ВЫПУСКНАЯ РАБОТА

на тему

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

1. Проблема формирования культуры профессионального мышления будущих учителей

1.1 Особенности исследования феномена мышления

1.2 Различные аспекты исследования процесса развития мышления

1.3 Сущность понятия «культура профессионального мышления учителей» и особенности ее проявления в структуре педагогической деятельности

1.4 Общепрофессиональная подготовка учителей в системе высшего образования

2. Проблема формирования культуры профессионального мышления в теории и практике подготовки учителей

2.1 Состояние сформированности культуры профессионального мышления у учителей

Заключение

Список литературы

Введение

Развитие творческих, духовных и физических возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни, создание условий для обогащения интеллекта и развития индивидуальности; подготовка специалистов, конкурентоспособных на рынке труда определены Законом «Об образовании» Республики Казахстан в качестве приоритетных задач. Решение указанных задач направлено на подготовку специалистов, способных глубоко осмысливать стоящие перед ними проблемы и эффективно их решать в профессиональной деятельности, а это невозможно без повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей в высших учебных заведениях.

Анализ современного состояния проблемы позволяет констатировать, что возникла необходимость перехода к идеям синергетического видения мира и происходящих в нем явлений и, как следствие, - необходимость построения системы формирования у будущих учителей культуры профессионального мышления на основе реалий сегодняшнего дня.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы определили выбор темы нашего исследования «Культура профессионального мышления учителей».

Цель исследования - разработка системы формирования культуры профессионального мышления учителей.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки учителей в вузе.

Предмет исследования: формирование культуры профессионального мышления учителей.

Задачи исследования:

1. Определить научно-теоретические основы формирования культуры профессионального мышления будущих учителей.

2. Уточнить сущность и содержание понятия «культура профессионального мышления будущих учителей», выделить ее структурные компоненты.

3. Разработать критерии, показатели сформированности культуры профессионального мышления будущих учителей.

1 Проблема формирования культуры профессионального мышления будущих учителей

1.1 Особенности исследования феномена мышления

На сегодняшний день одной из приоритетных целей образования является всестороннее развитие личности, вследствие этого актуальной является проблема формирования культуры мышления индивида как одной из ключевых составляющих его общей культуры.

Для изучения проблемы формирования культуры профессионального мышления будущих учителей целесообразно с теоретико-методологических позиций определить междисциплинарные понятия, которые служат фундаментом нашего исследования. К ним относятся понятия «мышление», «культура», «культура мышления», «формирование».

В современных исследованиях, проводимых представителями различных наук, можно выделить множество путей решения проблемы формирования культуры мышления будущих учителей.

Мышление издавна было и остается одним из стержневых объектов философских исследований. Говорить о мышлении даже в одном его качестве и при этом не определяться в общих принципах его осмысления просто невозможно.

В философских исследованиях генезиса мышления главное внимание сконцентрировано на единстве и противоположности мысли действительности, на уяснении природы универсальных законов мышления, единого основания всех его форм и проявлений. Мышление на протяжении всей истории стабильно изучается с точки зрения расчленения его на конкретные содержательные формы, то есть в многообразии.

Исторически в наполнении понятия и трактовке феномена мышления ученые выделяют пять основных периодов, отвечающих этапам развития человека и общества: первобытное, древнее (или античное), средневековое, мышление Нового времени и современное мышление.

Вначале схемы мышления человека задавались в рамках общей картины мироздания. Мышление в культуре первобытных людей синкретично и мифологично, поскольку поведение человека находилось в соответствии с житейским опытом племени, зафиксировано в виде мифа.

В основе мифологического мышления, по мнению Э. Тейлора, лежит анимизм – наделение в человеческом сознании неживых предметов душою с целью объяснить их действия. По мнению психологов-этнографов, «мифологическая апперцепция» являлась продуктом либо особого типа восприятия и понимания мира «первобытного мышления», либо образного выражения эмоций, либо подсознания первобытного человека (Л. Леви-Брюль).

