

## ПРЕДМЕТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПЕДАГОГА

**В статье отражено влияние предметной ориентации мышления педагога на процесс его профессионального развития. Отмечается, что предметная ориентация мышления реализуется посредством механизмов избирательного функционирования системы профессионально значимых понятий. Указывается на динамический потенциал понятия как единицы анализа профессионального мышления.**

**Ключевые слова:** становление и функционирование профессиональной деятельности, деформация личности, профессиональное мышление педагога, предметная ориентация мышления, предмет мысли, профессионально значимые понятия.

Педагогическая деятельность относится к категории профессий, подверженных хроническому влиянию деструктивных факторов, и требует постоянного профилактического воздействия, как со стороны самого субъекта, так и конкретных лиц, в задачи которых входит осуществление превентивно-профилактических мероприятий, посредством которых решаются вопросы профилактики возникновения стагнации профессионального развития педагога, профессиональных деформаций и деструкций его личности.

Для реализации целей снижения уровня деформации, ее профилактики необходимо всестороннее изучение процесса становления и условий эффективного функционирования профессиональной деятельности педагога. Анализ научной литературы позволяет определить профессиональное становление как формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека.

Л.М. Митина выделяет две модели становления и функционирования профессиональной деятельности:

– *адаптивную модель*, при которой в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессионального труда внешним обстоятельствам в виде выполнения предписаний, алгоритмов решения профессиональных задач, правил, норм;

– *модель профессионального развития*, которая характеризуется способностью личности

выйти за пределы сложившейся практики, превратить свою деятельность в предмет практического преобразования и тем самым преодолеть пределы своих профессиональных возможностей.

Адаптивная модель определяет специалиста как носителя профессиональных знаний, умений и опыта. Модель профессионального развития характеризует профессионала как специалиста, владеющего профессиональной деятельностью в целом, способного к ее самопроектированию и совершенствованию [3].

Как отмечают многие авторы, движущими силами развития специалиста являются противоречия между усложняющимися требованиями профессионального труда и индивидуальным стилем, опытом и способностями. В процессе функционирования профессионала, увеличения масштаба личности субъект все более выступает фактором своего развития, изменения, преобразования объективных обстоятельств в соответствии со своими личными свойствами.

Исходя из этого, одной из основных профессиональных характеристик деятельности учителя является педагогическое творчество. Но оно невозможно без развитого профессионального мышления, творческого воображения, без способности к комбинированию элементов реальной действительности и использованию новых сочетаний известных методов воздействия, не встречавшихся еще в педагогической практике. Педагогическое творчество обнаруживается в способности видеть, ставить и оригинально решать педагогические проблемы, в умении прогнозировать учебно-воспитательный процесс, быстро и правильно ориентироваться в создавшейся экстремальной педагогической ситуации, в предвидении педагогических результатов [4].

В связи с этим актуальной выступает проблема повышения продуктивности профессионального мышления в процессе педагогического труда и поиска возможностей оптимизации условий его функционирования.

Раскрывая сущность профессионального мышления как важнейшей стороны профессиональной деятельности, необходимо отметить, что профессиональное мышление – это мышление, включенное в различные виды деятельности, направленное на решение *специфических задач в конкретных условиях* этой деятельности и составляющее ее неотъемлемую часть. Понятие «профессиональное мышление» употребляют, когда хотят подчеркнуть особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности (имеется в виду предметно-содержательный аспект), когда акцентируется предметная направленность содержания профессиональных задач и их качественное своеобразие.

Давно замечено, что иногда в деятельности происходит жесткое «замыкание» предметной ориентации профессионала, проявляющееся в сведении всего разнообразия мыслительного анализа к единственному профессионально обусловленному предмету мысли. Это может приводить как к углублению предмета мысли, так и к сужению арсенала мыслительных средств, к закрытости для качественно иного профессионального опыта и, как следствие, к снижению эффективности решения профессиональных задач. Эти признаки характеризуют, с нашей точки зрения, деструктивный сценарий профессионализации и во многом определяют личностную деформацию специалиста.

