

Проблема развития теоретического мышления преподавателей в непрерывном образовании

Щекудова Светлана Сергеевна, доцент кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии и педагогики Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, кандидат психологических наук, доцент; *shekudova@gmail.com*

Цель эмпирического исследования, представленного в статье, — изучение теоретического мышления у преподавателей с учёной степенью и без степени. В результате исследования установлено, что преподаватели с учёной степенью в большей мере способны определять природу и закономерности изучаемых явлений, а также умеют строить последовательность собственных действий. Следовательно, у них более развиты мыслительные операции «анализ» и «внутренний план действий». Статистически значимые различия по показателям рефлексии не установлены.

Ключевые слова: теоретическое мышление; преподаватели; анализ; внутренний план действий; рефлексия.

Проблема развития теоретического мышления в непрерывном образовании человека входила в число научных интересов отечественного учёного Т. М. Савельевой. С её точки зрения под «теоретическим мышлением следует понимать отражение человеком сущности познаваемого предмета, закона, которому последний подчиняется в своём существовании.

Теоретическое мышление раскрывает реальные связи вещи и явлений через такие соотношения понятий, как общее и частное, род и вид, абстрактное и конкретное, совместимость и несовместимость, тождество и противоположность, посылка и заключение, основание и следствие, аргумент и доказательство» [1, с. 98, 99].

Исследователь М. Кардачинська полагает, что «развитие мышления связано с переходом от возможностей эмпирического решения задач на основе ориентации во внешних связях познавательных объектов к возможности их теоретического решения на основе ориентации во внутренних существенных связях познаваемого мира» [2, с. 12].

Теоретическое мышление «опирается на такую форму репрезентации, которая относится к общим свойствам совокупности вещей, явлений или ситуаций, а также черт

и отношений, которые недоступны непосредственному наблюдению» [2, с. 12].

По мнению В. В. Глебкина, «под теоретическим мышлением понимается способность человека участвовать в особых, «теоретических» формах социальной деятельности, требующих от человека выхода за пределы окружающего его ситуационного поля, взгляда на ситуацию и себя в этой ситуации извне, “с точки зрения вечности”, резкого увеличения своей произвольности по отношению к ситуации, рефлексии над ней, умения как бы “раздваиваться” на “Я” действующее и “Я”, наблюдающее за этими действиями со стороны и оценивающее их» [3, с. 13].

Теоретический анализ содержания задачи состоит в выделении всеобщего способа её решения, который затем переносится на целый класс подобных задач. Благодаря этому осуществляется переход от явления к сущности [4].

Исследователь Я. А. Пономарёв выделяет следующие уровни развития *внутреннего плана действий*:

1. Фон: исходный уровень интеллекта. Респонденты этого уровня не способны действовать во внутреннем плане в масштабах требований, предъявляемых экспериментатором.

2. Репродуцирование: задачи решаются только во внешнем плане. Во внутреннем — репродуцируются готовые решения. Возможна репродукция предоставленного готового решения во внешний план вербально. Попытки действовать в уме приводят к утере задачи.
3. Манипулирование: задачи могут быть решены манипуляцией представлениями предметов.
4. Транспонирование: задачи решаются манипуляцией представлениями предметов, но затем, при повторном обращении к задаче, уже найденный путь составляет основу плана повторных действий, каждое из которых теперь строго соотносится с требованиями задачи.
5. Региментирование: с самого начала строятся план, программа системы действий; каждое действие строго соотносится с требованиями задачи; респондент сознательно управляет своими действиями [5].

По мнению профессора Т. М. Савельевой, в ходе планирования человек должен уметь мысленно строить такую последовательность собственных действий, которая позволит ему правильно ориентироваться в деятельности и определять путь решения поставленной задачи [1].

Настоящее эмпирическое исследование посвящено изучению теоретического мышления у преподавателей с учёной степенью и без степени. В нём приняли участие 73 преподавателя учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» со стажем работы более 5 лет. Из них:

32 человека — преподаватели, работающие на должности доцента и имеющие учёную степень «кандидат наук»;

41 человек — преподаватели, работающие на должностях преподавателя и стар-

шего преподавателя, а также не имеющие учёной степени.

В процессе исследования применялась методика «Теоретическое мышление», которая позволила изучить данный вид мышления с учётом следующих мыслительных операций: «анализ», «рефлексия», «внутренний план действий».

Данные, полученные в результате изучения уровня развития мыслительной операции «анализ» у преподавателей, имеющих учёную степень, и без таковой, представлены в таблице 1.

Как следует из таблицы 1, для 9 % преподавателей с учёной степенью и 32 % преподавателей, её не имеющих, характерен низкий уровень развития мыслительной операции «анализ»: у них были отмечены сложности в выделении всеобщего способа решения поставленных задач, который затем переносится на целый класс им подобных.

У 91 % преподавателей с учёной степенью и 68 % преподавателей без неё установлен высокий уровень развития мыслительной операции «анализ», что говорит о развитой способности выявлять генетическую основу целого.

