысленно, последовательно; искусство конструктивного скептицизма; искусство обнаружения и преодоления предубеждений и одномерности мышления; искусство целенаправленного и глубокого размышления [97].

Д. Халперн предлагает следующее определение критического мышления: «Использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата. Отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью. Другой вариант определения – это направленное мышление».

Национальный Совет по развитию критического мышления (National Council for Critical Thinking, NCCM) — это организация, которая занимается продвижением и развитием концепций критического мышления в образовательных системах различных стран. Его цель заключается в поддержке развития навыков критического мышления среди обучающихся и педагогов через стандарты, обучение, исследования и практические рекомендации. Они предлагают такое определение: «Критическое мышление – это интеллектуально организованный процесс, направленный на активную деятельность по осмыслению, применению, анализу, обобщению или оценке информации, полученной или

создаваемой путем наблюдения, опыта, рефлексии, рассуждений или коммуникации как руководство к действию или формированию убеждения».

Понятие «критическое» предполагает присутствие оценочного компонента, отнюдь не синонимичный понятию «критика».

«Когда мы мыслим критически, – поясняет Д. Халперн, – мы оцениваем результаты своих мыслительных процессов – насколько правильно принятое нами решение или насколько удачно мы справились с поставленной задачей. Критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к нашим выводам, или тех факторов, которые мы учли при принятии решения». Критическое мышление иногда называют направленным мышлением, поскольку оно направлено на получение желаемого результата. В этом смысле оно противопоставляется ненаправленному, или автоматическому мышлению, т.е. не направленному на достижение определенной цели.

При всем разнообразии определений критического мышления можно увидеть в них близкий смысл, который отражает оценочные и рефлексивные свойства мышления. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт. «В этом и есть его отличие от мышления творческого, которое не предусматривает оценочной проверки, а предполагает продуцирование новых идей, часто выходящих за рамки жизненного опыта, внешних норм и правил. Однако провести четкую границу между критическим и творческим мышлением сложно. Можно сказать, что критическое мышление – это отправная точка для развития творческого мышления, более того, и критическое, и творческое мышление развиваются в синтезе, взаимообусловлено.

Любой ли человек может мыслить критически? Ж.

Пиаже писал, что к 14–16 годам у человека наступает этап, когда создаются наилучшие условия для развития критического мышления. Вместе с тем это вовсе не означает, что данные навыки развиты у каждого из нас в одинаковой степени.

Для того чтобы обучающийся мог воспользоваться своим критическим мышлением, ему важно развить в себе ряд качеств, среди которых Д. Халперн выделяет [96, С. 56]:

Готовность к планированию. Мысли часто возникают хаотично. Важно упорядочить их, выстроить последовательность изложения. Упорядоченность мысли – признак уверенности.

1. *Гибкость*. Если обучающийся не готов воспринимать идеи других, он никогда не сможет стать генератором собственных идей и мыслей. Гибкость позволяет подождать с вынесением суждения, пока человек не обладает разнообразной информацией.

2. *Настойчивость*. Часто, сталкиваясь с трудной задачей, мы откладываем её решение на потом. Выработывая настойчивость в напряжении ума, ребенок обязательно добьется гораздо лучших результатов в обучении.

3. *Готовность исправлять свои ошибки*. Критически мыслящий человек не будет оправдывать свои неправильные решения, а сделает верные выводы, воспользуется ошибкой для продолжения обучения.

4. *Осознание*. Это очень важное качество, предполагающее умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений.

4. Поиск компромиссных решений. Важно, чтобы принятые решения воспринимались другими людьми, иначе они так и останутся на уровне высказываний.

Дж. Барелл выделяет следующие характеристики, присущие критически мыслящему человеку. Критические мыслители:

- решают проблемы;
- проявляют известную настойчивость в решении проблем;
- контролируют себя, свою импульсивность;
- открыты для других идей;
- решают проблемы, сотрудничая с другими людьми;
- слушают собеседника;
- эмпатичны;
- терпимы к неопределенности;
- рассматривают проблемы с разных точек зрения;
- устанавливают множественные связи между явлениями;
- терпимо относятся к точкам зрения, отличным от их собственных;
- рассматривают несколько возможностей решения какой-то проблемы;
- часто задают вопрос: «Что, если ...?»;
- умеют строить логические выводы;
- размышляют о своих чувствах, мыслях – оценивают их;
- строят прогнозы, обосновывают их и ставят перед собой обдуманые цели;
- применяют свои навыки и знания в различных ситуациях;
- любознательны и часто задают «хорошие вопросы»;
- активно воспринимают информацию.

Как нужно организовать и что для этого надо делать, чтобы развивать культуру мышления?

С ростом общей культуры и сознательности граждан в огромной степени выросла и культура их мышления. Тем не менее, в этой области нужно сделать немало. Нередко человек не может отличить следствие от причины, частное от общего, установить диалектическую связь явлений, отсутствует логика в рассуждениях, найти в них главное, четко выразить свои мысли, сделать обобщения, выводы,

умозаключения. Не всегда человек умеет объективно-критически оценить свои собственные действия и действия других людей.

Прежде всего, знание о предмете мысли. Способность человека правильно и логично мыслить зависит от объема и прочности знаний, которыми он обладает.

Знать все невозможно, но научиться ориентироваться в быстром потоке информации каждый образованный человек должен, может и обязан. Это достигается, прежде всего, приобретением фундаментальных знаний и умением правильно оперировать ими. Без широких и глубоких знаний невозможно творческое мышление. «Сильная, обширная деятельность рассудка, – писал К.Д. Ушинский, – непременно предполагает обильный материал, в котором и над которым сознание только и может выразить свою рассудочную работу».

Приобретение знаний должно быть не хаотичным, а целенаправленным, многоступенчатым, динамичным процессом. О порядке, способах приобретения знаний И.П. Павлов писал: «С самого начала своей работы приучите себя к строгой последовательности в накоплении знаний. Изучайте азы науки, прежде чем взойти на её вершины. Никогда не беритесь за последующее, не усвоив предыдущее ... Приучите себя к сдержанности и терпению. Научитесь делать черновую работу в науке. Изучайте, сопоставляйте, накапливайте факты».

Следует, однако, помнить, что знания лишь тогда представляют собой истинную ценность для человека, когда он владеет определенными действиями и приемами мыслительных процессов – анализом, синтезом, сопоставлением, сравнением, индукцией и дедукцией и т. д. Способность вскрывать сущность явлений, отбрасывать ложные представления, находить новое, оригинальное характеризует развитый интеллект, творчески направленное мышление. И, наоборот, механическое, некритическое

усвоение знаний, укоренившихся представлений, порой уже ставших предрассудками, говорит об узости мышления.

К. Маркс и Ф. Энгельс писали, что «сознание, конечно, есть вначале осознание ближайшей чувственно воспринимаемой среды и осознание ограниченной связи с другими лицами и вещами, находящимися вне начинающего сознавать себя индивида ... Производство идей, представлений, сознания первоначально непосредственно вплетено в материальную деятельность и в материальное общение людей, в язык реальной жизни». В таком виде сознание выступает как обыденное сознание, как социальная психология индивидов, классов, наций, кланов. Таким сознанием обладает каждый нормальный человек. Но важно, чтобы человек не останавливался на уровне обыденного сознания, а, обогащаясь научными знаниями, шел дальше, от простого наблюдения явлений, от констатации их до установления их сущности.

Указывая на различия обыденного и научного сознания, Ф. Энгельс подчеркивал: «... искусство оперировать понятиями не есть нечто врожденное и не дается вместе с обыденным, повседневным сознанием, а требует действительного мышления, которое тоже имеет за собой долгую эмпирическую историю, столь же длительную, как и история эмпирического исследования природы».

Это значит, что овладение знаниями общественных и естественных наук, особенно материалистической диалектикой, – необходимое условие развития «действительного мышления». Ф. Энгельс писал: «... теоретическое мышление является прирожденным свойством только в виде способности. Эта способность должна быть развита, усовершенствована, а для этого не существует до сих пор никакого иного средства, кроме изучения всей предшествующей философии».

«Учиться мыслить» – значит овладевать диалектикой, умением видеть противоречия в развитии любого процесса,

явления, а затем находить способ их разрешения путем конкретного анализа действительности. Догматический ум чурается противоречий, он не прилагает самостоятельных усилий, а предпочитает пользоваться плодами умственного труда других. Это не что иное, как духовное иждивенчество. Для культурно мыслящего человека обнаружение противоречий служит призывом к активной деятельности мышления. Всестороннее рассмотрение любой возникшей проблемы, учет в процессе размышления всех условий и причин её возникновения и развития составляют суть подлинно продуктивного мышления. «Чем отличается диалектически мыслящий человек от мыслящего недиалектически?» – спрашивал философ Э.В. Ильенков и отвечал: «Умением наедине с собой, без «оппонента», взвешивать все «за» и все «против», не дожидаясь, пока эти «против» со злорадством предъявит противник. Поэтому культурно мыслящий человек и оказывается всегда прекрасно вооруженным в спорах. Он заранее предвидит все «против», учитывает их вес, заготавливает контраргументы». Далее Э.В. Ильенков приводил слова Гегеля о том, что «человек, обладающий умственной культурой, никогда не мыслит абстрактно, потому что это слишком легко, по причине внутренней пустоты и ничтожности такого занятия». Он никогда не успокаивается на «тощем словесном определении», а старается всегда рассмотреть самую вещь во всех её связях и отношениях, в развитии. Вот такое гибкое мышление философия и называет конкретно-предметным мышлением. Такое мышление всегда руководствуется собственной логикой вещей, а не субъективным интересом, пристрастием или отвращением. Оно ориентировано на объективную характеристику явления, на раскрытие существенного в нем, а не на случайно выхваченные, бросающиеся в глаза мелочи, будь они даже особенно «наглядными».

Весьма поучителен в этом отношении пример К.

Маркса. Вот как характеризовал деятельность К. Маркса Пьер Лафарг (1842 – 1911) - французский философ и марксистский теоретик, который был близким соратником Карла Маркса и активно участвовал в распространении марксизма. Он был также автором ряда работ, в которых он анализировал и интерпретировал теории К. Маркса.

П. Лафарг высоко оценивал деятельность Карла Маркса и характеризовал его как теоретика, который глубоко изменил понимание человеческой истории, экономики и общества. В своих работах П. Лафарг подчеркивал несколько ключевых аспектов в деятельности К. Маркса:

- 1) постигал суть вещи, подобно богу Вико;
- 2) он видел не только поверхность, он проникал внутрь;
- 3) он исследовал все составные части одну за другой в их действии и в их противодействии;
- 4) он выделял каждую из этих частей и прослеживал историю её развития.

Затем от вещи он переходил к окружающей её среде и наблюдал действие последней на первую и обратно. Он возвращался опять к возникновению объекта, к его изменениям, эволюциям и революциям, которые этот последний проделывал, и доходил, наконец, до самых отдаленных его действий и операций.

К. Маркс видел перед собой «не отдельную вещь само по себе, вне связи с окружающей её средой, но весь сложный, находящийся в постоянном движении мир. Карл Маркс хотел изобразить всю жизнь этого мира в его столь разнообразных и непрерывно меняющихся действиях и противодействиях».

Справедливо говорится, что гений не тот, кто много знает, а тот, кто много прибавляет к тому, что знали до него. Классики марксизма-ленинизма требовали от революционеров «умения мыслить», умения анализировать условия борьбы за социализм».

В.И. Ленин всегда обращал внимание на необходимость

самостоятельных размышлений о предмете, о явлении, о процессе, о чем ведется речь. Выступая перед слушателями Свердловского университета с лекцией о государстве, он говорил: «... самое главное, чтобы в результате ваших чтений, бесед и лекций, которые вы услышите о государстве, вы вынесли умение подходить к этому вопросу самостоятельно ... Только тогда, если вы научитесь самостоятельно разбираться по этому вопросу, – только тогда вы можете считать себя достаточно твердыми в своих убеждениях и достаточно успешно отстаивать их перед кем угодно и когда угодно».

Разумеется, формирование мышления, тем более научного, требует немалых усилий. Стремясь обрести истину, человек должен приложить максимум стараний. В.Г. Белинский писал: «Истина развивается исторически: она сеется, поливается потом и потом жнетса, молотится и веется ... Много шелухи должны отвезть, чтобы добраться до зерен».

Отсеивать шелуху и бережно хранить все ценное, каждую крупицу истины – такова задача «действительного мышления». Тот, кто мыслит себя всезнающим, как правило, знает мало, и ему недоступно проникновение в суть явлений, ибо это требует постоянных усилий, на которые способен лишь культурный, глубоко мыслящий человек. В.И. Ленин писал: «Как доискаться истины? Как разобраться среди противоречащих друг другу мнений и утверждений?»

Всякий разумный человек понимает, что если идет горячая борьба из-за какого бы то ни было предмета, то для установления истины необходимо не ограничиваться заявлениями спорящих, а самому проверять факты ...

Спора нет, это сделать не всегда легко. Гораздо «легче» брать на веру то, что попадется, что доведется услышать, о чем более «открыто» кричат, и тому подобное. Но только людей, удовлетворяющихся этим, зовут «легонькими»,

легковесными людьми, и никто с ними серьезно не считается. Без известного самостоятельного труда ни в одном серьезном вопросе истины не найти, и кто боится труда, тот сам себя лишает возможности найти истину».

Самостоятельное мышление требует не только усилий, но и определенного мужества, готовности оспаривать установившиеся суждения, если они неадекватно отражают действительность. И такое мужество необходимо каждому культурному человеку. Ромен Роллан писал: «Мужество ума состоит в том, чтобы не отступать перед тягостями умственного труда. *Честность ума* состоит в том, чтобы не отступать перед правдой, стремиться к ней, находить её любой ценой, гнушаться легких и удобных половинчатых решений, унижительной лжи ... Иметь смелость самостоятельно мыслить. Быть человеком».

«Заучивать слова», механически усваивать то, что сказано или написано другими, – дело сравнительно легкое, но и малополезное, так как простое, без глубокого осмысления запоминание готового знания не формирует у человека твердых убеждений и не побуждает к активным действиям. Научить продуктивно мыслить должны учителя, пропагандисты – все, кто занимается воспитанием, распространением знаний и формированием убеждений людей. В.И. Ленин указывал: «... наша школа должна давать молодежи основы знания, умение вырабатывать самим коммунистические взгляды, должна делать из них образованных людей ... Мы должны понять, что на место старой учебы, старой зубрежки, старой муштры мы должны поставить умение взять себе всю сумму человеческих знаний, и взять так, чтобы коммунизм не был бы у вас чем-то таким, что заучено, а был бы тем, что вами самими продумано, был бы теми выводами, которые являются неизбежными с точки зрения современного образования». Но для того, чтобы учить мыслить других, воспитатель сам должен уметь культурно мыслить.

К сожалению, в современной школе многие предметы до сих пор преподаются таким образом, что ученикам сообщают знания, не объясняя того, как они были добыты человечеством. Конечно, нельзя отрицать необходимость использования готовых знаний, но важно не только постоянно требовать от обучающихся запоминания тех или иных фактов, но и учить их думать, размышлять над ними.

Многие преподаватели и учителя в прошлом придерживались определенных правил обучения. Так, Сократ свой метод обучения называл «повивальным», подчеркивая этим, что преподаватель должен не просто вкладывать в голову обучающегося готовые знания, а способствовать рождению у него нового знания. Философ развивал у человека, по его словам, «ищущее мышление». Он сводил собеседников, сталкивал их в споре (поэтому Сократ называл себя «сводником»), чтобы в результате рождалась истина. О необходимости вырабатывать у обучающихся способность к размышлениям писали многие выдающиеся мыслители прошлого, такие как М. Монтень, Р. Декарт и др.

Теоретики педагогики обращали внимание учителей на необходимость воспитывающего, развивающего обучения. «Не в количестве знаний заключается образование, – подчеркивал, например, А. Дистервег, – но в полном понимании и искусном применении всего того, что знаешь». Привнесение готовых знаний, не вызывающее у обучающихся стремления самостоятельно мыслить, порождает лень мысли и, в конце концов, притупляет интерес к знаниям. В.А. Сухомлинский подчеркивал: «Страшная это опасность – безделье за партой: безделье шесть часов ежедневно, безделье месяцы и годы – это развращает, морально калечит человека ... ничто не сможет возместить того, что упущено в самой главной сфере, где человек должен быть тружеником, – в сфере мысли».

Следует учитывать, что простое насыщение знаниями

не только препятствует выработке способности к самостоятельному мышлению, но и в определенной степени приглушает развитие эмоциональной сферы человеческого интеллекта, формирование правильных этических и эстетических чувств. Человеку нужны и обширные знания, и глубокое понимание ценностей духовной культуры человечества, в том числе литературы и искусства, нужно эстетическое образование. Однако во многих общеобразовательных организациях, в училищах, колледжах, лицеях и в вузах не уделяется должного внимания воспитанию культуры чувств. Это может порождать у людей равнодушие к великим сокровищам мировой культуры.

Образованный, но эмоционально бедный человек, как правило, мало интересен для окружающих. В обращении с людьми для него характерны грубость, равнодушие к их горестям и радостям. Уверенность знающего, но недостаточно воспитанного человека часто перерастает в самоуверенность, в результате чего он может причинить боль, унижить, оскорбить другого человека. Более того, в руках невоспитанного, некультурного человека информация может стать разрушительной силой. Вот почему так важно во всех видах обучения не только давать обучающимся знания, но и развивать их чувства, добиваться гармонического сочетания рассудочности и эмоциональности.

Умение глубоко и логично осмысливать, критично анализировать события и делать правильные выводы особенно важно в нынешнюю исключительно динамичную эпоху. «Безликий отличник, человек-компьютер не самый лучший идеал воспитания в эпоху научно-технической революции, требующей творчески мыслящих личностей», — пишет Л. Бадалян. Существует четыре уровня знаний и способов их практического применения:

- 1) восприятие (понимание) знаний;

2) воспроизведение приобретенных знаний, умение правильно пересказать сведения о том или ином объекте или явлении;

3) умение на практике активно применять знания в стереотипных ситуациях;

4) умение изобретать и творчески применять усвоенные знания в практической профессиональной деятельности.

Задача современной школы состоит в том, чтобы готовить не «отличников-компьютеров», а творчески мыслящих членов общества. Президент поставил перед работниками образования задачу серьезно перестроить работу школы с целью подготовки знающих, убежденных, творчески мыслящих, желающих и умеющих постоянно пополнять свои знания людей. На решение этой задачи направлена осуществляемая ныне реорганизация школы.

Формирование мышления происходит за счет взаимодействия трех факторов: интеллектуального (знания), эмоционально-волевого и действенно-практического. Каждый урок в школе должен содействовать наиболее эффективному формированию и проявлению этих факторов, что предполагает глубокое усвоение обучающимися разносторонних знаний, способствует развитию их мышления. Общественное воспитание призвано возбудить у молодых людей желание самостоятельно мыслить, научить их приемам логического и критического мышления.

Для продуктивного мышления необходимо, прежде всего, умение сосредоточиться на объекте, важно уметь «освободить себя от суматохи и сутолоки, кои всех нас губят, обеспечить себе возможность спокойно подумать над работой в целом ...». Таким умением обладали практически все великие деятели прошлого. Например, И. Ньютон на вопрос, как он пришел к великим научным открытиям, ответил: «Постоянно думал о них». А. Эйнштейн на вопрос журналиста, как стать знаменитым, дал такой шуточный ответ: «Возьмите какое-либо явление и подумайте о нем лет

этак пять, и тогда обязательно станете знаменитым». В этой шутке заключен большой смысл. Правильно говорится, что приближаться к идеалу можно, только постоянно думая о нем и стремясь к нему.

Разумеется, предметом осмысления должны быть не просто случайно подвернувшиеся факты, явления, события, процессы, а наиболее существенные события, нераскрытые тайны природы, научные проблемы и т. п. При этом важно уметь не только сосредоточиваться на главном, но и выделять то, на что следует обратить особое внимание, что нужно глубоко осмыслить. Тогда и появится потребность в приобретении новых знаний. Н.А. Рубакин писал: «Если есть действительно серьезный интерес хоть к какому-нибудь вопросу, для вас в данное время жгучему и важному, задумайтесь над ним посерьезнее, хоть на одно мгновение, и вы уже почувствуете, что вам недостает образования вообще, и целый ряд знаний не может не показаться вам притягательным и манящим в светлую даль».

Основой «выбора» тем для осмысления, как правило, служат потребности, реальные интересы, желания, диктуемые самой общественно-преобразующей деятельностью человека. В процессе производственной и общественно-политической деятельности, при чтении газет, книг, при прослушивании радиопередач, лекций, докладов, просмотра телевизионных программ, при посещении музеев, картинных галерей, при общении с другими людьми нужно отбирать наиболее важные факты, явления, события, художественные образы и осмыслять их в их единстве, взаимосвязи, в динамике. Только так можно приучить себя серьезно и критично мыслить.

Специалисты считают, что размышлять лучше всего в форме диалога, т. е. ставить перед собой вопросы и отвечать на них. Об искусстве самого диалога Л. Фейербах писал: «Для доказательства необходимы два лица; мыслитель

раздваивается при доказательстве; он сам себе противоречит, и лишь когда мысль испытала и преодолела это противоречие с самой собой, она оказывается доказанной ... Мыслитель, лишь поскольку диалектик, поскольку он – противник самого себя. Усомниться в самом себе - высшее искусство и сила».

Ответ на каждый предыдущий вопрос служит как бы стартовой площадкой для ответа на следующие. Вопросы обычно возникают в результате удивления, порожденного неожиданным впечатлением. В этом смысле поучительна легенда Вольтера об открытии Ньютоном закона всемирного тяготения. Как полагал Вольтер, это открытие явилось результатом наблюдения за упавшим с яблони яблоком и удивления, почему оно полетело не вверх или в сторону, а именно вниз. В самом деле, до Ньютона миллионы людей наблюдали падение различных предметов, но никто не задумывался, почему они падают только вниз. Это обычное, миллионы раз повторяющееся явление удивило Ньютона, заставило задуматься и привело к великому научному открытию. Таким образом, уметь видеть удивительные явления, задумываться над ними, стараясь объяснить их, и, значит, уметь самостоятельно мыслить. Для развития данного качества ученые советуют следующее: «Попробуйте отвечать себе, например, на такие вопросы, видя любой факт: что здесь самое существенное, а что мелочи несущественные? Всегда ли так бывает, например, в других местах и странах? И всегда ли, и всюду ли так бывает и было? За десятки или за тысячи лет? Хорошо или дурно, по-вашему, то, что происходит перед вами? Красиво это или некрасиво? Желательно ли вам или нежелательно? Полезно или вредно? Чем и как, и каким способом следовало бы это заменить, по-вашему? И как осуществить свои желания и намерения на деле? Учитесь отвечать себе на такие вопросы возможно полнее, отчетливее, точнее и осторожнее. Отвечать на такие

вопросы – это и значит вдумываться в жизнь».

В процессе выработки самостоятельного мышления важную роль играют сомнения, скептицизм, но не в смысле агностицизма, огульного отрицания объективных истин, а в смысле критического освоения прошлых знаний, представлений с целью либо устранения какого-нибудь укоренившегося заблуждения, либо открытия новой истины, исходя из нового опыта. Выступая против «излишнего скептицизма», пустых и ложных сомнений в существовании объективных истин или в возможности их познания, диалектика признает рациональный смысл творческого скептицизма, т. е. отношения к прошлым знаниям с последовательно научных позиций и практического опыта. Такой скептицизм требует не брать все на веру, а сопоставлять прошлые знания, утверждения с практикой жизни, с последними достижениями научной и общественно политической мысли. Такой «скептицизм, – писал Дени Дидро, – не всякому по плечу. Он предполагает глубокое и бескорыстное исследование; кто сомневается потому лишь, что не знает оснований утверждаемого, тот простой невежда. Настоящий скептик тот, кто подсчитал и взвесил основания».

Сознание каждого человека формируется главным образом жизнью. Но «жизнь учит» тех, кто сам активно стремится учиться. Овладение правильными приемами мышления в громадной степени способствует этому процессу. Речь идет о необходимости изучения логики, раскрывающей «механизм» научного мышления, которому присущи такие характеристики, как определенность, непротиворечивость, последовательность и обоснованность. Логика утверждает, что мышление правильно тогда, когда оно подчиняется законам соответствия, тождества, непротиворечия, исключенного третьего, достаточного основания, т. е. законам формальной логики. И. Кант выдвинул три основных принципа человеческой мудрости:

- а) иметь собственное суждение;
- б) обладать широким образом мыслей, т. е. мыслить себя в общении с другими людьми, знать и учитывать их мнение;
- в) всегда мыслить себя в согласии с самим собой, т. е. мыслить последовательно.

Однако мышление должно подчиняться законам не только формальной, но и диалектической логики, суть которой В.И. Ленин сформулировал следующим образом: «Чтобы действительно знать предмет, надо охватить, изучить все его стороны, все связи и «опосредствования». Мы никогда не достигнем этого полностью, но требование разносторонности предостережет нас от ошибок и от омертвления. Это, во-первых. А во-вторых, диалектическая логика требует, чтобы брать предмет в его развитии, «самодвижении», изменении, динамике. В-третьих, вся человеческая практика должна войти в полное «определение» предмета и как критерий истины и как практический определитель связи предмета с тем, что нужно человеку. В-четвертых, диалектическая логика учит, что «абстрактной истины нет, истина всегда конкретна». В другой работе по этому же поводу В.И. Ленин писал: «Весь дух диалектики, вся его система требует, чтобы каждое положение рассматривать лишь: (а) исторически; (в) лишь в связи с другими; (г) лишь в связи с конкретным опытом истории».

В развитии творческого мышления большую роль играет фантазия, которая помогает выходу за пределы установившихся знаний. «Эта способность, – подчеркивал В. И. Ленин, – чрезвычайно ценна. Напрасно думают, что она нужна только поэту. Это глупый предрассудок! Даже в математике она нужна, даже открытие дифференциального и интегрального исчисления невозможно было бы без фантазии. Фантазия есть качество величайшей ценности ...». Фантазия развивается при высоком эмоциональном

напряжении личности. «... Без «человеческих эмоций», – писал В.И. Ленин, – никогда не бывало, нет и быть не может человеческого искания истины». И это естественно, так как мышление представляет собой единство рационального и эмоционального. В процессе мышления знания и чувства неразрывно связаны, знания «переживаются».

Важное значение в интеллектуальном формировании индивида, в формировании культуры мышления имеет речь. Ясность мысли и её четкое языковое выражение должны находиться в полном согласии. Для этого каждому человеку необходимо постоянно предварительно обдумывать то, что он должен высказать, устранять из своей речи всякого рода шаблоны, избитые фразы, пустословие и т. п. Руководствуясь изложенными в данном разделе принципами диалектического мышления, человек обретает способность не только постигать истину, но и бороться с догматизмом и косностью мысли, софистикой и эклектикой, разоблачать антинаучные, псевдо и лжетеории.

В этой связи можно сделать следующий вывод: овладение культурой мышления позволяет людям более успешно усваивать информацию, двигать вперед науку и культуру, наращивать духовный потенциал страны, т. е. быть активными и сознательными.

2.2. СОДЕРЖАНИЕ И КОМПОНЕНТЫ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА УЧИТЕЛЯ

Для исследования структуры интересующего нас феномена в психолого-педагогической литературе существуют разные подходы. Например, «блоковый» метод, выделяющий в том или ином виде три блока: когнитивный, поведенческий и результативно-оценочный.

Когнитивный блок включает педагогические знания, взгляды и идеи. Поскольку их объем, глубина и характер претерпевают со временем изменения, то требуется постоянно приводить их в соответствие с требованием времени и уровнем развития науки.

Поведенческий блок культуры интеллектуального труда включает соответствующие нормы, ценности, умения.

«Основание культуры профессиональной деятельности следует искать в психологии труда человека, – считает А.К. Маркова. Содержание труда учителя составляет содействие психическому развитию детей.

«Инструмент» учителя – психологические взаимодействия с обучаемыми. Стороны культуры интеллектуального труда учителя:

1. Педагогическая деятельность – технология труда учителя.
2. Педагогическое общение – климат труда учителя.
3. Личность учителя – ценностные ориентации.
4. Обученность (обучаемость) обучающегося.
5. Воспитанность (воспитуемость) обучающегося.

Пункты 1 – 3 – процесс труда учителя; 4 – 5 – результат труда учителя.

Культура деятельности, позволяющая сделать заключение о профессиональной компетентности педагога,

– это проявление в высшей степени всех пяти сторон. Она идет и в русле классического положения отечественной науки (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина и др.) о единстве и взаимосвязи всех сторон жизни человека – единстве разума, чувств и действий и требует развития основных структурных элементов: интеллектуального, эмоционально-волевого и практического (деятельностного или технологического).

Современные подходы нацеливают на то, что в подготовке учителя нельзя ограничиваться определением состава знаний, умений, навыков, а следует исходить из проблем личности, особенностей и закономерностей ее профессионального становления, нравственно-психологической готовности к профессиональной деятельности, «учитывая, что личность возникает тогда, когда индивид начинает самостоятельно, как субъект, осуществлять внешнюю деятельность по нормам и эталонам, заданным ему извне той культурой, в лоне которой он постигает человеческую жизнь, человеческую деятельность» (Т.А. Ильина).

Культура интеллектуального труда неотделима от объективной структуры деятельности. Она характеризует меру способности и готовности педагога осуществлять образовательную деятельность как систему (Н.М. Таланчук). Поскольку последняя имеет системно-функциональную структуру, то можно предположить, что и культура интеллектуального труда с неизбежностью имеет ту же структуру. В этом случае неотъемлемыми её компонентами являются: диагностическая культура, культура целевой ориентации, культура планирования, организаторская культура, психологическая, коммуникативная, технологическая (предметная или воспитательная), контрольно-аналитическая и оценочная, коррекционная и культура творчества. Эти компоненты

образуют системно-синергетическое единство. Отсутствие отдельных компонентов культуры снижает профессиональную дееспособность педагога либо становится препятствием на пути достижения цели культуры.

По мнению авторов, рамки профессионально значимым качествам культуры личности педагога, исходя из меры их включенности в структуру педагогической деятельности, задает система социальных ролей (поскольку общие требования к любому человеку как личности – инвариантны): нравственно-эстетическая культура, мировоззренческая, гражданственная, психосаморегуляции, интеркультурной коммуникации.

Каждая из них имеет мотивационный, гностический, деятельностный, эмоциональный планы выбора, что делает её операционально оформленной.

Таким образом, культура интеллектуального труда по своей структуре является системно-функциональной, по взаимосвязи компонентов – технологической, а по признакам обеспечения эффекта в деятельности – системно-синергетической. В соответствии с этим мы считаем, что культура интеллектуального труда может быть определена как интегративное качество личности, в котором как целостность представлены мотивационно-целевой, интеллектуальный, деятельностный и эмоционально-оценочный компоненты.

Это определенная, достаточно квалифицированная степень соответствия труда педагога нормам культуры, включающим педагогические нормы и ценности, научно-когнитивные нормы деятельности, предметно-научные нормы и ценности, систему социально-ценностных ориентиров.

Учитывая, что «сознательная деятельность – это такая форма взаимодействия человека со средой, в которой человек осуществляет сознательно поставленную цель» [52,

С. 150], получается, что культура интеллектуального труда охватывает не только процессы создания социокультурных ценностей, но и состояния личности, и продуктивные процессы усвоения этих ценностей.

Представим эти элементы.

1. Процедурный – процесс создания социокультурных ценностей, который включает в себя цели деятельности, мотивы, способы, приемы, действия.

2. Личностный – состояния личности, которые побуждают человека к овладению культурой педагогической деятельности.

3. Информационный – усвоенное содержание.

Вырисовывается следующая структура культуры интеллектуального труда (рис. 2).

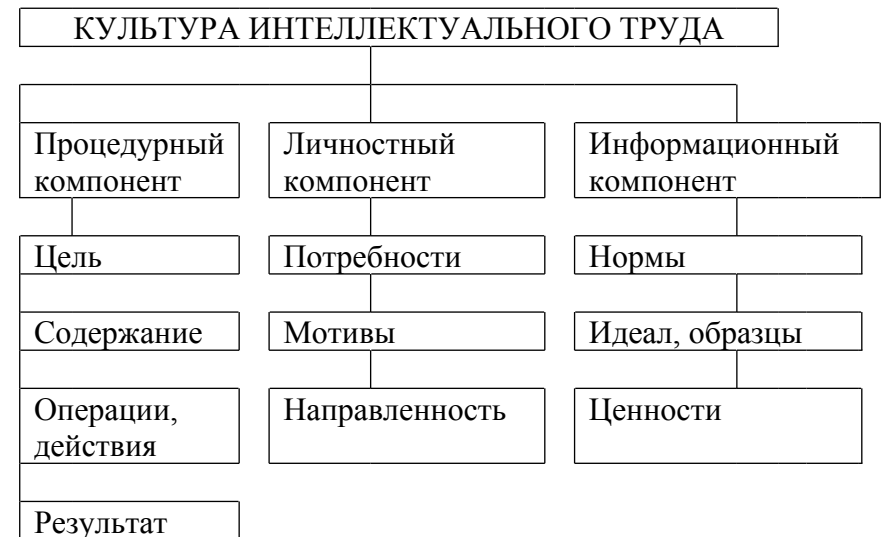


Рис. 2. Структура культуры интеллектуального труда

С 15 декабря 2022 года № 500 утверждён приказ и.о. Министра просвещения **Республики Казахстан "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог».** Этот стандарт определяет требования к уровню квалификации, компетенции, содержанию, качеству и условиям труда педагогов всех уровней образования.

Он описывает содержание педагогической деятельности и требования к уровню подготовки педагогов, включая воспитателей и учителей. Чем примечателен данный стандарт.

Во-первых, данный документ описывает педагогическую деятельность на основе компетентностного подхода.

Во-вторых, компетентностный подход базируется на теорию деятельности. Поэтому в стандарте педагогическая деятельность описывается на уровне трудовых действий, необходимых умений и знаний.

В-третьих, в этой связи профессиональный стандарт описывается на основе новой парадигмы системно-деятельностного и компетентностного подходов.

В этом документе указывается, что основной целью профессиональной деятельности педагога является оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями (организациями, осуществляющими обучение).

Профессиональный стандарт педагога состоит из трех разделов. В первом разделе дается информация об общих сведениях, связанных с данной профессией.

Во втором разделе документа описываются трудовые функции, входящие в профессиональный стандарт (функциональная карта вида профессиональной деятельности).

В третьем разделе дается характеристика обобщенных трудовых функций. Мы из третьего раздела вычленили те необходимые знания, умения и трудовые действия,

связанные с формированием культуры интеллектуального труда педагога.

Нижеперечисленные разделы профессионального стандарта учителя составляют 56,7% из содержания интеллектуальной культуры учителя.

Далее покажем, для решения каких профессиональных задач учителю необходим блок культуры интеллектуального труда.

Содержание культуры интеллектуального труда состоит из следующих элементов, которые должны быть сформированы у будущего учителя в его профессиональном становлении:

I. Блок необходимых знаний

1. Преподаваемый предмет в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке;

2. История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества;

3. Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики;

4. Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях;

5. Пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения;

6. Основы технологии-методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;

7. Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, законов и

иных нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в Российской Федерации, нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи, федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, законодательства о правах ребенка, трудового законодательства;

8. Нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи;

9. Конвенция о правах ребенка;

10. Основы законодательства о правах ребенка, законы в сфере образования и федеральные государственные образовательные стандарты общего образования;

11. История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных (педагогических) систем, роль и место образования в жизни личности и общества;

12. Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития и социализации личности, индикаторы и индивидуальные особенности траекторий жизни, и их возможные девиации, приемы их диагностики;

13. Научное представление о результатах образования, путях их достижения и способах оценки;

14. Основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;

15. Педагогические закономерности организации образовательного процесса;

16. Законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития;

17. Теория и технологии учета возрастных особенностей обучающихся;

18. Закономерности формирования детско-взрослых

сообществ, их социально-психологических особенности и закономерности развития детских и подростковых сообществ;

19. Основы психодиагностики и основные признаки отклонения в развитии детей;

20. Социально-психологические особенности и закономерности развития детско-взрослых сообществ;

21. Теория и методы управления образовательными системами, методика учебной и воспитательной работы, требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и технических помещений к ним, средства обучения и их дидактические возможности;

22. Современные педагогические технологии реализации компетентного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;

23. Методы и технологии поликультурного, дифференцированного и развивающего обучения;

24. Основы математической теории и перспективных направлений развития современной математики;

25. Представление о широком спектре приложений математики и знание доступных обучающимся математических элементов этих приложений;

26. Теория и методика преподавания математики.

II. Блок необходимых умений

1. Владеть методами и формами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.;

2. Объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей;

3. Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и

виртуальной среде;

4. Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых государственный язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

5. Владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности);

6. Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона и образовательной среды;

7. Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей;

8. Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их;

9. Создавать в учебных группах (классе, кружке, секции, студии и т. п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;

10. Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность;

11. Защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях;

12. Находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися;

13. Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач;

14. Использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий;

15. Составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося;

16. Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся;

17. Оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик;

18. Применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;

19. Планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой;

20. Организовать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую;

21. Разрабатывать и реализовывать проблемное обучение, осуществлять связь обучения по предмету (курсу, программе) с практикой, обсуждать с обучающимися актуальные события современности;

22. Осуществлять контрольно-оценочную деятельность в

образовательном процессе;

23. Использовать разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и среднего общего образования;

24. Владеть методами убеждения, аргументации своей позиции;

25. Владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения;

26. Совместно с обучающимися строить логические рассуждения (например, решение задачи) в математических и иных контекстах, понимать рассуждение обучающихся;

27. Анализировать предлагаемое обучающимся рассуждение с результатом: подтверждение его правильности или нахождение ошибки и анализ причин её возникновения; помощь обучающимся в самостоятельной локализации ошибки, её исправлении; оказание помощи в улучшении (обобщении, сокращении, более ясном изложении) рассуждения;

28. Решать задачи элементарной математики соответствующей ступени образования, в том числе те новые, которые возникают в ходе работы с обучающимися, задачи олимпиад (включая новые задачи регионального этапа всероссийской олимпиады);

29. Совместно с обучающимися применять методы и приемы понимания математического текста, его анализа, структуризации, реорганизации, трансформации;

30. Совместно с обучающимися проводить анализ учебных и жизненных ситуаций, в которых можно применить математический аппарат и математические инструменты (например, динамические таблицы), то же – для идеализированных (задачных) ситуаций, описанных текстом;

31. Организовывать исследования – эксперимент, обнаружение закономерностей, доказательство в частных и общем случаях;

32. Поддерживать баланс между самостоятельным открытием, узнаванием нового и технической тренировкой, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей каждого обучающегося, характера осваиваемого материала.

III. Блок интеллектуальных действий

1. Обучение методам понимания сообщения: анализ, структуризация, реорганизация, трансформация, сопоставление с другими сообщениями, выявление необходимой для анализирующего информации;

2. Осуществление совместно с обучающимися поиска и обсуждения изменений в языковой реальности и реакции на них социума, формирование у обучающихся «чувства меняющегося языка»;

3. Использование совместно с обучающимися источников языковой информации для решения практических или познавательных задач, в частности, этимологической информации, подчеркивая отличия научного метода изучения языка от так называемого «бытового» подхода («народной лингвистики»);

4. Формирование культуры диалога через организацию устных и письменных дискуссий по проблемам, требующим принятия решений и разрешения конфликтных ситуаций;

5. Организация публичных выступлений обучающихся, поощрение их участия в дебатах на школьных конференциях и других форумах, включая интернет-форумы и интернет-конференции;

6. Стимулирование сообщений обучающихся о событии или объекте (рассказ о поездке, событии семейной жизни, спектакле и т. п.), анализируя их структуру, используемые языковые и изобразительные средства;

7. Формирование способности к логическому

рассуждению и коммуникации, установки на использование этой способности, на её ценность;

8. Формирование способности к постижению основ математических моделей реального объекта или процесса, готовности к применению моделирования для построения объектов и процессов, определения или предсказания их свойств;

9. Формирование внутренней (мысленной) модели математической ситуации (включая пространственный образ);

10. Формирование у обучающихся умения проверять математическое доказательство, приводить опровергающий пример;

11. Формирование у обучающихся умения выделять подзадачи в задаче, перебирать возможные варианты объектов и действий;

12. Формирование у обучающихся умения пользоваться заданной математической моделью, в частности формулой, геометрической конфигурацией, алгоритмом, оценивать возможный результат моделирования;

13. Формирование способности преодолевать интеллектуальные трудности, решать принципиально новые задачи, проявлять уважение к интеллектуальному труду и его результатам;

14. Развитие инициативы обучающихся по использованию математики;

15. Содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах, шахматных турнирах и ученических конференциях;

16. Формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставление им подходящих заданий, ведение кружков, факультативных и элективных курсов для желающих и эффективно работающих в них обучающихся;

17. Выявление совместно с обучающимися недостоверных и малоправдоподобных данных;

18. Формирование позитивного отношения со стороны всех обучающихся к интеллектуальным достижениям одноклассников независимо от абсолютного уровня этого достижения;

19. Формирование общекультурных компетенций и понимания места предмета в общей картине мира;

20. Определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития;

21. Определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т. д.) зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся;

22. Планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнение и модификация планирования;

23. Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка;

24. Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и

гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью;

25. Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка;

26. Освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу;

27. Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни;

28. Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения;

29. Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды;

30. Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности;

31. Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера;

32. Проектирование и реализация воспитательных программ;

33. Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой,

трудовой, спортивной, художественной и т. д.);

34. Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка);

35. Помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления;

36. Создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации;

37. Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни;

38. Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению;

39. Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися;

40. Формирование универсальных учебных действий;

41. Формирование навыков, связанных с цифровизацией, информационно-коммуникационными технологиями;

42. Формирование мотивации к обучению;

43. Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей.

2.3. МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Модернизация образования связывается с усилением его культуuroобразующей функции. Это предполагает воспитание человека как субъекта культурно-исторического процесса, компетентного, конкурентоспособного, мобильного и ответственного за сохранение и приумножение нравственных ценностей как основы культуры. Формирование культуры интеллектуального труда основывается на глубоком и сознательном освоении норм умственной деятельности, рассматривается как важнейший инструмент познания мира во всем его многообразии.

Современный этап развития высшего и послевузовского образования предполагает качественное изменение подходов к определению его содержания. Это связано с формированием новой концепции высшего и послевузовского образования, в основе которой лежит идея развития личности студента. Это означает принципиальное изменение педагогических и технолого-методических подходов к процессу обучения, при которых знание может быть полноценным только при включении в процесс его усвоения механизмов развития личности.

Развитие личности обучаемого в настоящее время является актуальной психолого-педагогической задачей ещё и в связи с тем, что на современном этапе обострилась

следующая проблема практического обучения в вузе. Исходный уровень знаний абитуриентов, поступающих сегодня в вузы, на порядок ниже уровня знаний абитуриентов начала 90-х годов. В связи с этим перед преподавателями высшей школы стоят более сложные задачи. Необходимо создание и использование таких методик и технологий обучения, которые предусматривали бы возможность развития у вчерашних школьников элементарной общеметодологической культуры и научного мировоззрения и доведения его до уровня, минимально необходимого для обучения в вузе [1].

