

Индекс УДК 159.9

Код ГРНТИ 15.81.21

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-141-154

**М.М. КАШАПОВ\***

## Связь педагогического мышления с личностными характеристиками учителя

Статья посвящена обобщению результатов многолетнего цикла исследований с целью выявления связи педагогического мышления с личностными характеристиками учителя. Исследование основано на теоретическом обобщении эмпирических данных, полученных посредством применения психодиагностических методик, в том числе и авторских, прошедших полную психометрическую проверку. В статье впервые представлен обзор результатов 16 кандидатских исследований, направленных на выявление особенностей педагогического мышления на всех уровнях образования: дошкольном, школьном, вузовском и послевузовском, а также в условиях дополнительного образования. Рассматриваются вопросы о психологических механизмах и закономерностях связи личностных характеристик учителя с особенностями педагогического мышления. Показано, что ведущим психологическим механизмом профессионализации педагогического мышления служит переход с ситуативного уровня обнаружения проблемности на надситуативный. Благодаря этому происходит развитие субъекта педагогической деятельности, а не только совершенствование выполняемой им деятельности. Возникновение новых личностных образований способствует сбалансированности профессионального и личностного развития педагога и повышает уровень ресурсности его мышления. Проведённый цикл исследований позволил разработать концепцию как систему обобщённых эмпирических результатов, сформулированных в виде совокупности теоретических представлений о профессионализации мышления педагога, что необходимо для совершенствования образовательного процесса.

**Ключевые слова:** профессионализация, педагогическое мышление, учителя, учащиеся, мыслительная деятельность, личность, ресурсность мышления, личностные характеристики

**В** связи с модернизацией школьного и вузовского образования особое значение приобретает анализ особенностей педагогического мышле-

ния (ПМ), ибо от эффективности мыслительной деятельности педагога в существенной мере зависит качество учебно-воспитательного процесса. Именно оп-

\* **Кашапов Мергалис Мергалимович** — доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, руководитель проекта «Когнитивное оценивание как предиктор эмоционального выгорания на разных уровнях профессионального образования» (20-313-90049).  
E-mail: smk007@bk.ru

тимальное разрешение преподавателем актуальных проблем, возникающих в образовательной деятельности, характеризует контекст, определяющий роль учебного заведения в развитии современного поколения.

От эффективности профессионализации ПМ зависит инновационный, культурный и экономический прогресс государства. Но, несмотря на это, системных представлений, которые способны отвечать на запрос общества, до сих пор не существует. Исследования, в рамках которых изучается профессионализация мышления педагога, малочисленны, не систематичны, не структурированы, фрагментарны, они, как правило, только констатируют актуальность и подчёркивают потребность в познании данного феномена.

В педагогической деятельности учителя основным инструментом является его личность, ибо мыслит не мышление, а живой, думающий, чувствующий человек, руководствующийся в своей деятельности определёнными ценностями. Становление личности происходит в процессе организации ею своей деятельности. Управление личностью своей активностью предполагает, по мнению К.А. Абульхановой, мобилизацию ресурсов в соответствии с мотивацией, результатом и целью деятельности [1, с. 121]. Учёт процессов, описанных К.А. Абульхановой, применим не только к познанию социализации, но и к пониманию профессионализации, которую трудно представить без рассмотрения мышления в профессиональном и жизненном опыте.

Мышление учителя ориентировано на оптимизацию педагогического процесса. Как отмечает В.И. Панов, важно обеспечить творческий характер деятельности учащихся как условие формирования знаний, умений и навыков решения реальных задач в процессе практической деятельности. Организация творческой учебной и внеучебной деятельности должна носить системный, научно обоснованный характер и быть направлена на повышение мотивации и интенсификации процесса обучения,

выявление профессиональных склонностей и формирование профессиональных устремлений учащихся, приобретение и развитие профессионально значимых качеств личности: инициативности, деловитости, ответственности, предприимчивости, профессиональной мобильности [12].

Опираясь на положения экопсихологии развития, представленные в работах В.И. Панова, образовательную среду можно рассмотреть с нескольких точек зрения. Во-первых, как совокупность возможностей для обучения учащегося, а также для проявления и развития его способностей и личностных потенциалов. Во-вторых, как средство обучения и развития. Таким средством образовательная среда становится «в руках» не только педагога, но и учащегося. Если последний сам выбирает или выстраивает для себя образовательную среду, то в этом случае учащийся становится субъектом саморазвития, а образовательная среда — объектом выбора и используемым средством. В-третьих, как предмет проектирования и моделирования. Так, образовательная среда конкретной школы сначала теоретически проектируется, а затем практически моделируется в соответствии с целями обучения, специфическими особенностями контингента детей и условиями школы. В-четвёртых, как объект психолого-педагогической экспертизы и мониторинга, необходимость которых диктуется постоянной динамикой образовательной среды [13].

Ведущая роль мышления педагога проявляется не только в условиях конструирования образовательной среды, но и в целях профилактики эмоционального выгорания. Анализ установленной нами выраженности симптомов профессионального выгорания у педагогических, медицинских и социальных работников (рис. 1) позволяет отметить, что по шкалам, установленным по методике В.В. Бойко, педагоги занимают среднюю позицию между врачами и социальными работниками.