Древнегреческие философы-софисты (Протагор, Горгий) развивали и другую «культуру мышления», применяя в споре или в доказательствах неправильные выводы – софизмы – всякого рода уловки, замаскированные внешней, формальной логической правильностью рассуждений. Характерными приемами мышления софистов являлись: вырывание событий из их связи с другими; применение закономерностей одной группы явлений к явлениям другой группы, одной исторической эпохи – к событиям другой эпохи и т.д. Кризис, вызванный деятельностью софистов, превратившихся, по словам Аристотеля, в учителей «мнимой мудрости», греческие мыслители преодолели только после того, как удалось развести само мышление (рассуждение), понимаемое как деятельность, и содержание, которым мыслящий при этом оперировал, и то, о чем мысль высказывалась. Следовательно, было разведено то, что существует, сущность (платоновский мир идей, «подлежащее» по Аристотелю), и ошибки, которые возникают из-за неправильного мышления (неправильного соединения мыслительных содержаний), в то время как существующее считалось непротиворечивым и представлялось единым.

по мнению Р. Декарта, интеллектуальная интуиция ученого находит общие и необходимые положения, изначально пребывающие в сфере его духа. Априоризм И. Канта был вариацией на ту же тему, поскольку правила рассудка и идеи разума у него предназначены процедурам их эмпирического и теоретического применения. То, что для современных исследователей кажется аксиоматическим, в предшествующих исследованиях вырабатывалось в «проблемном поле эмпирического и теоретического мышления».

Концепцию метода как инструмента мышления развивал и Г.В. Гегель. «Высшая сила разума» - метод выступает «как форма и орудие по отношению к своему содержанию», - писал он.

Формирование у человека рационального типа мышления, отраженного в работах Р. Декарта, Г.В. Лейбница, М. Вебера позволило на практике сформировать в западно-европейском обществе и определить культуру рационального мышления человека как точный расчет адекватных средств для достижения избранной цели.

Со второй половины XX века эта проблема разрабатывается и становится предметом острых дискуссий в работах Т. Куна, К. Поппера и других.

Одна из наиболее существенных концепций развития культуры нового мышления с позиции осуществления весьма продуктивной модели «коммуникативной реальности». Так, Ю. Хабермас направил свои усилия на поиске нереализованных возможностей коммуникативных связей и способов их реализации. Это позволило в процессе познания выйти на новый уровень развития сознания и социально-культурной практики.

Таким образом, культура рассматривается как исторически развивающаяся система созданных человеком материальных и духовных ценностей, норм, способов организации поведения и общения; процесс творческой деятельности человека [114].

Проблема культурного многообразия приобрела важное значение в исследованиях зарубежных ученых – А. Кребера, Н. Триандиса, А.Д. Тойнби, О. Шпенглера и других.

В «педагогическом отношении» все многочисленные определения культуры разделяют на три группы:

1. Культура – это совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей (национальная культура, история культуры), где культура определяется как традиция, ценность, норма, совокупность правил и образцов поведения. Человек с этих позиций воспринимается в отношении соответствия принятым нормам, и это соответствие обозначается категорией «личность»: личность – это человек, соответствующий социокультурным ожиданиям.

2. Культура – это высокий уровень какого-либо вида деятельности, высокое развитие, умение (культура речи, культура голоса, культура производства). В этом понимании к категории «культура» приближаются категории «компетентность», «квалификация», «профессионализм».

3. Культура предполагает наличие ценностных ориентиров и способности воплощать эти ценности на практике (педагогическая культура – это ориентация на определенные ценности и умение их воплотить в своей профессиональной деятельности).

Таким образом, основополагающие социально-философские подходы к понятию феномена культуры мышления не могут ограничиваться только теоретико-познавательным аспектом. От научной мысли требуется анализ философских, психолого-педагогических, социокультурных характеристик культуры мышления человека, что и составляет основу данного диссертационного исследования.

В контексте нашего исследования следует выяснить смысловое наполнение используемого нами понятия «формирование», которое все активнее используется в педагогике.

В педагогическом словаре формирование личности рассматривается, как процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды; целенаправленное развитие личности или каких-либо ее сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения; процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений [125, с. 160].

1.2 Различные аспекты исследования процесса развития мышления

Представления психологов о закономерностях процесса мышления исторически развиваются. Содержание предыдущего параграфа свидетельствует о том, что еще философы античности задумывались над тем, как человек выявляет новое, как совершается процесс открытия нового, каковы закономерности процесса усвоения и развития. Тем не менее, наиболее четко и ясно общие закономерности процессов мышления сформулированы в психологической науке.