Одним из путей максимально эффективного решения этой задачи может стать формирование критического мышления преподавателя вуза в контексте отбора содержания учебного материала, выбора форм и методов организации учебно-познавательной деятельности студентов.

В качестве результата организации подобного образования общество получает выпускника высшего учебного заведения конкурентоспособного на рынке труда, компетентного и ответственного, свободно ориентирующегося в потоке поступающей информации (мобильность); готового к постоянному личностному росту, социальной и профессиональной мобильности, удовлетворению образовательных потребностей личности в получении и повышении уровня образования.

Культура интеллектуального труда - не просто черта личности (т. к. черта - это только свойство, отличительная особенность, способность), но и синтез качеств личности, которые в совокупности характеризуют личностное отношение к учебно-познавательной, научно-исследовательской деятельности, уровень её интеллектуальных, личностных, организационно-деятельностных, гигиенических и эстетических сторон, дающих возможность студенту качественно, рационально, с

наименьшими затратами сил и времени выполнять любой умственный труд, работу.

Результатом культуры интеллектуального труда являются знания, которые человек приобретал о предмете своей деятельности; освоение тех способов, умений и приемов, которыми он пользовался в своей умственной деятельности, т. к. их совершенствование обеспечивает человеку наибольшую успешность и в его последующей деятельности. В этой связи основными положениями являются:

1. **Культура интеллектуального труда будущего педагога** является составной частью его профессионально-педагогической культуры, определяющей сформированность, уровень и гибкость профессионального мышления, а оно, в свою очередь, влияет на культуру умственного труда. **Культура умственного труда педагога**, а также его целенаправленная подготовка к воспитанию культуры умственного труда у обучающихся обеспечивают высокий уровень эффективности и результативности обучения, в том числе и в плане воспитания у них культуры умственного труда как основы универсализации и инверсии знаний (перенос их из одной области знаний в другую, применение на практике, обобщение до уровня теоретических).

2. **Воспитание культуры интеллектуального труда будущего педагога** является составной частью освоения педагогической профессии, которое начинается еще в ВУЗе, и становления педагогического мастерства послевузовском образовании. Уровень культуры умственного труда педагога определяется интенсивностью и результативностью его интеллектуальной деятельности и готовностью к организации такой интеллектуальной деятельности обучающихся, когда она становится личностной и образовательной ценностью.

3. Культура интеллектуального труда, рассматриваемая как ядро общей и профессиональной культуры, проявляется в разных видах деятельности и обеспечивает высокий эффект и результат обучения студента ВУЗа и полноценное развитие его личности, представляет собой сложный педагогический феномен, в котором выделены внешняя (учебный труд как деятельность по приобщению к культуре) и внутренняя составляющие (личностный, мотивационно-потребностный, интеллектуальный, организационно-деятельностный, гигиенический компоненты), которые в итоге позволяют рационально и качественно с наименьшими затратами времени и сил человека выполнять любую умственную работу. В структуру умственного труда включено планирование, организация этапов работы, прогнозирование результатов, принятие решения, коррекция плана.

4. Социально-педагогические условия, способствующие формированию культуры интеллектуального труда у обучаемых ВУЗа, представляют собой совокупность, включающую:

- гуманные субъектно-субъектные отношения «студент - преподаватель», основанные на положениях личностно ориентированном подходе, проявляющиеся в эмоциональной составляющей их взаимодействия и составляющие основу положительной мотивации студентов ВУЗа к формированию культуры интеллектуального труда;

- владение преподавателем системой знаний о возрастных особенностях студента, позволяющих последнему на высоком уровне овладеть знаниями, умениями и навыками, формировать положительное отношение к умственному труду;

- определение роли универсальных познавательных действий, умений и навыков и их значимости для организации и самоорганизации учебного труда (разные

виды самостоятельной работы студентов самостоятельной работы студентов);

- специально организованное обучение студентов с целью успешного усвоения знаний о культуре интеллектуального труда, формирования системы действий, умений и навыков, лежащих в основе компонентов культуры интеллектуального труда, а также целенаправленного развития познавательных процессов (внимания, памяти, восприятия, представления, мышления);

- включение студентов в оценку результатов своего учебного труда.

5. Результативность формирования культуры интеллектуального труда зависит от сформированности установок на осознание этого феномена как личностной и профессиональной ценности, на практическое освоение его в субъект-субъектном взаимодействии с преподавателями ВУЗа, учителями, работниками школ и образования на основе профессионального диалога, самоидентификации с педагогической профессией, совместного поиска в деле воспитания культуры интеллектуального труда у обучающихся.

Именно высшее и послевузовское профессиональное образование с его фундаментальностью, научностью, профессиональной направленностью на исследовательскую деятельность создает оптимальные условия для воспитания культуры интеллектуального труда у будущих учителей. Выпускники ВУЗа должны быть более открыты к инновационной деятельности, к интеллектуальному труду и творчеству, более активны в использовании современных информационных технологий. Им предстоит раскрыть интеллектуальный потенциал обучающихся, будить их интеллектуальную активность, радость познания и открытий.

Культура интеллектуального труда является одной из важнейших составляющих профессионально-педагогичес-

кой культуры и предпосылкой становления профессионального мастерства. Без целенаправленного и комплексного воспитания этого феномена невозможен полноценный педагогический процесс и высокий уровень подготовки выпускников ВУЗа к работе.

Результатом культуры интеллектуального труда являются знания, которые человек приобретал о предмете своей деятельности; освоение тех способов, действий, умений и приемов, которыми он пользовался в своей интеллектуальной деятельности, т. к. их совершенствование обеспечивает человеку наибольшую успешность и в его последующей профессиональной деятельности.

Постепенно приходит осознание того, что интеллектуальный потенциал нации создает надежный капитал – человеческий, обеспечивающий процветание страны за счет культуры труда, прежде всего, высокоинтеллектуального. Развитие интеллекта, формирование культуры интеллектуального труда в ВУЗе не может обеспечиваться только знаниями, умениями и навыками. Главное – не столько их количество, сколько качество и умение (готовность, потребность) их добывать и творчески применять в разных ситуациях, создание нового знания – интеллектуального продукта, так высоко ценимого в современном обществе. Все это предполагает формирование у обучающихся готовности и привычки к интеллектуальному труду. В связи с этим большое внимание необходимо уделить формированию общей и профессиональной культуры современного студента, ядро которой составляет культура интеллектуального труда.

Важность рассматриваемой нами проблемы заключается также в следующем: уровень культуры интеллектуального труда студентов определяет все стороны и результаты обучения, а именно:

- а) качество формируемых знаний и умений;
- б) познавательную активность студентов;

в) развитие мышления, творческих способностей студентов;

г) производительность учебного труда студентов и зависящий от неё уровень учебной нагрузки студентов;

д) эффективность использования воспитательных возможностей учебного процесса.

Исследование проблемы культуры интеллектуального труда вызвало интерес ученых разных наук. Так, философское осмысление данного понятия представлено в работах В.С. Библера, П.С. Гуревича, М.С. Кагана, Э.С. Маркаряна, В.М. Межуева и др. ученых, которые рассматривают культуру как совокупность многообразных проявлений человеческой деятельности.

Психологи, обращаясь к названной проблеме, рассматривают культуру умственного труда как систему приемов, методов, привычек, определяющих стиль умственной работы (Д.Б. Богоявленская, Н.Ш. Валеева, П.Я. Гальперин, Л.П. Добраев, В.Я. Ляудис, Ю.А. Самарин, Н.Ф. Талызина и др.).

Большой интерес к изучению проблемы умственного труда и интеллектуальной деятельности обучающихся проявляет и педагогическая наука и практика. *Педагоги* выделяют, прежде всего, культуру учебного (умственного) труда (О.А. Абдуллина, М.А. Данилов, М.И. Донцова, Н.П. Ерастов, В.Д. Кукушкин и И.Ф. Неволин, Н.Д. Никандров, В.О. Пунский, и др.), технику организации учебной деятельности (В. Граф, И.И. Ильясев, В.П. Кузовлев и др.), технику чтения и работы с книгой (Л.П. Добраев, Г.Г. Гецов, Г.Г. Граник, С.И. Поварнин, М.Д. Смородинская и др.), изучают данный вопрос с позиций выделения в качестве компонентов умения и навыка (В.С. Безрукова, Е.Л. Белкин, А.В. Усова, Д. Хамблин и др.), отмечают влияние физиологии и гигиены на умственный труд и его качество (И.А. Арнальди, К.В. Бардин, В.В. Ефимов и др.), научную организацию умственного труда и учебного

процесса (Ю.К. Бабанский, А. Буйлис, А.М. Колесова, Д.Я. Тригер и др.).

Из психолого-педагогической литературы известны два пути формирования приемов умственного труда. Так, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др. считали, что умственные операции, входящие в прием, формируются, как правило, естественно в процессе овладения конкретным содержанием. В процессе обучения внимание обучающихся обращается на содержание знания, а не на способы приобретения этих знаний. Д.Б. Богоявленская, П.Я. Гальперин, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская полагают, что овладение конкретными знаниями требует специально организованного обучения приемам и способам их получения. Внимание обучаемых в этом случае обращается не только на содержание, но и на способы его получения, т. е. на приемы умственного труда.

Анализ изученной психолого-педагогической литературы по проблеме формирования культуры интеллектуального труда свидетельствует о том, что сама проблема, несмотря на её важность, современными исследователями высшей профессиональной школы мало освещена и недостаточно разработана. В то же время знакомство с научными источниками позволяет сделать вывод о том, что современной наукой накоплен богатый фонд многоаспектных идей, опираясь на которые возможно решить задачу формирования культуры интеллектуального труда студентов за время их обучения в ВУЗе в новых социальных условиях.

В результате теоретического и практического изучения феномена интеллектуального труда студентов нами были выявлены **противоречия**, разрешение которых весьма необходимо для организации процесса формирования культуры интеллектуального труда студентов ВУЗа между:

- определением потенциала культуры интеллектуального труда и несоответствием уровню овладения этим феноменом обучающимися;

- требованиями к владению студентами культурой интеллектуального труда и недостаточной ориентированностью вузов на её формирование;

- пониманием объективной необходимости целенаправленного формирования культуры интеллектуального труда студентов и неполнотой разработанности социально-педагогических условий, технологий и методов её формирования.

Из вышеизложенного вытекает **проблема нашего исследования**: каковы социально-педагогические условия, технологии и методы формирования культуры интеллектуального труда студентов вуза?

В решении данной проблемы будет уместным следующие предположения исследования, основанные на формировании культуры интеллектуального труда студентов ВУЗа будет успешным, если:

- осознан педагогический феномен «культура интеллектуального труда», как необходимый элемент обучения в ВУЗе, выявлена его сущность, позволяющая обеспечить овладение содержательной стороной информации в различных видах учебно-профессиональной деятельности студентов;

- определена структура интеллектуального труда, компоненты культуры данного труда (планирование, организация этапов работы, прогнозирование результатов, принятие решения, коррекция плана);

- научно обоснованы социально-педагогические условия формирования культуры интеллектуального труда студентов;

- определена роль и значение универсальных познавательных действий, умений и навыков в организации самостоятельной работы студентов как ведущей и

активизирующей формы осуществления их интеллектуального труда;

- разработаны критерии, показатели и уровни определения сформированности культуры интеллектуального труда студентов.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены следующие **задачи исследования**:

1. Осуществить теоретический анализ проблемы формирования культуры интеллектуального труда студентов ВУЗа, раскрыв её сущность, специфику и структуру.

2. Определить и экспериментальным путем проверить совокупность социально-педагогических условий, способствующих формированию культуры интеллектуального труда студентов.

3. Раскрыть роль универсальных познавательных действий, умений и навыков в организации самостоятельной работы по формированию культуры интеллектуального труда студентов.

4. Обосновать критерии и показатели сформированности культуры интеллектуального труда студентов.

Методологическими основами исследования выступили положения и выводы философии и педагогики о гуманистических принципах процесса образования и понимания человека как активного субъекта, познающего и преобразующего мир и себя в процессе деятельности и освоения культуры (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Э.В. Ильенков и др.); взаимообусловленности развития культуры и образования (В.О. Кутьев, Я.С. Турбовский, П.С. Гуревич, В.П. Зинченко, Э.С. Маркарян, В.М. Межуев и др.); методологические положения личностно-деятельностного (Г.С. Батищев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.), системного (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин), развивающего

(М.А. Викулина, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), культурологического (В.С. Библер, Н.Б. Крылова и др.) подходов к описанию и изучению интеллектуальной деятельности студента.

Концептуальной основой исследования являются положения теории формирования культуры познавательной и интеллектуальной деятельности (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.В. Усова и мн. др.).

Теоретическая база исследования составили труды ученых, посвященные организации целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, А.А. Бодалев, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, Г.И. Щукина, Р.Х. Шаймарданов и др.); психолого-педагогические концепции развития индивидуальности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, О.С. Гребенюк, С.Л. Рубинштейн); положения теории учебной деятельности (В. Граф, И.И. Ильясов, Е.Н. Кабанова-Меллер, В.Я. Ляудис); значимости организации самостоятельной работы обучающегося (Н.Г. Дайри, Н.П. Ерастов, Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый, Л.И. Рувинский, И.В. Усачева и др.).

1. Культура интеллектуального труда, рассматриваемая как ядро общей и профессиональной культуры человека, проявляется в разных видах деятельности и обеспечивает высокий эффект и результат обучения студента ВУЗа, полноценное развитие его личности, представляет собой сложный педагогический феномен, в котором выделены внешняя (учебный труд, как деятельность по приобщению к культуре) и внутренняя составляющие (личностный, мотивационно-потребностный, интеллектуальный, организационно-деятельностный, гигиенический компоненты), которые в итоге позволяют рационально и качественно с наименьшими затратами времени и сил человека выполнять любую интеллектуальную работу. В структуру интеллектуального труда включено

планирование, организация этапов работы, прогнозирование результатов, принятие решения, коррекция плана.

2. Социально-педагогические условия, способствующие формированию культуры интеллектуального труда студентов ВУЗа, представляют собой совокупность, включающую:

- гуманные субъектно-субъектные отношения «студент – преподаватель», основанные на положениях развивающей концепции, проявляющиеся в эмоциональной составляющей их взаимодействия и составляющие основу положительной мотивации студентов ВУЗа к формированию культуры интеллектуального труда;

- владение преподавателем системой знаний о возрастных особенностях студента, позволяющих последнему на высоком уровне овладеть универсальными познавательными действиями, знаниями, умениями и навыками, формировать положительное отношение к интеллектуальному труду;

- определение роли универсальных познавательных действий, умений и навыков и их значимости для организации и самоорганизации учебного труда (разные виды самостоятельной работы студентов);

- специально организованное обучение студентов (элективный курс «Учусь учиться») с целью успешного усвоения знаний о культуре интеллектуального труда, формирования системы умений и навыков, лежащих в основе компонентов культуры умственного труда, а также целенаправленного развития познавательных процессов (внимания, памяти, восприятия, представления, мышления);

- включение студентов в оценку результатов своего учебно-интеллектуального труда.

3. Комплекс диагностических методик измерения уровня сформированности культуры интеллектуального труда

студентов ВУЗа, определяющих их влияние на качество и результативность учебно-профессиональной деятельности.

Основные понятия исследуемой проблемы:

Культура труда – умение и привычка организовать свою деятельность; планировать работу; выполнять любое дело творчески, на базе усвоенных теоретических знаний и по возможности на современном технологическом уровне; работать быстро, рационально; контролировать свою работу и т. д. (Педагогический словарь: В 2 т. – М.: Изд-во АПН, 1960. С. 589).

Учебный труд – работа, связанная с приемом и переработкой информации и требующая повышенной активности сенсорных систем, концентрации внимания, активности памяти, мыслительного процесса, эмоциональной сферы.

Культура интеллектуального труда – ядро общей культуры, обеспечивающее высокую эффективность и результат обучения и полноценное развитие его личности; сложный педагогический феномен, в котором выделены внешняя (учебный труд как деятельность по приобщению к культуре) и внутренняя составляющие (компоненты: личностный, мотивационно-потребностный, интеллектуальный, организационно-деятельностный, гигиенический).

Универсальные познавательные действия, умения и навыки – это универсальные для многих учебных предметов способы получения и применения знаний, «гибкие по своим свойствам, обладающие свойством широкого переноса действия» (В.В. Краевский, А.В. Усова). Они необходимы при решении любых учебно-познавательных задач, независимо от их конкретного содержания.

Наше исследование посвящено теоретико-технологическому изучению научной информации в русле поставленных задач, трактовке смысловых значений основополагающих понятий исследуемой нами проблемы

(«культура», «труд», «умственный труд», «культура умственного труда») и определению педагогических аспектов культуры.

Было установлено, что понятие «культура» относится к числу фундаментальных в современном общественном сознании и имеет множество смысловых оттенков не только в обиходном языке, но и разных науках, где ему придается различное содержание и разное толкование. Однако при всей своей важности обиходного сознания и его принципиальной неустранимости из жизни людей оно, как специфическая форма отражения социальной реальности, все же недостаточно для систематизированного выражения сущностных характеристик такого многосложного явления как культура.

Между тем, как показал теоретический анализ работ, посвященных изучению данного феномена, в ходе исторического развития это понятие наполнялось новым содержанием: воспитание, образование, развитие (культура дифференцируется на ряд сфер: наука, образование, художественная культура, (по мнению академика Д.Ф. Маркова). В связи с этим в контексте нашего исследования принципиальным является *культурологический подход в гуманистической педагогике*, т. к. сегодня возрастает социальная значимость культурных целей образования, ориентированная, прежде всего, на воспитание «человека культуры» (В.С. Библер, Н.Б. Крылова и др.), культуры как «системы, выступающей мерой и способом формирования и развития сущностных сил человека в ходе его социальной деятельности» (М.С. Каган), «Мир культуры – это мир самого человека» (В.М. Межуев).

Не менее значимым является рассмотрение связи культуры и многообразной деятельности человека и многоликих её продуктов: культура представляется либо в виде совокупности (системы) определенных видов деятельности и её результатов (М.С. Каган), либо как

способ деятельности, её технологии (Э.С. Маркарян), либо как деятельность вообще, активная творческая деятельность человека и, следовательно, развитие его самого в качестве субъекта деятельности (В.М. Межуева). Но какой бы аспект в трактовке культуры не брался, общим для всех является то, что сущность культуры проявляется в деятельности. Общеизвестно, что именно деятельность превращает задатки в способности, деятельность позволяет объективировать способности, воплощая их в продукты (ценности) культуры.

При всем своем многообразии определений рассматриваемого понятия, остановимся на тех, которые имеют прямое отношение к базовому понятию нашего исследования – культуре интеллектуального труда:

- «культура – совокупность достижений производственных, общественных и духовных отношений людей, высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение» (С.И. Ожегов);

- «культура – общепринятый способ мышления» (К.Г. Юнг);

- «культура – это форма свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании её исторической и всеобщей ответственности» (В.С. Библер).

Из всего разнообразия видов труда нами выбран для изучения *труд интеллектуальный*, включающий информационные, логические, обобщающие и творческие элементы, характеризующийся отсутствием прямого воздействия человека со средствами производства.

Роль критического мышления в развитии культуры интеллектуального труда

Культура интеллектуального труда требует умения решать сложные задачи, что невозможно без способности анализировать данные и строить логически обоснованные выводы.

Критическое мышление помогает адаптироваться к новым условиям, улучшать методы работы и подходы, что способствует росту как индивидуальных, так и коллективных профессиональных качеств.

Устойчивость к манипуляциям и заблуждениям: важно уметь распознавать ложную информацию, предвзятость или нерациональные идеи, что способствует формированию более здоровой и объективной рабочей среды.

Проблемно-решающие способности или способности к решению проблем подчеркивают способность эффективно справляться с различными задачами, находить и применять решения в сложных или нестандартных ситуациях. В зависимости от контекста, можно также использовать выражения, такие как:

«аналитические способности» - если акцент делается на способности анализировать проблему.

«когнитивные способности» - если речь идет о способности обрабатывать информацию и применять её для решения задач.

«деятельностные способности» - в случае, если важно выполнить практическое действие для решения проблемы.

Эти термины могут быть использованы в контексте научных исследований, психологии, образования и др. областей, где анализируются процессы принятия решений и решения проблем.

Надо сказать, что по поводу определения понятия «критическое мышление» существует большое разнообразие мнений и оценок: с одной стороны, оно ассоциируется с негативным, отвергающим, так как предполагает спор, дискуссию, конфликт; с другой стороны, объединяет понятия «критическое мышление», «аналитическое мышление», «логическое мышление», «творческое мышление» и т. д.

Хотя термин «критическое мышление» известен очень давно из работ таких известных психологов, как Ж. Пиаже,

Дж. Брунер, Л.С. Выготский, в профессиональном языке педагогов-практиков в России его стали употреблять сравнительно недавно.

Сегодня в различных научных источниках можно найти разные определения термина «критическое мышление».

Дж. А.Браус и Д. Вуд определяют его как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. Критики пытаются понять и осознать свое собственное «Я», быть объективными, логичными, пытаются понять другие точки зрения. Критическое мышление, по их мнению, - это поиск здравого смысла (как рассудить объективно и поступить логично с учетом как своей точки зрения, так и других мнений) и умение отказаться от собственных предубеждений, критические мыслители способны выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, что весьма существенно при решении проблем¹.

При всем разнообразии определений критического мышления можно увидеть в них близкий смысл, который отражает оценочные и рефлексивные свойства мышления. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт. "В этом и есть его отличие от мышления творческого, которое не предусматривает оценочности, а предполагает продуцирование новых идей, часто выходящих за рамки жизненного опыта, внешних норм и правил. Однако провести четкую границу между критическим и творческим мышлением сложно. Можно сказать, что критическое мышление - это отправная точка для развития творческого мышления, более того, и критическое, и творческое мышление развиваются в синтезе, взаимообусловлено.

Любой ли человек может мыслить критически? Ж. Пиаже писал, что к 14-16 годам у человека наступает этап, когда создаются наилучшие условия для развития критического

мышления. Вместе с тем это вовсе не означает, что данные навыки развиты у каждого из нас в одинаковой степени.

Д. Халперн определяет критическое мышление в своей работе «Психология критического мышления» следующим образом: это - направленное мышление, оно отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата².

Для того чтобы обучающийся мог воспользоваться своим критическим мышлением, ему важно развить в себе ряд качеств, среди которых Д. Халперн выделяет¹:

1) *Готовность к планированию.* Мысли часто возникают хаотично. Важно упорядочить их, выстроить последо-

¹См.: Браус Дж., Вуд Д. Инвайронментальное образование в школах: Пер. с англ. - НААЕЕ, 1994.

²См.: Халперн Д. Психология критического мышления. - СПб., 2000. - (Сер. «Мастера психологии»).

вательность изложения. Упорядоченность мысли - признак уверенности.

2) *Гибкость.* Если обучающийся не готов воспринимать идеи других, он никогда не сможет стать генератором собственных идей и мыслей. Гибкость позволяет подождать с вынесением суждения, пока ученик не обладает разнообразной информацией.

3) *Настойчивость.* Часто, сталкиваясь с трудной задачей, мы откладываем её решение на потом. Вырабатывая настойчивость в напряжении ума, обучающийся обязательно добьется гораздо лучших результатов в обучении.

4) *Готовность исправлять свои ошибки.* Критически мыслящий человек не будет оправдывать свои неправильные решения, а сделает верные выводы, воспользуется ошибкой для продолжения обучения.

5) *Осознание.* Это очень важное качество, предполагающее умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений.

Поиск компромиссных решений. Важно, чтобы принятые решения воспринимались другими людьми, иначе они так и останутся на уровне высказываний. Человек с развитыми навыками критического мышления способен анализировать, оценивать и обоснованно рассматривать информацию, идеи и аргументы, подходя к ним с позиции логики и фактов, а не эмоций или предвзятости.

Дж. Барелл выделяет следующие характеристики, присущие критически мыслящему человеку. Критические мыслители:

- 1) *решают проблемы;*
 - 2) *проявляют известную настойчивость в решении проблем;*
 - 3) *контролируют себя, свою импульсивность;*
 - 4) *открыты для других идей;*
- См.: Халперн Д. Психология критического мышления. - СПб., 2000. - (Сер. «Мастера психологии»), с. 56.
- 5) *решают проблемы, сотрудничая с другими людьми;*
 - 6) *слушают собеседника;*
 - 7) *эмпатичны;*
 - 8) *терпимы к неопределенности;*
 - 9) *рассматривают проблемы с разных точек зрения;*
 - 10) *устанавливают множественные связи между явлениями;*
 - 11) *терпимо относятся к точкам зрения, отличным от их собственных;*
 - 12) *рассматривают несколько возможностей решения какой-то проблемы;*
 - 13) *часто задают вопрос: «Что, если...?»;*
 - 14) *умеют строить логические выводы;*
 - 15) *размышляют о своих чувствах, мыслях - оценивают их;*

16) строят прогнозы, обосновывают их и ставят перед собой обдуманые цели;

17) применяют свои навыки и знания в различных ситуациях;

18) любознательны и часто задают «хорошие вопросы»;

19) активно воспринимают информацию.

Гуманистическая психология и критическое мышление - важные области, тесно связанные с развитием интеллектуального труда, направлены на максимизацию потенциала человека, его способность к глубокому и осознанному восприятию мира и поиску решений.

Гуманистический подход в противоположность авторитаризму предполагает личностную вовлеченность обучающегося в процесс учения: ученик в нем инициативен и самостоятелен, он учится осмысленно, его любознательность поощряется. Если в традиционном обществе еще можно было строить обучение путем трансляции учителем информации, то в век динамичных изменений главным становится формирование умения учиться самостоятельно. Основным приоритетом развития образования сегодня становится его личностно ориентированная направленность.

«Реализация личностно ориентированного обучения предполагает осуществление такого педагогического руководства деятельностью учащихся, которое позволило бы им проявить личностные функции (искать во всем смысл, строить образ и модель своей жизни, проявлять творчество, давать критическую оценку фактам и т. д.)»¹.

В качестве важнейших личностных функций представлены:

1) функция изобретательности (способность выбору);

- 2) функция рефлексии (способность оценивать свои действия);
- 3) функция бытийности (поиск смысла жизни и творчества);
- 4) формирующая функция (формирование образа «Я»);
- 5) функция ответственности («Я отвечаю за все»);
- 6) функция автономности личности.

Задача учителя заключается не только в необходимости формирования у школьников знаний и умений, но и в обеспечении возможностей для становления и развития вышеперечисленных функции личности. В этом контексте учебный процесс приобретает смысл, отличный от традиционно признанного. Можно привести высказывание известного американского психолога К. Роджерса, который на одной из своих лекций для учителей школ сказал о том, что

¹ Решетников П.Е. *Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера.* - М., 2000. - С. 46.

никакие их усилия не имеют смысла, поскольку зданием становится только та часть информации, которая принята ребенком. Учитель не является транслятором информации, а значит, он должен помочь обучающимся овладеть способами самостоятельной работы. Технология развития критического мышления - один из способов превратить учение в личностно ориентированное. Но и этого недостаточно.

Как реализовать на практике гуманистические идеи и принципы?

Для этого учителю необходимо выработать систему новых установок. В частности, К. Роджерс особо выделяет: открытость своим мыслям и переживаниям, способность их адекватно выражать в общении с другими; принятие

ученика как личности, уверенность в его творческом потенциале, педагогический оптимизм; эмпатическое понимание, т. е. видение педагогом внутреннего мира ученика (глазами ученика).

В гуманистически ориентированном обучении педагог ставит обучающегося не в позицию объекта, которым он управляет, а в позицию полноправного субъекта учения, создавая "тем, самым условия для его творческой самореализации. Это значит, что педагог организует учебную деятельность не традиционно, а как процесс решения проблем разного уровня. Важным становится самостоятельный поиск ученика, а это зависит от того, насколько ученик овладевает методологией решения изучаемых проблем.

Традиционно школы знакомили учеников с «продуктами» мышления (то, что в формализованном знании выражено в книгах и лекциях), но редко демонстрировали «процессы», с помощью которых эти «продукты» были получены. Как это сделать? Ведь мышление - процесс, сокрытый от глаз. «Обучение мышлению следует понимать как хождение в подмастерьях у мастера познания»¹.

Технология РКМЧП предполагает равные партнерские отношения как в плане общения, так и в плане конструирования знания, рождающегося в процессе обучения. Работая в режиме технологии критического мышления, учитель перестает быть главным источником информации, и, используя приемы технологии, превращает обучение - продвижение от незнания к знанию - в совместный и интересный поиск».

Критическое мышление - это точка опоры, естественный способ взаимодействия с идеями и информацией. Мы стоим перед проблемой выбора информации. Необходимы умения не только овладеть ею, но и критически оценить, осмыслить, применить. Получая

новую информацию, ученики должны научиться рассматривать её с различных точек зрения, делать выводы относительно её точности и ценности.

Современная жизнь устанавливает свои приоритеты: не простое знание фактов, не умения, как таковые, а способность пользоваться приобретенным; не объем информации, а умение получать её и моделировать; не потребление, а созидание и сотрудничество. Органичное включение работы по "технологии развития критического мышления в систему школьного образования дает возможность личностного роста, ведь такая работа обращена прежде всего к ребенку, к его индивидуальности.

Образовательная технология развития критического мышления. Как мы уже отмечали, для развития критического мышления необходимо создание и применение специальных методических инструментов, одним из которых, на наш взгляд, стала разработанная американскими педагогами Дж. Стил, К. Мередитом и Ч. Темплом педагогическая технология развития критического мышления посредством

¹Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. *Как учатся дети: Свод основ // Пособие.* - М., 1998. С. 16-17.

чтения и письма. Структура данной технологии стройна и логична, так как её этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности. Представляем эту структуру в виде таблицы с соответствующими пояснениями.

Табл. 1. Технология развития критического мышления - стадии и методические

Технологические этапы		
I стадия	II стадия	III стадия

<i>Вызов:</i> актуализация имеющихся знаний; - пробуждение интереса к получению новой информации; - постановка учеником собственных целей обучения	- Осмысление содержания: - получение новой информации; - корректировка учеником поставленных целей обучения	<i>Рефлексия:</i> - размышление, рождение нового знания; - постановка учеником новых целей обучения
--	--	--

Стадия (фаза)	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Возможные приемы и методы
I. Вызов (evocation)	Направлена на вызов у учащихся уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизацию их деятельности и, мотивацию к дальнейшей работе	Ученик «вспоминает», что ему известно по изучаемому вопросу (делает предположения), систематизирует информацию до изучения нового материала, задает вопросы, на которые хочет получить ответы	Составление списка «известной информации»: рассказ-предположение, по ключевым словам, систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы; верные и неверные утверждения; перепутанные логические цепочки и т. д.
Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается. Работа ведется индивидуально, в			

<i>парах или группах</i>			
<i>П. Осмысление содержания (realization of meaning)</i>	<i>Направлена на сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому»</i>	<i>Ученик читает (слушает) текст, используя предложенные учителем активные методы чтения, делает пометки на полях или ведет записи по мере осмысления новой информации</i>	<i>Методы активного чтения: маркировка с использованием значков «V», «+», «-», «?» (по мере чтения их ставят на полях справа); ведение различных записей типа двойных дневников, бортовых журналов; поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы</i>
<i>Стадия (фаза)</i>	<i>Деятельность учителя</i>	<i>Деятельность учащихся</i>	<i>Возможные приемы и методы</i>
<i>На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа). Работа ведется индивидуально или в парах</i>			
<i>III. Рефлексия (reflection)</i>	<i>Учителю следует: вернуть учащихся к первоначальным записям-предположениям;</i>	<i>Учащиеся соотносят «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные</i>	<i>Заполнение кластеров, таблиц. Установление причинно-следственных связей между блоками</i>

	внести изменения, дополне-ния; дать творческие, исследова- тельские или практические задания на ос- нове изученной информации	на стадии осмысления содержания	информации. Возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям. Ответы на поставленные вопросы. Организация устных и письменных круглых столов. Организация различных видов дискуссий. Написание творческих работ. Исследования по отдельным вопросам темы и т. д.
На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации. Работа ведется индивидуально, в парах или группах			

Перед нами технологический алгоритм урока (серии уроков), а на поверхности - набор приемов, стратегий ведения урока, рекомендации по их использованию на определенных стадиях (табл. 1).

Стадия вызова. Часто отсутствие результативности обучения объясняется тем обстоятельством, что преподаватель конструирует процесс обучения, исходя из поставленных им самим целей, подразумевая, что эти цели изначально будут приняты учащимися как собственные. Это позволяет ему более четко проектировать этапы

учебного процесса, определять критерии его результативности и способы диагностики. В то же время многие известные ученые-дидакты, развивающие в своих исследованиях идеи конструктивистского подхода в обучении (Дж. Дьюи, Б. Блум и др.), считают, что необходимо дать возможность самому учащемуся поставить цели обучения. Только после этого учитель может выбрать эффективные методы для их достижения. Вспомним, что мы усваиваем лучше всего. Обычно это информация по теме, о которой мы уже что-то знаем. Когда нам проще принять решение? Когда то, что мы делаем, согласуется с имеющимся опытом, пусть и опосредованно.

Итак, если предоставить возможность учащемуся проанализировать то, что он уже знает об изучаемой теме, это создаст дополнительный стимул для формулировки им собственных целей-мотивов. Именно эта задача решается на стадии вызова.

Другой задачей этой стадии является активизация учеников. Нередко мы видим, что некоторые школьники на уроке не прикладывают значительных интеллектуальных усилий, предпочитая дожидаться момента, когда предложенную задачу решат другие. Поэтому важно, чтобы каждый смог принять участие в работе, ставящей своей целью актуализацию собственного опыта. Можно комбинировать приемы индивидуальной и групповой работы. Например, предложить каждому учащемуся вспомнить о том, что уже известно об изучаемой теме, записать это в виде ключевых слов, затем *поделиться* написанным в паре или в группе, составив всей группой список ключевых слов, а после обсудить это вместе с учителем.

Немаловажным аспектом при реализации стадии вызова является систематизация всей информации, полученной в результате свободных высказываний учащихся. Это позволит им, с одной стороны, увидеть

собрannую информацию в укрупненном, категориальном виде; при этом в структуру могут войти все мнения - «правильные» и «неправильные»; с другой стороны, структурирование высказанных мнений выявит противоречия, нестыковку, непоясненные моменты, которые и определяют направления дальнейшего поиска в ходе изучения новой информации. Причем для каждого из учащихся эти направления могут быть индивидуальными. Обучающийся определит для себя, на каком аспекте изучаемой темы он должен заострить свое внимание, а какая информация требует только проверки на достоверность.

Итак, в процессе реализации *стадии вызова* важно:

1. давать учащимся возможность высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы свободно, без боязни ошибиться и быть исправленными учителем;

2. фиксировать все высказывания: любое из них будет важным для дальнейшей работы. При этом на данном этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний;

3. сочетать индивидуальную и групповую работу: индивидуальная позволит каждому ученику актуализировать свои знания и опыт; групповая - услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться. Обмен мнениями может способствовать выработке новых идей, которые часто являются неожиданными и продуктивными; появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будет стимулировать к изучению нового материала. Кроме того, часто некоторые учащиеся боятся излагать свое мнение учителю или сразу в большой аудитории, поэтому занятия в небольших группах позволяют им чувствовать себя более комфортно.

Роль учителя на этом этапе работы состоит в том, чтобы стимулировать учащихся к воспоминанию того, что они уже знают по изучаемой теме, способствовать бесконфликтному обмену мнениями в группах, фиксации и

систематизации информации, полученной от школьников. При этом важно не критиковать их ответы, даже если они неточны или неправильны. На данном этапе важным является правило: «Любое мнение учащегося ценно».

Ч. Темпл, К. Мередит и Дж. Стил определили необходимые для педагога условия, выполнение которых будет способствовать развитию у школьников критического мышления¹:

Важно предоставлять время и возможность для приобретения опыта критического мышления.

1. Необходимо давать учащимся возможность размышлять.

2. Важно принимать различные мнения и идеи.

3. Целесообразно способствовать активности учащихся в учебном процессе.

4. Необходимо убедить учащихся в том, что они не рискуют быть высмеянными.

5. Важно выражать веру в то, что каждый учащийся способен на критические суждения.

Необходимо ценить проявления критического мышления.

Учащиеся при этом должны:

См.: *Основы критического мышления: Междисциплинарная программа: Пособие I / Сост. Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. — М., 1997.*

1. развивать в себе уверенность и понимание ценности своих мнений и идей;

2. активно участвовать в учебном процессе;

3. с уважением выслушивать различные мнения;

4. быть готовыми как формулировать свои суждения, так и воздерживаться от них.

Итак, в случае успешной реализации стадии вызова у аудитории возникает мощный стимул для работы на следующем этапе - этапе получения новой информации.

Стадия осмысления содержания. Этот этап можно по-другому назвать смысловой стадией. Чаще всего знакомство с новой информацией происходит в процессе её изложения учителем, гораздо реже - в процессе чтения или просмотра материалов на видео или через компьютер. В процессе реализации смысловой стадии школьники вступают в контакт с новой информацией.

Проблемы организации интеллектуального труда рассматривались в работах деятелей отечественного просвещения, например, русского педагога К.Д. Ушинского. Изучением вопросов эффективной организации труда и обучения занимался известный физиолог Н.Е. Введенский, утверждавший, что «при умелом распределении умственного труда можно не только развить громадную по своей продуктивности работу, но притом сохранить на долгие годы, быть может на всю жизнь, умственную работоспособность и общий тонус своей жизнедеятельности».

Учебный (интеллектуальный) труд отличается от любого другого вида труда тем, что главным его результатом является изменение самого обучающегося: обогащение его новой системой знаний, умений и навыков, отношений к действительности и пр. (П.Я. Гальперин, А.К. Маркова, В.П. Зинченко, Е.Н. Кабанова-Меллер, М.Н. Скаткин и др.). В связи с этим, *главный воспитательный эффект учебного труда выражен в новых особенностях личностного развития человека.*

Обосновано, что хорошо организованный умственный труд оказывает большое воспитательное воздействие на обучающегося: способствует выработке трудолюбия, дисциплинированности, аккуратности, умения беречь время; формирует не только интеллектуальный, но и нравственный облик личности. Однако позитивные качества личности интеллектуальный труд воспитывает лишь в том случае, если студент умеет учиться.

В сфере образования в настоящее время сформулированы понятия «*культура познавательной деятельности*» (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.) и «*культура учебного труда*». Эти понятия, вместе с тем, рассматриваются в качестве фундаментальной части другого – более широкого понятия – «*культуры умственного труда*» (Ю.К. Бабанский, Д.Б. Богоявленская, П.Я. Гальперин, Н.П. Ерастов, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская и др.).

В психолого-педагогической литературе в настоящее время выделяются *основные направления во взглядах на формирование культуры интеллектуального труда*:

- культура труда при работе с отдельными источниками информации, например, работа с книгой (Т.И. Акатова, В.С. Безрукова, Г.Г. Гецов, Г.Г. Граник, Л.П. Доблаев, С.И. Поварнин, И.В. Усачева и др.);

- культура труда через выделение отдельных её компонентов (Д.Н. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.А. Кирсанов, Н.А. Менчинская и др.);

- культура труда как синтетическое качество личности (Т. Бьюзен, А.Г. Войтов, А.С. Границкая, М.А. Данилов, Н.П. Ерастов, Л.И. Рувинский и др.);

- культура труда как система рациональных способов умственной деятельности, для которых необходим достаточно высокий уровень развития восприятия, внимания, памяти, мышления (Н.Ш. Валеева, Н.П. Гончарук);

- культура труда, объединяющая все указанные направления (Ю.К. Бабанский, К.В. Бардин, А. Буйлис, Н.Ф. Головатый, В.О. Пунский, Д.Я. Триггер и др.).

В последнее время проведены многочисленные диссертационные исследования С.М. Азизовой, Т.И. Акатовой, В.И. Даниловой, И.В. Игнатовой, И.В. Кондаковой, О.П. Осиповой, Г.А. Русаковой, Т.Н.

Сапожниковой и др., в которых раскрываются лишь некоторые аспекты работы в русле формирования культуры интеллектуального труда обучающихся, но, в большинстве своем, в рамках среднего общего образования или профессиональной подготовки будущих специалистов, но, к сожалению, *не предлагаются общие пути коренного изменения* интересующего нас вопроса. Решение же проблемы формирования данного вида культуры у студентов ВУЗов обусловлено необходимостью привести содержание образования в соответствие с мировыми образовательными стандартами в свете культурно-гуманистической функции образования в качестве общечеловеческой ценности, как неотъемлемой части культуры; с пониманием образования как способа освоения культуры, овладения её богатством, накопленным человечеством.

Как показал анализ имеющихся точек зрения, к сожалению, не рассматривается сочетание всех компонентов культуры интеллектуального труда, их взаимосвязь.

На основе рассмотренного материала нами предпринята попытка уточнить понятие «культура интеллектуального труда студентов вуза» и представить её пятью компонентами и совокупностью универсальных познавательных действий, умений и навыков в них входящих (рис. 1).

Культура интеллектуального труда – ядро общей культуры – проявляется в разных видах деятельности и обеспечивает высокий эффект и результат обучения в ВУЗе, полноценное развитие его личности, представляет собой сложный педагогический феномен, в котором выделены внешняя (труд как деятельность по приобщению к культуре) и внутренняя составляющие (личностный, мотивационно-потребностный, интеллектуальный, организационно-деятельностный, гигиенический

компоненты), позволяющие в совокупности рационально и качественно с наименьшими затратами времени и сил человека выполнять любую интеллектуальную работу.



Рис. 1. Ключевые (внутренние) составляющие культуры интеллектуального труда

Внешние составляющие культуры интеллектуального труда – это целеполагание, планирование, организация этапов работы, прогнозирование результатов, принятие решения, коррекция плана. В целом, эти элементы составляют фундамент культуры интеллектуального труда, поскольку они помогают не только структурировать работу, но и создавать условия для роста и развития, обеспечивая баланс между логикой, творчеством и гибкостью.

Усиление составляющих культуры через данные аспекты способствуют качественному и продуктивному выполнению содержательно-целевых задач, эффективному управлению организационно – деятельностным пространством и временем, операционно – технологическими ресурсами, а также контрольно – оценочной адаптацией к изменяющимся внешним и внутренним условиям.

Опыт практической деятельности убеждает нас в том, что **личностный компонент** – главный компонент, обеспечивающий готовность обучающихся к усвоению учебного материала, формирующий познавательные

мотивы, интересы, мировоззрение и духовный мир личности, а складывающиеся при этом личностные позитивные отношения студентов к самому учебному процессу, его направленность оказывают воздействие на все остальные компоненты, составляющие культуру интеллектуального труда.

В контексте развития культуры труда человека, интеллектуальный компонент включает в себя развитие умственных и когнитивных способностей, которые влияют на эффективность труда, повышение производительности и улучшение качества работы. Это также связано с усвоением новых знаний, навыков и методов работы, а также с внедрением инноваций, которые изменяют способы выполнения труда.

Основные составляющие аспекты интеллектуального компонента в развитии культуры труда человека:

Образование и профессиональная подготовка: непрерывное образование, повышение квалификации и развитие новых навыков у работников влияют на их способность выполнять задачи более эффективно и качественно. Это ключевая часть формирования профессиональной культуры и улучшения трудовой деятельности.

Мышление и решение проблем: развитие критического мышления, способности к анализу и решению нестандартных задач помогает людям адаптироваться к изменениям на рабочем месте и справляться с вызовами, возникающими в процессе труда.