Исследования последнего аспекта неизбежно приводят к *проблеме*: как функционируют и изменяются все компоненты профессионального мышления педагога при осуществлении им своей деятельности, в том числе и характер предметной ориентации.

Безусловно, дальнейшее изучение подобной проблематики необходимо как в теоретическом, так и в практическом плане. Наше исследование направлено на теоретическое обоснование и экспериментальную проверку наличия возможных деструктивных изменений в функционировании профессионального мышления при личностной деформации педагога.

Анализ теоретических и практических аспектов изучаемой проблемы позволил сформу-

лировать *гипотезу* исследования: особенности профессионального мышления педагогов при личностной деформации проявляются не только в повышении ригидности, снижении продуктивности мышления, но также в особенностях функционирования психологических пространств профессионально значимых понятий учителя, определяющих предметную ориентацию его мышления.

Известно, что мышление в любой своей форме ориентировано на раскрытие объективных связей в предмете познания. Мышление «выковыивает» свое оружие из того же материала, что и предмет, к которому оно его применяет, и только поэтому оказывается в состоянии познавать любые стороны объекта, которые могут стать существенными в определенной проблемной ситуации [1].

Наиболее полно это положение описано в работах Е.И. Горбачевой. В разработанной ею концепции нашли отражение представления о предметности мышления как целостном единстве его формы и содержания, взаимосвязи культурно-исторических, логико-психологических и индивидуально-природных компонентов предмета мысли, активной избирательности индивида в актуализации качественной специфики мышления и его видов. Центральным понятием данной концепции является «предметная ориентация мышления», которая определяется как активная избирательность субъекта в отношении содержания признаков и связей конкретного вида материала и актуализация предметно-релевантных мыслительных действий. Автором отмечается, что само по себе формирование мыслительных действий, без проявлений избирательности субъекта в поиске признаков и связей, предметно-специфических особенностей их вычленения и организации, становится отчужденным от субъекта процессом простого научения. Тем самым избирательность задает генезис предметной ориентации мышления, является источником ее становления [2].

В свою очередь, предметная ориентация мышления реализуется посредством механизмов избирательного функционирования системы понятийного знания. В полной мере это можно отнести к педагогической деятельности.

В связи с этим, обращаясь к индивидуально-психологическим условиям предметной ориентации мышления педагога, нельзя упускать

из виду те факты, которые свидетельствуют о наличии у субъекта особой предрасположенности к выделению в многозначном контексте познаваемого содержания предметно-специфичных признаков и связей, выражающихся в психолого-педагогических понятиях.

Но что определяет поиск, отбор и организацию всей поступающей к педагогу информации? Очевидно, тот актуальный понятийный аппарат, которым оперирует учитель в своей повседневной деятельности. Например, чтобы решить проблемную ситуацию, понять некоторый поступок ученика, учитель должен соотнести этот поступок с мотивами и целями, из которых ученик исходил, рассмотреть этот поступок в системе межличностных отношений и конкретной ситуации деятельности учащегося. Понятия, в которых означиваются мотивы, цели, конкретные ситуации деятельности, как раз и задают те рамки, которые направляют поиск учителем конкретной информации о поступке ученика.

Это центральное свойство опосредованности мышления, рассматриваемое, как правило, в качестве критерия выделения этой психической функции, порождает два необходимых следствия, на которые редко обращают специальное внимание. Первое следствие, вытекающее из опосредованной природы мышления, связано с его предметностью. Возможность построения средств анализа проблемной ситуации характеризует субъекта мышления как способного предположить, что его наличное представление о предмете своих действий существенно неполно, и именно поэтому требует проверки и последующей перестройки. Построение и использование человеком мыслительных средств говорит о том, что субъект мышления нацелен на выявление таких сторон и свойств проблемной ситуации, о которых он пока еще не знает, но догадывается об их существовании и их значимости для решения поставленной задачи. Именно таким образом в том числе характеризуется специалист, функционирующий в рамках модели профессионального развития, а не адаптации, т.к. это и побуждает учителя к саморазвитию и творчеству.