В современной психологии понятием мышление обозначается одна из фундаментальных и исключительно важных для человека интеллектуальных способностей к познанию и отражению объективного мира.

В развитых своих формах мышление постольку процесс отражения объектов, поскольку оно есть творческое преобразование их субъективных образов в сознании человека, их значения и смысла для разрешения в обстоятельствах жизнедеятельности людей, для ее новых целей, открытия новых средств и планов их достижения.

В современной словарной трактовке под мышлением понимается психологический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека. Мышление – это целенаправленное использование, развитие и приращение знаний, возможное лишь в том случае, если оно направлено на решение противоречий, объективно присущих реальному предмету мысли.

Еще один подход предложен Е.И. Степановой, которая характеризует мышление как «обобщенное и опосредованное познание действительности. Этот процесс отражения существенных связей и отношений в предметах и явлениях природы и общественной жизни. Благодаря мышлению человек становится способным познавать и обнаруживать причинно-следственные связи и отношения, существующие в окружающем мире…». Опосредованность мышления заключается в опоре на чувственное познание. Л.М. Веккер также рассматривает мышление как отображение связей и отношений между предметами и явлениями объективной действительности, спецификой такого отображения является обобщенность; особенностью мыслительного отображения является его опосредованность, благодаря которой оно выводится за пределы непосредственного опыта.

Итак, под мышлением в психологии понимают процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности, основным в этом процессе является опосредованное отражение реальности, то есть раскрытие наиболее существенных связей и отношений предметов и явлений и «обобщенное познание объективной реальности»

Общим в этих интерпретациях является то, что мышление рассматривается как отражение человеком действительности в ее существенных связях и отношениях. Отражение окружающего мира в процессе мышления реализовывается с помощью таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, систематизация, классификация.

Анализируя и сравнивая отдельные наблюдения, опираясь на результаты прошлого опыта, человек в процессе мышления находит общее в отдельных объектах. Абстрагирование общего позволяет объединить эти объекты в различные системы знания, и тем самым для человека оказывается доступным обобщенное отражение окружающей действительности. Опосредованный и обобщенный характер мышления позволяет человеку познавать не только явления, но и их сущность. Для человека оказывается доступным установление различных связей и отношений, что позволяет находить и раскрывать объективные закономерности.

Родоначальник бихевиоризма, американский психолог Дж. Уотсон рассматривал мышление как феномен поведения. Он стремился интерпретировать внутреннюю мыслительную деятельность как совокупность сложных цепей речевых навыков, формирующихся по совместной для поведения животных и человека схеме «стимул-реакция». Таким образом, мышление сближалось с навыком, занимающим основное место в психологии поведения.

В то же время Дж. Уотсон выделяет три основных вида (уровня) мышления. Первый уровень обеспечивает простое манипулирование голосовыми навыками такого рода, при котором порядок слов неизменен. «Здесь нет никакой новой работы… Такое мышление соответствует самому простому виду поведения типа раздражитель - реакция». Второй уровень мышления – «разрешение проблем, которые не являются новыми, но с которыми человек так редко сталкивается, что для их разрешения требуется речевое поведение типа попыток». Третий, самый высокий уровень мышления – это решение новых задач. «В этом случае задача является совершенно новой и организм, столкнувшись с нею, оказывается в затруднительном положении. При этом предлагается, что требующая разрешения проблема носит такой характер, что она должна быть словесно обработана прежде, чем станет возможным открытое действие».

Ведущим фактором психического развития человека являются обучение и воспитание. В ходе общения и совместной деятельности при целенаправленном обучении не просто постигаются образцы социального поведения человека, но и формируются его основополагающие психологические структуры, устанавливающие в дальнейшем все течение психических процессов.

Систематически изучая социальную природу человеческой психики, Л.С. Выготский поясняет специфику развития высших психических функций человека, исходя из социального происхождения и опосредствованной структуры этих функций. У человека психические процессы опосредуются своеобразными явлениями, возникающими на основе труда, то есть явлениями человеческой культуры. Язык и другие стимулы-знаки (понятия, речевые стимулы, показ порядка действий), включаясь в психическую деятельность, в корне видоизменяют структуру мыслительной деятельности, направленную на восприятие и осмысление действительных предметов и явлений.