Инновации и творчество: Интеллектуальный компонент также включает способность сотрудников к созданию и внедрению инновационных решений, что способствует улучшению рабочих процессов, внедрению новых технологий и повышению конкурентоспособности организации.

Психология труда: интеллектуальный компонент отражает способность человека к саморегуляции, мотивации и развитию внутренней культуры работы, что влияет на взаимодействие в коллективе и способствует созданию благоприятной рабочей атмосферы.

Информационные технологии и автоматизация: современные технологии, такие как искусственный интеллект (ИИ), автоматизация процессов и использование данных, играют важную роль в развитии культуры труда, позволяя более эффективно организовывать работу, сокращать рутинные задачи и повышать интеллектуальную составляющую труда.

Таким образом, развитие интеллектуального компонента в культуре труда человека способствует более высокому качеству работы, улучшению рабочих процессов и созданию условий для личностного роста и профессионального развития.

Мотивационно-потребностный включает такой уровень мотивации, при котором возникает устойчивая и действенная потребность в самообразовании, совершенствовании своих интеллектуальных способностей, что влечет за собой усиление интереса к изучаемому материалу, самому процессу изучения, если этот процесс осуществляется осознанно и результативно (приносит удовлетворение и успех).

Мотивационно-потребностный компонент культуры интеллектуального труда - этот аспект связан с внутренними потребностями, мотивацией и стремлением человека к выполнению интеллектуальной работы. Он охватывает как личные потребности, так и внешние стимулы, которые влияют на желание и способность человека эффективно трудиться в области интеллектуальной деятельности.

Мотивация - это внутренний процесс, который побуждает человека к действию, направленным на

достижение целей. В интеллектуальном труде мотивация играет ключевую роль, так как задача часто требует усилий, креативности и концентрации.

Мотивационно-потребностный компонент включает систему стимулов, которые побуждают человека к действиям. Это может быть как материальные стимулы (зарплата, бонусы), так и нематериальные (признание, моральное поощрение, возможность карьерного роста, интересная и развивающая работа).

Мотивация напрямую зависит от рабочей атмосферы. Усиление мотивационно-потребностной культуры интеллектуального труда через создание условий способствуют творческому мышлению и инновациям.

Создание возможностей для профессионального и личностного роста стимулирует активную вовлеченность в интеллектуальный труд.

Потребности в профессиональном признании и ценности работы являются важным аспектом. В интеллектуальном труде важно, чтобы человек видел значимость своей работы, а не просто выполнял задачи. Это тесно связано с внутренней мотивацией, где человек стремится к личному удовлетворению от результатов своей деятельности.

Мотивационно-потребностный компонент также включает в себя личную ответственность и самооценку. Люди, занимающиеся интеллектуальной деятельностью, часто испытывают потребность в том, чтобы их вклад в работу был признан, и чтобы они сами могли оценить свою продуктивность и достижения.

Интеллектуально-операциональный компонент обслуживает операциональную сторону процесса познания и обеспечивает овладение содержательной стороной учебной информации, процесс выполнения самостоятельной работы. По мнению Л.С. Выготского,

именно интеллектуальный фактор занимает центральное место в понятии «культура интеллектуального труда».

Организационно-деятельностный компонент оказывает влияние на время, затрачиваемое обучающимися на выполнение работы, и обеспечивает наиболее экономичное овладение изучаемым учебным материалом; дисциплину учебного труда.

Гигиенический компонент создает условия рациональной организации учебного труда студентов, от него зависит степень их работоспособности.

В связи с тем, что культура интеллектуального труда представляет собой сложное педагогическое явление, включающее совокупность взаимосвязанных компонентов, то при организации учебно-воспитательного процесса в ВУЗе необходим комплексный подход, т. е. воспитательные воздействия должны быть направлены на формирование личности в целом.

Одним из условий формирования культуры интеллектуального труда студентов, отражающих особенности её организации в студенческом возрасте, выступает **самостоятельная работа студентов**, рассматриваемая в качестве ведущей и активизирующей формы осуществления интеллектуального труда, в которой происходит развитие личности студента как субъекта культуры.

В недавнем прошлом под самостоятельной работой обычно понималась лишь внеаудиторная занятость студентов. Теперь такое понимание, на наш взгляд, не совсем соответствует действительности, так как в современном образовательном процессе ВУЗа доминирует доля самостоятельной работы (до 60% от всех видов учебной деятельности) и конечный результат обучения в высшем учебном заведении в решающей степени определяется организацией рациональной системы самостоятельной работы студентов.

Для получения эффективности и результативности от продуктов самостоятельной работы студентов необходимо выполнение ряда требований к её организации:

(1) - обеспечение правильного сочетания объемов аудиторной и самостоятельной работы;

(2) - методически грамотная организация работы студента в аудитории и вне её;

(3) - обеспечение студента необходимыми технологическими материалами с целью повышения результативности самостоятельной деятельности познания и превращения данного процесса в процесс творческий;

(4) - оказание педагогической помощи и поддержки каждого студента и студенческой группы в целом;

(5) - контроль хода выполнения самостоятельной работы и предусмотрение мер поощрения студента за её качество.

Успех решения любой учебной задачи зависит не только от педагогического мастерства преподавателя, но и от того, как он понимает значение и место каждой отдельной работы в системе работ, в развитии познавательных способностей студентов, их мышления, хорошее знание и учет возрастных особенностей студентов. *Студенческий возраст* выступает периодом наивысшей активности, становления самосознания, понимания смысла жизни и своего признания. Происходит рост самостоятельности, самоопределение в новом кругу общения, осмысленное принятие решений, формирование профессиональной направленности личности и духовное развитие. Предъявляемые требования к самоорганизации студента, работе личности над собой основаны на новой степени ответственности, которая увеличивается по мере того, как вырастает свобода установок и ценностей.

«Студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое "ядро"

интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием "пиков" или "оптимумов" то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию» (И.А. Зимняя).

Одной из проблем современного образования является часто встречающееся несоответствие уровня культуры интеллектуального труда студента уровню результативности его учебно-познавательной деятельности. Данное расхождение вызвано тем, что у обучаемых недостаточно сформирована культура интеллектуального труда, которая исполняет роль механизма, опосредующего реализацию познавательных способностей студента в успешном освоении учебной деятельности и являющегося основой становления его личности как субъекта самообразования.

В работах Л.С. Выготского впервые был сформулирован вывод о том, что именно обучение является специально организованной познавательной деятельностью, которая позволяет усвоить систему научных знаний и ускорить индивидуальное психическое, личностное развитие человека и присвоение им общественно-исторического опыта (знаний, умений, навыков, поведения, отношения к окружающему).

Значимым для предпринятого нами исследования являются универсальные познавательные действия, умения и навыки, так как они отличаются универсальностью и возможностью переноса в различные сферы деятельности. Развитие указанных действий и умений способствует не только успешному усвоению учебного материала, но и является средством становления качеств личности, совершенствующейся в образовательном процессе.

Как наиболее значимые универсальные **познавательные действия и умения**, нами выделены:

1. Когнитивные, включающие:

а) *перцептивные умения*: умение слушать [операции слышания (схватывание слов) и слушания (схватывание смысла)]; наблюдать (действия перцептивного охвата ключевых объектов и последующего логического анализа) и др.;

б) *мыслительные умения*: выделение главного, конкретизация, определение понятий, сравнение, содержательное и смысловое обобщение; вспомогательное умение межъязыкового перевода;

в) *мнемические умения*: действия запоминания и сохранения информации.

2. Регуляторные:

а) *целеволевые*: умение принимать учебную задачу, следовать правилу, вспомогательное умение пооперационного контроля;

б) *базовые* элементы эмоциональной грамотности: умения узнавать эмоции в себе и других людях, умение проживать эмоции.

3. Коммуникативные:

а) *информационные* (умения работать с учебными текстами);

б) *умения в области общения* (ведение диалога, проявление навыков взаимодействия и взаимопонимания в ситуациях сотрудничества).

Преподаватель и студент педагогического ВУЗа в общем случае должны описываться большим набором свойств. Эти свойства могут иметь различные проявления и структуру. Недостаток точных знаний об учебно-воспитательном процессе делает субъективным практически любой эталон.

Вопросы «что измерять» и «как измерять» очень тесно связаны между собой. Проблема измерений

разрабатывается в двух основных направлениях:

- 1) построение модели содержания исследуемого объекта путем выделения его свойств и описания их;
- 2) разработка процедурной технологии измерения свойств исследуемого объекта и использование их в практике решения педагогических задач.

Деятельность учителя включена в систему общественно-социальных отношений, и для достаточного и полного описания этой деятельности необходим набор характеристик, учитывающий деятельностные, личностные и индивидуальные стороны. Любое свойство выступает как определенная функция состояния учителя (психического, психофизиологического, социального, психолого-педагогического), знание и оценка которой могут служить важным средством при организации управления учебно-воспитательным процессом, при его подготовке. Несмотря на всю ту сложность определения содержания психолого-педагогических свойств, все же оказывается возможным моделирование или количественное описание многих педагогических понятий, если использовать локальные и промежуточные модели, отражающие структуру и отношения для этих понятий.

Таким образом, рассматривая свойства объекта измерения, необходимо, прежде всего, описать их эмпирические признаки.

Личность учителя характеризуется, прежде всего, духовным богатством, эрудированностью, ярким проявлением собственных суждений, высказыванием часто неординарных мыслей, ну и, конечно же, богатством позитивных личностных качеств. В этом параграфе изложим наши рассуждения по этому поводу. К настоящему времени в педагогической теории личность описывается наличием и выраженностью тех или иных психических качеств. А описание той или иной профессии характеризуется перечислением набора профессионально

значимых качеств личности. Все это имеет описательный характер и обладает большой субъективностью. Пока что не изложена сумма характеристик профессионально значимого качества. К сожалению, отсутствуют объективные, если так можно выразиться, математические критерии описания степени выраженности качеств специалиста.

Само понятие «*качество*» есть совокупность всех существенных и относительно устойчивых свойств и характеристик объектов и предметов. Свойство, в свою очередь, есть выражение данного качества по отношению к другому качеству. О наличии качеств можно судить по выражению, проявлению их. Количественная характеристика свойств, входящих в состав качества, называется показателем качества. Педагогические качества, относящиеся к одному свойству, называются единичными. Характеристики, относящиеся ко многим свойствам, называют интегральными. Чтобы судить о наличии тех или иных свойств, необходимо определить шкалу, где нижний уровень проявления говорит о его наличии.

Термин «*модель*» действительно происходит от латинского слова «*modellus*», что является уменьшительной формой, означает «образец», «образ», «порядок». В современном значении этот термин часто используется для обозначения упрощённого представления какого-либо объекта или явления, предназначенного для изучения или анализа. Обобщая различные определения понятия, можно выделить в них следующие общие представления о модели:

- а) модель представляет собой средство познания;
- б) модель отражает существенные стороны оригинала, то есть объекта, явления реальной действительности;
- в) модели охватывают только те свойства оригинала, которые значимы в данной ситуации и которые являются объектом исследования. Это говорит о целенаправленности структуры модели.

Многие исследователи отмечают, что отличительной чертой моделирования в сравнение с другими методами познания является то, что с её помощью объект изучается не непосредственно, а путем исследования другого объекта, аналогичного в определенном отношении первому. Результаты же исследования переносятся с модели на объект. Логической основой моделирования является умозаключение по аналогии.

По мнению исследователей, моделирование является таким методом теоретического исследования, при помощи которого можно обобщенно подойти к решению многих педагогических проблем [147, С. 334].

В педагогике, как показывает анализ литературы, моделирование применяется в разных аспектах.

Моделирование как средство научного исследования отражает создание и изучение моделей деятельности специалиста, математических и дискретных моделей учебного процесса. В одном случае свойства, структура описанных моделью явлений, объектов становится предметом педагогического процесса и определенным образом отображается в построении его структуры, обуславливает его характеру. А в другом случае служит для познания учебного процесса, выделения его особенностей, компонентов и их связей и осуществляется его описание математическими или другими методами. Тем самым привносится новое знание или сохраняется имеющееся в виде модели.

К настоящему времени накоплено множество вариантов представления идеального результата подготовки:

- 1) модель специалиста;
- 2) модель профессиограммы;
- 3) модель профессиографии;
- 4) модель профессии.

Моделируются квалификационные характеристики,

матрицы, технологические карты, профессиональные стандарты учителя. Последнее становится некой нормативной базой для изучения модели профессии учителя. Такой эталон одновременно служит цели развития учителя и определяют его программу.

В педагогике считается приемлемой *метрологическая концепция измерения* как процедуры сравнения с эталоном. Однако, используя эту концепцию, наталкиваешься на отсутствие общепринятых объективных эталонов, но еще большей проблемой является отсутствие исследованных четких и ясных качественных закономерностей, позволяющих сравнить однородные педагогические величины, характеризующие определенные стороны педагогической деятельности, с определенным эталоном.

Фактическое измерение различных сторон педагогического явления представляет из себя достаточно неопределенную задачу, так как в современных условиях в подготовке будущего учителя большое внимание уделяется развитию его личности. Решение этой задачи находит свое отражение в профессиограмме, квалификационной характеристике, паспортах специальности, а также профессиональном стандарте учителя. Но в этих документах личность учителя отображается лишь частично, скажем, со стороны некоторых функциональных обязанностей и соответственно знаний и умений, качеств личности, необходимых для их исполнения, в виде перечисления требований к общеметодологической, психолого-педагогической, специальной и технологической методической подготовке.

Для характеристики выпускника педагогического ВУЗа, подготовленного к решению новых задач воспитания, целесообразно воспользоваться понятием - модель развития личности учителя. Модель, как уже было отмечено, это изображение, схема, описание какого-либо объекта или

системы [271, С. 481], отображающая в более простом, уменьшенном виде его структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта и облегчающая процесс получения информации об интересующем нас объекте [135, С. 360, 361].

С этих общеметодологических позиций модель личности учителя представляет собой описание личности в целом, знаний и умений в профессиональной деятельности. Модель призвана содержательно выразить результаты учебно-воспитательного процесса и определить конкретный социальный заказ общества на личность учителя.

Структура личности учителя в модели описана с позиций современных научных представлений (П.М. Якобсон, А.И. Милтас, А.Ф. Полис, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, В.А. Сластенин, Р.Х. Шаймарданов и др.).

В них выделены три составляющие части:

1) требования к личности учителя как профессионала, его отношения к профессии;

2) описание научной картины целостного процесса развития личности обучаемого, которой должен владеть учитель и которая представляет собой синтез всех знаний, приобретенных им в педагогическом ВУЗе на основе их направленности на предстоящую деятельность;

3) описание системы, умений и навыков, необходимых для организации процесса подготовки обучаемого к самостоятельной жизни и труду. Эти три компонента в общем виде соответствуют структуре личности в целом, выражают его профессиональную направленность, ценностно-ориентационный и технологический аспекты в их взаимосвязи и единстве.

Первый блок модели личности учителя представляют «магистральные свойства», определяющие уровень воспитанности, развитости, воспитанности. Это наличие общечеловеческих ценностей, общая культура и образование. Будущий педагог должен быть убежден в

высоком назначении профессии учителя.

Будущий учитель должен быть убежден, что каждый школьник может стать образованным, воспитанным и развитым человеком, что образование является одной из основ его готовности к жизни и труду, особенно в сфере материального производства, что это не только педагогическая, но и важнейшая социально-экономическая задача.

К стержневому свойству личности учителя относят стремление к педагогической деятельности, его направленность на профессию, увлеченность ею, любовь к ней, потребность в творческом решении педагогических задач.

У обучаемых должно быть сформировано стремление самостоятельно ставить цели дальнейшего совершенствования образования и воспитания, искать новые пути их осуществления, опираясь на общенаучные принципы, законы и категории, на знание возможностей содержания всего предмета в развитии личности обучающихся, на современные достижения педагогики, психологии, частных методик как научные основы педагогических решений и действий. У студентов должно быть сформировано стремление изучать, обобщать и использовать оправдавший себя педагогический опыт, самостоятельно пополнять знания, накапливать технологическо-методические материалы для предстоящей учебно-воспитательной работы.

Ключевым свойством учителя являются его нравственные качества, которые он должен формировать у своих воспитанников: сознание своих профессиональных обязанностей как долга перед самим собой, коллегами, родителями обучающихся; чувство высокой ответственности за развитие личности каждого обучающегося как будущего гражданина, труженика общества; высокую нравственную обоснованность

требований к обучаемым, стимулирующую их самовоспитание: высокую требовательность к себе и другим. Нельзя дать образования людям, если не воспитываешь себя, совершенствовать окружающих, если не совершенствуешь себя.

Важным стержневым качеством личности современного учителя является его этническая культура, предполагающая умение ориентироваться в национальных ценностях народа, стремление воспитать обучающихся как личностей, обеспечивающих дальнейшее развитие своей нации. Его осведомленность об истории развития своей нации, языке, культуре и обычаях, психологических особенностях, обрядах, традициях, фольклоре, самобытности и их использование в учебно-воспитательном процессе обеспечивают учителю мягкое вхождение в этническую среду и помогают в успешном решении дидакто-воспитательных, развивающих задач.

К стержневым качествам личности учителя относится стремление заниматься спортом, основанная на этом интенсивная работоспособность, оптимистический, мажорный тон деятельности и отношения к обучающимся, подтянутость, энергия, собранность.

Своеобразной характеристикой личности педагога является и его эстетико-экологическая культура, заключающаяся в стремлении самому создавать и беречь природу и нормировать такое отношение к ней у обучаемых, окружающих людей.

Каждое из охарактеризованных качеств является гранью богатой личности учителя-профессионала, целостным отношением к обществу, к педагогической деятельности, к самому себе.

Многие другие качества личности, то есть «не стержневые», также являются необходимыми для осуществления жизнедеятельности учителя. Они координируются, направляются стержневыми, которые

"питают" их своим содержанием, образуя целостную, гармонически развитую личность. Таков первый блок модели учителя, выражающий его социально-нравственную позицию в обществе, в педагогической деятельности.

Вторым блоком модели личности учителя является овладение им научной картиной целостного процесса развития зрелой, образованной, творчески активной личности обучаемого. Научная картина представляет собой синтез приобретенных в ВУЗе знаний на основе их направленности на профессиональную деятельность. Это результат сведения всех осваиваемых знаний в единую систему, отражающую основы развития личности обучаемых в русле единой научной концепции. Её основу образуют знания общественных наук, методологии, теории, технологии воспитания и знания общей теории развития личности, усваиваемой студентами на занятиях педагогического блока предметов. Преподавание других дисциплин расширяет, дополняет, конкретизирует эту научную картину, превращая её в теоретико-технологические основы профессиональной деятельности будущего учителя. Учитель должен знать, что целью воспитания является социально зрелая, образованная, развитая, предприимчивая, мобильная, свободная, творчески активная личность гражданина общества; знать, как совершается в условиях обучения и воспитания развитие его социальной зрелости, разносторонности, целостности, в чем сущность одностороннего, разностороннего, всестороннего, гармоничного развития, ведущего к гармонизации либо дисгармонизации личности, обуславливающего целостность личности и встречающихся фактов аморфности, конформизма, деформации, раздробленности и раздвоения личности.

Будущий учитель также должен знать этапы развития разносторонности, гармоничности личности, отдельных её качеств, процесс перехода от одного этапа к

другому, синтезируя соответствующие знания философии, психологии, педагогики, технологии в их единстве, теорию целостного процесса развития разносторонней личности как комплекса учебно-воспитательных процессов, организуемых общеобразовательной школой и вне школы, при ведущей роли обучения: знать психолого-педагогические, технологические основы построения процесса обучения как системы, связанной в единое целое с другими педагогическими процессами, организуемыми школой и вне её.

Будущий учитель должен владеть содержанием своего предмета как средством развития личности, её знаний и умений: знать основные закономерности, принципы, факты науки, владеть категориальным строем усваиваемых научных знаний для организации процесса передачи их обучаемым: владеть способами освоения новых знаний: должен знать воспитывающий и развивающий потенциал "своей" науки, её отдельных разделов, тем, которые входят в состав школьного предмета, роль усваиваемых знаний в развитии как отдельных качеств личности, так и личности в целом.

Третий блок модели личности учителя составляют требования к технологическим умениям и навыкам учителя. Чтобы реализовать в деятельности с обучаемыми свою активную педагогическую позицию на основе научных знаний, студент должен уметь:

- изучать личность, отдельные её качества, применяя комплекс диагностических методик, уметь составлять на этой основе психолого-педагогический портрет обучаемого и коллектива как исходные данные для прогнозирования и проектирования, планирования, организации учебно-воспитательного процесса. При этом особое значение имеет умение учителя видеть проявление психических процессов, свойств и психических состояний, социально-психологических установок и мотивов в учебной, внеучебной

деятельности и поведении;

- проектировать развитие личности и ученического коллектива на протяжении совместной деятельности учителя с ними, уметь в связи с этим формулировать цели усвоения знаний в единстве с развитием личности за время урока, системы уроков, раздела программы, курса обучения в целом, опираясь на знание философских принципов и категорий, диалектики развития личности, психолого-педагогической концепции развития, знание этапов развития личности в целом, отдельных её компонентов и качеств;

- планировать и осуществлять обучение как целостный системный процесс, формирующий знания и умения в единстве с развитием личности обучаемого; вести обучение предмету в связи со всеми другими педагогическими процессами, организуемыми в школе и вне её; технологически осуществлять воспитание обучающихся в процессе обучения, планировать проведение уроков, системы уроков, руководствуясь требованиями целостного подхода к учебно-воспитательному процессу, добиваться не только усвоения знаний и умений, но и развития на этой основе личности в целом, её готовности к самостоятельной жизни и труду;

- разрабатывать содержание уроков, тем, предметов в целом в соответствии не только с определенными дидактическими требованиями, но и потребностями развития личности обучающихся, их подготовкой к труду, к овладению профессией, их повседневной многообразной деятельностью, жизненным опытом; предъявлять нравственно обоснованные, твердые требования к обучаемым, стимулирующие положительное отношение к учению, труду, создавать в коллективе психологический микроклимат, содействующий не только усвоению знаний, но и развитию личности в целом;

- планировать и осуществлять работу классного

руководителя, классной дамы, освобожденного классного руководителя и т.д. в определенной системе, как одну из подсистем целостного процесса развития разностороннего труженика современного общества;

- содействовать внеклассной деятельностью повышение эффективности процесса обучения, объединять в единое целое собственную воспитательную деятельность с воспитательной деятельностью учителей на уроках и по предмету во внеклассной деятельности;

- организовывать коллективную творческую деятельность класса, работу с активом, с отдельными обучающимися, обеспечивать руководство деятельностью обучающихся по месту жительства, производственных коллективов;

- согласовывать свою работу с воспитательной деятельностью с обучаемыми по месту жительства, в производственных коллективах, во внешкольных, культурно-просветительских учреждениях;

- планировать и организовывать отдельные формы воспитательной деятельности как части общей системы развития личности, особенно такие, как классный час, собрание, встречи, вечера, круглые столы, лекция, поисковая работа, уход за пожилыми людьми, общественно полезный, производительный труд обучаемых, тимуровская работа;

- проводить с обучаемыми беседы по научно-популярной, этической, экологической, эстетической, этнической тематике, экскурсии, культпоходы, вовлекать в художественную самодеятельность, агитбригады, в клуб интернациональной дружбы и руководить этими видами деятельности обучающихся.

Учитель должен уметь организовать доклады по вопросам преподавания дисциплины, технологиям обучения, по основным вопросам педагогики, психологии, семейного воспитания. При этом особое значение имеет

умение видеть проявление психических процессов, свойств и состояний, социально-психологических установок и мотивов обучающихся в процесс обучения, вне учебной воспитательной деятельности. Он должен уметь правильно оценивать учебно-воспитательную деятельность, объективно анализировать и оценивать уроки и внеклассные формы работы коллег и свои собственные, использовать все новое, эффективное из опыта работы других.

В структуре личности учителя профессионально-педагогическая направленность занимает ведущее место. А её основу составляет педагогическая убежденность. В структуру педагогической убежденности входят знания, осознание и одобрение идей педагогики в сочетании с готовностью к их реализации в процессе обучения и воспитания обучающихся.

Педагогическую убежденность можно рассмотреть в виде качеств личности педагога. Вместе с тем педагогическая убежденность представляет относительно автономную систему со своими особенностями, структурой, целями.

Убеждение - это устойчивая внутренняя уверенность человека в истинности или правильности какого-либо мнения, идеи, взгляда или принципа. Это осознанное принятие определённой точки зрения, часто основанное на личном опыте, знаниях или ценностях. Убеждения могут касаться различных аспектов жизни, включая мораль, философию, религию, политику, отношения и многие другие сферы.

Важной особенностью убеждения является то, что оно не просто поверхностное мнение, а глубоко укоренившееся внутреннее состояние, которое определяет поведение, действия и реакции человека. Убеждения могут быть как рациональными, так и эмоциональными, и они играют важную роль в формировании взглядов и установок

личности.

Педагогические убеждения - важный компонент в структуре личности учителя, требующий отражения в модели, процессе развития личности учителя этому не придается значения, существует стихийность, убежденность сказывается фрагментарно, от случая к случаю, путем проб и ошибок. Лишь у части учителей вырабатывается единство педагогических знаний и убеждений, а у других теория не связана с практическими действиями или вообще её знание весьма слабо.

Общеизвестно, что педагогические убеждения складываются через усвоение и одобрение учителем соответствующих идей и действий из области педагогической теории и практики и делятся на две группы: методологические убеждения и технологические. Исходя из этих посылок, мы рассматриваем педагогическую убежденность как ядро профессионального мировоззрения, его профессиональное кредо, да и педагогического мышления учителя, построенного на системе идей, обладающей своим интегративным стержнем. Оно представляет синтез профессионального и социального начал личности. Такие свойства имеет идея обязанности учителя воспитать человека с новыми качествами, убеждениями и поведением, а не просто носителя суммы знаний. Воспитание творческой, гуманной, свободной, мобильной и конкурентоспособной личности гражданина - это ведущая идея педагогического мировоззрения. Она определяет все более частные педагогические убеждения, в которых раскрываются стороны реализации ведущей идеи: личностно ориентированный, деятельностный, развивающий подходы к организации обучения и воспитания. Видимо, к ведущим идеям следует отнести основные направления разностороннего развития личности, а также принципы демократизма, гуманизма обучения и воспитания.

Сознательное усвоение учителем этих идей, искреннее согласие с ними, стремление и умение строить в соответствии с ними свою практическую деятельность - все это и составляет основу педагогической убежденности, педагогического мышления учителя.

В самом общем виде формирование педагогической убежденности состоит в том, что необходимо научить и приучить студента подходить к учебе в ВУЗе, а затем, к педагогической деятельности профессионально, то есть сознательно переконструировать всю получаемую информацию в целях использования в процессе обучения, воспитания и развития обучаемых. Это в равной мере относится к общекультурной, психолого-педагогической и предметно-социальной подготовке, общественно полезному труду, чтению художественной и научной литературы, газет и журналов, просмотру кино и телепередач и т.д.

Формирование конкретной педагогической убежденности заключается в оказании студенту помощи в том, чтобы он научился переструктурировать приобретенные предметные знания в профессионально-педагогическую структуру - понял, что и как можно использовать в школе. В этой связи педагогическое мировоззрение можно представить как педагогически осмысленную картину педагогической деятельности учителя, его систему взглядов и убеждений о том, как правильно работать в школе, что самое главное в этой деятельности.

Разумеется, в ВУЗе у студента закладываются лишь контуры такого представления, а в дальнейшем оно будет конкретизироваться в процессе работы в школе и зависеть от множества факторов, связанных с местными условиями и индивидуальными особенностями самого учителя. Но развиваемая в ВУЗе база педагогической убежденности закладывает педагогическую направленность личности, что сильно влияет на характер складывающегося затем

мировоззрения. Если такая база не была заложена, то мировоззрение учителя, его убежденность обычно получают чисто эмпирический, примитивный характер.

Педагогическая убежденность проявляется не только в виде знания и одобрения соответствующих идей и целей воспитания и обучения, но и как владение технологией их реализации в деятельности с обучаемыми. Развитие у учителя социальной и педагогической убежденности ценно не только как качество личности, но и как способность вырабатывать социальную убежденность у своих учеников.

В процессе обучения в ВУЗе необходимо уделять больше внимания формированию у студентов педагогической убежденности, мышления как необходимого компонента становления личности учителя. Такая работа должна носить системный, непрерывный и целенаправленный характер, так как приведение отдельных примеров из жизни школы, как это порой делается, не решает проблемы. Убежденность возникает как следствие системы деятельности, в которой профессионально-целевой и программно-целевой подходы служат одним из главных принципов всей деятельности.

В этом деле значимое место занимает владение педагога критическим мышлением. Ведь уже четко осознается, в условиях рыночной экономики страны, владение критическим мышлением способствует мобильности и конкурентоспособности не только самого педагога, но для всех членов общества.

Критическое мышление - очень важная и нужная форма мышления. Жизненно необходимая. Можно утверждать, что мы, чтобы не попасть впросак, стараемся критически мыслить всегда. **Критическое мышление - это** своеобразный интеллектуальный «фильтр», который позволяет нам спастись не только от неизбежных информационных ошибок, но и от возможных интеллектуальных неприятностей.

Но вот всегда ли он работает правильно? Чтобы быть в этом уверенным, необходимо **правильно понимать и суть критического мышления, и его уместность, и его «технологические» возможности.** Наверное, одно из самых больших заблуждений здесь то, что с помощью критического мышления, или критики, мы хотим добиться гораздо большего, чем это возможно на самом деле. Чтобы избежать ошибок, оглянемся на опыт нашего соотечественника, публициста-народника П.Л. Лаврова. В своих «Исторических письмах» (1869) он поставил в центр событий «критически мыслящую личность» - образованное и нравственное меньшинство, которое, якобы, по своей воле и делает историю. Как его современники и единомышленники делали историю, мы из той же истории хорошо знаем. Но с Петром Лавровичем нельзя не согласиться в следующем: чтобы делать историю, а не вляпаться в неё, надо быть и нравственным, и образованным. Только вот насколько? Чтобы не потерпеть публичное фиаско, чтобы проявить мудрость и не попасть в досадное положение, надо очень точно и полно понимать, что же это такое - «критическое мышление».

На первый взгляд отличить критическое мышление от некритического несложно. По определению оно есть мышление, в котором обязательно присутствует целевая составляющая, включающая в себя следующие установки:

- воспринятое проанализировать;
- убедиться в его достоверности и правильности;
- учесть вскрытые достоинства и недостатки;
- вскрыть возможные ошибки;
- дать оценку;
- обнаружить возможный тайный умысел;
- в конце концов выявить все, что может принести вред.

Но знание этого дает только самое приблизительное и поверхностное, «свернутое» представление о том, что такое критическое мышление на самом деле. Настоящее

умение критически мыслить приходит только к тому, кто умеет «мыслить вообще», кто умеет работать головой. Критическое мышление органичная часть всей когнитивной культуры человека. Нельзя развить в себе критическое мышление, как особенную интеллектуальную способность. Когда мы к чему-то критически относимся, мы для этого мобилизуем весь свой интеллектуальный потенциал, весь свой опыт, все свои знания. Поэтому, если вы хотите развить в себе способность критически мыслить - развивайте и самоорганизуйте свой интеллект: иного пути нет.

Сегодня на этом направлении вы не добьетесь существенных успехов, если не разберетесь с тем, что же такое мышление «вообще». Знание предмета, с которым работаешь, очень хорошо помогает в достижении цели.

Путь к способности критически мыслить лежит через понимание того, что такое мышление «вообще».

Критическое мышление - это способность анализировать, оценивать и обоснованно рассматривать информацию, идеи или аргументы, а также делать осознанные выводы на основе логики и фактов, а не на эмоциях или предвзятых мнениях. Уровень развитости критического мышления определяется по умению:

- 1) Определять проблемы и вопросы, которые требуют решения или анализа.
- 2) Оценивать аргументы и источники информации с точки зрения их достоверности, логичности и обоснованности.
- 3) Выявлять предположения, которые лежат в основе различных утверждений или идей.
- 4) Строить обоснованные выводы, опираясь на факты и доказательства.
- 5) Применять различные перспективы, чтобы взглянуть на ситуацию с разных сторон и избежать односторонности.

Критическое мышление помогает принимать более

взвешенные решения, избегать ошибок в суждениях и развивать способность к самостоятельному анализу и решению проблем. Это важный навык, который используется не только в учебе или профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни.

Критическое мышление - это разновидность рефлексивного мышления. Поэтому представляется очевидным, что критически мыслить человек начал с самых первых шагов, когда осознал себя человеком, когда стал носителем и творцом своей культуры. Росла в его культуре способность к рефлексии - росла и способность к критическому мышлению. Ни одно строение не может быть совершенным, если оно не опирается на совершенный фундамент.

В своей культурной истории мы прошли следующие эпохи в развитии мышления:

- мышление с узнаваемой рефлексией (древнее);
- мышление с познаваемой рефлексией (философское);
- мышление с осознаваемой рефлексией (научное без когнитологической составляющей);
- мышление с осознанной рефлексией (научное с когнитологической составляющей).

Последнее - это мышление XXI века. Когда кто-либо отваживается на критику, он должен быть не просто уверен, он должен точно знать, что в своих рефлексивных способностях стоит выше своего противника, или, по крайней мере, не ниже его. Критика - это форма рефлексивного соперничества, и тот, кто не позаботится заранее о своей способности рефлексивно мыслить в соответствии с ситуацией, заранее обрекает себя на поражение.

Когда вступаешь в соперничество, в борьбу, даже и в интеллектуальную, нет другого способа победить, как заранее быть «во всеоружии». Значит, для возможных поворотов боя располагать и самым мощным оружием, и

самым «мягким». Чаще всего неизвестно, чем располагает противник. Недооценка же его боевого арсенала - прямой путь к бесславному поражению.

Чтобы сегодня побеждать в мировоззренческих, политических, идеологических, научных и прочих интеллектуальных баталиях, нет другого способа, как обладать самой совершенной на сегодня рефлексией - осознанной. Только с её позиций мы можем сегодня как довести до совершенства свой интеллект, так и выявить все слабости интеллекта противника.

Критика - это одна из форм активной интеллектуальной деятельности. Можно сказать, не только защиты, но и наступления. Приготовившись наступать, подумайте об обороне.

Но мы хотим наступать, сама жизнь есть борьба за существование, и каждая личность участвует в этой борьбе так, как может, каковы её масштабы, каковы её физические и интеллектуальные силы.

Когда нас просят поднять тяжелый физический предмет, мы обычно, еще не примериваясь к нему, можем сразу сказать - посильно это нам или нет. Почему? Наглядно!

А когда перед нами тяжелый интеллектуальный груз? Всегда ли мы можем к нему, верно, примериться? Очень часто нет, и это во многом зависит от нашего настроения. Как бы не сложились обстоятельства, мы всегда должны помнить: первая рефлексивная способность заключается в правильной оценке своих интеллектуальных сил. При всех возможных бушующих в нас чувствах. Многие из нас знают поговорку «надежда обманчива». Но почему-то значительно меньше людей знает другую поговорку: «отчаянье еще более обманчиво, чем надежда».

Первый результат, которого мы добиваемся в развитии своей рефлексии - это осознание того, что мышление субъектно. Нет «мышления вообще» - есть

субъект мыслящий. Субъект, который своим мышлением преследует свои жизненные цели. Мышление - это наш главный инструмент, и оценивать его качества «самого по себе» без сопряжения с его хозяином и с его предметом - нельзя.

Мало того, **мышление** - наш самый гибкий инструмент среди тех, которыми мы обладаем. Оно удивительно тем, что иногда вроде бы даже помимо нашей воли открывает в себе те возможности, которые и нужны для решения конкретной задачи. Можно даже сказать так: какова стоящая перед нами задача - таково и мышление. Иного в нем нет ничего, и поэтому исследовать его безотносительно владеющего им субъекта, задачи, путей её достижения - глупо и невозможно. Мышление - это концентрация в нашем сознании тех знаний, с которыми мы хотим сориентироваться в событиях, знаний, которыми мы руководствуемся, чтобы победить. Мышление - это не только орудие, это и оружие, которое мы используем в борьбе как «за», так и «против».

Полноценное понимание рефлексивного, а значит и критического мышления происходит только с усвоением культуры **обратно связевого мышления**. Ведь наш мозг - центр оперативных управляющих обратных связей. **Обратно связевая логика - это метасистемная к мышлению логика**, которая позволяет интегрировать в своем множестве очень разноплановые процессы, и с тем, чтобы благодаря этому видеть их общность и правильно оценивать.

Любое мышление, в том числе и критическое, бесплодно, если оно не организовано достойной **целью**. Ведь мышление - это инструмент для достижения целей. Здесь зависимость прямая и без обиняков можно говорить: какова цель, таково и мышление. В нашем случае: какова цель, такова и критика. Можно просто «разнести в пух и прах» противника, растоптать, развенчать его, но будет ли

это наилучшим решением?

Настоящая критика - это конструктивная, созидательная критика, воодушевленная высокой, нравственной, стратегической целью.

Если критическое - это рефлексивное мышление, то кто является предметом такого мышления? Либо сам человек, либо другие люди. Те, с которыми он может вступить или уже вступил в общение. Как организовано это общение, так выглядит и высказанная в нем критика.

Мы считаем, что он принципиально не ошибется, если предложит читателю **четыре основных варианта:**

- критическое мышление над собой;
- критическое мышление «для союзника».
- критическое мышление «на противника»;
- критическое мышление «от себя».

Критическое мышление над собой, как было только что замечено, есть **первая ступень в искусстве критики**. Нельзя ввязываться в спор, не организовавшись, не подготовившись. Как любят замечать синергетики, материя организует себя со своих структурных глубин. Так и вы - начните с себя, со своих духовных, со своих интеллектуальных глубин.

Отваживаться на критику своего оппонента, не покритиковав перед этим самого себя - значит вступать в бой без подготовки. Развитие событий в схватке непрогнозируемо и очень может быть, что всего одно ваше робкое критическое замечание вызовет шквал ответной критики и вы не сможете под ним устоять. Не сможете не потому, что у вас не найдется разумных доводов: а потому, что вы не окажетесь психологически готовы к такому повороту. Чтобы укрепить свой дух, вспомните мысль Д. Холленда, американского писателя и журналиста: «Всякий наносящий удар во имя правого дела должен быть крепок не только как молот, но и как наковальня». Классические философы любят замечать, что к любому явлению надо

подходить диалектически.

Критическое мышление над собой - это мышление, которым мы сами себя совершенствуем. Его основа - не просто хорошее, а отличное, прекрасное знание самого себя.

Критическое мышление «для союзника» можно назвать второй ступенью в искусстве критики. Этому виду критического мышления присущ созидательный характер. Если союзник настоящий, то он к вам будет более требователен, чем ваш возможный противник. Он заинтересован в общей победе, которая невозможна без взаимопонимания.

Обижаться на вьедливую критику своего союзника - верх глупости. Вам известна русская поговорка: «Не люби потакальщика, а люби встрешника»? Нет? Встрешник - это человек, который все время говорит вам навстречу, критически оценивает все ваши мысли, слова, поступки ... С ним трудно, с ним надо все время спорить, все время доказывать свою правоту ... Но он - своеобразный «выходной фильтр» информации из вашего круга общения.

Критическое мышление «на противника» - это уже серьезная битва за свое превосходство в информационном пространстве. В серьезной драке ошибок и промахов не прощают. В неё стоит вступать, только хорошо подготовившись, только будучи твердо уверенным в своем успехе. И если уж не во всей битве, то можно заранее оговорить пределы, в которых вы отважились сказать свое слово.

Выступая с критикой, вы размышляете над совершенством очередного интеллектуального произведения противника. Если оно как-то структурировано, организовано, в нем всегда есть свои узловые, опорные точки, идеи, положения. Стоит ли выступать против всего, или лучше нанести удар «в самое

сердце»? Как бы не был вам неприятен противник, постарайтесь его понять, влезть в «его шкуру» - тогда вам лучше откроются слабые места его жизненной позиции.

Критическое мышление «от себя» - самый трудный вид критического мышления. Вы высказываетесь в окружающее информационное пространство по волнующему вас вопросу, не видя конкретного противника перед собой. Вы пишете статью в газету, в журнал, вы не спите над рукописью вынашиваемой книги ... Вы можете только предполагать, какая реакция будет на вашу активность. Вы надеетесь на эту реакцию, хотите задеть кого-то «за живое», но ответом вам может быть всего лишь молчание. Вы пиарите свое окружение, вы тратите на это много сил, но каков результат? Его в этом случае узнать труднее всего, ибо необходима рефлексия не одного-двух противников, а огромной аудитории, в которой находятся очень разные люди. От них могут последовать самые неожиданные возражения и самая неожиданная поддержка.

Критика - это высказанная вам или вами посятая по-своему мудрость. В общении мы оцениваем, упорядочиваем, обдумываем информацию не только для себя, но и для других. Очень часто мы считаем, что нам есть что сказать и хотим высказаться ... Но часто ли мы при этом вспоминаем, а хотят ли нас в этот момент услышать? Вы не забыли, что произнесенное слово наполовину принадлежит тому, кто его молвил, и наполовину тому, кто его услышал? Стоит ли напрягать мозг для критики, если вы не уверены, что её семена упадут на благодатную почву?

Не все хотят услышать слово критики в свой адрес - чтобы его правильно принять, надо напрячься. Мало того, если согласиться с критикой, значит надо напрячься и далее - исправить вскрытые ошибки, слабые места, а то и откровенную подтасовку ... У среднего человека, обывателя, ведущего из-за слабости своей рефлексии

интеллектуально неупорядоченный образ жизни, всегда много «грязного белья» в мышлении, и поэтому он особенно не любит быть критикуемым. У таких людей слабо, неразвито критическое мышление, а люди не любят соревноваться в том, в чем слабы. Они понимают, что почти наверняка проиграют.

Пожалуй, с этим утверждением нельзя не согласиться. Критически мысля, мы выполняем для себя большую, грязную, но очень необходимую работу. Цели и задачи критического мышления уже давно известны, и где тут проявлять ум и одаренность? Настоящая критика требует предельного проникновения в интеллектуальную кухню оппонента - это особенно трудно, ибо надо досконально знать и понимать его когнитивную культуру, его тезаурус, и много чего еще ... С каким он настроением творил, на что надеялся ... Надо пройти много пластов, чтобы докопаться до истины. Жизнь - это многоуровневое явление, и чтобы правильно понять, что происходит на одном уровне, надо разобраться в том, что на несколько уровней выше, и на несколько уровней глубже. Увидеть обсуждаемое событие, как в его историческом контексте, так и разглядеть в нем его изюминку.

Чтобы тебя слушали, надо говорить громко, но, чтобы быть услышанным, надо говорить тихо.

Вообще настоящая, конструктивная критика не любит публичности. Критика, как самосовершенствование, есть интеллектуально интимный процесс. Человек, критически осмысляющий свои собственные поступки, уединяется. Руководители организации, обсуждающие на совещании упущения в работе, не пускают к себе журналистов. Поэтому лучше всего люди воспринимают критику тогда, когда вы свои соображения доводите до них с глазу на глаз, спокойно и доверительно.

Уметь критически мыслить в сегодняшних сложнейших условиях информационной цивилизации,

уметь уважительно критиковать - это искусство. Сколько разных требований, параметров, условий и обстоятельств надо учесть и прочувствовать, чтобы сказать только то, что нужно и так, как нужно!