Во всех трёх выборках доминирует показатель шкалы «Неадекватное избиратель-

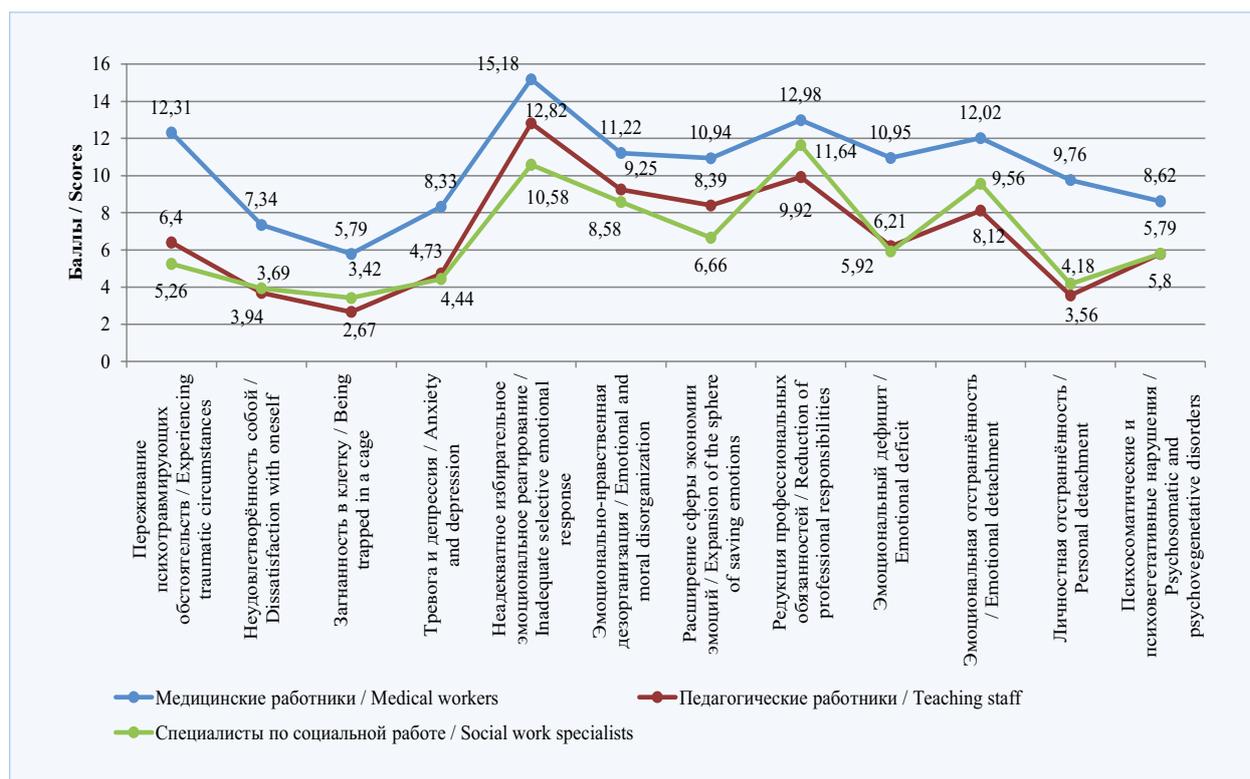


Рис. 1. Средние значения выраженности симптомов профессионального выгорания у педагогических, медицинских и социальных работников (n пед = 110; n мед = 106; n соц = 50)

ное эмоциональное реагирование». Высокое значение данного показателя в определённой мере обусловлено неоднозначным пониманием тех затруднений, с которыми сталкивается субъект. Возрастание значимости факторов когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций свидетельствует об их триггерной функции по отношению к эмоциональному выгоранию. Основу проведённых профилактических мероприятий составили те психологические триггеры, которые порождают положительные эмоции и имеют конструктивный характер. Достижение изменений подобного рода предполагает преодоление иррациональности, стереотипности, туннельности и других барьеров, возникающих в мыслительной деятельности педагога. На исследование возможностей устранения указанных затруднений и выявление ресурсных характеристик профессионализации направлен наш подход, в котором ПМ понимается как высший психический познавательный процесс по-

иска и выявления проблемности. Благодаря такому подходу представляется важным установить связь между обнаружением и разрешением проблемности. Возникает вопрос: «Что даёт реализация данной идеи, как в теоретическом, так и в прикладном аспекте?». Ценность проведения такого рода исследований позволяет обосновать рамочные условия понимания психологической природы ПМ.

В рамках разработанной нами концепции профессионализации ПМ созданы авторские методики психодиагностики; описаны предмет, проблемность как единица анализа ПМ, психологические закономерности и механизмы, принципы, свойства, стили, типы, структура и функции мышления. Создана и апробирована программа его формирования. Прикладная значимость исследований ПМ заключается в «фундировании», «привязывании» к профессиональной деятельности педагога особенностей его мыслительной деятельности, таких как абнотивность (абнотивность

рассматривается нами как способность учителя к адекватному восприятию, пониманию и принятию креативности ученика, способность заметить одарённого учащегося и оказать ему необходимую поддержку в развитии его творческого потенциала посредством конструирования такой образовательной среды, условия которой становятся средствами саморазвития обучающегося), ресурсность, надситуативность, акмеологичность, событийность, прогностичность и т.п. Особое значение приобретает понимание связи ПМ с личностными характеристиками учителя.

В ходе цикла исследований получены следующие результаты.

**1. Разработаны теоретические и методологические основы исследования ПМ.** Т.Г. Киселёва исследовала социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального ПМ в процессе оценивания [9]. О.В. Сумарокова выявила особенности понимания оценки и её социально-психологических функций участниками образовательного процесса. Е.В. Коточигова составила подробную характеристику психологических особенностей творческого ПМ. И.В. Серафимович выделила основные компоненты прогнозирования в структуре профессионального ПМ [16].

**2. На дошкольном уровне образования** О.А. Шляпникова исследовала личностные детерминанты профессионализации педагогов дошкольных образовательных учреждений. С учётом специфики ПМ в контексте профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования выявлены основные профессионально значимые личностные качества: уровень креативных способностей, саморегуляция деятельности, эмпатические способности. Особый интерес представляют ингибиторные качества, препятствующие эффективному осуществлению профессиональной педагогической деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений; к ним относятся повышенный уровень тревожности, неоптимальный мотиваци-

онный комплекс. Тревожность выделена в качестве основного дезорганизующего фактора, препятствующего профессиональному становлению педагога. Установлено, что педагоги из коллективов с неблагоприятным психологическим климатом отличаются менее эффективной регуляцией своей профессиональной деятельности и поведения.