В психологии и педагогике (П.П. Блонский, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров) выделяются различные типы и виды мышления. Одну из классификаций мыслительной деятельности людей предложил К. Юнг. Он выделил следующие типы людей по характеру мышления: интуитивный тип, характеризующийся превалированием эмоций над логикой и доминированием правого полушария головного мозга над левым; мыслительный тип, которому присущи рациональность и преобладание левого полушария над правым, привилегия логики над интуицией и чувством. Критерием истинности для интуитивного типа выступают ощущение правильности и практика, а критерием правильности для мыслительного типа является эксперимент и логическая безупречность вывода. Познание мыслительного типа значительно отличается от интуитивного типа. Мыслительный тип как правило интересуется знанием как таковым, ищет и устанавливает логическую связь между явлениями, тогда как интуитивный тип ориентирован на прагматику, на практически полезное применение знаний вне зависимости от истинности и логической противоречивости.

Рядом психологов было установлено, что психологическое ядро теоретического мышления составляют содержательный анализ, планирование и рефлексия. Содержательный анализ направлен на выявление существенного в рассматриваемых явлениях, которое определяется в результате поиска генетически исходного отношения, лежащего в основе функционирования некоторой системы и абстрагирования его от несущественных признаков. Действие планирования проявляется в умении построить такую систему действий, которая является оптимальной в данных условиях для решения задачи. Рефлексия характеризуется умением человека рассматривать основания своих действий, способов решения задач. В соответствии с последовательностью становления и проявления содержательного анализа, планирования и рефлексии в теоретическом мышлении Р.А. Атахановым выделены следующие уровни развития мышления: 1-ый уровень – эмпирический уровень мышления, 2-ой – аналитический уровень теоретического мышления, 3-ий – планирующий уровень теоретического мышления, 4-ый – рефлексирующий уровень теоретического мышления

В контексте сказанного следует обратить внимание на такой вид мышления, как практическое, под которым исследователи подразумевают такой процесс, который происходит в ходе практической деятельности. В отличие от теоретического мышления, направленного на решение отвлеченных теоретических задач, опосредованно связанных с практикой, практическое мышление непосредственно сориентировано на решение практических задач. В свою очередь решение практических задач становится средством, основой формирования теоретического мышления.

Фундаментальным различием мышления, имеющим существенный смысл для развития его культуры у будущего учителя в образовательном процессе высшей школы, является различие эмпирического и теоретического мышления, изученное и описанное В.В. Давыдовым. В его исследовании доказано, что эти виды мышления в процессе познавательной деятельности различаются по целям, средствам, познавательным возможностям, строению, по способу решения задач; так же различны психолого-педагогические условия их становления и формирования.

В качестве специфического вида мышления психологи выделяют эмоциональное мышление, вызываемое не познавательной целью, а побуждениями чувств, и включающее аффективное (эстетическое и религиозное) и волевое мышление.

Психологическими условиями процесса продуктивного развития культуры мышления у будущих учителей начальных классов в системе высшего профессионального образования являются:

- социально-психологическая адаптация (приспособление обучающихся к коллективу – учебной группе, курсу, факультету и взаимоотношение с ними, выработка собственного стиля поведения);

- развитие познавательной и эмоционально-волевой сфер личности (усложнение мыслительной деятельности и эмоционально-волевого восприятия) влияний окружающего мира и социальной среды, формирование целостной структуры интеллекта, эмоций, чувств и воли личности;

- развитие направленности (потребности, мотивы, мировоззрение), характера и способностей личности;

- развитие психологической структуры деятельности личности (способность к целеполаганию, умение вырабатывать операции и способы, умение планировать действия, умение произвольно устанавливать отношение между мотивом и целью, вырабатывать навыки самоконтроля и саморегуляции).

В.А. Сластенин обосновывает четырехкомпонентную модель профессионально-педагогической культуры: аксиологический, технологический, эвристический, личностный компоненты.

