

Государственное бюджетное учреждение дополнительного  
профессионального образования «Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования»

*На правах рукописи*

Николов Никита Олегович

**РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ МОЛОДЫХ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ**

Специальность: 5.8.7. Методология и технология  
профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**  
доктор педагогических наук,  
профессор Д.Ф. Ильясов

Челябинск – 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические основания развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений дополнитель- ного профессионального образования в деятельности научно- исследовательских коллективов	20
1.1. Сущность понятия «научный стиль мышления молодых пре- подавателей учреждений дополнительного профессионального об- разования»	20
1.2. Педагогические возможности научно-исследовательских кол- лективов в развитии научного стиля мышления молодых препода- вателей учреждений дополнительного профессионального образо- вания	53
1.3. Модель и педагогические условия развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования	84
Выводы по первой главе	118
Глава 2. Экспериментальная проверка эффективности модели и педа- гогических условий развития научного стиля мышления молодых пре- подавателей учреждений дополнительного профессионального обра- зования	121
2.1. Цель, задачи и общий план проведения экспериментальной работы. Результаты констатирующего эксперимента	121
2.2. Содержание и организация формирующего эксперимента по развитию научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования в деятельности научно-исследовательских коллективов	152

2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по проверке эффективности модели и педагогических условий развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования	184
Выводы по второй главе	195
Заключение	197
Библиографический список	200

## Введение

**Актуальность темы исследования.** Одним из ведущих факторов экономического роста и стабильного развития страны является непрерывное совершенствование профессиональной квалификации специалистов различных сфер деятельности. Данную функцию традиционно выполняет система дополнительного профессионального образования. Динамично меняющиеся условия профессиональной деятельности и преобразования в социальной среде предполагают своевременное обновление содержания, форм и методов повышения квалификации специалистов, что обуславливает высокие требования к профессорско-преподавательскому составу учреждений дополнительного профессионального образования (ДПО).

Установка по поддержанию высокого уровня профессионального мастерства является уместной и чрезвычайно важной для преподавателей, задействованных в повышении квалификации педагогических и руководящих работников образовательных организаций. Анализ квалификационных характеристик должностей работников образования («Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих»), а также научной литературы показывает, что преподаватели учреждений ДПО указанного профиля обязаны на высоком уровне качества осуществлять научно-исследовательскую, педагогическую и организационно-управленческую деятельность. Перспективным для поддержания конкурентоспособности преподавателей является освоение и использование ими современных научно-педагогических знаний, позитивного педагогического опыта, а также результатов собственной научно-исследовательской деятельности. Это предопределяет приоритетное внимание к изучению такой характеристики преподавателей учреждений ДПО, как научный стиль мышления.

Важным условием развития системы дополнительного профессионального образования является опора на молодых преподавателей, что поддерживается положениями федеральных проектов «Молодые профессионалы» и

«Социальные лифты для каждого» национального проекта «Образование». Однако отсутствие достаточного педагогического опыта и знаний не позволяет молодым преподавателям демонстрировать научный стиль мышления на высоком профессиональном уровне. Это обстоятельство неизбежно сказывается на качестве их профессиональной деятельности. Согласно проведенным исследованиям, указанная категория специалистов испытывает устойчивую потребность в повышении профессиональных компетенций, прежде всего в области осуществления научно-исследовательской деятельности.

Существует несколько формализованных способов развития научного потенциала молодых преподавателей, которые развертываются на базе образовательных организаций: обучение по очным и заочным программам в аспирантуре, освоение дополнительных профессиональных программ научно-исследовательской направленности. Но данные способы не позволяют в полной мере совмещать теоретико-методологическую подготовку и проведение исследований с практикой профессиональной деятельности в соответствии с выполняемыми преподавателями трудовыми действиями. Становится актуальным исследование способов развития научного стиля мышления без отрыва от основного вида трудовой деятельности.

Одним из эффективных способов решения этой задачи является активизация участия молодых преподавателей учреждений ДПО в деятельности научно-исследовательских коллективов. Такой коллектив является развивающей средой для обмена научными знаниями и практического освоения способов осуществления научного исследования. Педагогическая стратегия развития научного стиля мышления, основанная на включении молодых преподавателей в различные по составу научно-исследовательские коллективы позволяет: удовлетворить профессиональную потребность в части освоения научных знаний и исследовательских умений; поддержать конкурентоспособность молодых специалистов среди более опытных коллег; помочь обрести уверенность в процессе совмещения основного вида деятельности с непрерывным процессом повышения квалификации; расширить возможности

ресурсного обеспечения исследовательской деятельности в виде грантовой поддержки. Соответственно, появляется необходимость в обосновании возможностей использования ресурсов научно-исследовательских коллективов для развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО.

**Степень разработанности темы исследования.** В процессе научного исследования было выявлено, что имеется достаточно большое количество научных разработок, которые раскрывают отдельные аспекты исследуемой темы. В частности, в научной литературе развернуто изложены особенности профессиональной деятельности преподавателей вуза (В.А. Акиндинов [4], М.М. Алексов [6], Т.Б. Гершкович [56], Е.А. Головкин [58], З.Ф. Есарева [80], Э.Е. Зеленина [88], Ч.И. Ильдарханова [98], С.А. Лунев [155], С.И. Маслаков [164], А.А. Медведев [167], О.А. Нечаева [185], Ю.В. Серебренникова [237], Е.В. Тучина [272], В.Б. Чупина [291], О.В. Шабанова [293], Г.А. Шкерина [299] и др.), преподавателей колледжа (А.С. Кахаров [111], В.И. Кондрух [120], М.А. Ледянкина [148], М.В. Чуракова [292] и др.), преподавателей учреждений ДПО (Л.А. Плеханова [209], Е.Н. Талызина [254], Р.А. Эльмурзаева [303] и др.). Специфика осуществления профессиональных задач молодыми преподавателями профессионального и дополнительного профессионального образования раскрыта Е.А. Балезиной [22], Е.А. Головкин [58], Э.Е. Зелениной [88], Ч.И. Ильдархановой [98], А.С. Кахаровым [111], С.И. Маслаковым [164], Г.А. Шкериной [299] и др.