В структуре профессионально значимых качеств личности педагогов на этапе профессиональной адаптации наибольшее влияние на остальные компоненты оказывают регулятивные качества и уровень тревожности. Доминирующим качеством на этапе профессионального развития является уровень эмпатических способностей. Преобладание этого качества свидетельствует о том, что на данном этапе профессионализации меняется направленность профессиональной деятельности, больше внимания уделяется межличностным взаимоотношениям между субъектами профессиональной деятельности.

В ходе анализа полученных данных были выделены преобладающие типы мотивационных комплексов для каждой из выделенных групп (рис. 2). У педагогов, находящихся на стадии профессиональной адаптации, преобладает внешняя отрицательная мотивация (45,5%), т.е. мотивационный комплекс можно охарактеризовать как неоптимальный. Это свидетельствует о том, что активность педагога на ранних этапах профессионализации обусловлена мотивами избегания, порицания (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем самым повышая уровень эмоциональной нестабильности.

У педагогов, проходящих стадию профессионального развития, нет преобладающего типа мотивационного комплекса, однако ведущую роль играет внешняя положительная мотивация (42,2%). На данном этапе педагоги особенно чувствительны к внешнему поощрению.

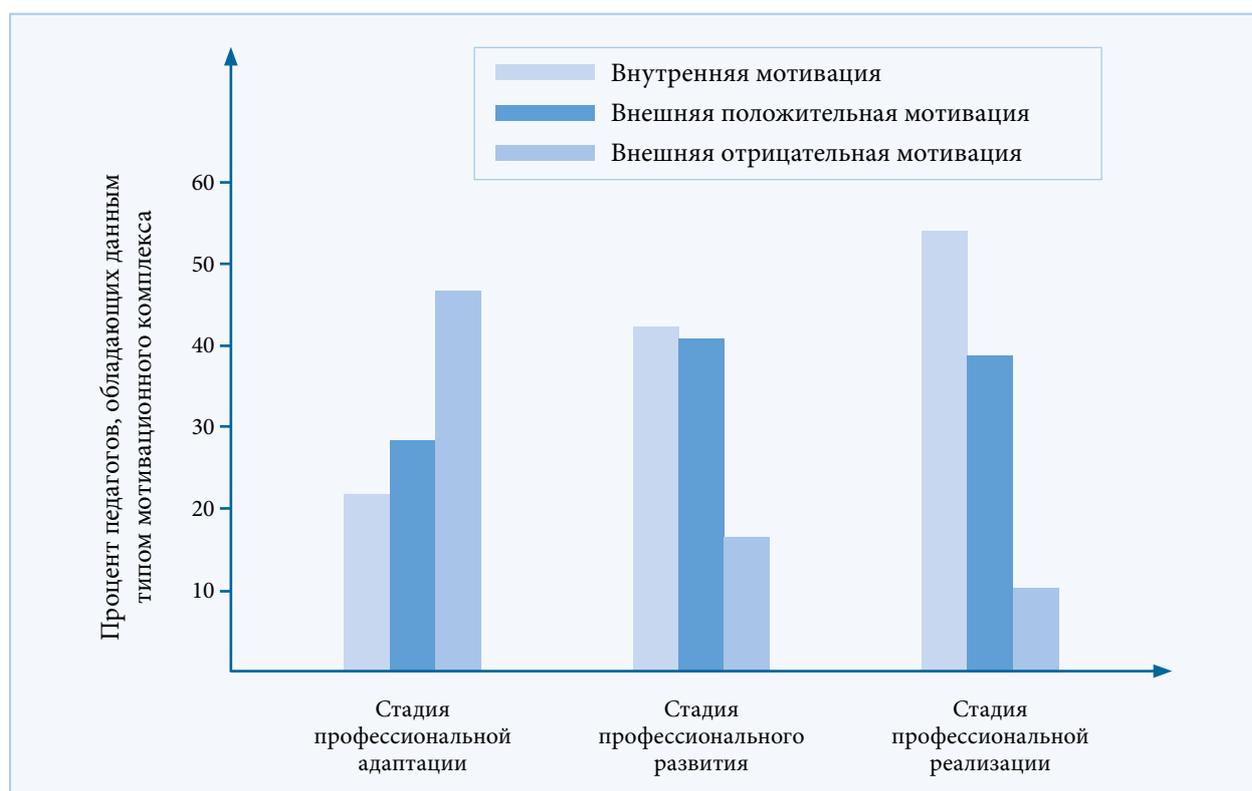


Рис. 2. Соотношение испытуемых по типу мотивационного комплекса на разных этапах профессионализации

Анализ полученных различий позволяет сделать вывод, что у педагогов с оптимальным мотивационным комплексом более сформирована потребность в осознанном планировании деятельности. Педагоги, отнесённые к этой группе, имеют более сформированную потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Педагоги с неоптимальным мотивационным комплексом испытывают больше трудностей в определении значимых условий достижения целей как в текущей ситуации, так и в будущем. У них менее сформирована способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход её выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

У педагогов с оптимальным и промежуточными типами мотивационного комплекса выше общий уровень сформированно-

сти индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности. Это даёт возможность формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Для педагога дошкольного образования подобная компенсация необходима, так как повышает эффективность взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса.