По-настоящему критически мыслить может только тот, кто сформировал у себя рефлексивное мышление, можно так сказать, до профессионального уровня. Критикуя, мы глядим на объект своей критики «со стороны» - на себя ли, на другого человека. Почему нам легче критиковать других, чем себя? Потому что на них глядеть со стороны проще.

Усваивая искусство критического мышления, не забывайте: критика - это не только интеллектуальные усилия - это и напряжения духа и эмоций, это страдания и восхищения, это обиды и удовлетворенность. Правильность критического мышления напрямую зависит от того, насколько доброжелательно или нет настроена его оболочка - душа.

Чтобы не ошибаться, чтобы действовать наверняка, критикуйте с любовью.

Критикуйте так, чтобы человек был этому рад. Делайте предметом своего критического мышления только то, что нельзя не критиковать. А то, на что можно закрыть глаза, закрывайте. Тогда вы никогда не опуститесь до критиканства. Работая над своими картинами, художники любят замечать, что лучше немного недоделать, чем переделать. Так же и в критике. Помните, щедрый человек везде щедр. Будьте выше мелочей! В любой, но в критике - особенно.

Все сказанное выше - только первые шаги к настоящему критическому мышлению. Точному, тонкому, беспощадному, но уважительному. Как там, в пересказе Сервантеса у классиков: «Платон мне друг, но истина дороже!»

Чаще всего под критическим мышлением понимают

процесс оценки достоверности, точности или ценности чего-либо, способность оценки искать и находить причины и альтернативные точки зрения, воспринимать ситуацию в целом и изменить свою позицию на основе фактов и аргументов. Его еще называют логическим или аналитическим мышлением.

Чаще всего обученные нами дети стремятся к однозначности определений, классификаций и взглядов на одну и ту же проблему, и как важно, чтобы они научились понимать, что отсутствие однозначности часто не является недостатком или проблемой, а наоборот хорошей возможностью глубже проникнуть в сущность вещей, больше узнать.

Критическое мышление - разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать (Джуди А.Браус, Дэвид Вуд). Искусство думать о том, как вы думаете, когда думаете о том, чтобы думать ясно, точно, четко, осмысленно, последовательно; искусство конструктивного скептицизма; искусство обнаружения и преодоления предубеждений и одномерности мышления; искусство целенаправленного и глубокого размышления (Paul, 1990).

Д. Халперн предлагает следующее определение критического мышления: «Использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата. Отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью. Другой вариант определения – это направленное мышление».

Национальный Совет по развитию критического мышления предлагает такое определение: «Критическое мышление - это интеллектуально организованный процесс, направленный на активную деятельность по осмыслению, применению, анализу, обобщению или оценке информации, полученной или создаваемой путем наблюдения, опыта,

рефлексии, рассуждений или коммуникации как руководство к действию или формированию убеждения».

Понятие «критическое» предполагает присутствия **оценочного компонента**, отнюдь не синонимичный понятию «критика».

«Когда мы мыслим критически, - поясняет Д. Халперн, - мы оцениваем результаты своих мыслительных процессов - насколько правильно принятое нами решение или насколько удачно мы справились с поставленной задачей. Критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса - хода рассуждений, которые привели к нашим выводам, или тех факторов, которые мы учли при принятии решения». Критическое мышление иногда называют направленным мышлением, поскольку оно направлено на получение желаемого результата. В этом смысле оно противопоставляется ненаправленному, или автоматическому, мышлению, т.е. не направленному на достижение определенной цели.

Кластер Д. выделяет пять аспектов, отличающих критическое мышление от других его типов.

1. Критическое мышление есть мышление самостоятельное.

2. Информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически.

3. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. Критическое мышление стремится к убедительной аргументации.

4. Критическое мышление есть мышление социальное.

Нужно ли и можно ли целенаправленно формировать критическое мышление? На этот вопрос со всей определенностью ответил Джон Дьюи в начале прошлого

столетия. По его мнению, главное, чем должны заниматься образовательные учреждения любого типа, - это обучать детей думанию.

Критическое мышление всегда стремится к знанию, ибо все связующие мысли, выстраивающиеся в нить размышления и рассуждения, опираются на известное знание, опыт и «заглядывают» в неизвестное. Критическое мышление всегда обозначает определенную степень уверенности, но уверенности, основанной на фактах, «... причем в умственном процессе под фактами, относящимися к делу, мы разумею те черты, которыми пользуются как доказательствами при выводе заключения или образовании решения».

Думается, прав был Д. Дьюи, подчеркивая мысль о том, что не всякое мышление можно назвать продуктивным, достойным задачи его специального и целенаправленного развития. Мышление действительно отражает окружающую действительность, но установление связей между предметами и явлениями окружающего мира требует уже особого, критического мышления, которое, по мнению Д. Дьюи, единственно ценно для воспитания и развития.

Проблема стимулирует процесс мышления, но самостоятельное критическое мышление возможно только на основе определенного знания, осмысления ранее приобретенного опыта. Для развития критического мышления очень важно, конечно, знать приведенные выше области его применения по Б. Блуму, но этого недостаточно. Необходимо иметь четкое представление, какие интеллектуальные умения помогают сформировать такое мышление для целей овладения знаниями, для анализа, обобщения, систематизации, оценки полученной информации, реструктурирования информации.

Д. Халперн, размышляя об интеллектуальных умениях критического мышления, останавливает внимание на следующих из них:

- анализ / выводы;
- выдвижение, формулировка, разработка гипотез;
- установление и создание, поиск аналогий, метафор;
- активизация ранее приобретенных знаний;
- активизация причинно-следственных отношений;
- анализ значимости;
- сравнение - сопоставление - противопоставление;
- применение в реальных условиях;
- контраргументация;
- оценка и её достоверность / валидность;
- обобщение идей;
- изучение других точек зрения.

Бонни П. выделяет такие умения, относящиеся к критическому мышлению, как:

- нахождение аналогий и других видов отношений между частями информации;
- определение значимости информации для структурирования и решения проблемы;
- нахождение и оценка решений или альтернативных путей рассмотрения проблемы;
- установление проблемы в тексте информации.

Это означает, что обучающиеся должны самостоятельно определить проблему и применить уже имеющиеся у них знания для её решения.

Существует определенный **алгоритм формирования критического мышления**, предполагающий ответы на следующие вопросы.

1. Какова цель данной познавательной деятельности? Цели могут включать в себя выбор одного из вариантов решения, выработку решения при отсутствии вариантов; обобщение информации; оценку надежности аргументов; оценку вероятного развития событий; проверку достоверности источника информации: количественную оценку неопределенности.

2. Что известно? Это отправной пункт направленного

или критического мышления. Этот этап также включает в себя нахождение недостающей информации.

3. Что делать? Какие навыки мышления позволяют достичь поставленной цели? Знание того, как добраться от начальной до конечной точки маршрута, - движущая сила критического мышления. Здесь как раз и предполагается использование сформированных ранее интеллектуальных умений.

4. Достигнута ли поставленная цель? Точность при выполнении заданий является решающим фактором успеха. Имеет ли смысл принятое решение? Для чего?

Таким образом, **критическое мышление это значит, что "искусство суждения, основанное на критериях".**

Мыслить критически - это, значит уметь анализировать информацию с позиций логики, уметь выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты, как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам [3]. Критическое мышление означает не негативность суждений и критику, а разумное рассмотрение разнообразия подходов с тем, чтобы выносить обоснованные суждения и решения.

В своей познавательной деятельности преподаватели подвергают каждый новый факт критическому обдумыванию. Именно благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным.

Проблема развития критического стиля мышления у студентов требует особого внимания. В то время как студенты не всегда готовы понять все то, что предлагается, осознать, усвоить и применить усвоенное на практике. Для правильного отбора содержания учебного материала, выбора методов и форм учебно-познавательной деятельности студентов необходимо формировать у

студента ВУЗа критическое мышление.

Основной целью формирования критического мышления студентов является расширение мыслительных компетенций для эффективного решения научных и практических проблем ВУзовского обучения. При этом необходимо учитывать следующие принципы построения технологии развития критического мышления:

- *информационной насыщенности* учебного и практического материала для использования аргументов, доказательств или опровержений, основанных на конкретных фактах, источниках, данных;

- *социальной обусловленности предмета осмысления*. Ранее было отмечено, что критическое - это мышление социальное, поэтому подбор проблем, задач, тем для обсуждения следует осуществлять с учетом этого особого свойства;

- *коммуникативности в процессе осмысления проблемы и её обсуждения* с учетом того, что это мышление индивидуальное и самостоятельное, но проявляется оно в спорах, дискуссиях, при обсуждениях и публичных выступлениях, поэтому коммуникативные навыки участников в осмыслении проблемы для формирования данного типа мышления играют решающую роль в успехе;

- *мотивации и потребности в знании* - основан на том, что отправным пунктом мыслительной деятельности вообще и проявление критичности ума в особенности, является рефлексия, которая возможна при условии, если человек мотивирован на то, чтобы узнать, понять, осмыслить, установить истину или получить положительный результат;

- *научности, достоверности и доступности информации* - способности и умения определить ценность информации, необходимой для формирования критического мышления [4].

Исследователи А.В. Коржуев, В.А. Попков, Е.Л.

Рязанова выделяют четыре этапа формирования критического мышления:

- 1) мотивационный;
- 2) обобщенного теоретического восприятия проблемы;
- 3) восхождение к конкретному;
- 4) обобщение и готовности реализовывать критический стиль мышления в профессиональной деятельности [4].

Каждый этап имеет свои характеристики и предполагает конкретные формы работы по развитию критического мышления студента.

Мотивационный этап предполагает использование разнообразных критических технологий в различных фрагментах учебно-воспитательного процесса ВУЗа. Максимально соответствующим данному этапу уровнем сформированности критического мышления является репродуктивный, на котором преподаватель, увлеченный идеей критического мышления в состоянии лишь «скопировать» представленные ему образцы критического осмысления фрагментов ВУЗовской педагогической действительности и в минимально измененном виде использовать их самостоятельно.

В цикле психолого-педагогических дисциплин требуется иллюстрация необходимости критического осмысления структуры учебного материала на уровне программы отдельного курса, её элементов, разделов, глав и параграфов исходя из степени их соответствия общедидактическим принципам и критериям отбора учебного материала.

Этапу *обобщенного теоретического восприятия проблемы*, соответствует адаптационный уровень сформированности критического мышления. Это следует понимать как овладение студентом обобщенной структурой критического мышления: объект критического осмысления

- процедуры - (типология, классификация, группировка) - результат.

Этапу *восхождения к конкретному* соответствуют локально-моделирующие и системно-моделирующие уровни сформированности критического мышления. Полученные на предыдущем этапе обобщенные представления конкретизируются на теоретическом и прикладном уровнях [1].

Процесс формирования критического мышления у студента ВУЗа должен являться неотъемлемой составной частью его непрерывного образования. Следовательно, одной из задач будет предоставление эталона критического мышления по самому широкому спектру обсуждаемых проблем - как общепедагогических, так и частно-методических.

Особую роль играют семинарские занятия, на которых обучающиеся овладевают видами деятельности, связанными с формированием критического мышления студентов с помощью специальных заданий.

Таким образом, необходимо уделять большое внимание выработке у студентов качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умения слушать других, ответственности за собственную точку зрения. Для этого будущему педагогу необходимо развивать у себя здоровую конструктивную рефлексия, приводящую к улучшению деятельности, а не к разрушению её постоянными сомнениями и колебаниями.

Организация процесса становления личности студента возможна с учетом структуры убежденности как качества личности и содержания методолого-педагогических и конкретных идей, лежащих в основе формирования данного качества. Помимо отбора и организации усвоения этих идей важно вызвать у студентов нужное отношение к ним в процессе усвоения. Важно подчеркнуть, что усвоение и становление отношения - это

не есть последовательные этапы процесса, а его стороны на каждом этапе. Педагогическая убежденность в широком смысле этого слова и соответствующее мировоззрение также не могут возникнуть сразу. Это длительный процесс, где образуются сначала отдельные взгляды и убеждения, а потом строится их система.

Мы обращаем особое внимание на работу над конкретным педагогическим убеждением, представляющим своего рода единицу общей убежденности, самом деле, преподаватель в конкретной теме имеет дело с конкретной идеей, которую он стремится поднять до степени конкретного взгляда и убеждения студентов. Отсюда первое требование к работе: четко выделять в тактическом содержании ведущую профессиональную идею, наиболее существенное в данной теме - её научную значимость и профессиональную применимость. Цель занятия и заключается в том, чтобы эта идея была осознана студентами как фундаментализированная профессионально значимая мысль, с которой они согласны. Необходимо также осознание студентами с помощью преподавателя места этой идеи в системе идей: без этого она может, как бы оторваться от системы, легко забыться, то есть не послужить становлению мышления, мировоззрения, убежденности будущего учителя.

Формирование убежденности происходит при включении студентов в различные учебные ситуации, в которых есть возможность проявить имеющиеся у них взгляды, а преподавателю увидеть их наличие и степень развитости. Ситуации представляют своего рода цикл, состоящий из таких разновидностей: выдвижение и восприятие конкретной идеи, выводимой из тактического материала и осмысления опыта; раскрытие и осознание социального значения этой идеи: показ и переживание студентами смысла происшедшего; применение, то есть организация и осуществление действий по реализации идеи

на практике: диагностика степени убежденности обучающихся относительно этой идеи.

В модели личности учителя среди основных профессиональных качеств специалиста высшей квалификации готовность к творческой исследовательской деятельности занимает одно из ведущих мест, поскольку её сформированность у личности учителя обуславливает развитие индивидуальных способностей, творческий подход к восприятию знаний и практическое их применение для решения профессиональных и научных проблем.

Однако в практике подготовки будущих учителей эта задача решается недостаточно эффективно. Часть студентов не подготовлена должным образом к творческой деятельности, нет умения решать творческие задачи.

Сформированное качество - творческий подход к педагогической деятельности у учителя представляет иерархическую структуру, состоящую из трех компонентов: социально-побудительного, операционно-исполнительского, самоорганизации деятельности.

В социально-побудительный компонент входят: система убеждений, регулирующих творческую деятельность учителя, в частности: убежденность в значимости и сопричастности к делам общества, в необходимости творчества для самого себя: осознание необходимости овладеть творческими навыками профессиональной деятельности, максимально развить собственный творческий потенциал. В побуждения к творческой деятельности входят условия, создающие заинтересованность научной работой, придающие ей целеустремленность, направляющие её в соответствии с требованиями и запросами общества.

Операционно-исполнительский компонент включает в себя знания, необходимые для осуществления творческой деятельности, владение умениями применять имеющиеся знания для решения творческих задач, добывать

недостающие знания при самостоятельной работе с источниками информации, привлекать их из других, смежных областей, то есть уметь синтезировать знания для решения творческих задач; владение умениями исследовательской деятельности: владение рациональными приемами поиска, обработки и использования информации, необходимой для исследовательской работы, умение анализировать имеющиеся факты по проблеме исследования, самостоятельно ставить цели, задачи исследовательской работы, выдвигать гипотезу решения проблемы, осуществлять её проверку, обосновывать правильность избранной логики и системы изложения; умение организовывать и проводить эксперимент, обрабатывать экспериментальные данные, обобщать полученные результаты и на этой основе формулировать выводы из проведенного исследования, умение оформлять полученные результаты в виде отчета, доклада, статьи, выступления на научной конференции, владение операциями творческого мышления.

В третий блок готовности входят умения самоорганизации исследователя: планирование и корректирование своей деятельности, самоконтроль, проявление волевых усилий, требовательность к себе, умение согласовывать свою деятельность с коллективной и др.

2.3. ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коренные изменения в социальной жизни общества во многом изменили и учебно-воспитательный процесс школы общего среднего образования. Об этом свидетельствуют уже существующие вариативные учебные планы, учебники, различные типы школ общего среднего образования, принятие школами своего устава, создание новой управленческой структурной единицы - совета школы, попечительского совета, которые координирует деятельность всех воспитывающих сил, расположенных в зоне действия школы и т. д. Наряду с позитивными явлениями, происходящими в современной школе, наблюдаются и трудности, возникающие с этими изменениями. Организация учебно-воспитательного процесса в школе стала труднее, а порой её ход становится

неуправляемым. Это обусловлено рядом факторов. Во-первых, процесс подготовки будущих учителей не решает основательно вопросов обучения студентов управленческой деятельности: во-вторых, сохранившаяся система обучения и воспитания в школе стала тормозом демократического, компетентного управления. По-прежнему сильны еще позиции авторитаризма, бюрократизма, администрирования и командной системы управления. Нередки случаи, когда учитель не в состоянии управлять собой, а ведь он обязан управлять целыми ученическими коллективами. Поэтому встает проблема подготовки будущих учителей к технологиям управления учебно-воспитательным процессом в новых условиях. Решение этой проблемы зависит и от того, какая модель личности учителя служит целью в подготовке учителей, учитывает ли она новые условия функционирования школ и все те изменения, которые влияют на педагогическую технологию школ. Нерешенность проблем высшей и средней педагогических школ в подготовке нового поколения учителей обусловлена отсутствием научно обоснованного представления о том, каким объемом общенаучных, психолого-педагогических, технологических знаний, умений, навыков, какими профессионально значимыми личностными качествами должен владеть наш выпускник, каков его уровень педагогического мышления, направленность на профессию и т.д., одним словом, какова модель современного учителя, способного решать школьные проблемы настоящего и будущего.

Сложившаяся модель учителя в известной мере и степени эмпирична, отмечают Ю.С. Алферов и Е.Г. Осовский, которые исследуют данную проблему. Безусловно, в основе разработки модели личности учителя должна лежать её профессиограмма, учитывающая современные педагогические технологии и ориентированная на тенденционные направления в

изменении её структуры, содержания и выполняемых ею функций.

Прежде чем приступить к рассмотрению профессиограммы и квалификационной характеристики учителя, установим связь между этими категориями педагогики высшей и средней школы. Как нам думается, прежде всего, любая профессия описывается профессиограммой (социальная и экономическая значимость, технология, требования, предъявляемые профессией выбирающим её и т. д.). Поскольку идет процесс углубления в суть профессии и существенный отпечаток накладывает научно-технический прогресс, то появляются внутри одной профессии специальности, которые описывают её узко предметно и требуют узко ограниченной подготовки специалиста. Скажем, у педагогической профессии таких специальностей довольно-таки много. У учителя математики профессиональная деятельность существенно отличается от деятельности учителя-словесника. Учитель математики оперирует абстрактными понятиями математики, а учитель словесности акцент делает на чувственный мир ученика. Таких отличий в профессиональной деятельности довольно много.

Более детальным, конкретным описанием специальности отличается квалификационная характеристика. К тому же квалификация специалиста определяется уровнем полученного специального профессионального образования, которое удостоверяется дипломом об окончании соответствующего учебного заведения, а также опытом работы. Эти показатели используются при установлении квалификационных требований к работнику, выполняющему определенные должностные обязанности.

В нашей стране специальность приобретает на трех квалификационных уровнях: начальном, среднем и

высшем. В системе профессионального образования функционируют соответствующие этим квалификационным уровням учебные заведения, где занимаются подготовкой специалистов.

Индивидуальные различия в квалификации специалистов учитываются путем внутри должностного квалификационного категорирования на основе аттестации.

Получение студентом профессии учителя в вузе соответствует II-ому и III-ему уровням профессионального образования. Отсюда вытекает высокое требование к этому уровня подготовки. Таким образом, существующую связь между профессиограммой и квалификационной характеристикой можно представить схематично (схема 1.).

Профессиограмма - это исчерпывающее описание особенностей определенной профессии, раскрывающее содержание профессионального труда, а также требований, которые профессиограмма предъявляет к человеку. Частью профессиограммы является психограмма - перечень требований, предъявляемых к психике человека, перечень качеств, необходимых данному профессионалу.

Профессиограмма необходима для определения цели, задач и функций, выполняемых учебными заведениями в подготовке учительских кадров. Ведь не секрет, что на основе профессиограммы учителя должны составляться учебные планы и программы, определяться соотношение общенаучной (культурологический блок), психолого-педагогической, предметной, медико-биологической подготовки и развития личности студента в этих учебных заведениях с учетом квалификации будущего учителя. Она также важна для разработки системы психолого-педагогической и технолого-методической подготовки студентов, обеспечивающей формирование необходимых умений, навыков в области техники и технологии педагогического труда. Её необходимость продиктована переходом на научное обоснование

диагностики профессиональной пригодности, на государственный стандарт педагогического образования, она нужна для разработки методик отбора при приеме в педагогические учебные заведения, а также для проведения работы по профессиональной ориентации учащихся, по кадровой работе в ВУЗе и школе. Не секрет, что в настоящее время в педагогические учебные заведения поступают нередко не только случайные, но и просто непригодные для педагогической профессии люди. Профессиограмма будет способствовать усилению личностного подхода к формированию будущего учителя, своевременному диагностированию уровня развития, а также недостающих профессионально-педагогических качеств и компенсаторных возможностей каждой личности, поможет организации профессионального развития слушателей педагогических классов, факультета будущего учителя, абитуриентов, студентов, а впоследствии молодых учителей.

Разработка профессиограммы учителя в советский период прошла динамичный путь развития. Были периоды, когда она интенсивно разрабатывалась, и когда стала закрытой темой, запрещалось её изучение. Наиболее плодотворный период начинается с 60-х гг. прошлого столетия. В недалеком прошлом проблемой разработки профессиограммы занимались А.И. Щербаков, Н.Ф. Талызина, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Ю.С. Алферов, Е.Г. Осовский, Л.Ф. Спирин, О.А. Абдуллина, Н.А. Половникова, С.Г. Исмагилова, Д.С. Ягафарова, Р.Х. Шаймарданов и т.д.

Рассмотрим подходы к разработке, определению структуры и содержания профессиограммы учителя. Педагогическая деятельность как сложная динамическая система имеет свою специфическую технологическую структуру, в состав которой входят многочисленные элементы. Какие же компоненты являются основными,

ведущими, определяющими её успех? Попытка ответить на этот вопрос была сделана Н.В. Кузьминой [144], которая показала, что педагогическая деятельность складывается из целого ряда внутренне взаимосвязанных компонентов. Каждому из них соответствует определенная группа рабочих функций, а также педагогических способностей как индивидуальной формы отражения структуры педагогической деятельности: организаторских, конструктивных, коммуникативных. Конструктивная деятельность учителя связана с отбором и композицией учебно-воспитательного материала в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся, с планированием и построением педагогического процесса, планированием структуры своих действий и действий обучающихся, проектированием учебно-материальной базы для проведения учебно-воспитательной работы. Организаторский компонент педагогической деятельности предполагает включение обучающихся в различные виды деятельности, организации ученического коллектива и превращение его в инструмент педагогического воздействия на личность в целях её развития и воспитания. Коммуникативный компонент означает установление правильных взаимоотношений учителя с обучающимися, между учителями, родителями и общественностью, что позволяет учесть и удовлетворить запросы и интересы обучающихся, правильно понять и оценить информацию об эффективности педагогических воздействий, перестроить их в соответствии с развитием коллектива.

На специфичное, особенное в профессиональной деятельности учителя, что отличает его труд от деятельности других членов общества, указал А.И. Щербаков. Наряду с конструктивной, организаторской и коммуникативной функциями он вычленяет в структуре педагогической деятельности информационную,

развивающую, ориентационную, мобилизационную и исследовательскую (гностическую) функции.

Если рассмотреть в совокупности описание технологии педагогической деятельности Н.В. Кузьминой и А.И. Щербаковым, то мы получим возможность составить общее представление о профессиональной деятельности учителя. Выделенные А.И. Щербаковым функции учителя существенно дополняют представления Н.В. Кузьминой о профессиональных функциях учителя. Он выделяет информационную функцию и представляет её как исходный момент всей учебно-воспитательной работы.

Осуществление данной функции опирается на глубокое и свободное владение учебным материалом, методами и приемами его преподавания, на необходимость хорошего владения устной речью, знание основных источников информации и др. Реализация информационной функции будет неполной, если учитель не пользуется средствами кон-

Схема 2.1. Соотношение профессиограммы и квалификационной характеристики учителя



троля для организации "обратной связи" и коррекции знаний обучающихся. Развивающая функция, отражая единство обучения, воспитания и развития, обеспечивает управление перцептивным, мыслительным, эмоциональным, волевым и другими компонентами деятельности обучающихся. Последовательное осуществление учителем развивающей функции приучает обучающихся анализировать, обобщать, классифицировать и систематизировать факты, устанавливать причинно-следственные связи, усваивать понятия, категории, закономерности и осознанно ими пользоваться, способствует формированию идейно-нравственных качеств

личности. Ориентационная функция определяет содержание ценностных ориентаций учащихся в природной и социальной среде. Она формирует у школьников активное отношение к явлениям и процессам окружающей их действительности (идеи и идеалы, мотивы поведения и социального действия). Мобилизационная функция проявляется в деятельности учителя, направленной на актуализацию знаний и жизненного опыта учащихся для формирования у них познавательной самостоятельности и общественно-политической активности. Побуждая обучающихся к выполнению учебно-трудовых задач, учитель тем самым способствует реализации принципов единства теории и практики, связи обучения и воспитания с жизнью. Исследовательская (гностическая) функция требует от учителя научного подхода к педагогическим явлениям, умения выдвинуть гипотезу, спроектировать и провести несложный педагогический эксперимент, проанализировать собственный опыт и опыт других учителей, предусматривает владение навыками работы со справочной и научной литературой. Осуществление гностической функции придает работе учителя творческий, научно-исследовательский характер.

Дальнейшее рассмотрение данного вопроса находим в монографии В.А. Сластенина. Анализируя существующие профиограммы и давая им оценку, автор считает целесообразным выделить в профессиональной деятельности учителя четыре этапа. Соответственно этим этапам деятельности группируются и педагогические умения. По его убеждению, педагогическая деятельность учителя состоит из следующих этапов:

- анализа педагогической ситуации, проектирования результата и планирования педагогических воздействий;
- конструирования и реализации учебно-воспитательного процесса;
- регулирования и корректировки педагогического

процесса;

- итогового учета, оценки полученных результатов и определения новых педагогических задач.

Такое описание деятельности учителя сводится к тому, что эта деятельность рассматривается как управленческая. Подобный подход к рассмотрению педагогической деятельности учителя как управленческой обнаруживаем в работах Л.Ф. Спирина. В деятельности учителя им выделены следующие этапы:

- педагогической диагностики и целеполагания;
- решения педагогической задачи на уровне планирования учебно-воспитательного процесса;
- практической работы по претворению в жизнь намеченного плана;
- анализа выполненной педагогической работы, определения нового состояния воспитанников и постановки новых педагогических целей.

В 1984 г. появляется монография О.А. Абдуллиной (2), которая всецело посвящена анализу и совершенствованию процесса профессиональной подготовки будущего учителя. Рассматривая данную проблему, О.А. Абдуллина выделяет следующие профессиональные функции учителя: дидактическую, воспитательную, пропагандистскую, методическую, исследовательскую и самообразовательную. Вместе с тем она определяет "сквозные" интегральные умения, которые являются составными частями всех вышеуказанных групп. Сюда относятся организационные, диагностические, информационные умения. В её представлении организационные умения требуются для выполнения всех функций учителя и включают в себя умение организовывать деятельность обучающихся и свою деятельность. Эффективная организация учебного процесса и руководства познавательной деятельностью школьников, успешное проведение воспитательной работы с ними и

педагогической пропаганды среди родителей возможны на основе глубокого и всестороннего знания обучающихся. Вот почему учителю необходимо владеть диагностическими умениями. К "сквозным" умениям, присущим учителям разного профиля, сопровождающим все основные группы умений, можно отнести и информационные умения учителя.

В.И. Селиванов рекомендует семь профессиональных функций учителя, объединяющих 95 умений, которые названы как ориентационная, академическая, дидактическая, перцептивная, речевая, мобилизационная, организационная.

Большой интерес представляет работа Н.А. Половниковой и К.А. Ширкевич [69], дающая профессиограмму учителя, которая охватывает информационную, ориентационно-воспитательную, развивающую, проектировочно-конструктивную, коммуникативную, организаторскую, мобилизационную, гностическую функции учителя. Безусловно, такой набор профессиональных функций необходим для успешного осуществления учителем своих непосредственных обязанностей, связанных с обучением, воспитанием и развитием обучающихся. Работа данных авторов интересна и тем, что они, составив профессиональную карту учителя, осуществили попытку на практике реализовать механизм формирования конкретных педагогических умений в соответствии с содержанием учебного материала, видами педагогической практики и внеаудиторной воспитательной работы и дополнительного педагогического образования.

Анализ имеющихся профессиограмм показывает, что существует еще одна интересная, на наш взгляд, профессиограмма учителя национальной сельской школы. Авторы данной профессиограммы с учетом изменений, происходящих в нашем обществе и в сельской школе, разработали данную профессиограмму в условиях

возрождения национальной школы. Эта проблема актуальна для всех сто семидесяти семи наций, проживающих в бывшем Советском Союзе. Профессиограмма Д.С. Ягафаровой и С.Г. Исмагиловой включает восемь профессиональных функций: информационную, развивающую, ориентационную, мобилизационную, конструктивную, организационную, коммуникативную, исследовательскую [333].

Анализ профессиограмм учителя позволяет выделить в основном два подхода к разработке. Первый подход - выделение основных функций учителя - образовательной (информационной, дидактической), воспитательной (ориентационной, ориентационно-воспитательной), развивающей и тех, которые способствуют выполнению этих основных. Такое рассмотрение деятельности учителя обнаруживается в работах О.А. Абдуллиной, Н.В. Кузьминой, Н.А. Половниковой и К.А. Ширкевич, А.И. Щербакова, Д.С. Ягафаровой и С.Г. Исмагиловой. При другом подходе профессиональная деятельность учителя рассматривается как управленческая и в ней выделяются в логической последовательности самостоятельные этапы. Соответственно подбираются необходимые умения управления учебно-воспитательным процессом. Подобным образом разрабатывают профессиограмму учителя В.А. Сластенин и Л.Ф. Спирин. На наш взгляд, более прогрессивным подходом к разработке профессиограммы является второй подход, то есть рассмотрение педагогической системы как управленческой деятельности учителя. Такое понимание деятельности учителя в настоящее время не должно вызывать сомнений. Однако необходимо помнить, что каждому выделенному этапу управленческой деятельности должны соответствовать определенные профессиональные умения. Если подобным образом подходить к разработке профессиограммы учителя, то мы, безусловно, обнаружим авторскую, более

совершенную и существенно отличающуюся от предыдущих профессиограмму, адекватно отражающую реальную педагогическую действительность и деятельность образовательных учреждений общего среднего образования различных типов. Прежде чем рекомендовать её, обратим внимание на существенно изменившиеся условия протекания учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях общего среднего образования.

Жизнь все более убедительно доказывает необходимость перехода к технологическим основам в реализации педагогического процесса. В природе, науке и производстве любой процесс технологичен, если он воспроизводим и, конечно же, базируется на определенных законах его запуска. Это означает, что можно воспроизвести все то, что подчиняется определенным законам его творения. Применительно к педагогическому процессу можно говорить то же самое. Можно развить личность гражданина, учителя, инженера, врача и т.д. с заданными параметрами, определенным мировоззрением, мотивами, мышлением, направленностью, если при организации педагогического процесса учесть три группы закономерностей: социальные, непосредственно самого педагогического процесса, биопсихического развития человека.

В процессе подготовки учителя в вузе технологическая организация педагогического процесса означает, что как сам будущий специалист, так и преподаватели ВУЗа должны четко представлять себе, какие параметры, личностные качества и сферы у учителя они должны развить. Иначе говоря, необходимо ясно представлять какие учителя нужны современной школе.

Педагогическая действительность ставит перед учителем огромное количество педагогических задач, которые нужно решать. Для их решения учителю

необходимо владеть педагогическим мышлением. Из всех познавательных процессов, изучавшихся в рамках профессиональных изменений, наибольшее количество исследований посвящено мышлению. Еще Л. Фейербах отмечал, что "положение, должность имеют влияние на образ мыслей человека, его внутреннюю жизнь, его веру более, чем он осознает это. В большинстве случаев уже нельзя отличить образ мыслей по долгу службы от свободных убеждений того, что исходит от самого человека, от того, что исходит от него в связи с его внешней профессией" [320, С. 25].

В исследованиях понятие "профессиональное мышление" употребляется в двух смыслах. В одном смысле, когда хотят подчеркнуть высокий профессионально-технологический уровень специалиста, речь идет об адаптированности мышления человека к профессии, выражающей его качественный аспект. В другом смысле, когда хотят подчеркнуть предметную направленность на профессиональную деятельность.

Второй аспект можно рассматривать как стереотипы мышления. Стереотипия - это та часть прошлого опыта, которая сформировалась в ходе выполнения профессиональной деятельности; входит в мышление профессионала в качестве воспроизводящей его части: регулирует весь ход мыслительного процесса, начиная от принятия проблемной ситуации и кончая завершающим этапом решения, имеет тенденцию проявляться в виде воспроизводящих компонентов в решении проблемы, задачи, не относящихся к сфере "привычной" для субъекта деятельности.

В реальной практической деятельности понятие «профессиональное мышление» употребляется одновременно в обоих значениях. В сферах человеческой деятельности принято говорить о "клиническом" мышлении врача, о "педагогическом" мышлении учителя, о

"техническом" мышлении инженера, о "пространственном" мышлении архитектора, о "художественном" мышлении работников искусства, о "математическом" мышлении, "физическом" мышлении научных работников, занимающихся в соответствующих областях науки и т.д. Здесь имеются в виду некоторые особенности мышления специалиста, позволяющие ему компетентно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно и оригинально решать как ординарные, так и неординарные задачи в определенной предметно-технологической области. Таких специалистов обычно характеризуют как людей творческих в своей профессиональной области, как людей, по-своему видящих предмет своей деятельности и способных к рационализаторству, новаторству, открытию нового.

Понимание профессионализации как адаптации к деятельности не продвигает исследователей к выявлению механизмов и закономерностей профессионализации познавательных процессов, а оставляет их на феноменологическом уровне. Этим же отличается и подход В.Э. Тамарина и Д.С. Яковлевой, которые понимают под профессиональным мышлением особый склад ума, его специфическую направленность, адекватную сущности воспитательной деятельности [252, С. 58-65].

Следует отметить, что попытки рассмотреть профессиональное мышление учителя именно как адаптацию достаточно устойчивы и отражают определенную тенденцию. Так, А.А. Орлов, отмечая, что мышление учителя непосредственно включено в его практическую деятельность, указывает на его направленность на адаптацию знания всеобщего к конкретным учебно-воспитательным ситуациям [138, С. 5]. По его мнению, это - своеобразное "педагогическое видение" окружающего мира, отражающее психолого-педагогические и технологические знания, способы

умственных действий и установок личности учителя. Это основание позволяет выделить три уровня сформированности профессионального мышления учителя:

- низкий - решение задач осуществляется по устоявшимся шаблонам;

- средний - характеризуется наличием отдельных творческих элементов при решении задач (проявляются первоначальные умения синтезировать полученные теоретические знания и использовать их на практике);

- высокий - нестандартный подход к анализу ситуации, решение задач на основе диагностирования конкретных условий.

В рассмотрении мыслительной сферы учителя широкий разброс мнений наблюдается и в более поздних исследованиях.

Так, например, Л.П. Доблаев понимает педагогическое мышление как обобщение и опосредованное познание психологического механизма (причин, мотивов, структуры) поступков человека, ведущее к нахождению эффективных способов воздействия на него в условиях профессиональной деятельности [64, С. 10, 11]. М.В. Савгин определяет педагогическое мышление как иерархизированный процесс самостоятельной постановки и решения учителем подчиненных друг другу задач развития, обучения и воспитания учащегося и класса школьников [236, С. 36-44].

М.М. Кашапов понимает под профессиональным мышлением учителя совокупность характеристик, "имеющих значение для продуктивности и целенаправленности выполнения педагогической деятельности». По его мнению, системное рассмотрение особенностей мышления учителя возможно на основании выделения микрогенетических, функциональных, содержательных и операционных характеристик мышления, проявляющихся в ходе возникновения и решения

педагогических проблемных ситуаций.

По мнению С.М. Пилосян профессиональное мышление учителя как важный показатель включает его прогностические способности, которые позволяют ему успешно взаимодействовать в системе «диагноз - прогноз – планирование - управление».

А.Ф. Ануфриев акцентирует внимание на диагностическом компоненте данной системы. Он предлагает включить в анализ профессиональной личности учителя понятие «диагностическое мышление», содержанием которого является постановка диагноза, то есть определение индивидуальных особенностей ученика и причин, их обуславливающих [12, С. 7, 8].

Д.В. Вилькеев анализируя структуру и выполняемые педагогическим мышлением учителя деятельность, выделяет следующие функции: объяснительную, диагностическую, прогностическую конструктивно-творческую, управленческую, коммуникативную, рефлексивную [39, С. 32, 33]. Все выделенные аспекты в работе Д.В. Вилькеева раскрывают и дополняют целостную картину мыслительной деятельности учителя.

Очевидно, что большинство проанализированных точек зрения на природу профессионального мышления учителя представляют педагогические подходы, охватывающие внешние проявления, которые во многом соответствуют заказам общества.

Кроме того, необходимо отметить отсутствие отечественных тестов, направленных на измерение уровня сформированности профессионального мышления учителя.

Как показывают исследования, для речи педагога характерна центрированность на себя. Так, по статистическим данным, большинство реплик учителя, записанных на уроках, можно определить как «Я – реплик» [220]. Исследователи отмечают, что учителя, как правило, используют фразы: «Я сейчас объясню». «Я не довольна

вами сегодня», «Мне стыдно за вас», «Вы меня подводите». В свою очередь, Р.М. Грановская считает, что многих учителей отличает дидактическая, поучающая манера речи [56].

Строя типологию будущих, да и реально работающих учителей только на основе мыслительной деятельности, легко зайти в тупик из-за большого количества накопления эмпирических фактов и подходов, с одной стороны, и отсутствия строгих и точных теоретических оснований, с другой. Так, А.Х. Касымжанов и А.Ж. Кельбуганов в своем обзоре выделили «четыре основных разновидности ума:

- 1) концептуальный (ум логика и математика)
- 2) художественный (ум поэта и художника)
- 3) социальный (ум политика)
- технологический (ум инженера)» [114, С. 48].

Другие исследователи выделяют пять типов:

- 1) аналогизирующий ум
- 2) комбинирующий ум
- 3) реконструирующий ум
- 4) универсальный ум
- 5) бессистемный ум [185, С. 97].

Основной подход к оценке мышления связан с классификацией людей по уровню развития интеллекта. Его называют количественным из-за стремления выразить уровень интеллектуального развития всего одним числом, так называемым «коэффициентом интеллектуальности».

Первая из трудностей, связанная с использованием профессионального мышления учителя, выделение из множества задач, той актуальной на данный момент и на ближайшую перспективу. А как определить актуальность той или иной педагогической задачи? Для учителя они кажутся все актуальными. Критерием определения актуальности той или иной педагогической задачи является учет двух основополагающих моментов: определения

близкой перспективной цели и диагностического измерения педагогической действительности. Это обусловлено тем, что педагогическое воздействие учителя есть запуск бесконечного множества управленческих циклов, образующих логическую и последовательно тянущуюся цепь от принятия и до решения актуальных педагогических задач, которые, в конечном счете, и приводят к достижению ближайшей, средней и дальней цели развития личности ученика. Такая последовательность и содержание деятельности учителя должны включать в свою структуру выполнение им следующих профессиональных функций: социально-прогностической (четкое представление общественно-государственного заказа в области воспитания подрастающего поколения, развития личности, достижение модели современного школьника); диагностической (определение уровня обученности, воспитанности, развитости, то есть исходный наличный уровень личности и коллектива: условия, возможность, измерение педагогической действительности); проектировочно-конструктивной (определение актуальных педагогических задач, близких, средних, дальних перспектив развития личности и коллектива; планирование технологии решения); информационной (вооружение учащихся осознанной и глубоко усвоенной системой знаний, умений, навыков, научным мировоззрением и технологией самостоятельного добывания знаний - самообразованием); ориентационно-воспитательной (воспитание общечеловеческих ценностей, социального опыта, формы поведения, достижение разносторонности и многосторонности ценностных ориентаций); развивающей (развитие познавательных сил, интеллектуальных способностей, мышления, памяти, восприятия, воображения, представления, физических качеств и силы); организационно-мобилизующей (подготовка, создание условий осуществления деятельности, привлечение,

концентрация внутренних, духовных и физических сил ученика и сосредоточение их для решения актуальных педагогических задач); коммуникативной (установление тона, стиля, такта общения; направленность к решению задачи; корректировка и координация деятельности); превентивной (обеспечивающей получение информации о ходе протекания процесса, этапов деятельности, установление "обратной связи", предупреждение отклонений от этапа достижения цели, учета и оценки результативности деятельности); культурологическая (владение, использование народной системы воспитания учащихся). Дадим определение вышеназванным профессиональным функциям учителя.

Социально - прогностическая профессиональная функция - это подсистема знаний и умений учителя по выявлению модели личности современного школьника, определение социально-общественного заказа в области воспитания подрастающего поколения, развития личности.

Диагностическая профессиональная функция - это подсистема знаний и умений учителя по анализу, рефлексии деятельности как собственной, так обучаемых и коллег. Эта функция предполагает умение добывать новые знания, приводить их в готовность для решения новых актуальных задач, анализировать достоинство и недостатки в деятельности, в системе отношений.

Проектировочно-конструктивная профессиональная функция - это подсистема знаний и умений учителя по текущему и перспективному планированию. В процессе реализации этой функции учитель должен хорошо владеть следующими видами деятельности:

- конструктивно-содержательной (тематический отбор учебного материала, планирование различных форм воспитательной деятельности, определение наиболее эффективных форм и средств решения актуальной педагогической задачи);

- конструктивно-материальной (обеспечение материальной базы решаемой актуальной педагогической задачи);

- конструктивно-оперативной (прогнозирование процесса решения актуальной педагогической задачи).

Информационная профессиональная функция - это подсистема знаний и умений учителя по приобретению эффективной передачи информации, по обучению учащихся добыванию знаний и формированию умений и навыков. Эта функция предполагает выполнение совокупности действий, направленных на глубокое и прочное усвоение обучаемым основ наук, на формирование у него научного мировоззрения. Под информацией здесь подразумевается только та её разновидность, которая является специфической социальной формой, проявляющейся в управляемом учебном процессе, сопровождаемом передачей знаний, умений и выработкой убеждений, научение обучаемого работать на основе современной информационной технологии.

Ориентационно-воспитательная профессиональная функция - это подсистема знаний и умений учителя по формировании у учащихся ценностных ориентаций в качестве руководства к действию. Способность ориентироваться в окружающей обстановке и умение найти ближайший путь решения возникающих в учебном процессе проблем, при реализации этой функции пробудить у обучаемого интерес к изучению наук и к производительному труду, выработать у обучаемого социально и общественно значимую профессиональную ориентацию.

Развивающая профессиональная функция - это подсистема знаний и умений учителя по развитию интеллекта и творческих способностей обучаемого. В процессе реализации этой функции у обучаемого должны быть разносторонне развиты индивидуальные способности,

психические процессы, духовно-физические качества, в определенной степени развита личность обучаемого.