Для реализации этой модели служит и второе следствие, вытекающее из опосредованной природы мышления, которое связано с таким его свойством, как рефлексивность. Акт использования средства анализа расщепляет действие

на две составляющие. Первая составляющая заключается в вынесении субъектом предмета мышления на границу взаимодействия средства и условий проблемной ситуации. Именно она и задает предметную направленность мышления. Вторая составляющая определяется необходимостью управления работой самого средства и складывается из операций, имеющих место на границе средства с самим субъектом мышления.

Предметность и рефлексивность мышления представляют собой фундаментальные и универсальные свойства мышления, присущие всем его видам, формам и стадиям развития. Однако обзор психологических теорий мышления показывает, что исследователи склонны обращать внимание на эти качества только при анализе ранних стадий развития и при изучении элементарных форм этой познавательной функции. Чем более сложный и высокоразвитый вид мышления берется в качестве предмета объяснения, тем в меньшей степени психологические теории способны улавливать и раскрывать предметность интеллектуального действия.

Это признают и сами исследователи отдельных видов профессионального мышления, обращаясь к анализу качественной специфики профессиональных задач. В профессиональном мышлении специфические особенности профессиональных задач задают направление, динамику и результат мыслительного процесса, поскольку задача диктует специфический способ ее осмысления и разрешения. Сходные характеристики, предметные особенности мышления определяются характером решаемых задач. Анализ профессионального мышления с точки зрения специфики профессиональных задач сделал возможным учет влияния предмета мысли на ход мышления специалиста, поскольку сама задача всегда предметно отнесена.

Предмет мысли и непосредственный мыслительный акт, по словам С.Л. Рубинштейна, неразрывно связаны, мысль всегда, по его мнению, неотделима от своего предмета. Предметное содержание не просто мыслится, человек активно воздействует на предметы и изменяет их своими действиями [6]. В этом и заключается творческое осуществление своей деятельности. Предмет мысли не задается, но определяется, структурируется самим субъектом мышления. Реальное решение задачи – это всегда взаимодействие субъекта и объекта. Субъект вно-

сит свои изменения в решаемую задачу, а задача изменяет субъекта, вносит значимые изменения в его опыт, мотивы, цели. Именно это взаимовлияние часто детерминирует как творческое развитие профессионала, так и его профессиональную деформацию.

Задачи с различным предметным содержанием задают определенные «ходы», алгоритмы мыслительного анализа. Как показывают исследования, повторяющиеся условия и содержание профессиональных задач приводят к стереотипизации форм мысли. Необходимо подчеркнуть, что в мышлении профессионала стереотипный характер могут приобретать наряду со способами мышления также качественные характеристики понятий, особенности их функционирования и операционального преобразования предметного содержания. Вот почему важной характеристикой профессионала является готовность к постоянному профессиональному росту, непрерывному пополнению новых профессиональных знаний.

Как известно, по отношению к мыслительной деятельности всякое новое знание выступает в двух основных функциях: знание как *цель* (продукт) мыслительной деятельности и знание как *средство* (основание) для решения практических задач. Когда человек усваивает систему профессиональных знаний, выработанных в ходе общественно-исторической практики, он тем самым развивает свой категориальный (понятийный) аппарат, получая социальные по своей природе интеллектуальные средства для более эффективной регуляции своей деятельности.

Регулятивная функция знания заложена в самой его природе. В.В. Давыдов утверждал, что иметь понятие о том или ином объекте – это значит уметь мысленно воспроизводить его содержание, строить его. Действие по построению и преобразованию мысленного предмета является актом его понимания и объяснения, раскрытия его сущности.