На стадии профессиональной реализации доминирующим качеством является уровень креативных способностей. Для педагогов, находящихся на данном этапе профессионализации, характерен высокий уровень интеграции всех выделенных качеств, причём особый вес имеет уровень креативных способностей, который повышается в процессе профессионализации. Происходит переход от подчинения профессиональной деятельности внешним обстоятельствам к принципиально новому пониманию строения профессиональной

деятельности как целостного образования. Существует тенденция к раскрытию эмпатических способностей личности в процессе профессионализации. На уровне профессионального развития происходит переход от «интуитивного» к «рациональному» каналу эмпатии. При переходе на этап профессиональной реализации происходит дальнейшее развитие эмпатических способностей при качественном преобладании «рационального» канала эмпатии. У педагогов, находящихся на стадии профессиональной адаптации, преобладает такой компонент саморегуляции, как планирование деятельности, что характеризует формирование индивидуальных особенностей выдвижения и удержания целей, а также осознанного планирования деятельности. У педагогов, находящихся на стадии профессионального развития, преобладает компонент программирования действий, что диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования действий. У педагогов, находящихся на стадии профессиональной реализации, выявлены высокие значения по шкалам «Гибкость» и «Самостоятельность», что свидетельствует о возможности педагогов адекватно реагировать на быстрое изменение ситуации, успешно решать поставленную задачу в ситуации риска и о развитости регуляторной автономности [19].

**3. На младшем школьном уровне образования** Е.В. Шубина выявила динамику профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации. Динамика профессионально важных качеств будущих учителей начальных классов характеризуется изменением уровня ПМ: от ситуативного к надситуативному. На стадиях адаптации, развития и реализации профессионала у учителей начальных классов отсутствуют значимые связи между данными показателями. Для учителей начальных классов на этапе профессиональной деятельности характерна специфика взаимосвязей типа педагогического мышления с особенно-

стями личности. Сравнение ПМ учителей разных специальностей позволило установить, что среди учителей начальных классов выше доля педагогов с ведущим надситуативным типом ПМ. Учителя начальных классов с надситуативным типом ПМ высоко оценивают свои профессиональные позиции в сфере общения: «гуманист» и «психотерапевт», а также дают высокую оценку позиции «профессионал». Следовательно, они ориентированы на развитие личности учащихся. Их творчество осуществляется в форме создания новых индивидуальных проектов психического развития отдельных учащихся. Такие педагоги демонстрируют активную социальную позицию в обществе, высокую удовлетворённость трудом. У учителей начальных классов существуют различия в структуре базовых профессионально важных качеств на стадиях адаптации, развития и реализации профессионала. Большой изменчивостью на разных стадиях профессионализации обладают уровневые характеристики ПМ и самооценка профессиональных позиций педагога. Динамика структурных индексов носит отрицательный нелинейный характер: значительное снижение индекса когерентности и организованности структур у учителей с 1-й категорией и дальнейшее его повышение у учителей с высшей категорией. ПМ является базовым, профессионально важным качеством только на стадии адаптации в первые годы деятельности. Независимо от стадии профессионального становления для учителей начальных классов в педагогической деятельности являются базовыми профессионально важными качествами позиции «психотерапевта», «творца», «исследователя» [20].

**4. Среднее звено образования:** у учителей средней школы надситуативный тип педагогического мышления связан с высокой самооценкой таких профессиональных позиций, как «предметник», «гуманист», «актёр», «профессионал». Таким образом, они, так же как и учителя начальных классов, ориентированы на развитие лично-

сти учащихся, но не менее значимым для них является формирование компетенций обучающихся по изучаемому предмету. Учителя средней школы с надситуативным типом ПМ высоко оценивают свои творческие способности [20].

**5. На старшем уровне школьного образования** Т.В. Огородова проанализировала процессы становления ПМ на этапах профессионализации: формирование мышления у учащихся 10–11-х классов профильного педагогического класса с углублённым изучением истории, педагогики и психологии (школа № 43 г. Ярославля). Анализируя результаты всего блока тестов творческого мышления, автор отмечает, что учащиеся педагогических классов имеют самые высокие, по сравнению другими профильными классами, значения показателя «оригинальность». По тесту «Дивергентного творческого мышления» Ф. Вильямса они превосходят учащихся филологического и математического профилей ( $t = 2,170$ ;  $p = 0,036$  и  $t = 2,207$ ;  $p = 0,038$  соответственно). По тесту «Многозначные слова» показатель «оригинальности» учащихся педагогического профиля выше, чем показатели учащихся математического ( $t = 2,690$ ;  $p = 0,008$ ), филологического ( $t = 2,485$ ;  $p = 0,014$ ) профилей и общеобразовательных классов ( $t = 2,891$ ;  $p = 0,005$ ). Таким образом, у учащихся данного профиля в большей мере выражена согласованность вербальных и невербальных компонентов в структуре творческого мышления.

Особенностью педагогического профиля является согласованность вербальных и невербальных компонентов в структуре творческого мышления. Данные результаты, по мнению Т.В. Огородовой, объясняются не только особенностями ведущих учебных курсов, но и сложившейся в школе системой учебно-воспитательной работы. По традиции именно педагогические классы являются не только наиболее активными участниками и организаторами внеурочной, общественной жизни школы, но и создателями сценариев школьных спектаклей, творческих конкурсов и т.д. [11].

**6. На вузовском этапе педагогического образования** ПМ рассмотрено как компонент реализации компетентного подхода в образовании будущего учителя [3]. Представлены обобщённые результаты исследований в форме обоснования акмеологических и когнитивных ресурсов в профессионализации студентов [5]. А.С. Кашапов выделил и описал критерии, стадии и уровни профессионального развития субъекта. В ходе исследования и формирования творческого мышления он проанализировал соотношение когнитивных характеристик конфликтостойчивости профессионала и его коммуникативной креативности в условиях социальной адаптации. Автор обосновал идею о целесообразности рассмотрения конфликтостойчивости как личностной детерминанты адаптивного поведения студентов [4]. Надситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности, по мнению Е.В. Шубиной, становится ведущим у студентов вуза, продолжающих обучение после получения среднего профессионального образования. Динамика уровневых характеристик ПМ учителей начальных классов на стадиях профессионального обучения, адаптации, развития и реализации профессионала носит положительный линейный характер, что отражено на рис. 3.