Организационно-мобилизующая профессиональная функция - это подсистема знаний и умений учителя по формировании у обучаемого мотивов решения учебно-воспитательных, развивающих задач. При реализации этой функции учитель должен уметь мобилизовать интеллектуально-духовные, физические силы обучаемого, участвующего в решении актуальной педагогической задачи. Это система знаний и умений учителя по организации спланированной работы. Эта функция подразумевает умение выбирать методы, формы и средства решения актуальной педагогической задачи, умение включать обучаемых в различные виды деятельности и руководить ими, умение регулировать собственное поведение. При этом у обучаемого должны формироваться и закрепляться умения и навыки учебного и производительного труда.

Коммуникативная профессиональная функция - это подсистема знаний и умений учителя по установлению педагогически целесообразных взаимоотношений с учениками, коллективом, коллегами, родителями учащихся, общественностью. При реализации этой функции учитель должен уметь возбудить у аудитории интерес к проводимым формам деятельности, установить целесообразные в данной ситуации личностные, межличностные, межколлективные взаимоотношения.

Превентивная профессиональная функция - это подсистема знаний и умений учителя по обеспечении получения информации о ходе протекания управляемого им педагогического процесса, этапов деятельности, установлению "обратной связи", контроля и учета, оценки результативности деятельности.

Культурологическая профессиональная функция - это подсистема знаний и умений учителя по использовании

мировой и национальной систем воспитания и обучения. Она необходима учителю для формирования у учащихся национального самосознания, воспитания чувства гордости за свой народ, национальных черт, психологию, самобытность и т.д. Предполагает также знание и использование в работе мировых культурных ценностей.

Таким образом, выделение профессионально значимых элементов, составляющих профессиональную функцию, по сути означает структурирование этих педагогических функций, рассматриваемых как некие подсистемы с определенными задачами функционирования технологии. Последовательность описания профессиональных функций дается именно в таком порядке, потому как этого требуют структура педагогической деятельности и технология. Реализация задач каждой профессиональной функции в совокупности обеспечивает достижения цели технологии учебно-воспитательного процесса педвуза в целом.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ УЧИТЕЛЯ

Для успешной работы учитель высшего профессионального образования должен владеть следующим блоком психолого-педагогических знаний, составляющих государственный стандарт педагогического образования:

- о сфере образования, сущности, содержании и структуре образовательных процессов;
- об истории и современных тенденциях развития психолого-педагогических концепций и предметных методик;
- о человеке как субъекте образовательного процесса, его возрастных, индивидуальных особенностях, социальных факторах развития;
- о закономерностях психического развития, факторах, способствующих личностному росту, саморазвитию и самореализации личностного потенциала;

- об особенностях детей с отклонениями в развитии;
- о закономерностях общения и способах управления индивидом и группой, об умениях педагогического общения;
- о правах и обязанностях обучающихся;
- о закономерностях целостного педагогического процесса, о современных психолого-педагогических технологиях;
- об организации внеучебной деятельности учащихся;
- об основных психолого-педагогических критериях применения цифровизации, компьютерной технологии в образовательном процессе:
- об организации образовательных процессов в различных социокультурных условиях;
- о психолого-педагогической диагностике;
- о проектировании, диагностике, реализации, оценивании, коррекции образовательных процессов;
- об основах разработки учебно-программной документации и использовании её для формирования содержания обучения;
- о системе образовательных учреждений и основах управления ими;
- об основах организации диагностики, организации опытно-экспериментальной и исследовательской работы в сфере образования;
- о методологических и теоретических основах методики обучения предмету;
- о современных методах, приемах, формах и средствах обучения предмету, об общении методического опыта;
- о модели личности современного школьника, прогнозировании её развития на ближайшую, среднюю и дальнюю перспективу.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ УЧИТЕЛЯ

На уровне навыков должны быть сформированы у учителя следующие умения: выразительная речь, грамотное

и красивое письмо, скоростное чтение, счет, общение и распределение внимания, ориентация во времени, библиографические, по использованию технических средств обучения, по педагогической графике.

ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ

В педагогическом исследовании личности учителя одной из первых возникает задача определения характеристик, которые фиксируют профессионально значимые особенности личности учителя, проявляющиеся в его деятельности. Данная проблема является особо актуальной в отношении данной профессии, так как компоненты, характеризующие личность учителя, обеспечивают заполнение им его профессиональных функций.

Как мы уже убедились, большинство разработанных психологических концепций строения личности выглядят излишне сложными: большинство из них сводится к тому, что в личности все компоненты представлены в единой, неразложимой целостности, сплетены в целостности человека, и невозможно определить, какая из сторон является доминирующей.

В рамках педагогической науки чаще всего решение данной проблемы ограничивается задачей выявить те личностные качества, которые являются типичными для педагогической профессии с тем, чтобы на их основе осуществить как профессиональный отбор, так и профессиональную подготовку.

Поиск главенствующих, определяющих профессиональных личностных качеств, на основе которых зиждется и разворачивается вся педагогическая деятельность, привел к созданию их целого "ансамбля". Не рискуя дать полный обзор (хотя анализ литературы позволил нам выявить более 70 профессионально значимых качеств), назовем лишь те из них, которые чаще всего

встречаются в психолого-педагогических работах, посвященных исследованию личности учителя. В эту группу профессионально значимых качеств относят эмоциональность (А.О. Прохоров, Т.Г. Сырицо, В.П. Трусков и др.), общительность (Н.В. Кузьмина, В.И. Гинецинский и др.), активность (М. Ачилов, Ф.Н. Гоноболин и др.), гибкость поведения (Н.В. Кузьмина и др.), способность понимать учащихся и руководить ими (Э.А. Гришин, Ф.Н. Гоноболин и др.), любовь к детям (Ш.А. Амонашвили, Н.И. Пospelов и др.), эмпатия (В.Н. Козиев, А.Э. Штейнмец и др.) и т. д.

Вполне очевидно, что, если говорить о целостности личности, не всегда можно обнаружить полный набор этих качеств в одном учителе. В каждом конкретном случае значимость и соответственно иерархическая структура личностных качеств учителя будут меняться и зависеть от многих факторов (пол, возраст, стаж работы, предмет, отношения с учащимися и др.). Наиболее наглядно включенность деятельности в структуру личности проявляется при анализе особенностей преподавателей.

Л.М. Портнов на основе исследования учителей-мастеров выделил у них такие отличительные качества, как владение в совершенстве методами преподавания, умение активизировать мышление учащихся, развивать их способности, умение эффективно проводить разнообразную воспитательную работу в процессе обучения, обладание высоким уровнем педагогической техники [215, С. 84-91]. Очевидно, что здесь имеет место и качества личности, так и умения и навыки учителя.

Е.И. Тютюнник, исследуя профессионально значимые качества мастеров производственного обучения, экспертным путем выделил две группы качеств. Социально-психологические и психофизиологические. Данное исследование представляет интерес с точки зрения систематизации многочисленных профессионально

значимых качеств, разведения их по подгруппам и по уровням.

В работе Т.Ф. Цыгульской сделана попытка определить профессионально важные качества учителей музыки [284, С. 165, 166]. Результаты также привели авторов к выводу, что имеются две основные подструктуры: музыкальная одаренность и педагогические способности. Т.Ф. Цыгульская утверждает, что различия в структурах профессионально важных качеств влияют на выбор индивидуального стиля деятельности.

Л.И. Уманским было выполнено исследование, в котором было выделено 18 типичных личностных качеств, характерных для хороших организаторов. Они нижеследующие:

- 1) способность "заряжать" своей энергией других;
- 2) способность находить наилучшее применение каждому;
- 3) избирательность, способность понимать и правильно реагировать на обучающихся;
- 4) критичность;
- 5) педагогический такт;
- 6) сообразительность;
- 7) инициативность;
- 8) требовательность к другим;
- 9) организаторские способности;
- 10) практичность;
- 11) самостоятельность;
- 12) наблюдательность;
- 13) выдержка;
- 14) общительность;
- 15) настойчивость;
- 16) активность;
- 17) работоспособность;
- 18) организованность.

Проведенное исследование показывает сложность и

многоаспектность структуры качеств учителя для реализации организаторской функции. Детальное изучение каждого конкретного качества личности может усугублять картину структуры личности учителя.

Нами была предпринята попытка ранжировать профессионально значимые личностные качества учителей математики. На первом этапе исследования учителя математики выступили в качестве экспертов, выбравших из предложенного им в совокупности пятнадцать наиболее значимых качеств личности учителя.

Аналогичная процедура была проделана и с составляющими педагогической деятельности профессиональными функциями. К предложенным десяти профессиональным функциям необходимо было выбрать личностные качества для их реализации.

Результаты опроса показали значимость отдельных профессионально важных качеств личности учителей математики. Приводим их в следующей таблице (табл. 1.).

Табл. 1. Значимость профессиональных качеств учителя математики для выполнения педагогической деятельности

п/п	Качества личности	Рейтинг
1	Внешняя привлекательность	15
2	Высокая нравственность	3
3	Высокий интеллект	1
4	Гибкость поведения	11
5	Доброта	13
6	Наблюдательность	7
7	Общительность	10
8	Организованность	5
9	Профессиональная компетентность	4
10	Сильная воля	12
11	Творческий подход к делу	6
12	Требовательность	8

13	Общая культура	2
14	Эмоциональность	14
15	Энергичность	9

Из ранжированной совокупности профессионально значимых качеств личности учителя математики в первую пятерку входят: интеллект, культура, нравственность, компетентность, организованность.

Таким образом, ярко вырисовывается профессиональная поляризация рационального и эмоционального, с явным преимуществом первого качества. В результате этого учителя выступают для учащихся как "механизм" в технологии передачи знаний, скрывая от них проявления своих чувств и человеческого отношения.

Очевидно, силен еще стереотип, определяющий главным звеном обучения передачу знаний в ущерб развития личности. Далее рассмотрим, какие качества выбирают учителя математики как важнейшие для успешного выполнения тех или иных профессиональных функций (табл. 2.).

Табл. 2. Значимость профессионально важных личностных качеств для выполнения функций

п/п	Профессиональные функции	Качества личности в табл. 2.1
1	Социально-прогностическая	3, 4
2	Диагностическая	3, 4
3	Проектировочно-конструктивная	10
4	Информационная	3
5	Ориентационно-воспитательная	2
6	Развивающая	3
7	Организационно-воспитательная	11, 13, 15
8	Коммуникативная	7

9	Превентивная	2, 10
10	Культурологическая	2

Анализ полученных результатов показывает, что учителя проявили единое мнение, выделив в качестве важнейшей для выполнения ориентационно-воспитательной функции - высокую нравственность, для информационной - высокий интеллект, для диагностической - творческий подход к делу, для коммуникативной - общительность и т. д.

Наличие такого сплочения мнений говорит о том, что существуют жесткие стереотипы, которые затрудняют или даже мешают учителю реализовать собственную личность через эти функции.

Следует заметить, что из пятнадцати наиболее важных попало восемь, а из оставшихся 2/3 реализуются за счет трех качеств: высокий интеллект, профессиональная компетентность, высокая нравственность. Это свидетельствует о традиционных механизмах воздействия учителей, видящих свою задачу, прежде всего, в передаче определенного объема знаний.

Отсюда видно, что та часть профессионально значимых качеств, которая получила наивысший рейтинг, являются полифункциональными качествами, что позволяет, по нашему мнению, реализовать, используя их сразу несколько профессиональных функций. Другие же качества выступают как монофункциональные качества, отнесенные испытуемыми в конце ряда, имеют вспомогательное значение.

Полученные результаты вполне соответствуют сделанному ранее предположению, что, вступая в реальную деятельность, личность как бы попадает в жесткую структуру, изменить которую, то есть сформировать свой стиль деятельности, удастся лишь сильным личностям. Однако вся предыдущая практика подготовки учителя

свидетельствует о том, что главные усилия направлены на нивелирование этих личностных различий, не на подготовку специалиста-профессионала как субъекта деятельности, а на тиражирование исполнителя, соответствующего некоей идеальной модели.

Полученные данные также свидетельствуют и о том, что в реальности учителя не разделяют личностные качества на «общечеловеческие» и «профессиональные», как это делают многие исследователи, так как практически очень трудно отделить собственно педагогические качества от других свойств личности учителя, влияющих на успех его деятельности. Они проявляются, формируются, развиваются и нередко переходят друг в друга в общей структуре свойств, отношений и действий личности учителя как субъекта профессиональной деятельности. Каждая личность - это неповторимый ансамбль свойств и качеств, который своеобразно преломляется в профессиональной деятельности, изменяется и в результате превращается в профессиональную личность. Эти профессионально значимые качества учителя можно сгруппировать следующим образом:

1. Общественно-профессиональная направленность: сознание общественного долга, демократизм, гласность, ответственность, дисциплинированность, активность, принципиальность, коллективизм, новаторство, интенсивная работоспособность, справедливость, общительность, стремление к сотрудничеству.

2. Интеллектуальные черты: эрудиция, внимательность, наблюдательность, оперативная и долгосрочная память, сообразительность; глубина, широта, гибкость, решительность, оригинальность, критичность, ясность, логичность, самостоятельность ума; любознательность, стиль мышления, способность к рефлексии и анализу; развитость речи.

3. Нравственные черты: отношение к коллективу,

заботливость, душевность, доброжелательность, справедливость, доверие, отзывчивость, взаимопомощь, чувство собственного достоинства, совестливость, самолюбие, скромность, простота, уверенность в себе, гордость, самокритичность, требовательность к себе, нетерпимость к недостаткам, стремление к самосовершенствованию, честность, трудолюбие, добросовестность, инициативность, целеустремленность, настойчивость, бережливость, вежливость, тактичность, уважительность, обходительность.

4. Волевые черты: организованность, собранность, самообладание, выдержка, смелость, упорство, исполнительность.

5. Эмоциональные черты: оптимизм, бодрость, веселость, невозмутимость, доброжелательность, доверчивость, удовлетворенность.

Наиболее общим условием управления процессом развития личности учителя является проектирование его социальных, профессионально значимых качеств, знаний, умений, навыков, направленности и мышления. Эффективным средством прогнозирования личности учителя является моделирование. Поэтому на первичном этапе профессиографическим путем мы описали модель личности учителя школы среднего общего образования. Отсюда можно сделать некоторые выводы. Во-первых, профессиограмма учителя среднего общего образования является первичной качественно-описательной моделью специалиста системы образования. Во-вторых, профессиограмма учителя школы среднего общего образования включает следующие разделы:

- 1) профессионально значимые личностные качества;
- 2) основные требования к психолого-педагогической подготовке;
- 3) содержание технологической подготовки (профессиональные функции: знания, умения, навыки);

- 4) направленность личности;
- 5) характеристика педагогической деятельности;
- 6) педагогическое мышление учителя.

В-третьих, основные функции профессиональной деятельности учителя можно свести к следующим: общетрудовые (проектировочно-конструктивная, диагностическая, организационно-мобилизующая, коммуникативная, превентивная) и общепедагогические (социально-прогностическая, информационная, ориентационно-воспитательная, развивающая, культурологическая).

Структурно-функциональный подход к изучению и формированию педагогической деятельности учителя школы среднего общего образования дает возможность не только определить требования к содержанию образования современного учителя, но и прогнозировать возможные изменения в структуре и содержании его профессиональной деятельности в ближайшие годы.

Деятельность учителя-воспитателя по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества типовых и оригинальных педагогических задач различных классов и уровней. Однако при всем своем богатстве и разнообразии педагогические задачи являются задачами специального управления. Поэтому педагогическую деятельность целесообразно исследовать и раскрывать в понятиях быстро развивающейся области знания, которая получила название науки управления.

Исходя из общей теории управления, можно сказать, что решение педагогической задачи проходит в своем развитии ряд этапов:

- 1) диагностирование и прогнозирование результатов и перспектив развития педагогического процесса;
- 2) анализ педагогической ситуации, проектирование результатов и планирование педагогических воздействий;
- 3) конструирование и организация учебно-воспитатель-

ного процесса;

4) регулирование и корректирование педагогического процесса на основе текущего отбора информации;

5) итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач.

Предложенное здесь деление управленческого цикла на отдельные функции весьма условно. Вполне очевидно, что каждый из этапов решения педагогической задачи требует различных по объему, структуре и сложности педагогических умений. При этом следует иметь в виду то обстоятельство, что ряд умений используется не на одном, а на нескольких этапах. Природа педагогического умения вызывает пристальный интерес исследователей. Рассматривая умение как владение способом педагогической деятельности, в структуре самого этого способа можно выделить следующие «операции»: а) анализ ожидаемого результата (цели) педагогического процесса, то есть новообразований в свойствах личности обучаемых, коллектива, а также того, как эти «новые образования» будут проявляться в их деятельности, поведении, отношениях; б) выявление природы тех психических процессов, состояний, через которые должен «пройти» воспитанник, чтобы был достигнут ожидаемый результат; в) проектирование внешней деятельности воспитуемых, способной актуализировать в сознании обучаемых требуемые психические процессы; г) проектирование и реализация условий, обеспечивающих требуемую динамику внешней и внутренней деятельности обучаемых, то есть осуществление в собственном смысле этого слова педагогического процесса.

Подготовка будущего учителя требует целенаправленной отработки специальных педагогических действий с заданной строго определенной функцией (педагогических умений). Целенаправленную отработку отдельных умений в отличие от задач мы рассматриваем в

качестве упражнений. Последние осуществляются главным образом в ходе лабораторно-практических занятий, тогда как постановка и решение педагогических задач требуют комплексного использования многих форм работы со студентами - лабораторных работ, УИРС, практики студентов, коммуникации многих предметов - психологии, педагогики, методики, дисциплин предметного блока и т.д.

Профессиограммой определяется всестороннее описание профессии, включающее в себя социально-экономические, производственно-технологические, санитарно-гигиенические, физиологические и психологические характеристики трудовой деятельности человека. Ядром профессиограмм является психограмма профессии - описание тех требований, которые конкретная профессиональная деятельность предъявляет к психологической сфере личности в данную производственную деятельность.

Значительный вклад в разработку теоретических основ профессии внес К.К. Платонов. В результате проведенных исследований им определены следующие принципы профессиографии:

- 1) комплексность и целенаправленность профессиографии;
- 2) социально-экономическая направленность профессиографии;
- 3) личностный подход к профессиографии;
- 4) надежность профессиографического материала;
- 5) дифференцированный подход в профессиографии;
- 6) типизация профессиографического материала;
- 7) перспективность и реальность профессиографического материала.

Комплексность и целенаправленность профессиографии предполагает проведение профессиографического исследования по целому ряду направлений, позволяющих в профессиограмме раскрыть:

1) производственную характеристику профессии, то есть отобрать информационный материал о совокупности специальностей, входящих в структуру исследуемой профессии, её производственные условия осуществления профессиональной деятельности, органически связанные с технологией труда, её предметами и целями, средствами труда.

2) экономическое значение профессии, в которой раскрываются роль и место профессии в системе народного хозяйства, её взаимосвязь с другими профессиями, экономическая результативность данной профессиональной деятельности для народного хозяйства в целом и непосредственно для человека (зарплата, экономические и другие льготы);

3) социальную и социально-психологическую характеристику профессии. В ней приводится социальная информация о престиже профессии, личностных перспективах роста специалиста, взаимодействии специалиста в рамках непосредственного производственного окружения (коллектива, бригады, лаборатории, бюро и т.п.), особенностях отношений и взаимодействия (производственные отношения) между членами коллектива, руководителями и подчиненными;

4) учебно-производственную характеристику профессии, в которой отражаются вопросы об объеме, диапазоне, глубине специальных знаний, а также дается перечень умений и навыков, необходимых для оптимального осуществления профессиональной деятельности. Здесь же отражаются возможности приобретения необходимых знаний и умений, условия их приобретения (обучения), называются учебные заведения, осуществляющие подготовку специалистов по данной профессии, сроки обучения, учебные предметы;

5) гигиеническую характеристику профессии. В данном разделе изучаются вопросы внешней среды.

Определяются климатические условия, в которых протекает профессиональная деятельность: освещение, звуки, шумы, вибрации и т.д. Особое внимание уделяется химическому содержанию среды - обоняние, вкусовые, кожные раздражители, химический состав воздуха. В гигиенической характеристике выделяются специальные «профессиональные вредности», которые при определенных условиях могут оказывать воздействие на организм человека, отрицательно сказываясь на состоянии здоровья;

6) физиологическую характеристику требований, предъявляемых профессией человеку. В этом направлении исследования выделяются физические и нервные нагрузки, возникающие при выполнении производственных операций в профессиональной деятельности человека. Физические нагрузки на отдельные органы - мышечную и скелетную структуру, а также на отдельные анализаторы. Определяется типичная «производственная» рабочая поза человека и возможности её изменения в течение рабочего дня, нервная нагрузка в течение рабочего дня и в отдельные периоды работы. Говоря о физической и нервной нагрузке, мы имеем в виду выявление не только их интенсивности, но и длительности. Наряду с этим выявляются типичные особенности темпа и ритма труда: являются ли они заданными, принудительными, вариативными, свободными и т. д., приводятся ли ограничения для работы по данной профессии;

7) психологическую характеристику профессиональной деятельности. В разделе психологического изучения профессии определяются требования профессии к психологической сфере личности. Выделяются требования к отдельным психическим функциям - требования, жестко связанные с технологией профессиональной деятельности и детерминированные ею, и требования, имеющие характер желательности их

удовлетворения для оптимального осуществления профессиональной деятельности. Выявляются специальные и общие способности, от которых зависит успешность деятельности в данном виде профессионального труда. Определяются черты личности, её особенности, интересы, отношения, волевые и мотивационные характеристики, коммуникативные и организаторские склонности, эмоциональные особенности, специальные деловые качества.

Определяются также существенные характерологические особенности личности. Раскрываются профессионально значимые проявления отдельных психических функций: мышления, памяти, восприятия, представлений, а также сенсомоторики и внимания. Определяются возможности тех или иных свойств или особенностей проявления личности в процессе профессиональной деятельности. При этом проблема компенсации трансформируется в проблему формирования индивидуальных стилей деятельности, обеспечивающих оптимальное осуществление профессиональной деятельности.

Профессиограмма в своем содержательном аспекте может служить разным целям. Но нас интересует, прежде всего, содержание, ориентированное на подготовку кадров в педвузах. В зависимости от этого и опишем содержание и специфическую структуру профессиографического материала и его основ «ядра» - профессиограммы. По нашему глубокому убеждению, профессиограмма составляет основной целевой компонент педагогической деятельности как для преподавателя, так и для студента педвуза. Описанные в психограмме профессионально значимые качества позволяют подбирать и осуществлять ту технологию развития личности учителя, которая заложена в профессиограмме.

Любая психограмма развернутого типа должна

содержать информационный материал о требованиях профессии к психологической сфере личности с обусловленностью каждого требования соответствующими технологическими элементами профессии.

Прежде чем приступить к профессиографическому описанию, определим объект и предмет профессиографической деятельности учителя. Объектом труда учителя является человек в роли обучаемого, воспитуемого и развиваемого. А дальше, абстрагируясь от тех функций, в которых выступает человек, можно выделить предмет деятельности. В нашем случае, как предметом, так и объектом профессиональной деятельности учителя является человек.

Специфика взаимодействия субъекта и объекта профессиональной деятельности и технологического содержания этой деятельности определяется предметом труда (в нашем случае в понятие «предмет труда» мы вкладываем также и результаты профессиональной деятельности). В этой связи возникает необходимость путем профессиографического анализа вычленять характерные особенности предмета профессиональной деятельности в его связи с объектом той же деятельности.

Прежде чем приступить к описанию нашей профессии, следует рассмотреть внутригрупповую общность профессий, входящих в одну классификационную группу.

Как уже отмечалось, человек, люди, коллективы и условия их воспитания, обслуживания, руководство ими являются главным предметом труда группы профессий типа «человек-человек». Основной особенностью деятельности этого типа специалистов является взаимодействие между людьми. Умение общаться, контактировать с людьми, добиваться взаимопонимания в процессе выполнения профессиональных функций - важнейшее условие высокой эффективности труда работников вида «человек-человек».

Низкая, слабая сформированность коммуникативных качеств служит резким противопоказанием к овладению профессиями этого типа.

К группе профессий типа «человек-человек» относится большое число профессий. Многие из них имеют одинаковые цели, задачи, одну и ту же направленность деятельности, предъявляют близкие по содержанию требования к работнику, объединяясь на этой основе в подгруппы. В качестве орудий труда выступает рука и функциональные средства организма - выразительные средства поведения, речи, правила решения практических задач.

При характеристике условий труда работников группы профессий «человек-человек» следует выделить: а) микроклиматические, гигиенические условия их труда; б) социальные условия их труда, пользуясь классификацией условий труда, предложенной Е.А. Климовым [129, С. 32-34], можно констатировать, что работа характеризуемой группы специалистов протекает чаще всего в помещении с микроклиматом, близким к бытовым нормам. Говоря о социальных условиях работников группы профессий «человек-человек», следует подчеркнуть, что они предъявляют повышенные требования к моральному облику человека, его дисциплинированности, принципиальности, ответственности.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ

Наряду с высокими моральными качествами, глубокими знаниями о технологии учебно-воспитательной деятельности и психологических особенностях обучаемых школьного возраста, учителю должен быть присущ целый комплекс профессионально значимых качеств, определяющих его педагогическое мастерство. Требования эти диктуются спецификой деятельности учителя и объекта деятельности - личности обучаемого. В деятельности учителя выделяем следующие основные профессиональные

функции, описанные выше: социально-прогностическую, диагностическую, проективно-конструктивную, информационную, ориентационно-воспитательную, развивающую, организационно-мобилизующую, коммуникативную, превентивную, культурологическую.

ПСИХОГРАММА УЧИТЕЛЯ

Производственная технология деятельности учителя имеет свои специфические особенности. Прежде всего, она связана с управлением таким сложным феноменом, как процесс познания, результатом которого является вооружение обучаемых системой осознанных и глубоко усвоенных научных знаний, формирование умений и навыков их применения и добывания самостоятельным путем, обеспечение развития интеллекта и физических качеств, передача опыта социального поведения. Производственная технология учителя специфична и тем, что педагогическая система создается с целью природосообразного воздействия на чувство, волю, сознание, поведение и тело обучаемого, в результате которого достигается изменение психических, умственных и физических параметров с выходом на более высокий качественный уровень.

Деятельность учителя связана с нормальным функционированием у него всех каналов восприятия информации: слухового, зрительного, обонятельного, осязательного, вкусового. Поэтому к профессиональным качествам учителя также относятся: тонкий слух, острое зрение, чутье, способность определить запахи, вкус, реагировать на температурные изменения.

Форма действия учителя носит смешанный характер. Она включает, прежде всего, умственные, перцептивные, речевые и моторные действия. В его деятельности трудно выделить преобладание какой-либо формы действия. Одинаково важны как осмысление, представление, так и объяснения, рассказ и конкретные моторные действия. Надо

отметить, что учительская профессия в основе своей более творческая, чем репродуктивная. Креативность и рефлексия составляют основу творчества учителя. Поэтому её осуществление опирается на творческую лабораторию учителя, в которой практика, наука и искусство воспитания и развития тесно переплетены.

Особенностью данной профессии является также необходимость непрерывной деятельности учителя по обогащению, восполнению своего багажа знаний и опыта. Без такой самообразовательной и самовоспитательной работы по самосовершенствованию и развитию он перестает быть учителем. Вот почему так важно для учителя уметь самостоятельно добывать знания, овладевать умениями и навыками научно-исследовательского характера. Учитель должен владеть и артистическими качествами, чтобы на высоком профессиональном уровне решать задачи воспитания, обучения и развития учащихся.

Профессия учителя требует крепкого физического здоровья от того, кто выбирает и посвящает себя служению ей. Прежде всего, она связана с физической выносливостью и развитием голосовых связок, крепкой нервной системой. Профессиональными заболеваниями учителя считается: ларингит (воспаление голосовых связок), невроз (расстройство психики и нервной системы), гипертония (повышенное артериальное давление), близорукость (нарушение зрения). К сожалению, в школе не создаются благоприятные условия для рекреации (восстановления растроченных сил) учителя. Должны быть специальные кабинеты, где мог бы учитель послушать функциональную музыку, заняться различными видами профилактического спорта, чтобы за короткий срок восстановить силы, сосредоточиться, поднять настроение, успокоить нервную систему.

Для поддержания высокой, интенсивной работоспособности учителя важны правильная

освещенность рабочего места, вентиляция воздуха в помещении, наличие устройств поглощения шума, успокаивающие тона окраски стен, нормальный температурный режим. Неблагоприятно сказываются на здоровье учителя напряженность труда, стрессовые состояния, напряжение зрения и голосовых связок, а также длительное нахождение на ногах. Профессия учителя противопоказана людям, не умеющим сдерживать раздражение, лишенным интереса к детям, нетерпеливым, излишне резким в обращении с детьми, рассеянным, имеющим нарушения речи, опорно-двигательного аппарата (кифозы, сколиозы, последствия полиомиелита).

Деятельность учителя требует повышенной сосредоточенности, высокой концентрации внимания, оперативной переключаемости от одного вида деятельности к другой, сочетания различных уровней темпа работы. Профессия требует от человека высокой работоспособности всех видов памяти: долговременной, кратковременной и оперативной. Гибкость, критичность, быстрота операций, ассоциативность - необходимые свойства, обеспечивающие продуктивность мышления. Наличие таких волевых качеств, как смелость, решительность, настойчивость, находчивость, уверенность в своих силах, безусловно, приводят к успеху.

К учительской деятельности более склонны люди, обладающие высокой коммуникабельностью, способные эмоционально выражать свои мысли и чувства. В то же время учитель должен быть эмоционально устойчивым. Раздражительность, вспыльчивость, крикливость и т. п. - нежелательные для профессии учителя свойства человека. Выдержка, строгость и справедливость в сочетании обеспечивают установление нормального психического контакта с детьми.

Слабо развитая способность к распределению внимания и недостаточная наблюдательность осложняют

овладение учительской профессией. Учитель обязан владеть такими ценными качествами внимания, как способность сохранять продолжительное время высокую сосредоточенность, умение работать не отвлекаясь, без ошибок выполнять любое серьезное дело. В воспитании внимательности учителю помогают различные средства. Учитель должен уметь обнаруживать все новое и новое содержание изучаемого предмета, использовать выразительную речь и паузы, чередовать напряжение и расслабление - обязательное условие устойчивости внимания.

Задача учителя состоит в том, чтобы обеспечить каждому ученику условия адекватного восприятия окружающего мира, изучаемых явлений и объектов. Поэтому он должен хорошо знать свои индивидуальные перцептивные особенности, усиливая их позитивные и ослабляя негативные проявления, учиться управлять своим восприятием. Для учителя профессионально важным качеством является социальная перцепция, то есть восприятие человеком человека. В ней выделяются два аспекта: когнитивный (познавательный) - способность учителя по внешнему проявлению понять, что собой представляет ученик, проникнуть в глубину его личности и индивидуальности, и эмоциональный - способ определить по внешним, поведенческим признакам эмоциональное состояние, в котором находится ученик в данный момент, способность к сопереживанию.

Учителю важно знать, что основные мысли, выводы следует подчеркнуть интонацией, изменением громкости, отделять одну мысль от другой, одно положение от другого паузами.

Как известно, восприятие ученика полимодально, то есть включает результаты работы нескольких анализаторов. Поэтому для обеспечения восприятия необходимо, чтобы вербально - логическая форма обязательно сочеталась с

образной, текстовое изложение с графическим представлением, зрительное восприятие - с практическими действиями. Учитель строит изложение материала, ориентируясь на то, насколько те или иные виды восприятия развиты у детей данного класса.

В процессе организации отдельных видов учебной деятельности учитель ориентируется на средние показатели продуктивности памяти: объем, точность, длительность запоминания с заданными характеристиками. Диктуя материал для записи, учитель делит его на порции, не превышающие объема непосредственной памяти. Тогда ученики будут легко удерживать его в памяти и должное внимание будут уделять правилам орфографии. Он учит учеников правильным приемам работы с учетом показателей продуктивности. Он показывает, какими порциями ученик должен считать материал при выполнении письменных упражнений с учетом объема непосредственной памяти. Организуя заучивание материала на уроке, учителю следует ориентироваться на скорость запоминания. Для этого рекомендуется в начале года провести эксперимент по определению скорости запоминания. Способность запоминания в первые годы обучения лучше развита у девочек вследствие их более быстрого развития, чем у мальчиков того же возраста. Поэтому учитель не должен ожидать от мальчиков запоминания того же количества фактов и с той же скоростью, что и девочек. Организуя заучивание, необходимо помнить, что число повторений для мальчиков должно быть больше.

Учитель старается, чтобы в учебном процессе запоминание опиралась на различные виды памяти. Один и тот же материал нужно излагать устно, иллюстрировать образно, закреплять письменно и т. д. Эффективным для запоминания является материал, даваемый в начале урока. На одно занятие учитель предлагает ученикам небольшое

количество фактов, причем они должны быть иллюстрированы соответствующими примерами и поставлены во взаимную связь. Следует помнить, что с увеличением количества фактов, подлежащих запоминанию, время, необходимое на запоминание возрастает в большей степени. Если учитель хочет, чтобы учащиеся основательно запомнили материал, он должен обращаться к нему по несколько раз в течение дальнейшей работы. Воспроизведение по памяти есть упорный труд, поэтому нетерпение, подсказка портят память ребенка, воспитывают леность в обращении со следами памяти. В процессе организации воспроизведения по памяти следует всячески внушать ученику мысль о том, что он всегда может вспомнить необходимое, надо только постараться. Необходимо избегать всего, что могло бы внушить ученику неуверенность в его памяти. В ходе воспроизведения полезно подбадривать обучаемого и ни в коем случае не допускать окрика в случае задержки. Воспроизведению способствуют аналогии запоминаемого материала с уже известным, хорошо усвоенным.

Учителю необходимо обладать широким набором ассоциаций для основных понятий курса и помогать ученикам устанавливать эти ассоциации.

Формирование представлений происходит в основном рассказом учителя. От того, насколько яркой и образной будет речь педагога, во многом зависят яркость и отчетливость представлений и образов у школьников. Учителю важно тщательно продумывать свое объяснение, добиваться его максимальной сжатости и логичности, последовательности, подбирать интересные примеры, правильно располагать их в ходе своего рассказа. При необходимости представить одновременно большое количество предметов следует, упорядочив их, придать предметам ту или иную определенную форму, что упростит процесс представления. Для развития соответствующей

способности учителю полезно использовать такие формы представления, как свободное представление, представление по образцу, по заданной теме, по заданным условиям. Для формирования многих представлений и понятий очень полезно сообщить их функции и условия использования. Хорошая устойчивость представлений облегчает самостоятельную работу обучаемого при подготовке уроков и во время занятий по самообразованию, а слабая устойчивость вынуждает обучаемого фактически заново формировать представление на основе материала учебника. Учитель должен знать, у кого из обучаемых отмечается неустойчивость представлений, и применять индивидуальный подход.

Важно чтобы учащийся мог управлять своим мышлением, то есть уметь анализировать и содержание своего мышления, и саму мыслительную деятельность. От учителя требуется работа по обобщению знаний, выделению главного, по формированию четкой иерархии понятий.

Психологический профиль учителя школы общего среднего образования (рис. 1.) свидетельствует о том, что его педагогическая деятельность определяется прежде всего высокими нравственными качествами, ответственностью за судьбу обучаемых, их обучение, развитие и воспитание. Такое качество, как любовь к детям, включает в себя чуткое доброжелательное и терпеливое отношение к ним.

№ п/п	Качества личности	Уровни развития				
		1	2	3	4	5
1	Нравственная направленность					
2	Интерес к профессии					
3	Компетентность					
4	Дисциплинированность, аккуратность, требовательность к себе					

5	Честность, справедливость, принципиальность в отношениях с обучаемыми					
6	Чуткость, терпеливость, доброжелательность к детям					
7	Умение понимать мотивы поступков учащихся предвидеть их					
8	Умение быстро ориентироваться в обстановке, правильно реагировать на различные поступки					
9	Педагогический такт, умение поддерживать правильные взаимоотношения учащимися					
10	Волевые качества, требовательность к учащимся					
11	Умение сдерживать раздражительность					
12	Умение доступно, логично, эмоционально излагать мысли					
13	Коммуникативные склонности, общительность					
14	Организаторские способности					
15	Концентрация внимания					
16	Умение быстро переключать внимание					
17	Распределение внимания					
18	Оперативная память					
19	Кратковременная наглядно-образная память					

Рис. 1. Психологический профиль развития личности учителя, начинающего педагогическую деятельность.

Следует отметить, что высокого педагогического мастерства добиваются лишь те учителя, у которых чуткое доброжелательное отношение к учащимся сочетается с умением оказать на них волевое воздействие, проявляющееся как требовательность, а иногда и строгость. Когда у учителя, отзывчивого, доброго человека, хорошо развиты волевые качества, он может добиться хорошей дисциплины учащихся во время учебных занятий, во время проведения с ними воспитательной работы. Доброта, отзывчивость, чуткость в сочетании с хорошим развитием волевых качеств являются необходимым условием труда учителя школы среднего общего образования.

Требовательность к учащимся, волевые воздействия на них эффективны лишь в случае, если педагог сам является дисциплинированным и предъявляет к себе высокие требования.

Для учащихся, особенно младшего и отчасти среднего возраста, поведение учителя - это эталон, которого они стремятся достичь, поэтому любые проявления учителем неаккуратности, недисциплинированности не остаются незамеченными, более того, они переносятся в поведение учащихся.

Слабо сформированные у учащихся младшего и среднего возраста волевая регуляция поведения, эмоциональная и интеллектуальная сферы становятся причиной самых неожиданных, а порой труднообъяснимых поступков, конфликтных ситуаций, и здесь требуются большая терпеливость, глубокое понимание возрастных и индивидуальных особенностей психики каждого обучаемого, чтобы принять достаточно мудрое решение в каждом частном случае.

Знание индивидуальных особенностей психики

каждого ребенка класса, умение понять мотивы различных его действий и поступков помогают учителю не только в данной ситуации выбирать правильную тактику поведения, но и прогнозировать дальнейшее развитие этой ситуации, предвидеть поступки в ней каждого учащегося. В случаях возникновения конфликта между учениками учителю необходима быстрая ориентация в обстановке, четкий её анализ и быстрота принятия решения. У учителей с хорошо развитым умением понимать мотивы поступков каждого школьника, предвидеть, прогнозировать их поведение, умеющих быстро ориентироваться в обстановке, организованно проходят занятия, игры, редко вспыхивают и быстро устраняются конфликты в классе. На рис. 1. данные качества выражены баллом "4".

Авторитет, или, как это называют сейчас, имидж (лицо) учителя в большой мере зависит от его умения дать справедливую оценку каждому поступку ученика. Ученики очень чувствительны к этому качеству педагога и не прощают ему малейших проявлений необъективности в оценках их знаний и поведения.

Педагогическая деятельность предъявляет высокие требования к эмоциональной сфере учителя-воспитателя. В ученическом возрасте, особенно младшем и среднем, важно, чтобы учитель любое чувство - радости, удивления, восторга, разочарования, недовольствия и др. - проявлял внешне очень ярко. Высокая экспрессивность, эмоциональная выразительность учителя вызывают ответное чувство ученика, способствуют сопереживанию. С учителем, который не умеет проявлять свои чувства, ученику скучно, неинтересно. С другой стороны, учитель должен быть эмоционально устойчивой личностью, сдерживать бурные вспышки раздражительности и гнева. Постоянное брюзжание, нотации, раздражительность педагога дают негативный эффект: ученики привыкают к ним и перестают на них реагировать, а часто стремятся еще

больше досадить педагогу, специально совершать «недозволенные» поступки.

Многие из названных выше профессионально значимых для учителя качеств - справедливость, принципиальность, доброжелательность, чуткость, терпеливость, умение понять мотивы учащихся и предвидеть их поведение, умение сдерживать раздражительность и др. являются фундаментом для весьма сложного психологического новообразования, необходимого каждому педагогу. Его называют педагогическим тактом. Большой педагогический такт необходим учителю для успешного выполнения основных профессиональных функций - ориентационно-воспитательной, развивающей, мобилизационной, коммуникативной, культурологической, для достижения полного взаимопонимания с родителями обучаемых, с коллегами, для сотрудничества с учениками.

Педагогическая деятельность не может осуществляться успешно без высокого уровня развития у учителя коммуникативных и организаторских, мобилизационных способностей. Выполнение любой педагогической задачи - образовательной, воспитательной и развивающей требует активного общения, контакта учителя с обучаемыми, умения их организовать, мобилизовать для выполнения этой задачи.

Высокие требования предъявляет педагогическая деятельность к речи учителя. На всех этапах обучения и воспитания учащихся большую роль играют вербальные методы. В силу этого учителю необходимо логично, грамотно, четко, эмоционально формулировать свои мысли в доступной для ученика данного возраста форме. Такие требования к речи учителя объясняются не только тем, что она является формой выражения его мыслей, но и тем, что служит эталоном, образцом для подражания в развитии речи обучаемых.

Существенное требование предъявляется к вниманию учителя. Ему необходимо в нужный момент сосредоточиться на объекте деятельности или на процессе её выполнения. Устойчивая и глубокая концентрация внимания помогает учителю выполнять ту или иную работу качественно и в короткие сроки.

В процессе подготовки и проведения учебных занятий, уроков, различных форм воспитательной работы учителю необходимо быстро и легко переключать свое внимание с одного объекта на другой, с одного вида деятельности на другой, с одной формы работы на другую. Установлено, что у учителей, внимание которых способно часто, легко и быстро переключаться, значительно четче, организованнее, живее и интереснее проходят подвижные игры и другие динамичные виды работ, чем у учителей, которые не умеют часто и легко переключать свое внимание.

В процессе выполнения основных профессиональных функций учитель часто должен направлять свое сознание не на один, а одновременно на несколько объектов, видов деятельности, поэтому ему необходим хороший объем внимания и широкое его распределение. На рис. 1. это отмечено баллом «4».

На успешность работы учителя оказывают влияние и особенности его памяти. Ему необходимо иметь хорошо развитое произвольное запоминание. Оперативная память учителю необходима, чтобы быстро и своевременно извлекать из неё нужные знания и передавать их ученикам.

Как видим, педагогическая деятельность предъявляет высокие требования к целому ряду психических качеств учителя. Учет этих требований в процессе развития личности учителя в педвузе даст возможность обеспечить школу среднего общего образования различных типов нравственно воспитанными, образованными специалистами, по своим психическим

качествам соответствующим выполнению педагогической деятельности.

Жизнь по-новому поставила вопрос об интенсификации, связав это понятие не только с промышленностью, но и со сферой социальных отношений, духовного, сущностного развития человека. Процесс интенсификации не может оставить в стороне проблему развития личности учителя. Ученые приходят к выводу, что достижение эффективности педагогического образования затрудняет отсутствие обоснованных профилиграмм учителя.

Условия учебы, общения, игры, труда, отдыха, воспитательные формы работы необходимо организовать в соответствии с требованиями, разработанными в НОТ - научной организации труда. НОТ - тот путь, который позволяет с наименьшими затратами повысить позитивную формирующую роль любой деятельности в ускорении развития и интенсификации функционирования общества в целом. НОТ основано на аналитическом исследовании условий, содержания и процесса труда, которые фактически реализуются на новейшей технике, технологии, обслуживании рабочих мест ученика, повышающих качество его учебы, воспитания, а в итоге и развития.