Категориальные структуры мышления позволяют человеку организовывать и осмысливать поступающую к нему информацию (категоризация чувственных данных). Поэтому все конкретные знания об окружающей действительности приобретают для человека категориальный характер. Категории функционируют в сознании человека и как наиболее общие понятия, и как исходные схемы мышления, кото-

рые направляют мысль на поиск наиболее фундаментальных характеристик объекта.

Усвоение системы категорий и соподчиненных с ними понятий (например, таких психологических категорий, как «общение», «мышление», «сознание», «коллектив», «личность», «развитие») формирует своеобразные «категориальные рамки», сквозь призму которых учитель воспринимает и интерпретирует конкретные ситуации, возникающие в процессе его взаимодействия с учащимися [5].

По мнению С.Л. Рубинштейна, процесс функционирования понятия, осознания значения соответствующего слова или термина совершается в постоянном взаимодействии, в кольцевой взаимозависимости двух друг в друга переходящих операций: с одной стороны, употребления понятия, оперирования термином, применения его к определенному частному случаю, т.е. введения его в тот или иной конкретный, наглядно представленный, предметный контекст, и, с другой стороны, его определения, раскрытия его обобщенного значения через осознание отношений, размещающих его в обобщенном понятийном контексте.

Таким образом, овладение новыми понятиями совершается в процессе употребления их и оперирования ими. Когда понятие не применяется к конкретному случаю, оно утрачивает для индивида свое предметное содержание. Так наступают различные нарушения функционирования мышления, его деформация.

Зафиксированная во многих исследованиях значимость понятия как одной из базовых единиц мышления позволяет предположить, что для исследования особенностей профессионального мышления правомерным будет изучение системы профессионально значимых понятий как отражения профессионального аспекта образа мира, как носителя детерминированных профессией способов мышления. Сущностная характеристика мышления как некоего порождения нового знания, раскрытия новых понятий прямо указывает на *динамический* потенциал понятия как единицы анализа мышления. Именно из этого исходит наше предположение, что изменения в характере функционирования профессионально значимых понятий могут во многом предопределить вектор профессионального развития или стагнации педагога, т.е. его профессиональной деформации.

Действительно, если понятие развивается и укореняется в практике, совершается в практических действиях, то при этом есть большая вероятность, что педагог сможет эффективно рассуждать, формулировать собственные суждения по тому или иному поводу и вывести умозаключение. Иначе манипуляция терминами становится просто общественным обманом. А это уже не те перспективы, к которым бы хотелось двигаться.

В контексте предполагаемого нами сравнительного изучения качественных различий в профессиональном мышлении педагогов с разной степенью выраженности личностной деформации мы предположили, что одна из причин их различий заключается в появлении *отличий в предмете мысли*, т.е. предметной ориентации их мышления. Это обнаруживается в характере тех признаков и связей, которые они выделяют в одном и том же объекте, в установлении логических отношений между данными признаками и их мыслительной обработке [2].

В соответствии с целями нашего исследования была сформирована батарея методик, позволяющих описывать качественные и количественные характеристики используемых учителями профессионально значимых понятий, оценочных шкал, их структурную организованность.

Мы исходили из того, что особенностью психолого-педагогических понятий, как и большинства гуманитарных понятий, является их нестрогость. Нестрогие понятия не обладают четко определенным содержанием и выраженным объемом, описываются размытым множеством признаков данного понятия. Например, понятие «обучение», как и целый ряд других понятий педагогики и психологии, имеет множество описательных определений, в которых слабо выражена или отсутствует иерархия существенных и несущественных признаков и которые, как правило, отражают отдельные стороны определяемого объекта или явления. Неслучайно в учебных текстах в качестве определяющего понятия выступают часто такие различные определения, как «трансляция опыта», «усвоение опыта», «специально организованная деятельность», «обучающее взаимодействие» и др. [5].