В построении комбинированной модели профессионально-педагогической культуры В.А. Сластенин исходил из следующих методологических посылок:

- «профессионально-педагогическая культура представляет собой часть общей культуры, и поэтому ее исследование должно опираться на данные культурологии, раскрывающей общую структуру, механизм ее функционирования;

- профессионально-педагогическая культура – это системное образование, включающее в себя ряд компонентов, имеющее собственную структуру (взаимосвязь между компонентами), избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей;

- педагогическая деятельность рассматривается в качестве единицы анализа профессионально-педагогической культуры и является лишь одним из ее элементов;

- особенности формирования профессионально-педагогической культуры обусловлены индивидуально-творческими, психофизиологическими характеристиками, сложившимся социально-профессиональным опытом личности».

Итак, анализ психолого-педагогической литературы позволил сформулировать некоторые обобщенные характеристики личности специалиста-педагога, который должен владеть системой знаний и интересов, образующих кругозор и эрудицию; системой убеждений, составляющих мировоззренческий уровень культуры; системой умений и развитых на их основе способностей, образующих уровень практической деятельности; системой индивидуальных норм поведения и освоенных методов деятельности, составляющих уровень социального поведения; системой социальных чувств, образующих уровень эмоциональной культуры; системой потребностей к анализу, самоанализу, совершенствованию и самосовершенствованию.

1.3 Сущность понятия «культура профессионального мышления учителей» и особенности ее проявления в структуре педагогической деятельности

В работах современных философов, педагогов и психологов исследование мышления конкретизировано до выделения профессиональных типов. Так, говорят о «педагогическом» мышлении учителя, о «техническом» мышлении инженера, техника и т.д. На базе этой универсальной способности, на наш взгляд, формируется культура мышления как часть целостной культуры профессионального мышления.

Некоторые авторы под профессиональным мышлением понимают обобщенное отражение в сознании специалиста значимых фактов, явлений, процессов в их необходимых существенных связях и отношениях, характерных для данного вида деятельности.

Педагог, обладающий профессиональным мышлением, становится не только субъектом, но и объектом познавательной деятельности. В связи с этим мышление выступает как процесс и как деятельность личности.

А.Ф. Ануфриев акцентирует внимание на первом 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 обусловливающих. Диагностическое мышление имеет две основные формы: практическое мышление, непосредственно вплетенное в учебно-воспитательный процесс с такими его особенностями, как дефицит времени, направленность на решение частных практических задач учебно-воспитательного процесса; теоретическое мышление, когда ставится задача понять ученика. Учитывая, что диагностическое мышление учителя часто протекает в условиях неполноты необходимой информации, А.Ф. Ануфриев выдвигает предположение, что данный вид мышления является уже предметом не науки, а искусства и предполагает опору на уникальное своеобразие опыта и личностных свойств субъекта при постановке диагноза.

Творческий характер мышления педагога выражается также в определении причинно-следственных связей между педагогическими явлениями, поиске путей применения общих закономерностей, принципов и методов для достижения определенных целей.

Следовательно, педагогическое мышление имеет также целенаправленный характер, так как педагогическая деятельность всегда связана с постановкой новых целей, решением новых задач, учетом новых обстоятельств и условий деятельности. Иначе говоря, по своей сущности профессионально-педагогическое мышление – непрерывный процесс обобщенного отражения педагогической действительности в сознании педагога, возникающий на базе практической деятельности и выходящий за ее пределы.

Педагогу в процессе своей деятельности приходится сталкиваться с решением множества теоретических и практических задач. Я.А. Пономарев считает, что теоретическая задача возможна лишь тогда, когда в предшествующей фазе деятельности решается практическая задача, то есть достигается практический результат, но отсутствует его понимание. «Во второй фазе (теоретическая задача), - пишет автор, - человек имеет дело с тем же результатом (практически он не продвигается вперед, но, действуя теоретически, ему удается осознать способ достижения результата), после чего возникает возможность разнообразных переносов выявленного способа в аналогичные ситуации. В итоге решения практической задачи наступает обогащение эмпирического опыта, а в итоге решения теоретической задачи – рационального опыта».

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы, рассматривающий понятие «профессиональное мышление учителя» показывает, что от понятия «профессиональное мышление учителя» можно перейти к понятию «культура профессионального мышления учителя», определив его как высокий уровень профессионального мышления.