Освещенность, влажность, температура, окраска помещения и мебели, иллюзия единения с природой и т.п. должны создавать ту среду, в которой организм человека функционирует наиболее экономно, но адекватно поставленной задаче. Потому с биологической точки зрения полезно естественное освещение. Если для выполнения задачи необходимо отсутствие теней, то светильники должны быть отраженного света, и наоборот, если по задаче надо четко различать контуры, то освещенность поверхности стола должна быть больше, чем потолка. Цвет окраски помещения должен иметь коэффициент отражения не меньше 40%. Шум не должен превышать 50-70 дБ., а

температура 20-22 градусов С. Влажность воздуха должна быть 60-80%. Основное требование к организаторской деятельности учителя - создать такую реальную среду, в которой живет ученик в школе, которая оказывает на его развитие лишь позитивный формирующий эффект.

Чтобы уметь мысленно отделить себя от педагогической ситуации, кроме глубоких теоретических знаний надо иметь развитые способности - адекватную самооценку, склонность к самоанализу, готовность к нравственному, а не только научному прогнозу своего поведения. В качестве критериев сформированности системы работы учителя были взяты такие показатели: 1) умение учителя определять уровень воспитанности учащихся; 2) обоснованно выдвигать педагогические задачи; 3) находить и применять свои оригинальные приемы работы; 4) ориентировать все виды и формы работы с учащимися на развитие стержневых свойств, обеспечивающих целостность, гармоничность их личности; 5) планировать систему уроков и внеклассной работы; 8) строить урок и внеклассные формы в соответствии с поставленной перед ними целью; 7) умение творчески использовать методы и приемы обучения; 8) применять алгоритмы, систему логических заданий, различные виды самостоятельных работ, стимулировать самообразование учащихся; 9) творчески применять современные методы и формы воспитания; 10) видоизменять формы учебно-воспитательной работы по мере развития учащихся, при переходе к решению новых, актуальных учебно-воспитательных программ; 11) правильно оценивать результаты педагогической работы; 12) заниматься педагогическим самообразованием.

Следующий параграф посвятим описанию квалификационной градации, так как профессиональный труд может требовать для своего осуществления, как минимального профессионального образования, так и

максимального (начальное, среднее, высшее). Получение педагогического образования осуществляется на двух уровнях: среднем и высшем. Обучение в педагогическом вузе соответствует получению образования на высшем квалификационном уровне. Поэтому следующий параграф посвящен описанию квалификационной характеристики учителя математики, физики, информатики и основ вычислительной техники высшего профессионального образования.

2.4. КВАЛИФИКАЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ, ФИЗИКИ, ИНФОРМАТИКИ И ОСНОВ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

По оценкам американских экономистов, ежегодно обновляется 5% теоретических и 20% профессиональных знаний, которыми должны владеть педагоги и другие специалисты. В США даже установлено единое измерение устаревших знаний специалистов - "период полураспада компетентности". Под этим выражением понимается продолжительность времени (с момента окончания ВУЗа), когда в результате обновления научной и технической информации компетентность специалистов понижается на 50%. Это касается медиков, учителей, биологов, менеджеров. Такой период сейчас составляет 4 года. Таким образом, постоянное овладение новыми знаниями становится неременным требованием сохранения своей квалификации.

Выделяются следующие характеристики компетентности педагогов:

- способность к критической оценке и интеграции личного и иного опыта в педагогической деятельности;
- стремление к развитию и формированию личных креативных качеств, дающих возможность генерации уникальных педагогических идей и получения инновационных педагогических результатов;
- наличие рефлексивной культуры, сформированность потребности к саморефлексии и к совместной рефлексии с другими субъектами педагогического процесса;
- наличие высокого уровня общей коммуникативной культуры, теоретических представлений и опыта организации сложной коммуникации, осуществляемой в режиме диалога;
- наличие методологической культуры, умений концептуального мышления, моделирования педагогического процесса и прогнозирования результатов деятельности;

- готовность к совместному со всеми иными субъектами педагогического процесса освоению социального опыта;

- освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, обработки и интерпретации информации в условиях нарастания информационного потока;

- наличие культуры педагогического менеджмента в широком смысле, то есть стремление к самоопределению в ситуациях ценностного выбора и к принятию ответственности за конечный результат педагогического процесса, что определяет профессиональную особенность, успешность в условиях конкуренции;

- способность к выработке индивидуального стиля педагогического поведения.

Как уже было отмечено, успешное выполнение задач воспитания и развития подрастающего поколения предполагает овладение учителем профессиональными функциями, личностными качествами, развитыми способностями, духовным богатством. В существующих квалификационных характеристиках учителей физики и математики знания и умения разведены в отдельные блоки, каждый из которых может существовать изолированно. Поэтому у студентов этих специальностей теоретические знания и практические умения порой существуют в отрыве, связь между ними либо отсутствует, либо очень слабая.

Таким образом, определение системы профессионально-педагогических умений одновременно требует определения необходимых учителю знаний. В какой-то степени это снимает проблему их изолированного существования. Кроме того, именно умения позволяют реализовать принцип связи обучения с жизнью.

Педагогическая деятельность определяется как деятельность, направленная на решение постоянно возникающих педагогических задач.

А любое умение как вид деятельности предполагает

задачу, которая решается с его помощью. Те реальные задачи, которые призван решать современный учитель, и определяют систему умений, подлежащих включению в квалификационную характеристику. Соединение же в единый блок основных профессионально-технологических умений и необходимых для формирования учителя знаний придает знаниям систематический характер, устраняет их раздробленность. Умения актуализируют практическую сторону знаний. В единстве знания и умения позволяют ставить цели обучения, формировать педагогические задачи, осуществление и решение которых позволяет повысить эффективность и качество профессиональной подготовки учителей.

Что касается образования на уровне высшей школы, то здесь, как правило, детально обсуждается лишь вопрос содержания, иногда методов и крайне редко речь идет о целях обучения.

Но для того, чтобы разработать интенсивную технологию развития личности учителя общего среднего образования, надо, прежде всего, определить и сформулировать цели обучения, которые детерминируют содержание, форму, технологию обучения и воспитания.

Говоря о целях развития личности учителя физико-математических дисциплин, следует иметь в виду следующие обстоятельства. Во-первых, всякое обучение физике, математике, основам информатики и вычислительной техники должно иметь свои цели сообразно с профилем будущей специальности. Во-вторых, любая технология обучения функционирует на определенном социальном и культурном фоне, оказывающем на неё решающее воздействие, причем наиболее явно это воздействие направляется на доминирующий компонент системы - цели обучения. Отсюда цели в известной степени зависят от социального заказа. В-третьих, придя в различные типы школ общего

среднего образования, выпускник педвуза должен уметь реализовать цели школ общего среднего образования по соответствующей дисциплине, и поэтому применительно к нему самому эти цели должны быть реализованы, то есть цели школьного образования должны органически переплетаться с целями развития личности будущего учителя в педвузе. В-четвертых, вопрос о целях математической, физической, информационной подготовки будущего учителя в широком смысле по сути дела нигде не рассматривался.

Полноценная реализация целей развития личности учителя характеризуется интенсификацией её. Эффективность же её в педвузе определяется полнотой решения основной профессионально-педагогической задачи, непосредственно вытекающей из социальной сущности и социальных функций подготовки, из социально обусловленного содержания образования.

Цели обучения математике, физике, информатике и основ вычислительной техники в педвузе можно разбить на следующие группы.

1. Знать роль и место математики и физики в системе наук: осознавать фундаментальный и прикладной характер математики и физики: знать о связи и происхождении основных понятий информатики и вычислительной техники, о роли и месте компьютерных средств в учебно-воспитательном процессе;

2. Обеспечить такой уровень математических, физических и информационных знаний, умений и навыков, который гарантировал бы овладение научным фундаментом изучаемых в школе понятий, полное и глубокое понимание фактов, идей, методов, структуры школьного курса, понимание, как глобальных целей преподавания, так и тонкостей изложения отдельных вопросов: гарантировал бы способность решать задачи школьной математики, физики и информатики от достаточно простых до сложных,

способность оценивать оригинальные решения задач, возможность проведения в школе кружковых, факультативных занятий, знакомство с основами информатики и вычислительной техники и умение использовать компьютерные средства в учебном процессе, развитие познавательной и творческой активности.

3. Сформировать достаточно высокий уровень алгоритмического (операционального) мышления.

4. Обеспечить достаточный опыт математической, физической и информационной деятельности, включающей в себя математические и физические модели, реальные явления, разработку аппарата для исследования моделей; разработку методов применения полученных знаний для решения практических и теоретических вопросов, при выполнении лабораторных заданий; выдвижение гипотез и идей для решения поставленных задач; построение алгоритмов и алгоритмических предписаний, разработку педагогических программных средств и т. д.

5. Сформировать достаточно высокий уровень математической, физической и информационной культуры, который позволит учителю физики и математики в практике его работы в каждом конкретном случае выбирать наиболее эффективные и рациональные пути обучения, выбирать уровень изложения учебного материала, адекватный целям и задачам обучения, формировать умения самостоятельно продолжать свое образование, повысить информационную культуру.

6. Овладеть системой основных математических структур и аксиоматическим методом.

7. Овладеть методологией построения математических моделей (дискретных и непрерывных, вероятностных и детерминированных); знать конкретные математические модели в экономике, экологии, социологии, психологии.

8. Овладеть конкретными численными методами

решения задач на ЭВМ.

9. Знать основные этапы истории математики и иметь представление об основных современных тенденциях ее развития.

10. Уметь выявлять и развивать математические способности учащихся.

К специальной физико-математической подготовке существуют разные, порой крайние, подходы. Первая крайность - общенаучная подготовка в отрыве от нужд приобретаемой профессии, когда ошибочно полагают, что надо заботиться лишь о высоком уровне математической подготовки будущего учителя, а все остальное приложится само собой. Высокий уровень математической подготовки обеспечит "взгляд сверху" на школьную математику и этого "взгляда сверху" уже достаточно для выработки правильной стратегии преподавания математики в школе. Вторая крайность - необоснованно утилитарный подход к общематематической подготовке, учитывающей только нужды школы. Математике вторая крайность противопоказана еще и потому, что содержание её курса не может быть определено с чисто прагматической точки зрения, а только с точки зрения потребностей приобретаемой специальности: при становлении математики как учебного предмета необходимо учитывать внутреннюю логику самой математики.

Исключая эти крайние подходы к физико-математической подготовке будущего учителя, надо разумно сбалансировать их, придя, таким образом, через профессионально-педагогическую направленность подготовки к фундаментальной физической и математической подготовке.

Учитель, не имеющий должной фундаментальной подготовки, теряет ориентировку в изменяющихся условиях, оказывается не подготовленным к новым требованиям или к преподаванию новых разделов,

затрудняется в выделении смысловых инвариантных частей материала и частей, которые должны подвергаться в процессе обучения смысловой вариативности.

Глубокое знание учителем своего предмета важно и с педагогической точки зрения. Д.М. Забродин справедливо отмечает, что учитель, не владеющий основательными знаниями своего предмета, не пользуется авторитетом среди учащихся, не может обеспечить единство обучения и воспитания, какой бы совершенной методикой он ни пользовался [67, С. 109-116].

Таким образом, необходима фундаментальная математическая подготовка учителя, обеспечивающая ему действенные математические знания в пределах, далеко выходящих за рамки школьного курса математики, и универсальность во владении им различными математическими учебными предметами в школе, но эта фундаментальность является не целью, а средством подготовки учителя, а потому должна быть согласована с нуждами приобретаемой профессии.

Психолог А.Н. Леонтьев считал, что "жизненный, правдивый подход к воспитанию - это такой подход к отдельным воспитательным и образовательным задачам, который исходит из требований к человеку: каким человек должен быть в жизни и чем он должен для этого вооружен, какими должны быть его знания, его мышление, чувства и т.д." [153, С. 238].

Следовательно, организуя и проводя обучение математике, необходимо все время иметь в виду тот идеал человека, который создан нашим обществом.

Если с этих позиций посмотрим на задачи школьного курса математики, то придем к тому, что одной из важнейших является задача развития мышления учащихся.

Общеизвестно, что качества человека, развиваемые в учебно-воспитательном процессе, делятся на общие и специальные. Мышление, конечно, относится к общим

качествам, и его формирование происходит в процессе обучения всем учебным предметам, в процессе всей жизни учащихся. Однако нужно отдать предпочтение математике в формировании мышления. Тем более что в данное время выдвигается задача формирования у учащихся не любого типа мышления, а научно-теоретического, в формировании которого роль математики еще более значительна.

С помощью мышления человек познает окружающий мир. Мышление позволяет человеку выявить в познаваемых объектах не только отдельные их свойства и стороны, что возможно установить с помощью чувств, но и отношения, и закономерности связей и отношений между этими свойствами и сторонами. Тем самым с помощью мышления ученик познает общие свойства и отношения, выделяет среди этих свойств существенные, определяющие характер объектов.

Итак, если чувственное познание дает человеку первичную информацию об объектах окружающего мира в виде отдельных свойств и наглядных представлений о них, то мышление перерабатывает эту информацию, выделяет в выявленных свойствах существенные, сопоставляет одни объекты с другими, что дает возможность обобщать свойства и создавать общие понятия, а на основе представлений-образов - строить идеальные действия с этими объектами и тем самым предсказывать возможные результаты действий и преобразований объектов, позволяет планировать свои действия с этими объектами. Вся эта огромная работа выполняется с помощью мыслительных операций: сравнения, анализа, синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации.

Сравнение - это сопоставление объектов познания с целью нахождения сходства и различия.

Анализ - это мысленное расчленение предмета познания на части.

Синтез - это мысленное соединение отдельных

элементов или частей в единое целое.

Абстракция - это мысленное выделение каких-либо существенных свойств и признаков объектов при одновременном отвлечении от всех других их свойств и признаков. В результате абстракции выделенное свойство или признак становятся предметом мышления. Все математические понятия как раз и представляют собой абстрактные объекты.

Обобщение используется в двух различных формах: 1) как мысленное выделение общих свойств в двух или более объектах и объединение этих объектов в группы на основе выделенных свойств (эмпирическое обобщение); 2) как мысленное выделение в рассматриваемом объекте или нескольких объектах в результате анализа их существенных свойств в виде общего понятия для целого класса объектов (научно-теоретическое обобщение).

Конкретизация тоже может выступать в двух формах: 1) как мысленный переход от общего к единичному, частному и 2) как восхождение от абстрактно-общего к конкретно-частному путем выявления различных свойств и признаков этого абстрактно-общего: как накопление, обогащение абстрактно-общего конкретным содержанием.

В зависимости от связи между чувственными и отвлеченными элементами различают три вида мышления: 1) наглядно-действенное, 2) наглядно-образное и 3) теоретическое (отвлеченное, понятийное).

Наглядно-действенное мышление характерно для ребенка младенческого возраста (до 3 лет включительно), когда мысленное познание объектов совершается в процессе практических действий с этими объектами. Наглядно-образное мышление возникает в дошкольном возрасте и представляет собой мышление с помощью наглядных образов, поэтому такое мышление подчинено восприятию, в нем отсутствует в развернутом виде

абстрагирование. Теоретическое мышление появляется у ребенка в школьный период, и оно характеризуется тем, что совершается в форме абстрактных понятий и рассуждений.

В сложных мыслительных действиях взрослого имеются элементы всех трех видов мышления, но какой-то один из них обычно преобладает, доминирует. Так, при доказательстве теорем, решении задач доминирует, безусловно, теоретический тип мышления, хотя там используются и элементы наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Второй важной задачей учителя математики является формирование у обучающихся математического мышления.

А.Я. Хинчин выделяет четыре характерных признака математического мышления:

1. "для математики характерно доведенное до предела доминирование логической схемы рассуждения. Эта своеобразная черта стиля математического мышления, в столь полной мере, не встречающаяся ни в одной другой науке, имеет в себе много ценного. Очевидно, что она в максимальной степени позволяет следить за правильностью течения мысли и гарантирует от ошибок; с другой стороны, она заставляет мыслящего при каждой дизъюнкции иметь перед глазами всю совокупность имеющихся возможностей и обязывает его учесть каждую из них, не пропуская ни одной";

2. "... лаконизм, сознательное стремление всегда находить кратчайший, ведущий к данной цели логический путь, беспощадное отбрасывание всего, что не абсолютно необходимо для безупречной аргументации";

3. "... четкая расчлененность хода аргументации". Для этого в математических работах широко используется такой простой прием, как нумерация понятий и суждений, а перед каждым абзацем ставится особое обозначение, указывающее, какой случай здесь рассматривается;

4. скрупулезная точность символики. "Каждый

математический символ имеет строго определенное значение: замена его другим символом или перестановка на другое место, как правило, влечет за собой искажение, а подчас и полное уничтожение смысла данного высказывания" [280, С. 141-144].

Конечно, качества математического мышления указанное А.Я. Хинчиным, значимы и специфичны, но эти особенности лежат на поверхности и являются внешними. К тому же если мы вспомним предмет математики, то без особого труда в полной мере определимся с математическим мышлением. Поскольку математические объекты лишены любых вещественных и других характеристик, имея лишь одну, эти объекты находятся в определенных отношениях друг с другом, в отношениях количественных, пространственных и им подобных. По этому поводу уместно будет напомнить А. Пуанкаре: "Математик изучает не предметы, но лишь отношения между предметами; следовательно, для него вполне безразлично, будут ли данные предметы заменены какими-нибудь другими, лишь бы только не изменились при этом их отношения" [224, С. 30].

Следовательно, математическое мышление - это предельно абстрактное, теоретическое мышление, объекты которого лишены всякой вещественности и могут интерпретироваться самым произвольным образом, лишь бы при этом сохранялись заданные между ними отношения.

Математическое мышление, которое должно быть сформировано у обучающихся в процессе обучения математике, является составной частью общей культуры мышления.

Культура мышления, которая формируется в процессе обучения математике, отличается рядом признаков, среди которых следует в первую очередь выделить разумность, логичность и дисциплинированность.

Мышление человека только тогда можно считать

культурным, когда оно совершается в полном соответствии с законами логики. Эти законы устанавливают нормы рассуждений, умозаключений, обеспечивающие получение с их помощью из истинных посылок верных заключений. Логические формы - это системы связей между понятиями, в которых отражена объективная действительность.

Логика мышления не дана человеку от рождения, ею он овладевает в процессе жизни, в обучении. И роль математики в воспитании у обучающихся логического мышления огромна хотя бы потому, что математика, как никакой другой предмет, может быть названа прикладной логикой. Учитель математики с наибольшей полнотой, наиболее выпукло и зримо должен показать почти все основные законы элементарной логики.

В процессе обучения математике этим воспитанием следует учителю заниматься в течение всех лет обучения в школе, повседневно и на каждом уроке. Он для этого имеет много возможностей, так как изучение математики требует высокой культуры мышления.

Учитель математики должен быть образцом культуры мышления. Ведь обучающиеся в своей мыслительной деятельности подражают учителю. В противном случае трудно ожидать от обучающихся высокой культуры мышления.

Учеников надо вовлечь в активную работу по самовоспитанию, чтобы они рассматривали воспитание культуры мышления как личностно значимую задачу. От учителя требуется помощь в том, что он должен следить за ходом мыслительной деятельности каждого ученика, при необходимости корректируя её.

Чтобы формировать умения и навыки культуры мышления осознанно, учителю необходимо включить в содержание обучения математике систему определенных теоретических знаний. В эту систему входят знания о сущности логических форм и законов, широко

используемых в школьном курсе математики (определения, аксиомы, теоремы, логические связи и кванторы, доказательства и классификации и т.д.).

Учителю необходимо, чтобы обучающиеся овладели при этом правильной и полной системой ориентиров - ориентировочной основой действия по применению логических форм и правил. Учитель в зависимости от характера действия вооружает обучающихся алгоритмом или эвристической схемой как ориентировочной основой действия.

Современные задачи обучения ребенка в школе требуют отказа от объяснительно-созерцательного типа учебного процесса и перехода к новому, активно-творческому типу. "Ныне от системы образования требуется поставлять творцов, людей смелой новаторской мысли, ломающих привычные границы возможного, изыскивающих новые пути и методы в науке, технике, экономике, управлении. Система образования призвана стать "фабрикой" самобытных умов" [41, С. 288].

Для этого учитель математики должен организовать у обучающихся формирование полноценных понятий и общих способов умственных действий с этими понятиями. Это означает, что обучающиеся должны видеть в изучаемых понятиях наиболее существенные свойства и особенности и понимать их значение для решения соответствующих задач. Это, в свою очередь, сводится к тому, что учитель должен вооружать обучающихся при изучении какого-либо понятия ориентировочной основой действий с этим понятием для решения соответствующих задач.

Понятие «ориентировочная основа умственных действий» введено П.Я. Гальпериным, который считает, что в каждом разумном действии есть ориентировочная, исполнительная и контрольная части. Роль ориентировочной части действия при формировании понятий связана с тем, что, как установила Н.Ф. Талызина,

"обобщение всегда идет лишь по тем предметам, которые вошли в состав ориентировочной основы действий, направленных на анализ этих предметов" [260, С. 77].

Поэтому если мы хотим сформировать у обучающихся полноценное понятие, то необходимо, чтобы они пользовались при этом наиболее рациональной и полной ориентировочной основой действий.

П.Я. Гельперин выделил три различных типа ориентировки в процессе учения. И только третий тип ориентировки является полной ориентировочной основой действий. При этом типе обучающимся дается метод анализа объектов для самостоятельного составления полной ориентировочной основы действий.

Для того чтобы обучающиеся могли усвоить этот общий метод анализа объектов и составления ориентировочной основы действий по решению частных задач при III типе ориентировки, нужно этот метод выделить и отделить от самих конкретных действий по решению частных задач и представить его в легко обозримом и наглядном виде. Сделать это можно только путем моделирования, построив обобщенную модель действий по решению любых задач данного вида.

Конечно, учителю математики необходимо использовать и I и III тип, но III тип является основным, а первый лишь вспомогательным, нужным, главным образом, для первоначального знакомства обучающихся с изучаемым понятием.

Таким образом, моделирование в современных условиях работы учителя математики нужно использовать для формирования у учащихся полноценных умственных действий по III типу ориентировки, являющемуся наиболее эффективным и развивающим типом учения.

Кроме того, моделирование в обучении математике необходимо еще и для формирования научно-теоретического стиля мышления.

Моделирование следует использовать в обучении математике и для развития рефлексивной деятельности учащихся. Ведь важно, чтобы обучающиеся не только могли произвести те или иные умственные действия, но и умели проанализировать эти действия, а главное - имели потребность в таком анализе. Приучать к этому необходимо постепенно. Этому будут способствовать задания по составлению различных схем-моделей изученного материала, по составлению различных схем действий по решению задач определенного вида.

Роль учителя математики заключается в формировании потребностно-мотивационной сферы личности, убеждений обучающихся, развитии их способностей, воспитании нравственных идеалов. Обучение знаниям, умениям, навыкам и новым способам по математике является составной частью этого воспитания, развития личности ученика.

В младшем школьном возрасте у детей быстро развиваются такие важные для всей последующей учебы и жизни школьника психические процессы, как рефлексия, внутренний план действий. Идет параллельный процесс развития познавательных способностей и умений: наблюдения, произвольного внимания, памяти, воображения. Конечно, такое развитие требует от учителя кропотливой, настойчивой и целенаправленной работы. Если это время будет упущено, то в более старшем возрасте эти качества развить значительно труднее, а иногда и просто невозможно.

Психологи установили, что причиной слабой успеваемости обучающихся является недостаточное развитие каких-либо психических процессов. Скажем, причиной отставания детей по математике являлось недостаточное развитие способности к обобщению. Это выражалось в неумении сознательно организовывать процесс обобщения на основе сравнения, выделять

признаки сходства и различия в сравниваемых объектах, выбирать из них наиболее существенные признаки.

В других исследованиях была установлена возможность целенаправленного развития у детей внутреннего плана действий, рефлексии, памяти, ориентации в отношениях математических величин и т. д.

Если у младших школьников будут сформированы в должной степени все эти психические процессы, способности и умения, то переход к более сложному содержанию математики не вызовет у них каких-либо особых трудностей.

Подростковый возраст - это весьма сложный, таящий в себе опасность кризисных явлений период жизни ученика.

Общая картина работы учащихся-подростков на уроках по сравнению с младшими классами ухудшается. Ранее примерные и аккуратные, ученики позволяют себе не выполнять задания. Тетради ведутся неряшливо. У многих учащихся меняется почерк, он становится неразборчивым и небрежным. При решении математических задач некоторые подростки не проявляют нужной настойчивости и прилежания. Попытки учителя заинтересовать учеников занимательностью формы изложения или каким-либо другими способами зачастую не приносят ожидаемого успеха.

В то же время учитель математики с успехом может занять учеников работой в кружках, где, казалось бы, наиболее трудные подростки охотно выполняют все указания руководителя кружка, с интересом и усердием овладевают теоретическими знаниями, нужными для выполнения практических работ.

Важно заметить, что вся практическая деятельность кружковцев и связанные с этим теоретические занятия носят характер совместной коллективной деятельности, имеющий общую для всех участников цель и предполагающую интенсивное общение, распределение

функций и обязанностей, самооценку и взаимоконтроль.

В юношеском возрасте главным в их жизни становится подготовка к будущей самостоятельной, взрослой жизни, подготовка к труду, выбор жизненного пути, профессии.

В эти годы особую значимость для учеников приобретает ценностно-ориентационная деятельность. Ученик пытается произвести глубокую самооценку своей личности, своих способностей. Растет и развивается рефлексия, познавательный интерес к философским проблемам, юноша пытается выяснить смысл жизни, оценить наблюдаемые явления с этой точки зрения. На уроках математики эти учащиеся проявляют особый интерес к методологическим проблемам математики, к вопросам её истории.

Эмоции, интерес и мотивы учащихся играют огромную роль в изучении математики. Эмоции играют большую роль вообще в любой деятельности: "... деятельность, поддерживаемая эмоциями человека, протекает, как правило, много успешней, чем деятельность, к которой он себя принуждает одними "холодными доводами рассудка" [65, С. 39].

Не представляет в этом отношении исключения и математическая творческая деятельность. Может вызвать удивление обращение к чувствам, когда речь идет о математических доказательствах, которые, казалось бы, связаны только с умом. Но это означало бы, что мы забываем о чувстве гармонии чисел и форм, геометрической выразительности. Это чувство хорошо знакомо всем настоящим математикам. Воистину здесь налицо чувство! Ход рассуждений, логика, необходимые комбинации - это подлинная гармония красоты.

Итак, для успешной учебы в ВУЗе студенту необходимо уметь самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, что влечет за собой необходимость

максимально совершенного владения учебными действиями, навыками и умениями культуры интеллектуального труда. Поэтому задачей преподавателя является не только процесс передачи узко дисциплинарных знаний, но и формирование у студентов действия и умения учиться, прежде всего, на младших курсах.

Уровень культуры интеллектуального труда студентов определяет все стороны и результаты обучения: качество формируемых знаний и умений; познавательную активность студентов и развитие их мышления, творческих сил; производительность интеллектуального труда и зависящий от него уровень учебной нагрузки; эффективность использования воспитательных возможностей учебного процесса; подготовленность выпускников высших учебных заведений к профессионально ориентированной деятельности.

Далее представляем наше исследование, направленное на апробацию выявленных социально-педагогических условий; даем анализ результатов экспериментальной работы по формированию культуры интеллектуального труда студентов ВУЗа; сформулированы выводы об эффективности и результативности разработанной экспериментальной программы.

В соответствии с задачами *констатирующего этапа* эксперимента было выявлено реальное состояние сформированности компонентов, составляющих культуру интеллектуального труда студентов, и входящих в них универсальных познавательных действий, умений и навыков.

При проведении экспериментальной работы применили разнообразные **методы диагностики**: наблюдение; посещение лекционных и семинарских занятий с последующим анализом работы студентов на занятиях; анализ конспектов лекций студентов; анкетирование; определение уровня умений и навыков

самостоятельной работы студентов, оценочный лист рейтинга и др.

С помощью *наблюдения* определили проблемы и трудности, с которыми столкнулись студенты на занятиях.

Большинство студентов-первокурсников испытывали большие затруднения при восприятии материала в течение двухчасовой лекции. Это выразилось в следующем: 35% студентов часто отвлекались и могли концентрировать свое внимание лишь на непродолжительное время; 13% студентов были «погружены» в свои мысли, лишь изредка смотрели на лектора и с трудом понимали, о чем он говорит; 5% студентов демонстрировали отсутствие интереса к содержанию лекции (читали книгу, рисовали на листке бумаги и пр.); 47% студентов внимательно слушая, не успевали записывать весь материал лекции, часто обращались к соседу или просто смотрели в его конспект; практически все студенты механически фиксировали все, что говорил лектор (при этом конспект лекции представлял собой безликий текст, записанный в каждой клетке и ручкой одного цвета).

Нами сделан общий вывод о недостаточно сформированных универсальных познавательных действиях, умениях и навыках. Дополнить картину и утвердиться в правильности вывода помог *метод анализа конспектов лекций студентов* (проанализировано 150 конспектов), показавший, что 21% студентов не пишут название темы, план лекции и рекомендованную литературу; 69% – не выделяли главное в материале лекции; 10% – делали очень краткие записи (за лекционную пару заполнили страницу тетради). Характерен следующий факт: у 99% студентов в записях отсутствовали сокращения слов, поля для пометок и замечаний по ходу лекции (сомнение, согласие или несогласие).

Проведенное *анкетирование* привело нас к

следующим заключениям: 75% студентов предварительно не готовятся к лекции (не просматривают записи предыдущей лекции с целью восстановления в памяти ранее изученного материала; не изучают дополнительную литературу, не обращают внимание на задания для самостоятельной работы. 27% – слушают на лекции не все, а только то, что им интересно, т. е. внимание носит избирательный характер. 98% студентов не просматривают дома записанную лекцию, не заполняют пропуски, не расшифровывают и не уточняют сделанные сокращения.

Результаты, полученные с помощью *Анкеты №2*, свидетельствовали о том, что 100% студентов признались в отсутствии навыков культуры интеллектуального труда надлежащего уровня. В то же время 80% студентов считали, что формирование культуры интеллектуального труда должно быть неотъемлемой частью обучения в высшем учебном заведении, особенно на младших курсах; 68,5% студентов не удовлетворены своим уровнем развития культуры интеллектуального труда и хотели бы восполнить данный пробел; 79,2% студентов убеждены в необходимости включения в образовательный процесс ВУЗа специальных курсов, помогающих им научиться учиться; 60% уверены в том, что эффективность их будущей профессиональной деятельности зависит от уровня сформированности культуры интеллектуального труда.

Что касается самостоятельной работы, то с помощью *метода опроса* получены такие данные: 46% студентов признались в неумении правильно организовывать свою самостоятельную работу; 54% студентов не умеют распределять свое время и эффективно его использовать.

Посещение семинарских занятий и слушание докладов студентов показало, что подавляющее большинство студентов (почти 79%) плохо выступали с сообщениями, не умели выделять в своих докладах основные части: вступительную, основную и

заключительную. У 67% доклады неубедительны, необоснованные и недоказательные; в 71% случаев в докладах не соблюдалась связь, логика изложения; 84% студентов не включили в доклады примеры из практики, цитаты из работ ученых.

Нами выделены показатели уровней сформированности компонентов культуры интеллектуального труда (табл. 1 на с. 275).

Недостаточный уровень развития действий, умений и навыков культуры интеллектуального труда выступил одной из причин слабой успеваемости многих студентов, и в связи с этим – потери интереса к учебе в ВУЗе. С целью изменения сложившейся ситуации нами определена структура интеллектуального труда (планирование, прогнозирование результатов, принятие решений, организация работы, коррекция плана), разработаны педагогические условия, способствующие формированию культуры умственного труда студентов.

Вначале мы обратили внимание на *отношения «студент – преподаватель»*. С этой целью организовали семинары-консультации с преподавателями, постоянно действующий семинар «Гуманистическая основа педагогического процесса», круглые столы, дискуссию «Современный студент» и др. Указанные формы работы позволили изменить стиль отношений в обозначенной диаде, придав ему иной характер (доброжелательный, ориентированный на личность студента, его интересы и потребности, возрастные и личностные возможности).

Использовали *разные виды самостоятельной работы студентов*, например, работу в парах: статической, динамической и вариационной (по А.С. Границкая). Разнообразили приемы работы с книгой: библиографический поиск, поиск нужной информации по предметному указателю, тезирование, аннотирование изучаемого текста, составление микротезауруса по теме

(разделу) той или иной учебной дисциплины. Большую помощь оказала *работа*, организованная непосредственно в *библиотеке*, где студенты знакомились с библиографическими указателями, их разновидностями (перспективный, ретроспективный) и особенностями использования, методами быстрого поиска необходимого источника, отбора, описания и систематизации печатной продукции. Завершающим этапом работы в библиотеке стало составление библиографических списков по интересующему студента вопросу и просмотр библиотечных каталогов (алфавитного, предметного, систематического).

Наиболее эффективными в плане формирования культуры интеллектуального труда студентов оказались: *прием «Самое главное»* (задание: прочесть текст, или раздел, или главу, выразить содержание текста только одним словом, самое главное – одной фразой, то, без чего текст лишен смысла); *прием «Суть»* (задание: в течение определенного времени бегло читать текст и карандашом, или мышкой, если работа осуществляется на компьютере, подчеркнуть суть содержания. Дополнительное задание: обменяться результатами работы (что в качестве «сути» выделил другой студент?)); *прием «Заметки на полях»* (задание: прочесть текст и на отдельном листе сделать заметки на полях в репликах и знаках. Например: «классно!», «почему?», «надо запомнить!», и т. д. Затем обменяться результатами работы); *прием «Терминологическая дуэль»* (задание: группа делится на команды. Первая команда называет новый термин, вторая – его определение. В дальнейшем команды менялись) и др.

Табл. 1. Характеристика показателей уровней сформированности компонентов культуры умственного труда у студента

Состав	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
--------	----------------	-----------------	-----------------

Интеллектуальный	Личностный	Нет полной уверенности в своих способностях; испытывает страх перед зачетами и экзаменами; сомневается, в возможности окончания выбранного вуза; не осознает ценность обучения и самообразования; не справляется с выделением существенного в изучаемом, концентрирует внимание на деталях, второстепенных признаков, свойствах, фактах; не владеет приемами анализа, синтеза, абстрагирования; нуждается в постоянной детальной помощи преподавателя; не самостоятелен в мышлении, стремится заимствовать готовые решения; не планирует учебную работу и организует ее нерационально; практически не применяет приемов самоконтроля в учебной деятельности;	Чаще всего неуверенность проявляется в период сессий; испытывает страх перед зачетами и экзаменами по некоторым предметам; в случаях неудач задает себе вопрос о правильности выбора вуза и своей будущей профессии; посещает только те занятия по учебным предметам, которые кажутся интересными или несложными; в основном справляется с выделением существенного в изучаемом материале, допуская незначительные ошибки; владеет приемами анализа, синтеза, абстрагирования (с небольшой помощью преподавателя); обнаруживает средний уровень развития самостоятельности мышления; стремится самостоятельно выполнять учебные задачи, предлагаемые преподавателем; делает попытки решить задачу, несмотря на встречающиеся трудности; планирует учебную работу эпизодически; осуществляет самоконтроль, допуская отступления, существенно не сказывающиеся на усвоении знаний;	Не сомневается в своих способностях, уверен в собственных силах; имеет четкую цель; уверен в правильном выборе вуза, специальности; хорошо представляет себе ценность образования и самообразования, занимается им; легко и быстро выделяет существенное в изучаемом материале; хорошо владеет приемами самостоятельного анализа, синтеза, абстрагирования; проявляет самостоятельность в мышлении, сам умеет найти проблему и способы ее решения; активно участвует в овладении знаниями, рассуждениях, высказывает предложения, стремится дополнить ответы товарищей; проявляет оригинальность в выполнении заданий; прекрасно планирует последовательность своей работы; постоянно осуществляет самоконтроль;
		отсутствует мотивация к учебе, что приводит к постоянным пропускам занятий, влияет на качество подготовки к ним;	студент сомневается в своих способностях, проявляет неуверенность в своих силах, особенно в период сессий;	нет сомнений в своих способностях; демонстрирует уверенность в любых ситуациях;

Мотивационно-потребностный	имеет отрицательную мотивацию к учебной деятельности; не осознает ценность обучения и самообразования;	иногда задает вопрос о правильности выбора вуза и будущей профессиональной деятельности; посещает только те занятия по учебным предметам, которые кажутся ему интересными или несложными;	позитивно мотивирован на учебную деятельность; самостоятельно организует деятельность по самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию; все занятия посещает с удовольствием, признает их значимыми для развития личности;
Организационно-деятельностный	не умеет организовывать рационально свое рабочее место; постоянно сетует на нехватку времени для подготовки, отдыха; плохо организует самостоятельную домашнюю работу; на занятиях преподаватели часто напоминают о необходимости внимательно слушать, записывать информацию; фиксирует в тетради только то, на что обращает внимание преподаватель; не прогнозирует результаты своей деятельности (надеется на случай);	организует свое рабочее место, однако учебные средства не всегда рационально размещены; работа на занятиях и дома не всегда рационально организована; прогнозирует результаты своей деятельности в основном с помощью преподавателя; не всегда правильно выбирает рациональные и оптимальные пути достижения поставленных целей; планирует свою деятельность на день, иногда неделю;	хорошо организовано рабочее место (наличие и состояние учебных средств, они рационально размещены), организован режим работы, организована рационально домашняя самостоятельная работа; прогнозирует процессы и результаты своей деятельности; умеет выбирать рациональные и оптимальные пути достижения поставленных целей; планирует свою работу на занятиях и дома, постоянно осуществляет долгосрочное планирование;
Гигиенический	постоянно получает замечания от преподавателей о своем внешнем виде; наблюдается небрежность ведения записей и неаккуратность содержания учебных предметов.	не всегда одет соответствующим образом в стенах института, библиотеки; записи в тетрадях зависят от настроения, ведение тетради зависит от отношения студента к изучаемому предмету.	всегда выглядят опрятно (одежда, прическа, стрижка); записи аккуратные, приятный внешний вид учебных предметов.

Результативны были и *многоуровневые задания* по гуманитарным предметам, которые различались по объему прочитанного: 1 уровень – обязательные задания; 2 уровень – обязательные + дополнительные задания; 3 уровень – указан лишь объем в страницах, а выбор авторов и их произведений студент осуществлял самостоятельно.

Большую помощь в решении исследуемой проблемы оказал курс по выбору «*Учусь учиться*», призванный вооружить студентов знаниями о культуре интеллектуального труда, разъяснить преимущества рационального интеллектуального труда; сформировать его компоненты; сформировать качества личности, необходимые для успешного овладения учебным материалом. Курс предполагал 30 часов разнообразных форм организации обучения (лекции, практические занятия). Особое внимание студентов уделялось тому моменту, что для хорошего овладения материалом курса по выбору и действенной помощи самому себе, необходимо особое внимание обратить на изучение таких тем курса «Психология» как «Внимание и его виды», «Память, типы памяти», «Мышление» и некоторые др. В программе курса по выбору выделено 9 разделов: «Основные компоненты интеллектуального развития», «Условия эффективного восприятия нового учебного материала», «Планирование и организация чтения», «Основные принципы рационального чтения», «Как эффективно слушать и записывать лекцию» и др. В рамках курса по выбору предусмотрена подготовка студентов к бесконфликтному межличностному общению.

С целью оказания помощи и студентам, и преподавателям были разработаны учебно-методические пособия. Так, в *пособии «Основы самостоятельной работы студентов высшего учебного заведения»* представлены тематический план, содержание лекций и семинарских занятий, тезисно изложен теоретический материал, подобраны упражнения, практические задания, даны

рекомендации, направленные на развитие навыков и умений самостоятельной работы студентов, тестовые задания, анкеты и задания для самоконтроля усвоенного материала.

В пособии *«Практические советы студентам по написанию самостоятельных работ»* сделана попытка разобрать основные трудности, с которыми сталкивается студент при написании работ, указаны способы преодоления этих трудностей, отмечены основные принципы написания подобных работ.

Учебно-методическое пособие «Практические рекомендации по развитию операций мыслительной деятельности» призвано помочь студентам в развитии приемов анализа, синтеза, абстрагирования, классификаций, типологии, группировки, систематизации и обобщения, что способствует повышению уровня познавательной активности студентов и соответственно повышению уровня культуры их интеллектуального труда.

Контрольный срез, проведенный по методикам констатирующего этапа эксперимента, показал изменения, произошедшие у студентов (табл. 2).

Как видно из таблицы, заметные изменения в культуре интеллектуального труда произошли в сторону улучшения состояния его компонентов: на 17% (с 34% до 41%) повысились показатели, составляющие личностный компонент; на 24% (с 27% до 51%) – интеллектуальный, на 15% (с 41% до 56%) – мотивационно-потребностный, на 24% (с 46% до 68%) – гигиенический. Весьма интересный факт наибольших изменений в показателях организационно-деятельностного компонента. Так, на начало экспериментальной работы на низком уровне по данному компоненту находились 65% студентов, а после – 26% – на среднем и 9% – на высоком уровне сформированности культуры интеллектуального труда. После реализации социально-педагогических условий ситуация изменилась: 24%: 31%: 45% (соответственно).

Табл. 2. Сравнение показателей уровней сформированности компонентов культуры интеллектуального труда студентов (в %)

Уровни	Низкий		Средний		Высокий	
Компоненты	до эксп- та	после эксп-та	до эксп-та	после эксп- та	до эксп- та	после эксп- та
личностный	34	14	46	45	20	41
интеллектуальный	27	16	42	33	31	51
мотивационно- потребностный	41	18	35	26	24	56
организационно- деятельностный	65	24	26	31	9	45
гигиенический	46	8	39	24	15	68

Итак, проведенный эксперимент подтвердил эффективность разработанных и предлагаемых социально-педагогических условий, что обеспечило повышение уровня сформированности компонентов культуры интеллектуального труда студентов.

В результате проведенного нами исследования мы пришли к следующим *выводам*:

1. Обосновано актуальность проблемы формирования культуры интеллектуального труда студентов ВУЗа, обусловленная современными требованиями к качеству высшего образования и модернизацией всей системы российского образования.

2. Выявлены сущность, структура и характеристики культуры интеллектуального труда как сложного педагогического феномена, рассматриваемого в качестве ядра общей культуры студента и проявляемого в разных видах его деятельности.

3. Выделены две составляющие этого феномена: внешняя (учебный труд как деятельность по приобщению к

культуре) и внутренняя, включающая личностный, интеллектуальный, мотивационно-потребностный, организационно-деятельностный и гигиенический компоненты.

4. Экспериментально обосновано, что формирование культуры интеллектуального труда студентов ВУЗа эффективно при соблюдении ряда научно обоснованных социально-педагогических условий, представленных совокупностью взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств педагогического процесса: субъект–субъектные отношения «студент – преподаватель», знание преподавателем специфики студенческого возраста и опора на них в своей деятельности, выделение комплекса универсальных познавательных действий, умений, позволяющих студенту организовывать учебную деятельность не только в аудитории, но и вне её; организованное обучение в рамках курса по выбору «Учусь учиться».

5. Разработаны варианты разноплановой самостоятельной работы студентов (с учебным текстом, книгой, многоуровневые задания и др.).

6. Представлен комплекс диагностических методик, позволяющих определить уровень сформированности культуры интеллектуального труда студентов и степень влияния результатов на качество обучения.

7. Содержание учебно-методических пособий направлено на помощь в работе по улучшению результатов в направлении формирования КИТ.