Наибольший рост уровневых характеристик ПМ наблюдается на стадии профессионального обучения при переходе от среднего к высшему образовательному учреждению, а также на этапе профессиональной деятельности при переходе от стадии адаптации к стадии развития профессионала. В эти периоды происходит изменение типа педагогического мышления: от ситуативного к надситуативному, что определяет особенности разрешения проблемной педагогической ситуации.

Различия в уровне ПМ учителей начальных классов и учителей средней школы на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего профессионального становления представлены в табл. 1.

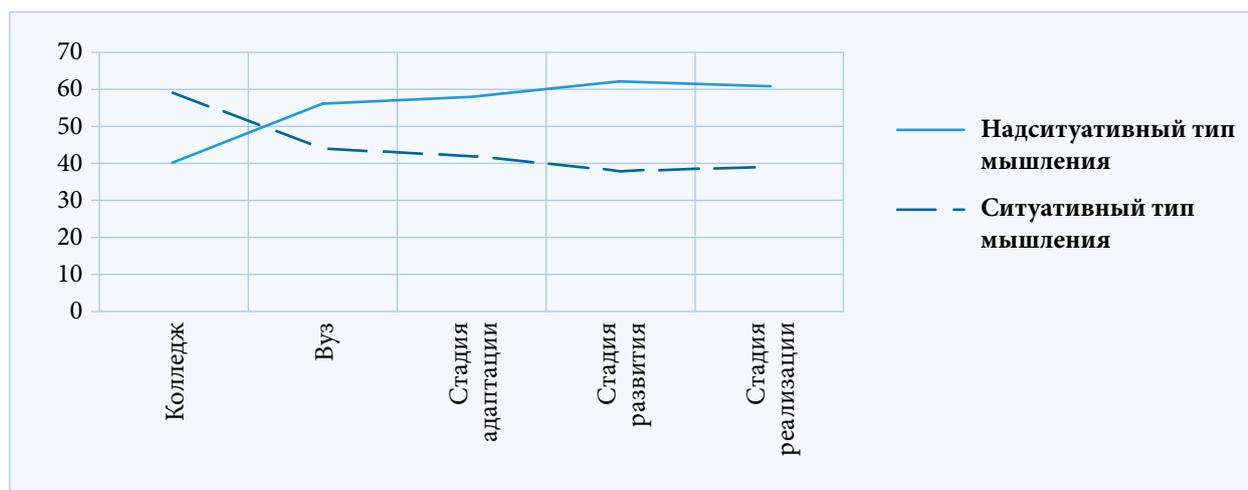


Рис. 3. Динамика типа педагогического мышления учителей начальных классов

Таблица 1

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

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

Примечание: н/кл – начальные классы, ср/шк – средняя школа.

\*  $p < 0,05$ .

По сравнению с учителями начальных классов, среди учителей средней школы ниже процент с ярко выраженным надситуативным уровнем ПМ. Данные различия характерны и для студентов вуза, обучающихся на разных специальностях. Для учителей средней школы на первый план в их деятельности выходит передача определённого объёма информации; дидактическая проблемная ситуация часто сознательно планируется и создаётся на уроках, выступая средством для формирования системы понятий, закономерностей. Воспитательные проблемные ситуации могут расцениваться учителями как нарушение дисциплины, они мешают ходу урока и поэтому требуют немедленного решения. Следовательно, принимаемые ими решения не всегда являются оптимальными.

Установлена динамика корреляционных связей уровней характеристик педагогического мышления и характеристик личности педагога.

Выявлены положительные корреляционные связи надситуативного типа педагогического мышления учителей с их творческими способностями, а также типа педагогического мышления и уровня субъективного контроля личности на стадии профессионального обучения [20].

7. На послевузовском этапе педагогического образования ПМ и развитие профессиональных компетенций исследованы И.В. Серафимович в условиях конкурсов профессионального мастерства, а также в контексте формирования электронной информационно-образовательной среды вуза. Показаны возможности профессионализации ПМ и психолого-педагогической подготовки педагогов к работе с личностными результатами обучающихся средствами воркшопа. По средством проведённого психологического

ского анализа установлено, что адаптация в профессиональной педагогической деятельности способствует выявлению когнитивных ресурсов учителя.

На основании анализа полученных эмпирических данных описаны проблемность как единица анализа ПМ; метакогнитивная регуляция творческой деятельности в контексте ресурсного подхода [17]. Проведено исследование надситуативности мышления как ресурса творческой деятельности педагога. Обоснована идея о перспективности рассмотрения именно ресурсности мышления в качестве основы конструирования акме-событий [5, 6, 7].

Обоснована необходимость реализации надситуативного мышления в качестве когнитивного ресурса личности [8]; выделены и описаны показатели интегрированности метакогнитивных процессов и особенностей профессионализации субъекта (на примере анализа видеоматериалов этапа кейса регионального конкурса «педагог-психолог года»). М.В. Григорьевой обосновано понимание ПМ как когнитивного ресурса социальной и образовательной среды [2]. Т.В. Разина посредством авторской компьютерной диагностической программы «Heshby» выявила и описала особенности рефлексии на различных уровнях ПМ [14]. Впервые надситуативность мышления рассмотрена в качестве ресурса реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации педагогов. Особое внимание было уделено выявлению и анализу событийно-когнитивных компонентов профессионализации субъекта в условиях творческого процесса в конфликте.