Общую цель образования можно определить как воспитание культуры личности в процессе ее образования. Составляющими культуру личности следует признать развитие культуры мышления, культуры языка и речи, культуры чувств, культуры общения и поведения, общественно-исторического сознания, духовности личности.

1.4 Общепрофессиональная подготовка учителей в системе высшего образования

Педагог, как и любой человек, осознанно или неосознанно всегда оценивает принятое им решение. В процессе осознания собственных действий учитель получает информацию об эффективности выбранной модели поведения. Феномен рефлексии в последние годы привлекает внимание не только психологов, но и педагогов. Основной вывод исследователей состоит в том, что рефлексивные процессы существенно влияют на эффективность профессионального поведения. Рефлексивный подход позволяет оценить себя со стороны, выработать программу коррекции своего поведения и развить потребность в педагогическом самообразовании, самосовершенствовании индивидуальных моделей поведения

Рефлексия в педагогическом мышлении имеет огромное значение и является одним из основных механизмов, позволяющих адекватно решать педагогические задачи с учетом реализации предельных и частных целей педагогической деятельности.

Г. Лейбниц, критикуя различение Дж. Локка, показывает, что «… для нас невозможно рефлектировать постоянно и явным образом над всеми нашими мыслями, в противном случае наш разум рефлектировал бы над каждой рефлексией до бесконечности, не будучи в состоянии перейти к какой-нибудь новой мысли».

И. Кант рассматривал рефлексию в связи с исследованием оснований познавательной способности. Он считал рефлексию «состоянием души, в котором мы, прежде всего, пытаемся найти субъективные условия, при которых можем образовать понятия. Рефлексия есть осознание отношения данных представлений к различным нашим источникам познания, и только благодаря ей отношение их друг к другу может быть правильно определено. До всякого дальнейшего обращения со своими представлениями мы должны решить вопрос: к какой познавательной способности они принадлежат? Кто связывает или сравнивает их – рассудок или чувственность? Нередко мы принимаем суждения по привычке или связываем их под влиянием своих склонностей, но так как этому не предшествует никакая рефлексия или по крайней мере она не следует за ним с целью критики, то считается, что такие суждения имеют свой источник в рассудке. Не все суждения нуждаются в исследовании, то есть в направлении внимания на основания их истинности: если они непосредственно достоверны, то нельзя привести никакого более очевидного признака истинности их, чем тот, который они сами выражают. Но все суждения и даже все сравнения нуждаются в рефлексии, то есть в различении той познавательной способности, к которой принадлежат данные понятия».

Ф. Гегель подчеркивает, что индивидуальное сознание и самосознание не могут быть поняты из самих себя. Лишь через отношение к другим индивидуальный субъект существует для себя как Я.

Таким образом, в философии Ф. Гегеля рефлексия фактически выступает движущей силой развития духа.

А.Г. Спиркин указывает, что сознание человеком самого себя, своего «Я», не носит непосредственного характера. Оно опосредствовано отражением внешнего мира и других людей. Поэтому сознание направляется на самого себя: на анализ и оценку своих действий, внутреннего мира, возможностей, результатов деятельности, своих личностных качеств, отдельных поступков и поведения в целом. Самосознание есть полагание сознания и вместе с тем предполагание природного и социального мира.

В каждом акте осознания мира неизбежно участвует контролирующая и управляющая власть самосознания, от которой человек не свободен даже тогда, когда он глубоко погружен в исследование реального объекта. Акт сознания существует лишь вместе с «Я». Нельзя мыслить, не осознавая этого. Правилом же, нормой является осуществление человеком постоянного и неусыпного самоконтроля, хотя бы в самом общем плане. Самосознание является необходимым условием формирования самостоятельности и гибкости мысли, объективности суждений. Степень самосознания может быть разной – от самого общего, мимолетного контроля над потоком мысли, обращенной к внешним объектам, до углубленных размышлений над самим собой, когда «Я» оказывается не только субъектом, но и основным объектом сознания, когда упор делается на внутреннюю жизнь человека.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

- рефлексия в профессиональном мышлении должна стать необходимым, неизменно действующим механизмом; мышление должно быть всегда рефлексивно: знания и рефлексия не противопоставлены, но взаимодополняют друг друга в целостном непрерывном процессе;

- по мнению многих исследователей, рефлексивные умения занимают важное место в системе общепрофессиональных умений педагога, так как именно на основе рефлексивных умений происходит становление профессиональной компетентности специалиста;

- рефлексия позволяет реализовать переход от теоретических моделей решения проблемной ситуации к их практическому воплощению, то есть объединяет уровни мышления, повышает его целостность и согласованность.