8. Сформулированы рекомендации для преподавателей по организации работы по формированию КИТ.

Проведенный теоретический анализ дает возможность нам сделать следующие выводы:

Процесс профессионального обучения студентов требует достаточно высокого уровня интеллектуальной культуры. Одной из важнейших задач современной

педагогики является обеспечение не только усвоения знаний, но и формирование способов, действий, умений и операций выполнения познавательной деятельности как проявление интеллектуальной культуры.

Изучением структуры интеллекта занимались Б.Г. Ананьев и его школа; проблемой творческого мышления – Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, Т.В. Кудрявцев; интеллектуальной активностью Д.Б. Богоявленская; мышление как функционирование интеллектуальных операций, как прогнозирование рассматривается А.В. Брушлинским; проблемные ситуации в мышлении – А.М. Матюшкиным, Т.В. Кудрявцевым; исследованию качественной стороны интеллекта и определению его функций посвящены работы А.А. Брудного.

Интеллект – это способность понимать. Интеллект включает в себя не только результаты познавательной деятельности, но и фиксирует специфически человеческие способы этой деятельности.

Исследование интеллекта многообразны и в них отражены различные подходы к нему и с различных позиций.

Основу интеллекта составляют знания; между знаниями и интеллектом существует диалектическая взаимосвязь как продукта с процессом: с одной стороны, знания являются результатом познавательной деятельности, а с другой – включаясь в деятельность человека, знания выступают как компонент интеллекта, интеллектуальной культуры. Знания, составляющие основу интеллекта, неоднородны: здесь и научное знание, и быденное. Наличие в интеллекте быденного знания не противоречит его сущности, потому что весьма широкий круг знания, хотя и является теоретически обоснованным, но не может быть всегда и полностью выведен из них.

Культура – понятие, относящееся к любому социальному явлению. Представляется, что единственно

верным способом раскрыть содержание понятия интеллектуальная культура является способ научного исследования, каждый этап которого заканчивался бы особым определением, и совокупность которых в итоге давала бы определение исследуемого понятия с учетом каких-то существенных связей и отношений.

Интеллектуальная культура – это характер и стиль мышления, связанный с духовной атмосферой общества.

Для понимания сущности культуры интеллектуального труда необходимо проследить процесс её становления во взаимосвязи с развитием интеллекта студента. Каждая историческая эпоха, каждая форма общества обладает своим, только ей свойственным уровнем развития интеллекта. Различия в развитии интеллектуальной культуры в разные исторические эпохи обусловлены изменениями и различиями в деятельности людей и, естественно, в тех задачах, которые людям приходилось решать в различные эпохи.

Основная функция интеллектуальной культуры – формирование понимания, на этой основе происходит регуляция познавательной деятельности индивида, отсюда еще одна функция – регулятивная. В жизни общества интеллектуальная культура выполняет функцию формирования творчески мыслящей личности, интересы которой направлены на гуманистические цели.

Интеллектуальная культура общества есть социальное явление, которому присущи следующие свойства: существование системы мировоззрения и идеологических принципов; наличие средств поиска, распространения, фиксации новой информации и знаний; владение известными человеческой цивилизации способами коммуникативного обмена информацией и интеллектуальными ресурсами.

Необходимость формирования высокой культуры интеллектуального труда обусловлена самим типом

образовательного учреждения. Среднее общее образование зачастую наполнено чисто учебной деятельностью, а система воспитательной работы недостаточно обеспечивает формирование интеллектуального потенциала.

Культура интеллектуального труда предусматривает формирование интеллектуальных умений и навыков, основанных на овладении обучающимися основных операций мышления, – это умение выделять учебную задачу, осуществлять активную мыслительную обработку, что определяет уровень успеваемости студентов.

Интеллектуальный уровень личности характеризуется в целом двумя основными параметрами: объемом приобретенной информации и способностью использовать эту информацию для решения возникающих в процессе деятельности различного рода проблемных ситуаций. Первый из этих параметров характеризует эрудицию человека, второй – его интеллектуальное развитие. Культура интеллектуального труда включает в себя комплекс знаний и умений в области умственного труда: умение определять цели познавательной деятельности, планировать её, выполнять познавательные операции различными способами, работать с источниками. Формирование культуры интеллектуального труда является частью задач по умственному развитию студентов, которое понимается как процесс созревания и изменения умственных сил под воздействием биологических и социальных факторов. Во внеаудиторной работе ВУЗа имеются такие формы интеллектуального воспитания, как научно-популярные лекции, семинары, научно-практические конференции разных уровней, встречи со специалистами, выставки, организация предметных недель, познавательные игры, конкурсы, олимпиады.

Из всего вышесказанного следует, что культура интеллектуального труда является сферой творческого приложения и реализации способностей участников

образовательного процесса. В процессе освоения интеллектуальных ценностей личность набирает свои индивидуальные силы, реализует свои природные свойства, вступает в процесс гармонизации интеллекта.

Мы, вслед за Н.Ф. Талызиной, убеждены в том, что личностный компонент – главный компонент, обеспечивающий готовность обучающихся к усвоению учебного материала, формирующий познавательные мотивы, интересы, мировоззрение и духовный мир личности, а складывающиеся при этом личностные позитивные отношения студентов к самому учебному процессу, его направленность оказывают воздействие на все остальные компоненты, составляющие культуру умственного труда.

Мотивационно-потребностный включает такой уровень мотивации, при котором возникает устойчивая и действенная потребность в самообразовании, совершенствовании своих интеллектуальных способностей, что влечет за собой усиление интереса к изучаемому материалу, самому процессу изучения, если этот процесс осуществляется осознанно и результативно (приносит удовлетворение и успех).

Интеллектуальный компонент обслуживает операциональную сторону процесса познания и обеспечивает овладение содержательной стороной учебной информации, процесс выполнения самостоятельной работы. По мнению Л.С. Выготского, именно интеллектуальный фактор занимает центральное место в понятии «культура умственного труда».

Организационно-деятельностный компонент оказывает влияние на время, затрачиваемое обучающимися на работу, и обеспечивает наиболее экономичное овладение изучаемым учебным материалом; дисциплину учебного труда.

Гигиенический компонент создает условия

рациональной организации учебного труда студентов, от него зависит степень их работоспособности.

В связи с тем, что культура умственного труда представляет собой сложное педагогическое явление, включающее совокупность взаимосвязанных компонентов, то при организации учебно-воспитательного процесса в ВУЗе необходим комплексный подход, т. е. воспитательные воздействия должны быть направлены на формирование личности в целом.

Одним из условий формирования культуры умственного труда студентов, отражающих особенности её организации в студенческом возрасте, выступает **самостоятельная работа студентов**, рассматриваемая в качестве ведущей и активизирующей формы осуществления умственного труда, в которой происходит развитие личности студента как субъекта культуры.

В недавнем прошлом под самостоятельной работой обычно понималась лишь внеаудиторная занятость студентов. Теперь такое понимание, на наш взгляд, не соответствует действительности, т. к. в современном образовательном процессе ВУЗа доминирует доля самостоятельной работы (как под непосредственным руководством преподавателя, так и с оказанием им разной меры помощи студенту) и конечный результат обучения в ВУЗе в решающей степени определяется организацией рациональной системы самостоятельной работы студентов.

Для получения эффективности и результативности от продуктов самостоятельной работы студентов необходимо выполнение ряда требований к её организации: (1) обеспечение правильного сочетания объемов аудиторной и самостоятельной работы; (2) методически грамотная организация работы студента в аудитории и вне её; (3) обеспечение студента необходимыми методическими материалами с целью повышения результативности самостоятельной деятельности познания и превращения

данного процесса в процесс творческий; (4) оказание педагогической помощи и поддержки каждого студента и студенческой группы в целом; (5) контроль хода выполнения самостоятельной работы и предусмотрение мер поощрения студента за её качество.

Успех решения любой задачи зависит не только от педагогического мастерства преподавателя, но и от того, как он понимает значение и место каждой отдельной работы в системе работ, в развитии познавательных способностей студентов, их мышления, хорошее знание и учет возрастных особенностей студентов. *Студенческий возраст* выступает периодом наивысшей активности, становления самосознания, понимания смысла жизни и своего признания. Происходит рост самостоятельности, самоопределение в новом кругу общения, осмысленное принятие решений, формирование направленности личности и духовное развитие. Предъявляемые требования к самоорганизации студента, работе личности над собой основаны на новой степени ответственности, которая увеличивается по мере того, как вырастает свобода установок и ценностей.

«Студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое "ядро" интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием "пиков" или "оптимумов" то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию» (И.А. Зимняя).

Одной из проблем современного образования является часто встречающееся несоответствие уровня культуры умственного труда студента уровню результативности его

учебной деятельности. Данное расхождение вызвано тем, что у обучаемых недостаточно сформирована культура умственного труда, которая исполняет роль механизма, опосредующего реализацию познавательных способностей студента в успешном освоении учебной деятельности и являющегося основой становления его личности как субъекта самообразования.

В работах Л.С. Выготского впервые был сформулирован вывод о том, что именно обучение является специально организованной познавательной деятельностью, которая позволяет усвоить систему научных знаний и ускорить индивидуальное психическое, личностное развитие человека и присвоение им общественно-исторического опыта (знаний, умений, навыков, поведения, отношения к окружающему).

Значимым для предпринятого нами исследования являются общеучебные умения и навыки, т. к. они отличаются универсальностью и возможностью переноса в различные сферы деятельности. Развитие указанных умений способствует не только успешному усвоению учебного материала, но и является средством становления качеств личности, совершенствующейся в образовательном процессе.

Как *наиболее значимые общеучебные умения*, нами выделены:

1. **Когнитивные**, включающие: а) *перцептивные умения*: умение слушать [операции слышания (схватывание слов) и слушания (схватывание смысла)]; наблюдать (действия перцептивного охвата ключевых объектов и последующего логического анализа) и др.]; б) *мыслительные умения*: выделение главного, конкретизация, определение понятий, сравнение, содержательное и смысловое обобщение; вспомогательное умение межъязыкового перевода; в) *мнемические умения*: действия запоминания и сохранения информации.

2. Регуляторные: а) *целе-волевые*: умение принимать учебную задачу, следовать правилу, вспомогательное умение пооперационного контроля; б) *базовые* элементы эмоциональной грамотности: умения узнавать эмоции в себе и других людях, умение проживать эмоции.

3. Коммуникативные: а) *информационные* (умения работать с учебными текстами); б) *умения области общения* (ведение диалога, проявление навыков взаимодействия и взаимопонимания в ситуациях сотрудничества).

Итак, для успешной учебы в ВУЗе студенту необходимо уметь самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, что влечет за собой необходимость максимально совершенного владения учебными действиями, навыками и умениями культуры умственного труда. Поэтому задачей преподавателя является не только процесс передачи узко дисциплинарных знаний, но и формирование у студентов умения учиться, прежде всего, на младших курсах.

Уровень культуры труда студентов определяет все стороны и результаты обучения: качество формируемых знаний и умений; познавательную активность студентов и развитие их мышления, творческих сил; производительность умственного труда и зависящий от него уровень учебной нагрузки; эффективность использования воспитательных возможностей учебного процесса; подготовленность выпускников ВУЗов к профессиональной деятельности.

Во второй главе представлено авторское исследование, направленное на апробацию выявленных педагогических условий; дан анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию культуры умственного труда студентов ВУЗа; сформулированы выводы об эффективности и результативности разработанной экспериментальной программы.

В соответствии с задачами *констатирующего этапа*

эксперимента было выявлено реальное состояние сформированности компонентов, составляющих культуру умственного труда студентов, и входящих в них общеучебных умений и навыков.

При проведении экспериментальной работы применены разнообразные **методы диагностики**: наблюдение; посещение лекционных и семинарских занятий с последующим анализом работы студентов на занятиях; анализ конспектов лекций студентов; анкетирование; определение уровня умений и навыков самостоятельной работы студентов, оценочный лист рейтинга и др.

С помощью *наблюдения* определены проблемы и трудности, с которыми столкнулись студенты на занятиях:

Большинство студентов испытывали большие затруднения при восприятии материала в течение двухчасовой лекции. Это выразилось в следующем: 35% студентов часто отвлекались и могли концентрировать свое внимание лишь на непродолжительное время; 13% студентов были «погружены» в свои мысли, лишь изредка смотрели на лектора и с трудом понимали, о чем он говорит; 5% студентов демонстрировали отсутствие интереса к содержанию лекции (читали книгу, рисовали на листке бумаги и пр.); 47% студентов внимательно слушая, не успевали записывать весь материал лекции, часто обращались к соседу или просто смотрели в его конспект; практически все студенты механически фиксировали все, что говорил преподаватель (при этом конспект лекции представлял собой безликий текст, записанный в каждой клетке и ручкой одного цвета).

Нами сделан общий вывод о недостаточно сформированных общеучебных умениях и навыках. Дополнить картину и утвердиться в правильности вывода помог *метод анализа конспектов лекций студентов* (проанализировано 150 конспектов), показавший, что 21% студентов не пишут название темы, план лекции и

рекомендованную литературу; 69% – не выбирали главное в материале лекции; 10% – делали очень краткие записи (за лекционную пару заполнили страницу тетради). Характерен следующий факт: у 99% студентов в записях отсутствовали сокращения слов, поля для пометок и замечаний по ходу лекции (сомнение, согласие или несогласие).

Проведенное *анкетирование* привело нас к следующим заключениям: 75% студентов предварительно не готовятся к лекции (не просматривают записи предыдущей лекции с целью восстановления в памяти ранее изученного материала; не изучают дополнительную литературу, не обращают внимание на задания для самостоятельной работы. 27% – слушают на лекции не все, а только то, что им интересно, т. е. внимание носит избирательный характер. 98 % студентов не просматривают дома записанную лекцию, не заполняют пропуски, не расшифровывают и не уточняют сделанные сокращения).

Результаты, полученные с помощью *Анкет* №2, свидетельствовали о том, что 100% студентов признались в отсутствии навыков культуры умственного труда надлежащего уровня. В то же время 80% студентов считали, что формирование культуры умственного труда должно быть неотъемлемой частью обучения в высшем учебном заведении, особенно на младших курсах; 68,5% студентов не удовлетворены своим уровнем развития культуры умственного труда и хотели бы восполнить данный пробел; 79,2% студентов убеждены в необходимости включения в образовательный процесс ВУЗа специальных курсов, помогающих им учиться; 60% уверены в том, что эффективность их будущей профессиональной деятельности зависит от уровня сформированности культуры умственного труда.

Что касается самостоятельной работы, то с помощью *метода опроса* получены такие данные: 46% студентов признались в неумении правильно организовывать свою

самостоятельную работу; 54% студентов не умеют распределять свое время.

Посещение семинарских занятий и слушание докладов студентов показало, что подавляющее большинство студентов (почти 79%) плохо выступали с сообщениями, не умели выделять в своих докладах основные части: вступительную, основную и обобщающую (заключение). У 67% доклады неубедительны и недоказательны; в 71% случаев в докладах не соблюдалась логика изложения; 84% студентов не включили в доклады примеры из практики, цитаты из работ ученых.

Нами выделены показатели уровней сформированности компонентов культуры умственного труда (табл. 1 на С. 275).

Недостаточный уровень развития умений и навыков культуры умственного труда выступил одной из причин слабой успеваемости многих студентов, и в связи с этим – потери интереса к учебе в ВУЗе. С целью изменения сложившейся ситуации нами определена структура умственного труда (планирование, прогнозирование результатов, принятие решений, организация работы, коррекция плана), разработаны педагогические условия, способствующие формированию культуры умственного труда студентов.

Вначале мы обратили внимание на *отношения «студент – преподаватель»*. С этой целью организовали семинары-консультации с преподавателями, постоянно действующий семинар «Гуманистическая основа педагогического процесса», круглые столы, дискуссию «Современный студент» и др. Указанные формы работы позволили изменить стиль отношений в обозначенной диаде, придав ему иной характер (доброжелательный, ориентированный на личность студента, его интересы и потребности, возрастные и личностные возможности).

Использовали *разные виды самостоятельной работы*

студентов, например, работу в парах: статической, динамической и вариационной (по А.С. Границкая). Разнообразили приемы работы с книгой: библиографический поиск, поиск нужной информации по предметному указателю, тезирование, аннотирование изучаемого текста, составление микротезауруса по теме (разделу) той или иной учебной дисциплины. Большую помощь оказала *работа*, организованная непосредственно в библиотеке, где студенты знакомились с библиографическими указателями, их разновидностями (перспективный, ретроспективный) и особенностями использования, методами быстрого поиска необходимого источника, отбора, описания и систематизации печатной продукции. Завершающим этапом работы в библиотеке стало составление библиографических списков по интересующему студента вопросу и просмотр библиотечных каталогов (алфавитного, предметного, систематического).

Наиболее эффективными в плане формирования культуры умственного труда студентов оказались: *прием «Самое главное»* (задание: прочесть текст, или раздел, или главу, выразить содержание текста только одним словом, самое главное – одной фразой, то, без чего текст лишен смысла); *прием «Суть»* (задание: в течение определенного времени бегло читать текст и карандашом, или мышкой, если работа осуществляется на компьютере, подчеркнуть суть содержания. Дополнительное задание: обменяться результатами работы (что в качестве «суть» выделил другой студент?)); *прием «Заметки на полях»* (задание: прочесть текст и на отдельном листе сделать заметки на полях в репликах и знаках. Например: «классно!», «почему?», «надо запомнить!», и т. д. Затем обменяться результатами работы); *прием «Терминологическая дуэль»* (задание: группа делится на команды. Первая команда называет новый термин, вторая – его определение. В дальнейшем команды

менялись) и др.

Табл. 1. Характеристика показателей уровней сформированности
компонентов культуры умственного труда у студента

Комп- о- ненты	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
----------------------	-------------------	--------------------	--------------------

	Личностный	Нет полной уверенности в своих способностях; испытывает страх перед зачетами и экзаменами; сомневается, в возможности окончания выбранного вуза; не осознает ценность обучения и самообразования; не справляется с выделением существенного в изучаемом, концентрирует внимание на деталях, второстепенных признаков, свойствах, фактах; не владеет приемами анализа, синтеза, абстрагирования; нуждается в постоянной детальной помощи преподавателя; не самостоятелен в мышлении, стремится заимствовать готовые решения; не планирует учебную работу и организует ее нерационально; практически не применяет приемов самоконтроля в учебной деятельности;	Чаще всего неуверенность проявляется в период сессий; испытывает страх перед зачетами и экзаменами по некоторым предметам; в случаях неудач задает себе вопрос о правильности выбора вуза и своей будущей профессии; посещает только те занятия по учебным предметам, которые кажутся интересными или несложными; в основном справляется с выделением существенного в изучаемом материале, допуская незначительные ошибки; владеет приемами анализа, синтеза, абстрагирования (с небольшой помощью преподавателя); обнаруживает средний уровень развития самостоятельности мышления; стремится самостоятельно выполнять учебные задачи, предлагаемые преподавателем; делает попытки решить задачу, несмотря на встречающиеся трудности; планирует учебную работу эпизодически; осуществляет самоконтроль, допуская отступления, существенно не сказывающиеся на усвоении знаний;	Не сомневается в своих способностях, уверен в собственных силах; имеет четкую цель; уверен в правильном выборе вуза, специальности; хорошо представляет себе ценность образования и самообразования, занимается им; легко и быстро выделяет существенное в изучаемом материале; хорошо владеет приемами самостоятельного анализа, синтеза, абстрагирования; проявляет самостоятельность в мышлении, сам умеет найти проблему и способы ее решения; активно участвует в овладении знаниями, рассуждениях, высказывает предложения, стремится дополнить ответы товарищей; проявляет оригинальность в выполнении заданий; прекрасно планирует последовательность своей работы; постоянно осуществляет самоконтроль;
	Интеллектуальный			

	отсутствует мотивация к учебе, что приводит к постоянным пропускам занятий, влияет на качество подготовки к ним;	студент сомневается в своих способностях, проявляет неуверенность в своих силах, особенно в период сессий;	нет сомнений в своих способностях; демонстрирует уверенность в любых ситуациях;
Мотивационно-потребный	имеет отрицательную мотивацию к учебной деятельности; не осознает ценность обучения и самообразования;	иногда задает вопрос о правильности выбора вуза и будущей профессиональной деятельности; посещает только те занятия по учебным предметам, которые кажутся ему интересными или несложными;	позитивно мотивирован на учебную деятельность; самостоятельно организует деятельность по самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию; все занятия посещает с удовольствием, признает их значимыми для развития личности;
Организационно-деятельностный	не умеет организовывать рационально свое рабочее место; постоянно сетует на нехватку времени для подготовки, отдыха; плохо организует самостоятельную домашнюю работу; на занятиях преподаватели часто напоминают о необходимости внимательно слушать, записывать информацию; фиксирует в тетради только то, на что обращает внимание преподаватель; не прогнозирует результаты своей деятельности (надеется на случай);	организует свое рабочее место, однако учебные средства не всегда рационально размещены; работа на занятиях и дома не всегда рационально организована; прогнозирует результаты своей деятельности в основном с помощью преподавателя; не всегда правильно выбирает рациональные и оптимальные пути достижения поставленных целей; планирует свою деятельность на день, иногда неделю;	хорошо организовано рабочее место (наличие и состояние учебных средств, они рационально размещены), организован режим работы, организована рационально домашняя самостоятельная работа; прогнозирует процессы и результаты своей деятельности; умеет выбирать рациональные и оптимальные пути достижения поставленных целей; планирует свою работу на занятиях и дома, постоянно осуществляет долгосрочное планирование;
Гигиенический	постоянно получает замечания от преподавателей о своем внешнем виде; наблюдается небрежность ведения записей и неаккуратность содержания учебных предметов.	не всегда одет соответствующим образом в стенах института, библиотеки; записи в тетрадях зависят от настроения, ведение тетради зависит от отношения студента к изучаемому предмету.	всегда выглядят опрятно (одежда, прическа, стрижка); записи аккуратные, приятный внешний вид учебных предметов.

Результативны были и *многоуровневые задания* по гуманитарным предметам, которые различались по объему прочитанного: 1 уровень – обязательные задания; 2 уровень – обязательные + дополнительные задания; 3 уровень – указан лишь объем в страницах, а выбор авторов и их произведений студент осуществлял самостоятельно.

Большую помощь в решении исследуемой проблемы оказал *спецкурс «Учусь учиться»*, призванный вооружить студентов знаниями о культуре умственного труда, разъяснить преимущества рационального умственного труда; сформировать его компоненты; сформировать качества личности, необходимые для успешного овладения учебным материалом. Курс предполагал 30 часов разнообразных форм организации обучения (лекции, практические занятия). Особое внимание студентов уделялось тому моменту, что для хорошего овладения материалом спецкурса и действенной помощи самому себе, необходимо особое внимание обратить на изучение таких тем курса «Психология» как «Внимание и его виды», «Память, типы памяти», «Мышление» и некоторые другие. В программе спецкурса выделено 9 разделов: «Основные компоненты умственного развития», «Условия эффективного восприятия нового учебного материала», «Планирование и организация чтения», «Основные принципы рационального чтения», «Как эффективно слушать и записывать лекцию» и др. В рамках спецкурса предусмотрена подготовка студентов к бесконфликтному межличностному общению.

С целью оказания помощи и студентам, и преподавателям были разработаны учебно-методические пособия. Так, в *пособии «Основы самостоятельной работы студентов высшего учебного заведения»* представлены тематический план, содержание лекций и семинарских занятий, тезисно изложен теоретический материал, подобраны упражнения, практические задания, даны

рекомендации, направленные на развитие навыков и умений самостоятельной работы студентов, тестовые задания, анкеты и задания для самоконтроля усвоенного материала

В пособии *«Практические советы студентам по написанию самостоятельных работ»* сделана попытка разобрать основные трудности, с которыми сталкивается студент при написании работ, указаны способы преодоления этих трудностей, отмечены основные принципы написания подобных работ.

Учебно-методическое пособие «Практические рекомендации по тренировке операций мыслительной деятельности» призвано помочь студентам в развитии приемов анализа, синтеза, абстрагирования, классификаций, обобщения, что способствует повышению уровня познавательной активности студентов и соответственно повышению уровня культуры их умственного труда.

Контрольный срез, проведенный по методикам констатирующего этапа эксперимента, показал изменения, произошедшие у студентов (табл. 2. С. 279).

Как видно из таблицы, заметные изменения в культуре умственного труда произошли в сторону улучшения состояния его компонентов: на 17 % (с 34% до 41%) повысились показатели, составляющие личностный компонент; на 24% (с 27% до 51%) – интеллектуальный, на 15% (с 41% до 56%) – мотивационно-потребностный, на 24% (с 46% до 68%) – гигиенический. Весьма интерес факт наибольших изменений в показателях организационно-деятельностного компонента. Так, на начало опытно-экспериментальной работы на низком уровне по данному компоненту находились 65% студентов, а после – 26% – на среднем и 9% – на высоком уровне сформированности культуры умственного труда. После реализации педагогических условий ситуация изменилась: 24%: 31%: 45% (соответственно).

Табл. 2. Сравнение показателей уровней

сформированности компонентов культуры умственного труда студентов (в %%)

Уровни	Низкий		Средний		Высокий	
Компоненты	ДО эксп-та	ПОСЛ Е эксп-та	ДО эксп-та	ПОСЛ Е эксп-та	ДО эксп-та	ПОС ЛЕ эксп- та
личностный	34	14	46	45	20	41
интеллектуальн ый	27	16	42	33	31	51
мотивационно- потребностный	41	18	35	26	24	56
организационно- деятельностный	65	24	26	31	9	45
гигиенический	46	8	39	24	15	68

Примечание: сумма всех цифр (по горизонтальной строке) составляет 100%.

Итак, проведенный эксперимент подтвердил эффективность разработанных и предлагаемых условий, что обеспечило повышение уровня сформированности компонентов культуры умственного труда студентов.

III. РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА УЧИТЕЛЕЙ В ПОСЛЕВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

III.1. Подходы к развитию культуры интеллектуального труда у практикующих учителей в послевузовском образовании

Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023 - 2029 годы, утвержденная постановлением Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года №248, ориентирована на дальнейшее развитие высшего и послевузовского образования, его инфраструктуры и цифровой архитектуры, обеспечение его доступности, интернационализации и обучения в течение всей жизни. Особое внимание уделяется повышению компетенций, истории науки и образования.

Развитие послевузовского образования, а также его инфраструктуры и цифровой архитектуры является важной составляющей модернизации образовательных систем в глобальном масштабе. В последние десятилетия наблюдается несколько ключевых тенденций, которые способствуют трансформации образовательного процесса.

Инфраструктура и цифровая архитектура. Современное высшее образование требует интеграции новых технологий, таких как онлайн-платформы, системы управления обучением (LMS), цифровизации, облачные технологии и искусственный интеллект (ИИ). Внедрение этих технологий позволяет улучшить доступ к

образовательным ресурсам, оптимизировать административные процессы и создавать гибкие условия для обучения.

Массовые открытые онлайн-курсы (МООС) дают возможность получать знания и сертификаты, не выходя из дома.

Виртуальные кампусы и лаборатории становятся неотъемлемой частью учебного процесса, позволяя студентам практиковаться и взаимодействовать в реальном времени.

Доступность образования. Ключевым аспектом в развитии образования является обеспечение его доступности для различных социальных групп. Это включает:

Снижение барьеров для поступления в университеты, такие как финансовые или географические ограничения.

Развитие программ стипендий, грантов и других форм финансовой помощи.

Внедрение гибких форм обучения, включая дистанционное и вечернее обучение.

Интернационализация образования. В последние годы акцент на интернационализацию образования усилился, что включает в себя:

Развитие международных обменов, программ двойных дипломов и академических партнерств между университетами разных стран.

Укрепление глобальных сетей исследований и образовательных проектов.

Использование английского языка как универсального инструмента общения для студентов со всего мира.

Студенты и преподаватели все чаще могут участвовать в международных проектах, что способствует расширению культурного обмена и взаимопонимания.

Обучение в течение всей жизни. С учетом быстрого изменения технологий и профессий, принцип обучения на

протяжении всей жизни становится важной частью образовательной политики. Это включает в себя:

I. Программы переподготовки и повышения квалификации для взрослых.

II. Доступ к онлайн-курсам и мастер-классам для профессионалов, чтобы они могли развивать свои навыки в различных областях.

III. Конструирование учебных траекторий, которые позволяют взрослым обучаться параллельно с работой или на протяжении всей карьеры.

Таким образом, развитие инфраструктуры высшего образования и внедрение цифровых технологий, а также поддержка интернационализации и доступности образовательных услуг создают условия для того, чтобы образование стало более гибким, доступным и ориентированным на будущее.

Связь развития послевузовского образования с развитием культуры интеллектуального труда основывается *на интеграции подходов*, которые направлены на развитие критического мышления, креативности и навыков самостоятельной работы, а также на формировании и распространении ценностей, ориентированных на знания и инновации. Рассмотрим, как различные подходы способствуют этому развитию.

В рамках когнитивного подхода особое внимание уделяется развитию интеллектуальных способностей и навыков у обучаемых. Образование становится не просто передачей знаний, но и развитием способности самостоятельно генерировать новые идеи, решать сложные задачи и критически оценивать информацию. Важно, чтобы обучаемые научились не только воспринимать информацию, но и обрабатывать её, анализировать с разных точек зрения, интегрировать различные дисциплины для решения комплексных проблем.

Когнитивное развитие способствует формированию человека, способного работать с абстракциями, концепциями и теориями, что является основой развития культуры интеллектуального труда магистранта, аспиранта, докторанта.

В соответствии с *конструктивистской теорией обучения* обучаемые не только пассивно воспринимают информацию, но и активно участвуют в процессе её создания. Преподаватели создают условия для исследовательской деятельности, поддерживают инициативу магистранта, аспиранта, докторанта и стимулируют их к решению реальных задач. Задачи ориентированы на разработку проектов, участие в научных исследованиях, решение проблем с использованием междисциплинарных знаний.

Роль в развитии культуры интеллектуального труда в том, что обучаемые становятся *активными создателями знаний*, а не просто потребителями, что способствует развитию *критической и исследовательской культур как основы интеллектуального труда*.

Подход, ориентированный на компетенции – это компетентностный подход, позволяющий направить деятельность, труд, работу на развитие не только теоретических знаний, но и практических навыков, которые важны для эффективной работы в профессиональной сфере. Этот подход способствует развитию культуры интеллектуального труда магистранта, аспиранта, докторанта. Они показывают уровень способностей применять знания на практике, умения адаптироваться к изменениям и работать в условиях неопределенности.

Ориентация на практическую компетенцию способствует развитию гибкости мышления и умению применять интеллектуальные усилия в реальных условиях профессиональной деятельности.

Современные цифровые технологии, такие как онлайн-курсы, виртуальные лаборатории, искусственный интеллект и другие инновации, делают образовательный процесс более гибким и доступным. Обучаемые могут взаимодействовать с преподавателями и коллегами по всему миру, участвовать в международных проектах и научных коллаборациях, развивать навыки работы с цифровыми инструментами.

Использование цифровизации образования и применение дистанционных технологий в развитии культуры интеллектуального труда обучаемых расширяют возможности для самостоятельного и коллективного поиска решений, для освоения новых областей знаний и для развития творческих способностей. Эти аспекты становятся неотъемлемой частью культуры интеллектуального труда.

Интернационализация образования через включение глобальных подходов в обучение способствует расширению кругозора, взаимопониманию и культурного обмена. Обучающиеся из разных стран и культур работают вместе, обсуждают научные вопросы, проводят исследования в международных командах.

Интернационализация способствует развитию способности работать в многообразных командах, где важны разные точки зрения, а также умению обмениваться знаниями и опытом, что является важным элементом интеллектуальной культуры.

Подходы, ориентированные на устойчивое развитие и социальную ответственность.

В последние годы образовательные программы всё чаще включают в себя темы, связанные с устойчивым развитием, этическими стандартами и социальной ответственностью. Это помогает формировать не только профессиональные компетенции, но и гражданскую позицию, ориентированную на решение глобальных

проблем, таких как изменение климата, социальное неравенство и этические проблемы в науке.

Обучающиеся, которые осознают собственную ответственность перед обществом и природой, развивают культуру интеллектуального труда, основанную на ценностях ответственности, честности и стремления к решению важных мировых проблем.

Развитие послевузовского образования, опираясь на вышеупомянутые подходы, способствует формированию культуры интеллектуального труда, которая заключается в способности к глубокому анализу, креативному решению проблем, сотрудничеству в многокультурных и междисциплинарных командах. Это также подразумевает развитие способности обучаться на протяжении всей жизни, что является важным аспектом в быстро меняющемся мире.

В послевузовском образовании практикующих учителей выделяются виды и формы, направленные на повышение квалификации, профессиональную переподготовку, а также на углубление знаний в определенной области.

Практическая значимость проведения основных видов и форм позволит определить:

1) Содержание разработок по направлению «Культура и история как движущие силы устойчивого развития высшего и послевузовского образования: от традиционных паттернов к современным тенденциям».

2) Результаты проведенных видов и форм с практикующими учителями можно будет использовать для разработки стратегий и тактик в области высшего и послевузовского образования, что позволит решить востребованные социальные, образовательные и культурные задачи.

3) Фокус на культурных и исторических тенденциях в развитии актуальных проблем высшего и послевузовского образования повысит степень полезности развития инновационного потенциала и компетенций студентов,

магистрантов, докторантов, увеличит уровень критического мышления и степень культурно-исторической осведомленности, что важно в постепенно развивающемся технологическом сообществе.

Послевузовское образование учителей - это процесс их профессионального роста и повышения квалификации после завершения основного образования (высшего педагогического), который включает различные формы и виды деятельности. Эти формы обеспечивают непрерывное обучение, поддержание и улучшение педагогических и научных компетенций. Рассмотрим основные виды и формы послевузовского образования учителей.

Курсы повышения квалификации - это краткосрочные образовательные программы, направленные на обновление знаний и навыков, которые необходимы для выполнения текущих профессиональных обязанностей. Они могут быть организованы различными образовательными учреждениями или специализированными центрами.

Курсы повышения квалификации проходят от нескольких дней до нескольких месяцев.

Часто включают практическую работу и тренинги, что позволяет учителям не только обновить теоретические знания, но и усовершенствовать практические навыки.

Тематика курсов может охватывать новейшие педагогические методики, цифровые технологии в образовании, психологические аспекты работы с учениками и другие актуальные темы.

Семинары - это более узко направленная образовательная форма, на которой учителя получают углубленные знания в какой-либо конкретной области педагогики, психологии или методики преподавания. Семинары часто проводят ведущие специалисты в какой-либо области, например, по методике преподавания определенного предмета.

Это форма обучения, где важен обмен опытом между участниками, обсуждения и разбор конкретных кейсов. Семинары могут быть как очными, так и дистанционными.

Круглый стол - это форма обсуждения актуальных вопросов в узком кругу профессионалов, где участники делятся множеством точек зрения и совместно разрабатывают решения.

Это дискуссионная форма обучения, где учителя могут обмениваться опытом и предложениями по решению профессиональных проблем.

Тема круглого стола может быть разнообразной, от внедрения новых технологий и методик до обсуждения актуальных проблем образования в контексте новых социальных вызовов.

Участие в научно-практических, научных, методических, технологических конференциях

Конференции предоставляют платформу для обмена знаниями и опытом, где учителя могут представить свои исследования, проекты и достижения в образовательной сфере.

Конференции могут быть тематическими, например, по психологии, методике преподавания конкретных дисциплин или инновациям в педагогике.

Участие в таких конференциях позволяет учителям быть в курсе новейших педагогических исследований и технологий, а также способствует развитию научного подхода в образовательной деятельности.

Магистратура - это образовательная ступень после бакалавриата, где учителя могут углубленно изучать теоретические и практические аспекты педагогики, а также исследовательские и технологические области.

Магистратура предполагает более глубокую академическую подготовку, исследовательскую деятельность, а также возможность изучать инновационные подходы в области педагогики.

Обучение в магистратуре может быть как теоретическим, так и прикладным, с обязательной научно-исследовательской работой.

Аспирантура - это этап образования, следующий за магистратурой, на котором учитель может продолжить научную карьеру, занимаясь углубленным исследованием в выбранной области. Основная цель аспирантуры - подготовка научных кадров в области педагогики или смежных дисциплин.

Аспиранты выполняют научные исследования, которые могут привести к созданию диссертации на соискание ученой степени кандидата наук.

Это более долгосрочное образование, ориентированное на исследовательскую работу.

Докторантура - это высший уровень послевузовского образования, предназначенный для подготовки специалистов, которые могут претендовать на степень доктора педагогических наук. Характеристика:

Подготовка в докторантуре включает углубленное научное исследование, создание теоретических и прикладных научных трудов.

Выпускники докторантуры обычно становятся экспертами и лидерами в своей области, участвуют в научных дискуссиях и вносят значительный вклад в развитие педагогической науки.

Самообразование - это самостоятельное, целенаправленное обучение и улучшение профессиональных навыков без участия в официальных образовательных программах.

Включает чтение литературы, просмотр образовательных видео, участие в онлайн-курсах, работу с профессиональными журналами и другими источниками знаний.

Самообразование может быть важным инструментом для учителей, позволяющим оперативно обновлять знания и внедрять новшества в свою профессиональную практику. Программа по самообразованию как основа повышения

культуры интеллектуального труда в послевузовском образовании должна быть направлена на:

- 1) развитие навыков самообразования у преподавателей и студентов, их конкретные пути, шаги, этапы.
- 2) эффективные стратегии самообразования: использование открытых образовательных ресурсов, научных журналов, онлайн-курсов.
- 3) проблемы и перспективы самообразования в условиях современной образовательной среды.

Основные направления программы по самообразованию:

Первое направление: психологические аспекты повышения интеллектуальной активности преподавателей и студентов. Это подготовка и обсуждение вопросов:

1. Мотивация и личностная ответственность в интел-лектуальной деятельности;
2. Влияние стресса, выгорания и других психоло-гических факторов на эффективность интеллектуальной работы;
3. Способы создания поддерживающей и вдохнов-ляющей образовательной среды.

Второе направление: интеграция научных исследований в педагогическую практику: от теории к действию. Подготовка и обсуждение вопросов:

1. Применение результатов научных исследований в образовательной практике.
2. Связь между научной и педагогической деятельностью для повышения уровня преподавания;
3. Практическое внедрение научных инноваций в образовательный процесс.

Третье направление: роль междисциплинарного подхода в развитии интеллектуальной культуры. Подготовка и обсуждение вопросов:

1. Как междисциплинарные исследования могут улучшить образовательный процесс.

2. Примеры междисциплинарных проектов и их влияние на развитие критического мышления и аналитических способностей учителей.

Четвертое направление: технологии и инструменты для улучшения интеллектуальной активности в образовательной среде. Подготовка и обсуждение вопросов:

1. Использование цифровых технологий для улучшения эффективности умственной работы.

2. Платформы для совместной работы, исследования и обсуждения научных идей.

3. Интерактивные инструменты и их роль в стимулировании творческого и аналитического подхода у учителей.

Пятое направление программа по самообразованию и обсуждение их за круглым столом: этика и культура интеллектуального труда:

1. Как избежать манипуляций и предвзятости в научной и образовательной деятельности.

2. Проблемы этики в научной и образовательной деятельности.

3. Способы повышения честности и объективности в исследованиях и преподавании.

4. Противодействие плагиату и манипуляциям с данными.

Шестое направление: развитие интеллектуальной культуры через научно-методические конференции и обмен опытом.

1. Как участие в научных, технологических и методических конференциях способствует развитию интеллектуальной культуры.

2. Формы и стратегии обмена опытом между учителями в рамках научных форумов.

Седьмое направление: роль инновационного мышления в преподавании и научной деятельности:

1. Влияние инновационных методов и технологий на развитие интеллектуальной культуры.

2. Как научить учителей мыслить инновационно.

Восьмое направление: роль критического мышления в развитии интеллектуальной культуры учителя. Обсуждение данной темы предполагает использование методов развития критического мышления на различных формах послевузовского образования. Решаются вопросы интеграции критического мышления в образовательный процесс. Проводятся практические упражнения для тренировки критического мышления.

Обсуждение востребованной темы *“Инновационные подходы в преподавании и их влияние на культуру интеллектуального труда”* предполагает изучение, планирование и прогнозирование результатов внедрения в практическую деятельность новых образовательных технологий: онлайн-курсов, геймификации, смешанного обучения. Обсуждение вопросов по применению активных методов обучения, таких как проектная деятельность и проблемное обучение, для стимулирования интеллектуальной активности.

Таким образом, формы послевузовского образования учителей направлены на расширение и углубление их профессиональных знаний и навыков, что способствует повышению качества образовательного процесса. Каждая из этих форм имеет свои особенности и преимущества, а их сочетание позволяет учителю не только развивать свои теоретические знания, но и совершенствовать практические умения, активно участвовать в научно-методической и образовательной деятельности.

Статистические данные, связанные с повышением культуры интеллектуального труда в послевузовском образовании варьируются в зависимости от региона, типа образовательного учреждения и других факторов. Однако общие тенденции и результаты

исследований могут быть приведены на основе крупных образовательных отчетов и исследований.

По данным отчета **ЮНЕСКО**, только 33% преподавателей в странах с развитыми образовательными системами участвуют в регулярных курсах повышения квалификации, что свидетельствует о недостаточной вовлеченности преподавателей в собственное профессиональное развитие.

Согласно исследованию **Гарвардского университета**, более 60% преподавателей в США используют онлайн-курсы и цифровые ресурсы для повышения квалификации и развития интеллектуальных навыков.

В Казахстане, по данным Министерства высшего образования РК, использование электронных образовательных ресурсов в послевузовском образовании увеличилось на 38,8%, что связано с активным внедрением цифровых технологий в образовательный процесс.

Согласно исследованию, более 50% преподавателей в проводят самообразование через доступные онлайн-курсы и открытые образовательные платформы. Однако только 25% из них активно участвуют в научной работе или практических исследованиях, что подчеркивает важность мотивации для развития интеллектуальной активности.

В рамках **Европейского союза** около 75% преподавателей, участвующих в круглых столах и научных дискуссиях, отмечают увеличение своей профессиональной компетенции и уровня интеллектуальной активности.

По данным **Американской ассоциации преподавателей** (ААСТЕ), 80% участников семинаров и круглых столов о педагогических инновациях сообщают об улучшении качества преподавания и более высоком уровне взаимодействия с учениками.

Согласно исследованию **ОЕСД**, страны с высокой степенью развития критического мышления в образовательной системе (например, Финляндия) показывают на 20-

30 % лучшие результаты в международных тестах, таких как **PISA**.

Круглые столы, семинары и другие формы после-вузовского образования играют ключевую роль в повышении культуры интеллектуального труда учителей. Важно, чтобы эти организационные формы не только способствовали обмену знаниями, но и активно развивали практические навыки, критическое мышление и инновационное поведение. Статистические данные показывают, что вовлеченность в профессиональное развитие, использование современных технологий и постоянное самообразование значительно повышают уровень интеллектуальной активности в образовательной среде.

3.2. Потенциал послевузовского образования в развитии культуры интеллектуального труда учителей

Концептуальные идеи развития культуры интеллектуального труда представляют основу его методолого - технологического содержания. Основываются на развитии мыслительных процессов, определяющих направления планирования, конструирования и прогнозирования

системы обоснованных действий для осуществления ключевых компонентов культуры интеллектуального труда, подконтрольных степени их развития на базе исследовательского проектирования.