А.С. Кашапов исследовал ресурсность мышления как средства реализации творческого потенциала личности посредством выделения когнитивно-ресурсных компонентов событийности в условиях профессионализации субъекта [4]; выявил и описал роль метакогнитивных признаков профессионального надситуативного мышления педагогов в области сохранения и укрепления социально-психологического здоровья.

Рассмотрение основных современных подходов, таких как антропоцентрический (человек в центре) и профессионально-центрический (деятельность в центре), к пониманию профессионального становления субъекта позволило разработать модель ядра профессионализации ПМ, определяющего наиболее устойчивый вектор направленности мышления учителя. Ядро профессионализации проявляется в наиболее выраженных характеристиках мышления (тип, стили, свойства, компоненты), релевантных деятельности субъекта. Учёт ядерных личностных характеристик, прежде всего событийно-когнитивных, а также метакогнитивных компонентов профессионализации субъекта способствует целенаправленному самосовершенствованию ПМ [8] с учётом основных компонентов ресурсности мышления (табл. 2). Методика ресурсности мышления направлена на изучение профессий социономического типа, т.е. профессий субъект-субъектного типа.

Следует отметить, что перестройку мышления в ходе выявления противоречий как источников развития целесообразно начинать не с ядерных, а с периферических личностных характеристик, поскольку они в большей степени «податливы» воздействиям. Процесс и результат перестройки мышления целесообразно проводить в направлении оперирования знаниями, умениями и навыками, важными в обыденной жизни и профессиональной деятельности. В условиях острого межличностного взаимодействия наиболее ярко проявляются когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Результат совершенствования ПМ эксплицируется субъектом в применении профессиональных знаний на практике и объяснении познаваемых и преобразуемых явлений с точки зрения своей профессиональной направленности.

В целях оптимизации мыслительной деятельности необходимо выделение следующих уровней анализа профессионализации мышления: тактического, оперативно-тактического, оперативно-стратегического. Уровневое рассмотрение позволяет осуще-

Таблица 2

**Конструкт ресурсности профессионального мышления в методике диагностики И.В. Серафимович, Е.А. Медведевой, Н.В. Суриной**

|                             |   |  |
|-----------------------------|---|--|
| <b>Ресурсность мышления</b> | Эмоционально-креативный компонент                     | Эмоциональный подкомпонент             |
|                             |   | Креативный подкомпонент                |
|                             | Мотивационно-целевой компонент                        | Мотивационный подкомпонент             |
|                             |   | Целевой подкомпонент                   |
|                             | Личностно-ценностный компонент                        | Личностный подкомпонент                |
|                             |   | Ценностный подкомпонент                |
|                             | Коммуникативный и конструктивно-конфликтный компонент | Коммуникативный подкомпонент           |
|                             |   | Конструктивно-конфликтный подкомпонент |
|                             | Когнитивно-рефлексивный компонент                     | Рефлексивный подкомпонент              |
|                             |   | Когнитивный подкомпонент               |

ствить последовательное, многозвенное развёртывание и определение профессионализации ПМ во всей её сложности, опосредованности и многообразии. Понимание данных уровней создаёт возможности для прогноза эффективности становления ПМ под влиянием учитываемых, а порой и не учитываемых разнообразных факторов. Такой подход позволяет, на наш взгляд, эксплицировать новообразования, в том числе и ядерные, в мыслительной деятельности субъекта.

Одной из ядерных характеристик ПМ является ресурсность мышления (РМ), позволяющая найти ценности, которые становятся духовной опорой в жизни. Основным механизмом РМ служит дистанцирование, т.е. снижение значимости негативного переживания события и изменение астенической эмоциональной вовлечённости в трудную ситуацию посредством чувства юмора и надситуативности мышления. Позитивное переосмысление трудной жизненной ситуации способствует уменьшению отрицательных тенденций, порождающих личностные и профессиональные кризисы.

Профессионализация мышления — это определённая система когнитивных образований психики: свойств, функций мышления, обеспечивающих осмысление

субъектом степени соответствия своих качеств требованиям выполняемой деятельности. Основой профессионализации ПМ служат сохранение и соблюдение педагогом нормативно одобренного способа деятельности в своём труде. Эффективное становление ПМ неразрывно связано с достижением профессионального успеха как совокупности позитивных результатов, накопленных субъектом в своей карьере, как в объективном плане, так и в субъективном (психологическое благополучие). Важную роль при этом играет переход от объективного успеха к субъективному, характеризующемуся совокупностью положительных суждений человека о своих профессиональных достижениях. Благодаря конструктивной трансформации способов успеха происходит развитие субъектом своей личности средствами профессии: человек трансформирует профессиональные заготовки в различные сферы своей жизнедеятельности.

Следует отметить необходимость соблюдения баланса между личностным и профессиональным развитием субъекта, ибо доминирование одного из них приводит к кризисам либо личностным, либо профессиональным. Если личностное развитие опережает профессиональное,

то нивелируется проявление профессиональных и личностных кризисов, минимизируется возникновение эмоционального выгорания учителя.

По мере приобретения практического опыта первичная структура профессионализации ПМ трансформируется по принципу диссипативной системы, обеспечивает успешную профессиональную социализацию и социальную профессионализацию. Диссипативная система – это открытая система, которая функционирует в условиях баланса между неравновесием и равновесием. Иными словами, это устойчивое состояние, возникающее в неравновесной среде при условии диссипации (рассеивания) энергии, которая поступает извне. В диссипативной системе единственными стационарными состояниями являются состояния равновесия, к которым система приближается при любых начальных условиях.