При расчёте критерия φ^* -угловое преобразование Фишера выявлены статистически значимые различия между преподавателями, имеющими учёную степень, и без таковой с низким ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,432$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,28$ ($\rho \leq 0,01$)) и высоким ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,432$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,28$ ($\rho \leq 0,01$)) уровнями развития мыслительной операции «анализ».

Следовательно, преподаватели — кандидаты наук в большей мере способны определять природу и закономерности явлений, рассматривать основания своих мыслительных действий и раскрывать при этом их внутренние взаимоотношения.

Данные, полученные в результате изучения уровня развития мыслительной операции «рефлексия» у преподавателей,

Таблица 1. — Количественные показатели уровней развития мыслительной операции «анализ» у преподавателей с учёной степенью и без неё (данные представлены в абсолютных значениях и в %)

Преподаватели	Уровни развития мыслительной операции «анализ»			
	низкий		высокий	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Кандидаты наук	3	9	29	91
Без учёной степени	13	32	28	68

имеющих учёную степень, и без неё, представлены в таблице 2.

Как следует из таблицы 2, у 37 % преподавателей с учёной степенью и у 61 % — без таковой определён средний уровень развития мыслительной операции «рефлексия». У испытуемых выявлены: осознание сути мыслительной операции, умение вспомнить и сформулировать её с помощью извне; умение описать собственные действия по применению мыслительной операции только с помощью извне; самостоятельное узнавание наиболее типичных ситуаций применения мыслительной операции и приёмов мышления; самостоятельное применение мыслительной операции на уровне умения.

Высокий уровень развития мыслительной операции «рефлексия» продемонстрировали 63 % преподавателей с учёной степенью и 39 % — без неё. У этих испытуемых были отмечены: осознание сути мыслительной операции, сохранение её в памяти, умение самостоятельно её сформулировать; умение самостоятельно описывать собственные действия по применению мыслительной операции; самостоятельное узнавание ситуаций применения мыслительной операции и приёмов мышления; самостоятельное применение мыслительной операции на уровне обобщённого приёма умственной деятельности; самостоятельное осуществление переноса

са осознания мыслительной операции, приёмов мышления и навыков пользования ими в различных ситуациях.

При расчёте критерия φ^* -угловое преобразование Фишера не установлены статистически значимые различия.

Статистические различия между преподавателями, имеющими учёную степень, и без таковой со средним ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,009$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,28$ ($\rho \geq 0,01$)) и высоким ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,009$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,28$ ($\rho \geq 0,01$)) уровнями развития мыслительной операции «рефлексия» находятся в зоне неопределённости. Следовательно, у преподавателей в равной степени развита способность рассматривать основания собственных мыслительных действий и раскрывать при этом их внутренние взаимоотношения.

Результаты изучения мыслительной операции «внутренний план действий» (по Я. Н. Пономарёву) у преподавателей, имеющих учёную степень, и без неё представлены в таблице 3.

Как следует из таблицы 3, осуществляли решение задачи путём манипуляции представлениями о предметах действия 3 % преподавателей, имеющих учёную степень, и 27 % — без таковой.

При расчёте критерия φ^* -угловое преобразование Фишера установлены суще-

Таблица 2. — Количественные показатели уровней развития мыслительной операции «рефлексия» у преподавателей с учёной степенью и без неё (данные представлены в абсолютных значениях и в %)

Преподаватели	Уровни развития мыслительной операции «рефлексия»					
	низкий		средний		высокий	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Кандидаты наук	0	0	12	37	20	63
Без учёной степени	0	0	25	61	16	39

Таблица 3. — Количественные показатели уровней развития мыслительной операции «внутренний план действий» у преподавателей с учёной степенью и без неё (данные представлены в %)

Преподаватели	Уровни развития мыслительной операции «внутренний план действий»				
	1	2	3	4	5
Кандидаты наук	0	0	3	19	78
Без учёной степени	0	0	27	49	24

ственные различия на третьем уровне развития мыслительной операции «внутренний план действий» между преподавателями, имеющими учёную степень и без неё ($\varphi^*_{эмп} = 3,110$ при $\varphi^*_{кр} = 2,28$ ($\rho \leq 0,01$)). Следовательно, вторые решали задачи преимущественно путём манипуляции представлениями о предметах действия. Они в достаточной мере репродуцировали свои внешние действия во внутренний план, но при этом отмечались трудности в удержании в нём задачи, осмысленность действия была недостаточной.

19 % преподавателей, имеющих учёную степень, и 49 % — без неё первоначально также решали задачи, манипулируя представлениями предметов, но затем найденный путь был способен выступить основой повторных действий. Существенно стабилизировался скрытый период действия и формировалась способность к самопрограммированию субъектом системы своих действий.

При расчёте критерия φ^* -угловое преобразование Фишера установлены значимые различия на четвёртом уровне развития мыслительной операции «внутренний план действий» между преподавателями, имеющими учёную степень, и без таковой ($\varphi^*_{эмп} = 2,759$ при $\varphi^*_{кр} = 2,28$ ($\rho \leq 0,01$)).

Действия систематичны, самопрограммированы развёрнутой программой, строго соотнесены с задачей и детерминированы ею у 78 % преподавателей с учёной степенью и у 24 % — без неё.