В настоящее время реализация концепции развития культуры интеллектуального труда возможно через образовательные программы послевузовского образования, где уделяется внимание на применение таких технологий, которые направлены на совершенствование компетенций и формирование компетентностей.

Составляющие компоненты развития культуры интеллектуального труда направлены на реализацию интегративных функциональных компетентностей на основе исследовательского проектирования, системно-деятельностных путей и подходов к организации интеллектуального труда обучающихся.

Технология развития культуры интеллектуального труда (КИТ) как системное планирование, конструирование, и прогнозирование процесса обучения с мотивационно-целевой ориентацией развития КИТ включает концептуальный и процессуально-технологический блоки.

Концептуальные и процессуально-технологические составляющие блоки технологии развития КИТ функционируют на общепедагогическом уровне как педагогическая система:

- определяет целостность образовательного процесса (совокупность целей, содержания, средств и методов обучения);
- на частно-методическом уровне технология развития КИТ выступает как «частная методика», которая позволяет реализовать определенное содержание с учетом специфики предмета и образовательных потребностей обучающихся;

- как локальный или модульный уровень технология развития КИТ ориентирована на частные дидактические задачи отдельных частей образовательного процесса для овладения понятиями, усвоения программы через развитие механизмов культуры интеллектуального труда на основе исследовательского проектирования, влияющих на личностные качества и свойства.

Технология развития КИТ (культуры интеллектуального труда) указывает на теоретические, философские и методологические принципы, которые лежат в основе формирования и совершенствования умственной деятельности личности. В контексте философии, она ориентируется на гуманистические и антропософские концепции, стремясь обеспечить гармоничное развитие личности, её способность к самовыражению, саморазвитию и улучшению качества интеллектуального труда.

1. Гуманизм как философское направление фокусируется на ценности человека, его личной свободе, самореализации и стремлении к самосовершенствованию. В контексте технологии развития КИТ гуманистический подход выражается в следующих аспектах:

Центрированность на человеке: развитие интеллектуальной культуры труда акцентирует внимание на развитии личности как целостного существа, обладающего потенциалом для саморазвития. Педагогика и образовательные технологии, ориентированные на гуманистическую философию, создают условия для полноценного раскрытия интеллектуального потенциала каждого индивида.

Самоактуализация и личностный рост: ключевая идея гуманистической философии (например, Абрахам Маслоу) заключается в том, что каждый человек обладает потенциалом для роста и самореализации. КИТ способствует этому процессу через развитие критического мышления, расширение горизонтов восприятия и формирование навыков самостоятельного мышления.

Например, в образовательных учреждениях, ориентированных на гуманистические принципы, такие как “педагогика сотрудничества”, учителя не просто передают знания, а создают атмосферу для свободного интеллектуального поиска, где каждый ученик может сам раскрывать свои интеллектуальные и творческие способности.

II. Антропософия и развитие КИТ

Антропософия, основанная Рудольфом Штейнером, может усиленно воздействовать на развитие культуры интеллектуального труда. В образовательной практике, где акцент делается на *гармонию разума, души и духа*. Антропософский подход в контексте технологии развития КИТ включает следующие компоненты:

1) *Развитие целостной личности*: в отличие от стандартного образования, которое часто сосредоточено на когнитивных способностях, антропософия ориентируется на всестороннее развитие человека, включающее физическое, эмоциональное и духовное измерения. Это позволяет создавать устойчивые интеллектуальные и духовные основы для профессионального труда, улучшая способность воспринимать и перерабатывать информацию.

2) *Образование через интеллектуальную деятельность*: В антропософском подходе особое внимание уделяется обучению через деятельность, проектную работу, активное вовлечение обучающихся в процессы исследования и самовыражения. Это способствует развитию критического мышления, творческого подхода и глубокой рефлексии - основополагающих элементов КИТ.

В педагогике, вдохновленной антропософией, таких как Вальдорфская школа, учителя разрабатывают индивидуализированные и творческие направления (задания), нацеленные на реализацию образовательных программ. Ученики активно участвуют в процессах обучения через создание проектов, работу в группах, обсуждения, что

способствует формированию гибкости и адаптивности их интеллектуальных навыков.

III. Методология технологии развития КИТ. Методология, которая лежит в основе технологии развития КИТ, направлена на активное вовлечение личности в процесс образования и интеллектуального труда, что приводит к раскрытию и углублению интеллектуальных способностей. В контексте гуманистической и антропологической философии можно выделить следующие методологические подходы:

Конструктивистский подход основан на идее, что знание создается в процессе активной деятельности. В процессе обучения создаются условия для того, чтобы обучаемые самостоятельно формулировали вопросы, исследовали проблемы, а не просто воспринимали готовые ответы.

Активные методы обучения: например, проектное обучение или проблемное обучение, когда обучающиеся решают реальные задачи, работают с неструктурированной информацией, критически оценивают результаты своей работы. Эти подходы направлены на развитие у обучаемых таких навыков, как аналитическое мышление, способность к самоорганизации и самообучению.

Рефлексия и саморегуляция: важным элементом развития КИТ является способность учителя и ученика к саморефлексии. Внедрение рефлексивных упражнений в образовательный процесс способствует глубокому осмыслению учебного материала, что повышает уровень интеллекта и культуры труда.

Потенциальные возможности применения философских принципов в практике.

Использование методов активного обучения: в рамках обучения с использованием критического мышления учитель не просто дает ответы, а задает вопросы, побуждая обучающихся анализировать, обсуждать и ставить под

сомнение информацию. Это способствует развитию самостоятельного и аналитического подхода, что важно для *интеллектуальной культуры труда*.

Внедрение антиконформных и инклюзивных практик: в некоторых образовательных институтах активно используются методы, основанные на гуманистической педагогике (например, метод Карла Роджерса), где главная цель - помочь студентам развить свою индивидуальность, исследовать собственные предпочтения и цели, а также самостоятельно достигать успехов.

Таким образом, философская основа технологии развития КИТ в контексте гуманистического и антропософического подходов создает благоприятные условия для воспитания не только профессиональных, но и нравственных, критически мыслящих, творчески ориентированных личностей. Применяя философские концепции, образовательные процессы становятся более человечными, ориентированными на развитие каждого индивида в уникальной гармонии, что, в свою очередь, значительно повышает культуру интеллектуального труда и способствует достижению более высоких результатов в педагогической и научной деятельности.

Концептуальные и процессуально-технологические составляющие модели развития культуры интеллектуального труда посредством психогенных процедур может определяться усвоенным ранее опытом в социуме, особенностями саморазвития посредством инструментов и способов действий.

Модель развития культуры интеллектуального труда (КИТ) через психогенные процедуры направлена на формирование и развитие интеллектуальных и эмоциональных процессов, которые способствуют более эффективному решению задач в профессиональной деятельности, а также помогают улучшить качество умственного труда.

Возможности применения психогенных процедур в данном контексте означают использование методов и техник, направленных на оптимизацию психических процессов и развитие внутренних ресурсов личности, что приводит к росту интеллектуальной активности, критического мышления и творческого подхода в профессиональной деятельности.

Психогенные процедуры - это набор психотерапевтических, психологических и когнитивных методик, направленных на развитие умственных способностей, эмоциональной устойчивости, саморегуляции, критического мышления и других компонентов, влияющих на интеллектуальную активность человека. Эти методы могут быть направлены на:

Снижение стресса и улучшение эмоционального состояния, что помогает человеку более эффективно использовать свои интеллектуальные ресурсы.

Развитие внимания, памяти, восприятия и других когнитивных процессов, которые влияют на производительность труда.

Тренировка самоконтроля и улучшение способности к саморегуляции, что способствует более организованному и продуктивному интеллектуальному труду.

Модель развития КИТ через психогенные процедуры включает несколько ключевых процессуально-технологических составляющих, которые интегрируются в педагогический или профессиональный процесс:

1)) Диагностика и анализ исходного состояния

На первом этапе проводится диагностика когнитивных и эмоциональных характеристик личности, а также определяются трудности, которые могут тормозить развитие культуры интеллектуального труда. Это могут быть как внешние факторы (например, рабочее окружение или организационные трудности), так и внутренние (низкий уровень саморегуляции, стресс, усталость).

Методы диагностики включают:

- a) Психологические тесты.
- b) Анкеты и опросники.
- c) Наблюдение за деятельностью.

2) Разработка и внедрение психогенных процедур

На основе полученных данных разрабатываются индивидуальные психогенные процедуры, направленные на развитие различных аспектов интеллектуальной деятельности. Это могут быть:

a) *Техники снятия стресса и расслабления:* дыхательные упражнения, медитация, аутогенная тренировка. Эти методы помогают снизить уровень тревожности, улучшить концентрацию и внимание.

b) *Когнитивные тренировки,* направленные на улучшение памяти, внимания и восприятия. Например, использование задач на развитие когнитивных функций, таких как задачи на внимание, логические игры, головоломки и другие упражнения.

c) *Методы саморегуляции* - тренировка навыков самоорганизации и управления эмоциями с помощью техник осознанности (mindfulness), самоконтроля и эмоционального интеллекта. Это помогает повысить продуктивность труда, улучшить способность работать в условиях неопределенности и напряжения.

d) *Развитие критического мышления и творческих способностей.* Для этого используются методы дискуссий, решения открытых задач, стимулирующих оригинальное мышление и креативность. Также активно применяется метод мозгового штурма, что развивает способность к нестандартному мышлению.

e) *Интерактивные и игровые методики:* симуляция, ролевые игры, которые позволяют развивать навыки коллективной работы, принятия решений в нестандартных ситуациях и адаптации к быстроменяющимся условиям.

Внедрение психогенных процедур в профессиональную практику

После разработки психогенных процедур важным шагом является их внедрение в практическую деятельность педагогов или специалистов, которые участвуют в процессе. Это может быть организовано через:

1. Индивидуальные консультации и тренинги, проводимые психологами или тренерами.
2. Групповые занятия для повышения уровня командной работы, организации продуктивного взаимодействия в коллективе.
3. Курсы повышения квалификации, на которых учат применять психогенные процедуры в повседневной практике для улучшения интеллектуального труда.
4. Оценка и корректировка процесса.

Для того, чтобы удостовериться в эффективности внедренных психогенных процедур, важно проводить постоянную оценку их воздействия. Это может включать:

- a) Проведение повторных диагностики и анализ текущих результатов.
- b) Обратную связь от участников (оценка их эмоционального состояния, уровня стресса, продуктивности умственного труда).
- c) Внесение изменений в программу, если нужно.

Конкретные примеры психогенных процедур в развитии КИТ:

Техники нейролингвистического программирования (НЛП). Используются для улучшения коммуникации, управления эмоциями и повышения эффективности интеллектуальной работы.

Методы когнитивно-поведенческой терапии (КПТ): Используются для изменения негативных паттернов мышления, что помогает повысить уверенность в своих силах и уменьшить прокрастинацию.

Медитация и дыхательные упражнения. Эти психогенные процедуры способствуют снятию стресса и улучшению концентрации, что важно для развития интеллектуальной активности.

Психологические игры и тренинги. Ролевые игры и моделирование ситуаций, которые учат принимать решения в условиях неопределенности и работать в условиях стресса.

Таким образом, процессуально-технологические составляющие модели развития культуры интеллектуального труда через психогенные процедуры позволят включить в диагностический этап разработанные методы психотерапевтического и когнитивного воздействия, направленные на улучшение когнитивных и эмоциональных

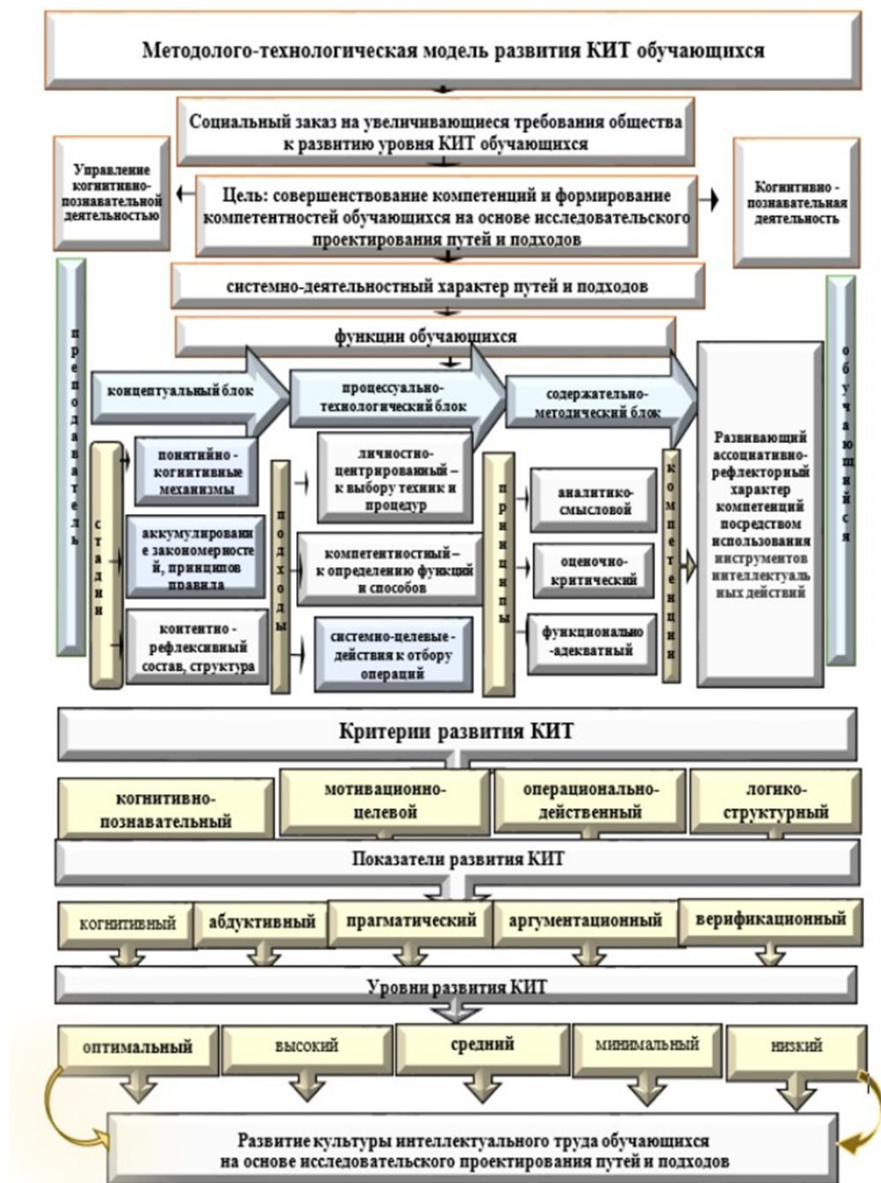


Рис. 1. Методолого-технологическая модель развития культуры интеллектуального труда обучающихся в послевузовском образовании.

процессов, которые непосредственно влияют на продуктивность умственного труда. Это создает условия для гармоничного развития личности, повышения её интеллектуальных возможностей, а также улучшения качества работы в различных профессиональных сферах.

Системно-целевой подход - это методология, которая акцентирует внимание на комплексном подходе, учете взаимосвязей и взаимодействий между компонентами образовательного или трудового процесса. В контексте технологии развития КИТ этот подход направлен на формирование и развитие интеллектуальных способностей через целенаправленные и организованные действия, учитывающие как индивидуальные, так и коллективные особенности работников или обучающихся.

Системно-целевой подход предполагает поддержание ключевых принципов, которые лежат в основе операционно-деятельностных составляющих процесса развития КИТ:

Целеполагание и стратегическое планирование. Основной принцип заключается в четко определенных целях, которые должны быть достигнуты в процессе развития КИТ. Цели являются ориентиром для формирования всех остальных элементов процесса. Это могут быть цели по улучшению когнитивных способностей, повышению эффективности умственного труда, развитию критического мышления и творческой активности.

Системность и интеграция. Важным аспектом является понимание того, что развитие КИТ - это целый комплекс взаимодействующих и взаимозависимых элементов. Это включает как внутренние компоненты личности (например, когнитивные и эмоциональные способности), так и внешние (например, образовательные технологии, коллективная деятельность).

Операционализация целей: системно-целевой подход требует от процесса разработки КИТ четкой детализации

целей на уровне конкретных действий и задач. Это означает, что цели должны быть переведены в операционные действия и обеспечены соответствующими методами и средствами для их реализации.

Оценка и коррекция: важной составляющей является постоянный мониторинг процесса, оценка достижений и корректировка действий в случае необходимости. Это позволяет обеспечивать гибкость и адаптивность подхода в процессе достижения целей.

Процессуально-технологический блок включает операционно-деятельностные составляющие, которые реализуют цели развития культуры интеллектуального труда. В рамках системно-целевого подхода эти составляющие обеспечивают четкость и последовательность действий, а также дают возможность интегрировать и оптимизировать процесс.

Первый этап включает в себя создание плана развития КИТ. На этом этапе важно:

Определить конкретные цели и задачи для участников образовательного или трудового процесса.

Проанализировать начальное состояние - исходный уровень интеллектуальных способностей участников (например, навыков критического мышления, способности к саморегуляции).

Выбрать методы и средства для достижения целей (технологии когнитивного развития, тренинги на развитие саморегуляции, методики для улучшения креативности).

После планирования начинается непосредственная реализация выбранных методов, которые являются операционными действиями для достижения поставленных целей. Это включает:

Методы активного обучения: такие как метод проектов, дискуссии, мозговые штурмы, которые способствуют развитию критического мышления, творческих способностей и умения работать в команде.

Когнитивные тренировки: упражнения для тренировки памяти, внимания, логического мышления и восприятия. Это могут быть как классические головоломки, так и специально разработанные задания.

Методы саморегуляции и эмоциональной устойчивости: например, техники осознанности (mindfulness), которые помогают участникам управлять своим вниманием и эмоциями, чтобы поддерживать высокий уровень интеллектуальной активности в сложных ситуациях.

Использование ИТ-ресурсов: современные технологии, такие как онлайн-курсы, интерактивные платформы для повышения образовательной эффективности и интеллектуальной активности.

Процесс мониторинга и оценки является важной частью системно-целевого подхода. Это позволяет убедиться в том, что цели достигаются, а также дает возможность оперативно корректировать действия.

Оценка прогресса: измерение уровня развития КИТ с помощью различных показателей (например, повышение уровня творческого мышления, улучшение способности к саморегуляции).

Обратная связь: сбор и анализ данных о том, как процесс обучения или трудовой деятельности влияет на интеллектуальное развитие участников.

Коррекция: на основе полученных данных вносятся коррективы в методику обучения или организации трудового процесса, чтобы достичь лучших результатов.

Последним шагом является заключение цикла развития культуры интеллектуального труда. Он включает подведение итогов, анализ достигнутых результатов, а также выработку рекомендаций для дальнейшего развития. Важно, чтобы процесс не завершался после выполнения начальных целей, а продолжался с учетом полученных данных и опыта.

Примером может служить внедрение технологии развития КИТ в систему повышения квалификации педагогов. В рамках этого подхода:

Цель: повышение уровень критического мышления и профессиональной компетенции учителей.

Планирование: создание курса, включающего тренинги по критическому мышлению, когнитивным тренировкам и методам активного обучения.

Реализация: проведение семинаров и тренингов, включая упражнения для развития аналитического мышления, решение кейсов, дискуссии по актуальным вопросам образования.

Мониторинг: использование анкет и тестов для оценки прогресса учителей, наблюдения за результатами на практике.

Коррекция: изменение программы обучения в зависимости от обратной связи от участников.

Заключение: итоговая оценка развития КИТ участников, рекомендации по дальнейшему развитию навыков.

Системно-целевой подход к операционно-деятельностным составляющим модели развития культуры интеллектуального труда является важным инструментом для создания эффективных образовательных процессов, направленных на развитие ключевых интеллектуальных и когнитивных способностей. Этот подход позволяет четко определить цели, выбрать методы их достижения, а также постоянно мониторить и корректировать процесс для достижения максимальной эффективности.

Потенциал послевузовского образования в развитии культуры интеллектуального труда (КИТ) учителей играет ключевую роль в формировании и совершенствовании их профессиональных и когнитивных навыков, необходимых для успешной деятельности в образовательной среде.

Таким образом, образовательный процесс в контексте послевузовского образования предоставляет учителям уникальные возможности для дальнейшего саморазвития, улучшения качества интеллектуальной работы и повышения профессиональной компетенции.

Применение системно-целевого подхода в послевузовском образовании позволяет эффективно интегрировать различные образовательные технологии и методики, направленные на развитие критического мышления, саморегуляции и творческого подхода. Это обеспечивает создание целостной и целенаправленной модели обучения, в которой каждый компонент - от планирования и разработки программы до её реализации и оценки - направлен на достижение конкретных целей, таких как повышение интеллектуальной активности, развитие самоконтроля и способность к адаптации к изменяющимся условиям.

Одной из важнейших составляющих послевузовского образования является психогенные процедуры, которые помогают учителям не только развивать когнитивные способности, но и справляться с эмоциональными нагрузками, стрессом, а также оптимизировать свои умственные ресурсы для более эффективной работы.

Использование таких процедур в контексте профессионального обучения учителей способствует улучшению их психологического и эмоционального состояния, что напрямую влияет на продуктивность и качество их педагогической деятельности.

Гуманистический и антропософический подходы, используемые в модели развития КИТ, ориентированы на личностно-центрированное образование, где основной акцент делается на развитие личности учителя как целостного субъекта, способного к саморазвитию, самоактуализации и созданию инновационной образовательной среды. Эти подходы позволяют учителям не только приобретать новые знания и навыки, но и работать над

развитием собственного интеллекта, улучшением способности к решению сложных задач и принятию нестандартных решений в образовательной деятельности.

Методология активных методов обучения, таких как проектное обучение, мозговые штурмы, ролевые игры, а также использование когнитивных тренингов и интерактивных технологий, способствует более глубокому вовлечению учителей в процесс образовательной деятельности и созданию условий для формирования культуры интеллектуального труда. Эти методики стимулируют творческое мышление и критическое осмысление образовательных процессов, что является неотъемлемой частью профессионального роста педагогов.

Таким образом, потенциал послевузовского образования для развития культуры интеллектуального труда учителей обеспечивает не только повышение профессиональных ЗУН, но и формирование устойчивых интеллектуальных, эмоциональных и когнитивных характеристик, которые способствуют более эффективному обучению и повышению качества образования в целом. Это направление является основой для формирования инновационной педагогической среды и адаптации учителей к современным вызовам образовательной практики, что, в свою очередь, способствует развитию образовательных систем на всех уровнях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении исследования сформулированы следующие *выводы*:

1. Обоснована актуальность проблемы развития

культуры интеллектуального труда, обусловленная современными требованиями к качеству высшего и послевузовского образования и модернизацией всей системы образования.

2. Выявлены сущность, структура и характеристики культуры интеллектуального труда как сложного педагогического феномена, рассматриваемого в качестве ядра общей культуры обучаемого и проявляемого в разных видах его деятельности.

3. Выделены составляющие этого феномена: внешняя (интеллектуальный труд как деятельность по приобщению к культуре) и внутренняя, включающая личностный, интеллектуальный, мотивационно-потребностный, организационно-деятельностный, гигиенический компоненты и др.

3. Экспериментально подтверждено, что развитие культуры интеллектуального труда обучаемых высшего и послевузовского образования эффективно при соблюдении ряда научно обоснованных педагогических условий, представленных совокупностью взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств педагогического процесса: субъект–субъектные отношения «студент – преподаватель», знание преподавателем специфики студенческого возраста и опора на них в своей деятельности, выделение комплекса общеучебных умений, позволяющих студенту организовывать учебную деятельность не только в аудитории, но и вне её; организованное обучение в рамках спецкурса «Учушь учиться».

4. Разработаны варианты разноплановой самостоятельной работы (с учебным текстом, книгой, многоуровневыми заданиями и др.).

5. Представлен комплекс диагностических методик, позволяющих определить уровень сформированности культуры интеллектуального труда и степень влияния

результатов на качество обучения.

6. Содержание учебно-методических пособий направлено на помощь в работе по улучшению результатов в направлении развития культуры интеллектуального труда.

7. Сформулированы рекомендации для преподавателей для организации работы по развитию КИТ в высшем и послевузовском образовании.

Полученные в исследовании результаты позволили обозначить проблемы, требующие дальнейшей разработки. Так, например, необходимо уделить *особое внимание* технологии взаимодействия в системе «преподаватель – студент», а также включить работу по развитию культуры интеллектуального труда в рамки всех учебных дисциплин высшего, послевузовского образования.

Также необходимо продолжить научные исследования поведенческих привычек, связанных с регуляцией множественного интеллекта (эмоционального, социального интеллекта и т.п.) личности, что позволит установить актуальные причины прокрастинации, такие как страх, неудачи, перфекционизм, самооценка, саморефлексия, проблемы с самодисциплиной.

Исследование глубоких психологических феноменов в контексте развития КИТ личности позволят комплексно диагностировать, контролировать и объективно оценивать составляющие множественного интеллекта, что значительно повлияет на её эффективность в высшем и послевузовском образовании.

Список использованной литературы

1. Баллер Э.А. Коммунизм. Культура. Человек / Э.А. Баллер. М.: Советская Россия, 1984. – 269 с.
2. Библер В.С. От наукочтения к логике культуры / В.С. Библер. – М.: Изд-во политической литературы, 1991. – 421 с.
3. Давидович В.Е. Сущность культуры / В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1979. – С. 12-21.
4. Зинченко В.П. Культура и духовность: материалы «круглого стола» / В.П. Зинченко // Вопросы философии. 1996. – №2. – С. 3-40.
5. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С. Каган. М.: Политиздат. 1974. – 328 с.
6. Коган Л.Н. Культура и технология: проблемы планирования, прогнозирования, управления и изучения культуры как целого / Л.Н. Коган // Тезисы науч.-практич. семинара. Ч. 1. – Пермь, 1981. – С. 20-27.
7. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: ЛОЛГУ, 1967. – 183 с.
8. Мамардашвили М.К. Как понимаю философию / М.К. Мамардашвили. М.: Культура, 1992. – 415 с.
- 8а. Соколова Л.Б. Становление культуры педагогической деятельности учителя; Монография. – Оренбург: Издательство ОПТУ, 2003. – 352 с.
- 8б. Башун О.В. Развитие культуры интеллектуального труда будущего учителя: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Башун О.В.; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2008. – 213 с.
- 8в. Давидович В.Е. Культура как процесс / В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов // Известия СКНЦ ВШ. Социальные науки. – 1978. – №1. – С. 6-14.
9. Маркарян Э.С. Вопросы системного исследования общества / Э.С. Маркарян. – М.: Знание, 1972. – 63 с.
10. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма

- субъективности: учеб. пособие для вузов / А.В. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
11. Семенов В.С. Культура и развитие человека / В.С. Семенов // Вопросы философии. 1982. – №4. – С. 15-29.
12. Гарднер Х. Структура разума: теория множественного интеллекта / Х. Гарднер. – М.: Бизнес книга, 2007. – 512 с.
13. Стернберг Р.Д. Триархическая теория интеллекта / Р.Д. Стернберг // Иностранная психология. 1996. – №6. – С. 54-61.
14. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2002. – 264 с.
15. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. М.: Наука, 2000. – 350 с.
16. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
17. Махмутов М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления / М.И. Махмутов // Педагогика. 2001. – №10. – С. 91-100.
18. Пидкасистый П.И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах / П.И. Пидкасистый // Педагогика. 2005. – №3. – С. 47-52.
19. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
20. Якиманская И.С. Требования к программам, ориентированным на развитие / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. 1994. – №2. – С. 64-77.
21. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е.Н. Шиянов // Советская педагогика. 1991. – №9. – С. 80-84.
22. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
23. Куликова Л.Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности / Л.Н. Куликова. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001. –

333 с.

24. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 206 с.
25. Краевский, В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
26. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
27. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. М.: Педагогика, 1971. – 208 с.
28. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. Ростов-на-Дону: ДГУ, 1983. – 173 с.
29. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
30. Ерастов Н.П. Культура умственного труда. Беседы о рациональной организации познавательной деятельности / Н.П. Ерастов. – Ярославль, 1973. – 190 с.
31. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Н. Кабанова-Меллер. М.: Педагогика, 1981. – 210 с.
32. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Ситяева М.: Ин-т психологи РАН, 2005. – 344 с.
33. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236-277.
34. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. М.: МГУ, 1983. – 343 с.
35. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер. М.: Знание, 1978. – 48 с.
36. Рувинский Л.И. Психология самовоспитания: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Л.И. Рувинский, А.Е. Соловьева. – М.: Просвещение, 1982. – 143

с.

37. Крупская Н.К. О коммунистическом воспитании школьников: сб. статей, выступлений и писем / сост. О.И. Грекова. М.: Просвещение, 1987. – 256 с.
38. Раченко И.П. НОТ учителя / И.П. Раченко. М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
39. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
40. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
41. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: Владос, 2001. – 256 с.
42. Харламов И.Ф. Как активизировать учение школьников / И.Ф. Харламов. Минск: Нар. асвета, 1975. – 208 с.
43. Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. Экспериментально-дидактический комплекс / Л.Л. Шевченко. М.: Соборъ, 1997. – 506 с.
44. Божович Л.И. Изучение личности и ее формирование в онтогенезе / Л.И. Божович // Проблема управления процессом формирования личности. – М.: АПН, 1972. – С. 3-12.
45. Маркова А.К. Психологические критерии и профессионализм учителя / А.К. Маркова // Педагогика. 1995. – №6. – С. 55-63.
46. Сериков Г.Н. Основания нормирования деятельности участников образования / Г.Н. Сериков. Челябинск: ЧИПКРО, 1995. – 200 с.
47. Баренбаум Л.Н. Педагогическое содействие самообразованию студентов в высшем негосударственном учреждении: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. / Л.Н. Баренбаум. Челябинск, 1997. – 173 с.
48. Гарифулина М.М. Дидактические условия формирования культуры учебной деятельности студентов:

- автореф. дис. ... канд. пед. наук по спец. 13.00.01 общая педагогика / М.М. Гарифулина. – Казань, 1986. – 19 с.
49. Овчинникова И.Г. Дидактические условия формирования информационной культуры школьников: дисс. ... канд. пед. наук. 1300.01 / И.Г. Овчинникова. – Магнитогорск: МГПИ, 1996. – 177 с.
50. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. М.: Педагогика. 1991. – 479 с.
51. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. М.: Наука, 1997. – 191 с.
52. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Наука, 1977. – 304 с.
53. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти / А.Р. Лурия. М.: Эйдос, 1994. – 96 с.
54. Мухина В.С. Проблема генезиса личности. Учебное пособие к спецкурсу / В.С. Мухина. – М.: МГПИ, 1985. – 103 с.
55. Лазарев В.С. Рекомендации для учителей по формированию практических и познавательных умений учащихся в проектной деятельности. / В.С. Лазарев. – Сургут. – РИО СурГПУ, 2014. – 40 с.
56. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В.Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. науч. тр. / под ред. А.А. Бодалева. М.: НИИ ОП, 1980. – 159 с.
57. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учебное пособие / В.П. Симонов. М.: Высшее образование, 2006. – 357 с.
58. Сластенин В.А. Вчера – абитуриент, сегодня – студент, завтра – учитель / В.А. Сластенин. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – 180 с.
59. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Человек в системе наук. М.: Наука, 1989. – С. 426-434.
60. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психологии /

- А. Маслоу; пер. с англ., науч. ред. Н.Н. Акулиной. СПб.: Издательская группа «Евразия», 1997. – 430 с.
61. Роджерс К. Взгляды на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс; пер. с англ. М.М. Исениной. М.: Прогресс, 1994. – 479 с.
62. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. М.: Просвещение, 1984. – 138 с.
63. Батищев Г.С. Найти и обрести себя / Г.С. Батищев // Вопросы философии. 1995. – №3. – С. 103-129.
64. Ленин В.И. Полн. Собр. Соч., Т. 48. – С. 242.
65. Ушинский К.Д. Собр. Соч. в 11-ти т., Т. 8. – М., 1950. – С. 37-38.
66. Павлов И.П. Избр. труды. М., 1954. – С. 36-37.
67. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 1. – С. 29, 24.
68. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 20. – С. 14.
69. Там же, с. 366.
70. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. – Наука и жизнь, 1984. – №8. – С. 18.
71. Там же, с. 20.
72. Воспоминания о К. Марксе и Ф. Энгельсе. Ч. 1. – С. 147-148.
73. Ленин В.И. Полн. собр. соч., Т. 16. – с. 27.
74. Ленин В.И. Полн. собр. соч., Т. 39. – с. 65.
75. Белинский В.Г. Полн. собр. соч. т. 8. – СПб., 1900. – С. 318.
76. Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 23. – с. 67-68.
77. Роллан Р. Собр. соч. 14-ти т., т. 13. М., 1958. – С. 126.
78. Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 41. – с. 313, 306.
79. Монтень М. Об искусстве жить достойно. М., 1973. – с. 11.
80. Декарт Р. Правила для руководства ума. М.-Л., 1936. – с. 98.
81. Дистервег А. Избр. пед. соч. М.: Учпедгиз. 1956. – с. 212, 165.

82. Наука и жизнь. 1984. – №8. – с. 19.
83. Бадалян Л. Мозг – эволюционирующая система. – Наука и жизнь. 1982. – №6. – с. 58.
84. Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 44. – с. 366.
85. Рубакин Н.А. Как заниматься самообразованием. М., 1962. – с. 67.
86. Вейн А. Мозг и творчество. – Наука и жизнь. 1983. – №3. – с. 80.
87. Рубакин Н. А. Как заниматься самообразованием. М., 1962. – с. 70-71.
88. Дидро Д. Собр. Соч. в 10-ти т. т. 1. М.-Л., 1935. – с. 102.
89. Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 42. – с. 290.
90. Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 49. – с. 329.
91. Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 45. – с. 125.
92. Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 25. – с. 312.
93. Ильин В.С. Целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение // Целостный подход к учебно-воспитательному процессу: сб. науч. тр. Волгоград: ВГПИ, 1984.
94. Шаймарданов Р.Х. Технология интенсивного развития личности учителя высшей квалификации. – Казань: КГПУ. 1997. – 176 с.
95. Браус Дж., Вуд Д. Инвайроментальное образование в школах: Пер. с англ. – НААЕЕ, 1994. – с. 237 -245
96. Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е междунар изд. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с. (Сер. «Мастера психологии»).
97. Поль Р.У. Критическое мышление: что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире, 1990.
98. Шаймарданов, Р.Х. Концептуальные основы личностно ориентированного педагогического процесса / Р.Х. Шаймарданов; Деп. образования и науки Ханты - Мансийского автономного округа, Сургут. гос. пед. ин-т. - Сургут: СурГПИ, 2003. - 80 с.
99. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические

- проблемы психологии. М.: Директ-Медиа, 2008. – 1174 с.
100. Бueva Л.П. Человек: деятельность и общение. М.: Мысль. 1978. – 216 с.
101. Деятельность. Большая Советская Энциклопедия. Т. 8. – 3-е изд. М.: Изд-во Советская энциклопедия, 1972.
102. Салаватова С.С. Интенсификация подготовки учителя в педвузе на основе сближения учебной и будущей профессиональной деятельности. Дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 196 с.
103. Кветной М.С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы (социальный аспект). Саратов: Сарат. ун-та, 1974. – 222 с.
104. Столяр А.А. Педагогика математики. Минск. Высшая школа, 1986. – 414 с.
105. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 185
106. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования М.: Просвещение. 1989. - 141 с.
107. Ануфриев А.Ф. К анализу диагностического мышления учителя // Психология учителя. М., 1989.
108. Вилькеев Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов. Казань. 1992. - 108 с.
109. Адилова, В.Х. Научная организация труда школьника как будущего специалиста: учебная программа фак. курса и метод. рекомендации / В.Х. Адилова, Е.Т. Ержанов, Р.Х. Шаймарданов. — Павлодар: Кереку, 2017. - 119 с.
110. Адилова, В.Х. Технология обучения культуре интеллектуального труда будущих специалистов: учебное пособие / В.Х. Адилова. — Павлодар: Кереку, 2017. — 189
- 111.. Адилова, В.Х. Формирование культуры интеллектуального труда будущих специалистов: теория, технология, практика: монография / В.Х. Адилова. — Павлодар: Кереку, 2017. — 287 с.

112. Шаймарданов, Р.Х., Хузиахметов, А.Н. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов всех педагогических специальностей по модулю учебной дисциплины «Педагогика». – М.: Дрофа, 2014 – 214 с.
113. Адилова, В.Х., Шаймарданов, Р.Х. Преподавание, планирование и проведение исследований в процессе обучения. – Павлодар, 2015 – 121 с.
114. Мадалиева, З.Б. Обучение учителя управлению эмоциональным состоянием // Вестник университета «Кайнар». – 2007 – №2/2. – С. 114-118.
115. Касымжанов, А.Х., Кельбуганов, А.Ж. О культуре мышления. М. 1981. - С. 48.
116. Адилова, В.Х. Теоретико-технологические основы формирования культуры интеллектуального труда будущих специалистов: монография / В.Х. Адилова; Казанский федеральный университет. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2016. – с. 146 - 170.
117. Ахметова, Д.Б. Эмоциональный интеллект, компетенции и стратегии обучения: диссерт. работа по спец. «6D050300– Психология». – Алматы, 2014 – 120 с.
118. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та. 1967. 183 с.
119. Адилова, В.Х. Организация самостоятельной работы в вузе на научной основе // Вестник ПГУ им. С. Торайгырова «Педагогическая серия». – Павлодар. – №3. – 2019. – С. 54–62.
120. Адилова, В.Х. Интегративно-целостный подход как основа формирования культуры интеллектуального труда // Вестник ПГУ им. С. Торайгырова «Педагогическая серия» – Павлодар. – №4. – 2019. – С. 22–28.
121. Адилова, В.Х. Рефлексивные стратегии деятельности и формирование критического мышления с позиции формирования культуры интеллектуального труда //

Вестник ПГУ им. С.Торайгырова «Педагогическая серия» – Павлодар. – №1. – 2020. – С. 26–34.

122. Адилова, В.Х. Личностная зрелость как личностного компонента многомерной модели успешного обучения // Вестник ПГУ им. С. Торайгырова «Педагогическая серия». – Павлодар. – №2. – 2019. – С. 24–34.

123. Кошербаева, А.Н. Integrative model of student and teacher stress coping: the correction of relations in educational, professional and personal interaction // Научный журнал «Вестник НАН РК». – 2019. – №3. – С. 169-179.

124. Кошербаева, А.Н. Оценка образовательной среды с использованием международных шкал sacers: библиометрическая перспектива // Педагогика и психология. – 2023. – №3 (56). – С.107–115:

125. Кошербаева, А.Н. Building Resilience in Students: Managed and Minimised Stress in Students // OBM Neurobiology. – 2023. – Т. 7. – №4. – С. 1-28.

126. Кошербаева, А.Н. Development of Construction Engineering Teaching Course by Using VR-AR: A Case Study of Polytechnic in Indonesia // International Journal of Interactive Mobile Technologies. – 2022. – Т. 17. – №14.

127. Кошербаева, А.Н. Effective components in the management structure of an educational organization // Bulletin of LN Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology series. – 2023. – Т. 145. – №. 4. – С. 145-161.

128. Мадалиева, З.Б. Procedure for Identifying Negative Emotional States in Military Personnel (Scopus) // Bangladesh Journal of Medical Science, 2023, 22(3) - С. 573 –584

129. Мадалиева, З.Б. The study of athlete's physical self-image (Scopus) // Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 2022, 62(7), CiteScore: 3.3, процентиль Scopus: 65% (2022) С. 1006 –1011.

130. Мадалиева, З.Б. Применение когнитивно-поведенческих методов в коррекции депрессивных

расстройств личности// Журнал Наука и жизнь. -2019.- №11/2. - С. 168-173.

131. Мадалиева, З.Б. О возможностях применения когнитивно-поведенческой психотерапии в лечении депрессии // Наука и жизнь. -2019.- №9/1. – С. 177.

132. Мадалиева, З.Б. Теория и практика распознавания негативных эмоциональных состояний в прикладной психологии // Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Психология», №3 (72), 2022 - С. 63-73.

133. Шаймарданов, Р.Х. Этнокультурное образование и воспитание в современных условиях // Актуальные вопросы исследования и преподавания родных языков и литературы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 262-265.

134. Шаймарданов, Р.Х. Методологический подход к вопросу разработки педагогических технологий // Вестник Сур. государственный педагогический университет. – 2009 г. №4 (7) – С. 41 - 48

135. Тамарин, В.Э., Яковлева, Д.С. Воспитание у студентов педагогической направленности мышления // Советская педагогика. - 1971. - №12.

136. Формирование личности. Проблема комплексного подхода в процессе воспитания школьников. Под ред. Филонова Л.Б. М. - 1983.

137. Адилова, В.Х. Развитие интеллектуальной компетентности будущих специалистов в процессе психолого-педагогической подготовки // Вестник ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. - Серия «Педагогика. Психология. Социология». – Астана. - №2 (143). – 2023. – С. 11-20.

138. Adilova, V.Kh. Structural and Functional Model Development of the Culture of Intellectual Work Among Future Specialists // ARPHA Proceedings, The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. - 2022. - 29-31 S.

139. Адилова, В.Х. Digital-ресурсы как мотивационные факторы повышения академической успеваемости

обучающихся. - Вестник национальной академии наук РК КазНПУ им. Абая. - ALMATY, NAS RK. - № 3 (403). MAY-JUNE. – 2023. - С. 13-31.

140. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука. – 2021. – С. 165, 141.

141. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. - М.: Издательский центр «Академия», 2017. – С. 288- 307.

142. Халперн, Д. Психология критического мышления. - СПб., 2022. – С. 56-86.

143. Коржуев, А.В., Попков, В.А., Рязанова, Е.Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А.В. Коржуев, В.А. Попков, Е.Л. Рязанова // Педагогика. 2022. - №1. - С. 18-22.

144. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение. – 2023. – С. 156-180.

145. Шакирова, Д.М. Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов / Д.М. Шакирова // Педагогика. 2022. - №9. - С. 72-77.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	...	5
I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА УЧИТЕЛЕЙ		
1.1. Постановка проблемы развития культуры интеллектуального труда у учителей в вузе		8
1.2. Современные теории педагогической деятельности		13
1.3. Психологическая структура деятельности А.Н. Леонтьева ..		21
1.4. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и психологические теории деятельности		41
II. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ		
2.1. Сущность понятия «культура интеллектуального труда» и его характеристика		65
2.2. Содержание и компоненты культуры интеллектуального труда учителя		125
2.3. Профессиографическое описание деятельности будущего учителя школы среднего общего образования		200
2.4. Квалификационная характеристика учителя математики, физики, информатики и основ вычислительной техники высшего профессионального образования		250
III. РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА УЧИТЕЛЕЙ В ПОСЛЕВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ		
3.1. Подходы к развитию культуры интеллектуального труда у практикующих специалистов в послевузовском образовании ..		295
3.2. Потенциал послевузовского образования в развитии культуры интеллектуального труда учителей		309

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	325
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	327

МОНОГРАФИЯ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВЫСШЕМ И ПОСЛЕВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Авторы: Адилова В. Х., Шаймарданов Р.Х.

Редактор: В.Х. Адилова

Протокол заседания №5 от 27.03.2025 г.

Заказ 354819. Формат 70*100.

Тираж 600 экз.

Типография «Куранты»

г. Казань