Важно отметить, что проблема поиска секретов профессионализации ПМ может быть в определённой мере решена в случае нахождения его ресурсов. Одним из таких ресурсов служит, на наш взгляд, надситуативное мышление, ибо при движении от ситуативного к надситуативному типу мышления акты решения ситуаций характеризуются направленностью субъекта на саморазвитие, творчество. Профессиональное надситуативное мышление педагога позволяет осуществлять несколько функций: гностическую, адаптационную, преобразующую (по отношению к профессиональной среде и самому себе), регулятивную, интегративную (позволяющую сбалансированно осуществлять все предыдущие функции).

Возможности надситуативного мышления проявляются в стереоскопичности, объективности восприятия, осмысления и понимания сущности возникающих затруднений. Выход за пределы познаваемой ситуации способствует адекватному установлению причинно-следственных и целе-следственных связей, отделению повода от причины, прогнозированию следствия и последствия, возникновение которых

возможно в процессе осуществления определённых действий.

В этом случае реализуется стратегия «По идее». Происходит осмысление (нахождение смыслов) ситуации в общем виде, а также и в контексте выполняемой деятельности. Осознание, каким образом воспринимается и осмысливается познаваемая ситуация, способствует обобщению мыслей по поводу познания и конструктивного преобразования ситуации.

Творческое мышление служит ресурсной основой профессионализации ПМ, поскольку при переходе с ситуативного на надситуативный уровень обнаружения проблемности происходит уменьшение обращений за внешней помощью, начинают преобладать способы самопомощи. Уровень ситуативности характеризуется тем, какого рода проблемные вопросы задаёт учитель сам себе в процессе решения педагогических задач.

Различный уровень проблемности обусловлен, во-первых, объективной сложностью ситуации; во-вторых, профессионализмом специалиста; в-третьих, направленностью его мышления. Так, для учителей с надситуативным мышлением характерен высокий уровень самоанализа, активизации собственных потенциальных возможностей и собственного опыта, повышение критичности к своим действиям.

Надситуативный тип мышления характеризуется выходом субъекта в осмыслении происходящего за пределы непосредственно данной ситуации. При решении проблемы учитель привлекает не только практические, но и теоретические психолого-педагогические знания. Каждая ситуация становится инструментом реализации не только частных, но и предельных целей образования.

Противоречие, существующее в ситуации, становится основным стимулом для личностного саморазвития – детерминирующую способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. У учителя появляется возможность выхода за пре-

дела наличного, частного момента своей деятельности в её рефлексивный, ценностный контекст.

Профессионализация ПМ рассматривается нами как целостная система интеллектуальных действий, направленных на обнаружение и разрешение проблемности по мере её появления. Проблемность возникает тогда, когда субъект осознаёт, что имеющейся у него информации и практического опыта недостаточно для оптимального действия в определённой ситуации. Именно проблемность является инпутом (пусковым моментом) для возникновения и разрешения педагогической проблемной ситуации. У учителя появляется потребность в преодолении затруднения, которое на момент столкновения с ним представлялось для него неразрешимым. В качестве ресурсных основ выступают опера-

циональные и динамические особенности профессионализации ПМ.

В качестве параметров оценивания степени сформированности профессионализации ПМ мы разработали критериальные показатели, позволяющие определять степень его выраженности и сформированности. Под критериями понимаются качественные характеристики свойств и признаков ПМ, выявление которых даёт возможность оценивать уровень его развития. Под показателями рассматриваются количественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака ПМ. Основным показателем профессионализации ПМ служит осмысление (нахождение нового смысла) в познаваемых ситуациях или событиях. По содержанию выявленного смысла оцениваются ход и результат мыслительного процесса педагога.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. Личность как субъект деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности: Хрестоматия. М.: ПерСе, 2007. С. 119–124.
2. Григорьева М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации: Дис. ... докт. психол. наук. Саратов, 2010.
3. Каганкевич Е.В. Характеристики творческого мышления студентов в процессе профессионального самоопределения: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009.
4. Кашапов А.С. Когнитивно-ресурсные компоненты событийности в условиях профессионализации субъекта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 4. С. 55–61. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-55-61>.
5. Кашапов М.М. Акмеология: Учебное пособие. Ярославль, 2011.
6. Кашапов М.М., Огородова Т.В. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: Учебное пособие. М., 2017. Сер. 69: Бакалавр и магистр. Модуль. (2-е изд., испр. и доп).
7. Кашапов М.М., Шаматонова Г.Л. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 10–20.
8. Кашапов М.М., Кашапов А.С. Формирование профессионального творческого мышления. Учебное пособие / Москва, 2020. Сер. 76: Высшее образование (2-е изд., пер. и доп).
9. Киселева Т.Г. Социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999.
10. Лейбина А.В. Психология мотивации творческого педагогического мышления в профессиональной деятельности воспитателя: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008.
11. Огородова Т.В. Психологические характеристики творческого мышления учащихся профильных классов: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006.

12. Панов В.И. Введение в экологическую психологию: Учебное пособие. М.: Изд-во МНЭПУ, 2001.
13. Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование, 2001. №2. С. 14–20.
14. Разина Т.В. Особенности рефлексии на различных уровнях педагогического мышления: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002.
15. Ракитская О.Н. Социально-психологические характеристики профессионального мышления преподавателя высшей школы: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007.
16. Серафимович И.В. Особенности прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002.
17. Скворцова Ю.В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006.
18. Томчук С.А. Соотношение музыкального и педагогического мышления в профессиональной деятельности учителя музыки: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007.
19. Шляпникова О.А. Личностные детерминанты профессионализации педагогов дошкольных образовательных учреждений: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010.
20. Шубина Е.В. Динамика профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014.