При расчёте критерия φ^* -угловое преобразование Фишера установлены существенные различия на пятом уровне развития мыслительной операции «внутренний план действий» между преподавателями, имеющими учёную степень, и без таковой ($\varphi^*_{эмп} = 4,812$ при $\varphi^*_{кр} = 2,28$ ($\rho \leq 0,01$)). Следовательно, у первых действия более систематичны, строго соотнесены с задачей и детерминированы ею.

Таким образом, преподаватели с учёной степенью в большей мере способны определять природу и закономерности изучаемых явлений, чем преподаватели без степени. Кроме того, у них сильнее развито умение строить последовательность собственных действий, позволяющее правильно ориентироваться в деятельности и определять эффективные пути решения поставленных задач. В то же время преподавателям и с учёной степенью, и без таковой в равной степени присуща способность рассматривать основания своих мыслительных действий и раскрывать при этом их внутренние взаимоотношения.

Литература

1. Савельева, Т. М. Теоретическое мышление в непрерывном образовании человека / Т. М. Савельева, В. Я. Баклагина ; под общ. ред. Т. М. Савельевой ; Нац. ин-т образования. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. — 175 с.
2. Кардачинська, М. Теоретическое мышление в процессе решения нравственных проблем : методол. аспекты : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.05 / М. Кардачинська ; Киев. гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко. — Киев, 1991. — 15 с.
3. Глебкин, В. В. Теоретическое мышление как культурно-исторический феномен : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.08 / В. В. Глебкин ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — М., 2002. — 20 с.
4. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов; Рос. акад. образования, Психол. ин-т. — М. : Интор, 1996. — 542 с.
5. Пономарёв, Я. А. Знания, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарёв ; АПН СССР. — М. : Просвещение, 1967. — 264 с.

Материал поступил в редакцию 06.03.2019.

The problem of the development of theoretical thinking of lecturers in continuing education

Svetlana S. Shchekudova, Associate Professor of the Social and Educational Psychology Department of the Psychology and Pedagogics Faculty of Gomel State University Named after Francisk Skorina, Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Prof.; *shchekudova@gmail.com*

The purpose of the empirical research presented in the article is to study theoretical thinking of lecturers with or without a scientific degree. As a result of the study, it has been found that lecturers with a scientific degree are better able to identify the nature and patterns of the studied phenomena, as well as to build a sequence of their own actions. Consequently, lecturers with a scientific degree have better developed mental operations of analysis and formation of an internal action plan. Statistically significant differences in reflection indicators have not been established.

Keywords: theoretical thinking; lecturers; analysis; internal action plan; reflection.

References

1. Savel'eva, T. M. Teoreticheskoe myshlenie v nepreryvnom obrazovanii cheloveka / T. M. Savel'eva, V. Ya. Baklagina; pod. obshch. red. T. M. Savel'evoy; Nats. In-t obrazovaniya. — Minsk : Adukaciya i vihavanne, 2007. — 175 s.
2. Kardachinska, M. Teoreticheskoe mishlenie v processe resheniya npravstvennih problem metodol. aspekti : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.05 / M. Kardachinska; Kiev. gos. Un-t im. T. G. Shevchenko. — Kiev, 1991. — 15 s.
3. Glebkin, V. V. Teoreticheskoe mishlenie kak kulturno-istoricheskii fenomen : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.08 / V. V. Glebkin; Mosk. gos. Un-t im. M. V. Lomonosova. — M., 2002. — 20 s.
4. Davidov, V. V. Teoriya razvivayuschego obucheniya / V. V. Davidov; Ros. akad. obrazovaniya Psihol. In-t. — M. : Intor, 1996. — 542 s.
5. Ponomarev, Ya. A. Znaniya, mishlenie i umstvennoe razvitie / Ya. A. Ponomarev; APN SSSR. — M. : Prosveschenie, 1967. — 264 s.

Submitted 06.03.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Следует обратить внимание на различие в содержании компонентов формируемой психологической культуры на II и III ступенях образования. Выпускника учреждений общего среднего образования, безусловно, в большей степени интересуют профессиональная ориентация, построение жизненных и профессиональных планов. В какой степени указанные компоненты психологической культуры могут быть сформированы на уроках истории? Представляется, что учебные предметы «Всемирная история» и «История Беларуси» имеют некоторые преимущества по сравнению с другими дисциплинами, прежде всего, физико-математического цикла. В основе предлагаемого для изучения исторического материала лежат взаимоотношения людей, организованных в этнические, социальные или политические общности (включая государства). Именно история даёт примеры поведения в определённой ситуации, которые важны для формирования компонентов психологической культуры как на II, так и на III ступенях. Очень важно, что история показывает способы выработки человеческими сообществами ответов на внешние и внутренние вызовы, не последнее место в которых занимает психологический аспект. Таким образом всемирная и отечественная история, кроме того, что даёт образцы поведения в той или иной ситуации, предоставляет возможность проработать сценарии возможных последствий в результате тех или иных действий.

Темушев С. Н. Психология и история: возможные направления формирования у обучающихся метапредметных и личностных компетенций (психологический аспект).