2. Проблема формирования культуры профессионального мышления в теории и практике подготовки учителей

2.1 Состояние сформированности культуры профессионального мышления у учителей

По мнению А.И. Пискунова, главной функцией школьного учителя является «максимальное обеспечение развития всех сторон личности ребенка, подростка, юноши, нравственного, в самом широком его понимании, эстетического, физического, интеллектуального с учетом индивидуальных возможностей, интересов и склонностей, что в совокупности и составляет содержание понятия личностно-ориентированного воспитания, образования и обучения».

Выполнение этой основной профессиональной функции и должно стать сутью концепции подготовки будущего учителя. Эта подготовка охватывает специально-научную, специально-методическую, психологическую и общепедагогическую сферы, причем последняя является фундаментальной, поскольку на ее основе строится все остальное. Именно общепедагогическая подготовка и должна явиться «связующим звеном» всех этих сфер, так как до сих пор в процессе преподавания они рассматриваются обособленно друг от друга. Только в результате успешной реализации общепедагогической подготовки произойдет профессиональное становление будущего учителя.

Требования, предъявляемые к специалистам в области образования, обусловливаются, прежде всего, обществом и происходящими в нем социокультурными процессами. Новые социокультурные условия выявили и обострили противоречия имеющейся системы подготовки педагогов, которая не в полной мере соответствует изменившейся социокультурной ситуации.

В этой системе координат высшую цель педагогического образования, как указывает В.А. Сластенин, составляет профессионально-личностное развитие учителя. На личностном уровне учитель уже не может быть истолкован как персонификация нормативной деятельности. Он становится активным субъектом, реализующим в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности, готовность переконструировать педагогические задачи, принимать на себя ответственность за их решение, раздвигать рамки профессиональной деятельности. Речь идет о таком уровне внутренне детерминированной активности, на котором педагог оказывается в состоянии поступать исходя из частных ситуаций и обстоятельств, складывающихся в его биографии, творить эти обстоятельства, вырабатывать собственную стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности.

В основу разработки содержания педагогического образования положены, по мнению В.А. Сластенина, следующие принципы:

- универсальность – полнота набора гуманитарных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве с профессиональной и специализированной образовательной программами;

- интегрированность – междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных предметов, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса;

- целостность картины мира, воссоздаваемой комплексом базовых дисциплин на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований;

- фундаментальность – научная основательность и высокие качества психолого-педагогической, социогуманитарной и общекультурной подготовки;

- профессиональность – овладение многообразными педагогическими технологиями;

- вариативность – гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов психолого-педагогического и гуманитарно-культурологического профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, свободный выбор объема, темпов и форм образования;

- многоуровневость – постепенно углубляющаяся подготовка на ступенях общего, базового высшего образования. Это обуславливает необходимость культурологического подхода к содержанию педагогического образования, а, следовательно, и подходов к разработке образовательного стандарта, который определял бы качество высшего профессионального образования, которым должен овладеть будущий специалист.

Реформационные процессы в сфере высшего образования, несомненно, сказываются и на профессиональной подготовке учителя, в том числе и учителя начальных классов.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить ключевые функциональные компоненты профессионально-педагогической культуры, раскрывающие ее динамические процессуально-содержательные характеристики. Так, гносеологический компонент определяет методологическую, исследовательскую, интеллектуальную культуру учителя; гуманистический – нравственную, гуманитарную, духовную; коммуникативный – культуру общения, речевую, рефлексивную культуру; образовательный – дидактическую, методическую, экологическую, экономическую, физическую, эстетическую; нормативный – правовую, управленческую; информационный – диагностическую, инновационную, информационную культуру учителя.