### The Relationship Between Pedagogical Thinking and Personal Characteristics of Teachers

**Mergalyas Mergalimovich Kashapov** – DSc (Psychology); Head of the Pedagogy and Pedagogical Psychology Department, Demidov Yaroslavl State University; Project Leader, Cognitive Assessment as a Predictor of Emotional Burnout at Different Levels of Vocational Education (20-313-90049).  
E-mail: [smk007@bk.ru](mailto:smk007@bk.ru)

The article generalizes the findings of a long-term research that identifies the relationship of pedagogical thinking and personal characteristics of teachers. The study is based on a theoretical generalization of empirical data gathered via the use of psychodiagnostic procedures, including ones that were devised by the author and passed psychometric testing. For the first time, the article provides an overview of 16 PhD research works targeted at identifying the features of pedagogical thinking at all levels of education, including preschool, school, higher, postgraduate, and continuing education. The research focuses on the issues of psychological mechanisms and patterns that interlink a teacher's personal characteristics and the features of pedagogical thinking. It is demonstrated that the move from the situational to the supersituational level of problem solving is the primary psychological mechanism for the professionalization of pedagogical thinking. This benefits not just the teacher's performance but also their development. The emergence of new personal formations leads to the alignment of the teacher's professional and personal growth and raises their degree of thinking resourcefulness. The research enables the development of this concept as a system of generalized empirical results presented as a collection of theoretical ideas about the professionalization of teachers' thinking, which is necessary to enhance the educational process.

**Keywords:** professionalization, pedagogical thinking, teachers, students, mental activity, personality, thinking resourcefulness, personal characteristics

## REFERENCES

1. Abul'khanova K.A. Lichnost' kak sub"ekt deyatel'nosti // Psikhologicheskie osnovy professional'noi deyatel'nosti: khrestomatiya. M.: PerSe, 2007. S. 119–124 (in Russian).
2. Grigor'eva M.V. Psikhologicheskaya struktura i dinamika vzaimodeistvii obrazovatel'noi sredy i uchениka v protsesse ego shkol'noi adaptatsii: Dis. ... dokt. psikhol. nauk. Saratov, 2010 (in Russian).
3. Kagankevich E.V. Kharakteristiki tvorcheskogo myshleniya studentov v protsesse professional'nogo samoopredeleniya: Dis. ... kand. psikhol. nauk. Yaroslavl', 2009 (in Russian).
4. Kashapov A.S. Kognitivno-resursnyye komponenty sobytiinosti v usloviyakh professionalizatsii sub'ekta // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 2020. T. 26. № 4. S. 55–61. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-55-61> (in Russian).
5. Kashapov M.M. Akmeologiya: Uchebnoe posobie. Yaroslavl', 2011 (in Russian).
6. Kashapov M.M., Ogorodova T.V. Professional'noe stanovlenie pedagoga. Psikhologo-akmeologicheskie osnovy: Uchebnoe posobie. M., 2017. Ser. 69: Bakalavr i magistr. Modul'. (2-e izd., ispr. i dop) (in Russian).
7. Kashapov M.M., Shamatonova G.L. Resursnost' myshleniya kak osnova konstruirovaniya akme-sobytii: teoretiko-metodologicheskii aspekt // Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya. 2017. T. 22. S. 10–20 (in Russian).
8. Kashapov M.M., Kashapov A.S. Formirovanie professional'nogo tvorcheskogo myshleniya. Uchebnoe posobie / Moskva, 2020. Ser. 76: Vysshee obrazovanie (2-e izd., per. i dop) (in Russian).
9. Kiseleva T.G. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti urovnevykh kharakteristik professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya v protsesse otsenivaniya: Dis. ... kand. psikhol. nauk. Yaroslavl', 1999 (in Russian).
10. Leibina A.V. Psikhologiya motivatsii tvorcheskogo pedagogicheskogo myshleniya v professional'noi deyatel'nosti vospitatelya: Dis. ... kand. psikhol. nauk. Yaroslavl', 2008 (in Russian).
11. Ogorodova T.V. Psikhologicheskie kharakteristiki tvorcheskogo myshleniya uchashchikhsya profil'nykh klassov: Dis. ... kand. psikhol. nauk. Yaroslavl', 2006 (in Russian).
12. Panov V.I. Vvedenie v ekologicheskuyu psikhologiyu: Uchebnoe posobie. M.: Izd-vo MNEPU, 2001 (in Russian).
13. Panov V.I. K probleme psikhologo-pedagogicheskogo proektirovaniya i ekspertizy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 2001. №2. S. 14–20 (in Russian).
14. Razina T.V. Osobennosti refleksii na razlichnykh urovnyakh pedagogicheskogo myshleniya: Dis. ... kand. psikhol. nauk. Yaroslavl', 2002 (in Russian).
15. Rakitskaya O.N. Sotsial'no-psikhologicheskie kharakteristiki professional'nogo myshleniya prepodavatelya vysshei shkoly: Dis. ... kand. psikhol. nauk. Yaroslavl', 2007 (in Russian).
16. Serafimovich I.V. Osobennosti prognozirovaniya v strukture professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya: Dis. ... kand. psikhol. nauk. Yaroslavl', 2002 (in Russian).
17. Skvortsova Yu.V. Metakognitivnyye komponenty pedagogicheskogo myshleniya prepodavatelya vysshei shkoly: Dis. ... kand. psikhol. nauk. Yaroslavl', 2006 (in Russian).
18. Tomchuk S.A. Sootnoshenie muzykal'nogo i pedagogicheskogo myshleniya v professional'noi deyatel'nosti uchitelya muzyki: Dis. ... kand. psikhol. nauk. Yaroslavl', 2007 (in Russian).
19. Shlyapnikova O.A. Lichnostnyye determinanty professionalizatsii pedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii: Dis. ... kand. psikhol. nauk. Yaroslavl', 2010 (in Russian).
20. Shubina E.V. Dinamika professional'no vazhnykh kachestv uchitelei nachal'nykh klassov na raznykh stadiyakh professionalizatsii: Dis. ... kand. psikhol. nauk. Yaroslavl', 2014 (in Russian).