Несовпадение содержания общих профессионально значимых понятий педагога может складываться изначально, во время профессионального обучения. В дальнейшем профессио-

нализация упорядочивает и структурирует систему усвоенных понятий, вместе с тем упрочивая заложенные отличия. Учитывая же факт детерминации структуры мышления предметом мысли, мы и предположили наличие различий в структуре понятий, в способах их операционального преобразования у педагогов с различной степенью профессиональной деформации.

Психологические и педагогические исследования, проводимые в последние годы, показывают, что наступает пора, когда необходимо качественно трансформировать сам предмет мышления учителя, расширяя его спектр. Необходимо уходить от жесткой детерминированности педагогической деятельности категориями «формирование и обучение», расширяя их к области понятий «личность, гуманизация, субъектность, развитие» и т.п. Факторы, обуславливающие качественные изменения в самом контексте развития предметной ориентации учителя, просматриваются в декларируемых сегодня принципах гуманизации образования. Одним из основных условий перевода этой потенциальности в реальную деятельность, с нашей точки зрения, является систематическая планомерная совместная работа педагога и психолога по исследованию характера функционирования профессионально значимых понятий учителя, коррекции предметной ориентации его мышления. Все это должно сказаться на продуктивности и эффективности педагогической деятельности, на оптимизации процесса профессионального развития.

Пока же наши и многие другие исследования показывают, что больше трети учителей оценивают свою профессиональную самореализацию как не сложившуюся, четверть считают, что они временно остановились в своем профессиональном саморазвитии. Лишь четверть верят в свои потенциальные возможности и оценили свою самореализацию как успешную. Результаты довольно настораживающие, вызывающие беспокойство.

Вместе с тем картина не может быть оценена как абсолютно негативная. Исследования также показывают, что особенности функционирования понятий профессионала, хотя и носят зачастую стереотипный характер, могут в той или иной степени подвергаться изменениям в ситуации специально организованного межпрофессионального взаимо-

действия (педагог и психолог), нацеленного на создание условий для расширения области функционирования профессиональных понятий, изменения способов их операционализации. Расширение (хотя бы кратковременное, в тренинговой, игровой форме) предметного содержания мышления может создать условия для «расшатывания» сложившихся в опыте профессиональной деятельности способов мысли [5].

Все это может актуализировать тенденцию к «восстановлению» оптимального режима функционирования профессионального мышления, а также личностных структур учителя, развитию его творческого потенциала. Дальнейшее изучение особенностей функционирования профессионально значимых понятий в мышлении педагога, отражающем его предметную ориентацию, открывает перспективы для уяснения многих проблем профессионального развития.

19.10.2010

**Список литературы:**

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. - 272 с.
2. Горбачева Е.И. Предметная ориентация мышления: сущность, механизмы, условия развития. Калуга: Изд-во КГПУ, 2001. – 296 с.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
4. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
5. Петрова С.В. Особенности функционирования профессиональных значимых понятий в мышлении педагогов и психологов. Автореф. дисс. канд. психол. наук. Калуга, 2001. – 20 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.

Сведения об авторе:

**Суслова Татьяна Николаевна**, старший преподаватель кафедры общей психологии  
Оренбургского государственного педагогического университета  
460000, г. Оренбург, ул. Советская, д. 6., тел. 89198644107, poslanie12@mail.ru

Suslova T.N.

The object orientation of thinking as the factor of the effective professional functioning of teacher

The article reflects the influence of the object orientation of thinking teacher on the process of his professional development. It is noted that the object orientation of thinking realizes by means of the mechanisms of the selective functioning of the system of the professionally significant concepts. It indicated the dynamic potential of concept as the units of the analysis of professional thinking.

Key words: formation and the functioning of professional activity, the deformation of personality, the professional thinking of teacher, the object orientation of thinking, the object of thought, the professionally significant concepts.