Безошибочным критерием профессиональной компетентности учителя служит глубина его специальной (предметной) подготовки. Кроме того, специфика педагогического образования, отличающая его от подготовки специалиста любого другого типа, заключается в том, что научный материал, осваиваемый будущим учителем (закономерности и факты, понятия и теории, мировоззренческие выводы и методологические идеи), осуществляет в его деятельности инструментальную функцию, то есть выступает в качестве средства, «инструмента» воздействия на формирующуюся личность.

Заключение

Основная функция мышления – обеспечивать человеку возможность приобретения новых знаний и освоения новых действий в познавательной и практической деятельности. Осмысленное и целенаправленное применение форм, приемов и способов мышления в процессе решения теоретических и практических задач, продуктивное обеспечение мыслительного действия составляет психологический аспект развития культуры мышления будущего учителя. Психологическими условиями процесса продуктивного развития культуры мышления будущих учителей в системе высшего профессионального образования являются: социально-психологическая адаптация (вхождение обучающихся в коллектив учебной группы, курса, факультета, выработка собственного стиля поведения); развитие познавательной и эмоционально-волевой сфер личности (усложнение мыслительной деятельности и эмоционально-волевого восприятия); воздействие окружающего мира и социальной среды, формирование целостной структуры интеллекта, эмоций, чувств и воли личности; развитие направленности (потребности, мотивы, мировоззрение, установки и цели жизни и деятельности личности) характера и способностей личности; развитие психологической структуры деятельности личности (способность к целеполаганию), умение вырабатывать операции и способы, умение планировать действия, умение произвольно устанавливать отношения между мотивом и целью, вырабатывать навыки самоконтроля и саморегуляции).

Формирование культуры профессионального мышления у будущих учителей ученые связывают с решением конкретных задач: формированием логической культуры мышления; вооружением будущих педагогов профессиональными исследовательскими умениями и навыками; обучением переносу психологических и педагогических теорий, категорий, принципов и законов в конкретные педагогические ситуации; развитием у студентов педагогической интуиции; воспитанием у будущих учителей основ диалектического мышления; обучением студентов методам и процедурам научного мышления; воспитанием способности к профессиональной рефлексии; обучением студентов умению вести мысленный интеллектуальный диалог с учащимися; формированием у студентов научного мышления в области предметной специализации.

Список литературы

1 Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

2 Гальперин П.Я. Формирование умственных действий. Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М.: МГУ, 1981. – 420 с.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. - Т. 1. – 712 с.

3 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304 с.

4 Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1986. – Т. 1. - 314 с.

5 Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.

6 Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 411 с.

7 Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1984. – 344 с.

8 Кюльпе О. Современная психология мышления. – Спб, 1914.

9 Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.

10 Кордуэлл М. Психология. А – Я: Словарь-справочник / Пер. с англ. К.С. Ткаченко. – М., 1999. – 448 с.

11 Орлов А.А. Проблемы измерения и оценки качества психолого-педагогической подготовки учителя. – Тула, 1992. – 215 с.

12 Пиаже Ж. Природа интеллекта // Избранные психологические произведения. – М., 1994.

13 Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2001. – 384 с.

14 Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Образованность обучающихся как один из показателей качества образования. – Спб., 1998. – 244 с.

15 Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. - 143 с.

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

17 Кант И. Из рукописного наследия (Материалы к «Критике чистого разума». – М., 2000. – 752 с.

18 Декарт Р. Рассуждения о методе // Сочинения: В 2 т. – М.: Мысль, 1989. – Т.1. – С. 250-296.

19 Матюшкин А.М. Мышление, обучение. Творчество. – Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2003. – 720 с.

20 Лейбниц Г.В. Новые опыты о человеческом разуме. – М., 1983. - Т. 2. – 686 с.

21 Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 804 с.

22 Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1975. – 300 с.

23 Поппер К. Объективное знание. Эволюционный подход // Логика и рост научного знания. – М: Наука, 1983. – 586 с.

24 Философия и военное дело: Учебное пособие. – М.: ВАФ, 1993. – 357 с.

25 Соколов Э.В. Культурология. Очерки теории культуры. – М.: Интерпракс, 1994. – 272 с.

26 Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 2. – 432 с.

27 Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л.Рубинштейна. – М., 1989. – С. 49.

28 Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958. – 147 с.

29 Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.

30 Тамарин В.Э. Воспитание у студентов педагогической направленности мышления // Советская педагогика. – 1971. - № 12. – С. 58-68.