Психолого-педагогические особенности осуществления внутрифирменного и внутриорганизационного повышения квалификации преподавателей дополнительного профессионального образования исследовали Д.Ф. Ильясов [99], А.С. Кахаров [111], Л.А. Плеханова [209], Е.А. Селиванова [234], Р.А. Эльмурзаева [303] и др.

Уточнением психолого-педагогической специфики собственно научного стиля мышления занимались И.С. Жукова [82], Е.В. Мусатова [179], Ю.В. Сенько [235; 236]. Развитие научного стиля мышления становилось предме-

том исследования Л.Ф. Ивановой [97], О.В. Гуторович [65], Е.И. Фуртаевой [283], Т.В. Фуртаевой [283]. При этом предлагаются различные стратегии и способы достижения данной целевой установки. Например, исследователи делают упор на интенсификацию саморазвития (Л.Ф. Иванова [97]), решение сложных творческих педагогических задач (М.М. Кашапов [113]), увеличение объёма инновационного компонента в деятельности специалиста (Е.И. Фуртаева [283], Т.В. Фуртаева [283]), развитие готовности специалиста к внутреннему психологическому конфликту при освоении и генерации нового научного знания (Е.В. Мусатова [179]), включение специалистов в групповую исследовательскую деятельность (Е.А. Володарская [43], С.А. Лебедев [43], А.К. Дусавицкий [76]).

Значимость коллективной деятельности для развития различных качеств человека исчерпывающе доказана в работах Е.В. Биричевой [213], Г.С. Гавреевой [49], Е.А. Гуськовой [64], А.А. Деркача [71], А.В. Комаровой [119], С.С. Куроплина [144], А.А. Лежебокова [149], Д.В. Мочалова [176], М.С. Неймарк [183], Н.Г. Поповой [213], С.В. Сарычева [290], Е.А. Сергодеевой [149], Т.В. Слотиной [119], С.Л. Фоменко [282], Н.В. Черепковой [288], С.А. Чугункина [288]. Указанные работы являются хорошими современными интерпретациями педагогических законов, выведенных А.С. Макаренко [158]. Особый вклад в понимание значимости включения специалистов в коллективную творческую деятельность для развития научного стиля мышления совершили И.А. Алехин [7], И.В. Анциферова [12], И.А. Бандурина [23], С.А. Баранникова [24], Е.А. Володарская [43], Л.А. Волчок [44], Т.Н. Герасимова [7], А.К. Дусавицкий [76], В.В. Егоров [78], А.К. Кравцова [132], С.А. Лебедев [43], Е.В. Устюжанина [277].

Вместе с тем, несмотря на значительный интерес к профессиональной деятельности молодых преподавателей учреждений ДПО, отдельные вопросы развития у них научного стиля мышления продолжают оставаться неразработанными. В частности, в педагогических исследованиях не определены критериальные признаки сформированности научного стиля мышления, не

обоснованы педагогические стратегии, формы, методы и средства его развития у молодых преподавателей учреждений ДПО. Помимо указанного, не исследованы для этого возможности научно-исследовательских коллективов.

На этом основании представляется уместным говорить о существовании следующих **противоречий**:

– *на социально-педагогическом уровне* – между социально обусловленными высокими требованиями к содержанию и качеству дополнительного профессионального образования и недостаточным уровнем сформированности у молодых преподавателей научного стиля мышления, обеспечивающего эффективное осуществление ими научно-исследовательской, педагогической и организационно-управленческой деятельности;

– *на научно-теоретическом уровне* – между необходимостью теоретического осмысления процесса развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО и отсутствием завершенных научных исследований, раскрывающих развивающие основания включения начинающих специалистов указанного профиля в деятельность научно-исследовательских коллективов;

– *на научно-методическом уровне* – между необходимостью применения различных стратегий включения молодых преподавателей учреждений ДПО в деятельность научно-исследовательских коллективов для развития у них научного стиля мышления и недостаточной разработанностью соответствующего научно-методического и технологического обеспечения.

Обозначенные противоречия явились основанием для постановки следующей **проблемы исследования**: как обеспечить повышение эффективности процесса развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО?

Поставленная проблема определила выбор темы **диссертационной работы**: «Развитие научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования в деятельности научно-исследовательских коллективов».



**Объект исследования** – деятельность и развивающие ресурсы научно-исследовательских коллективов в учреждении ДПО.

**Предмет исследования** – процесс развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО в деятельности научно-исследовательских коллективов.

**Цель исследования** заключается в разработке и экспериментальной проверке модели и педагогических условий развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО в деятельности научно-исследовательских коллективов.

**Гипотеза исследования:** развитие научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО будет более эффективным, если:

– исследуемый процесс будет осуществляться в деятельности научно-исследовательских коллективов, соответствовать положениям акмеологического, системно-деятельностного, синергетического подходов и проектироваться с учетом специфики профессиональной деятельности молодых преподавателей в учреждениях ДПО;

– использование развивающих ресурсов научно-исследовательских коллективов будет соотноситься с моделью и педагогическими условиями, раскрывающими содержательные и организационно-педагогические основания формального, неформального и информального образования молодых преподавателей;

– возможности выбора молодыми преподавателями стратегии развития научного стиля мышления будут определяться методикой, учитывающей проявляющиеся у них профессиональные затруднения и предпочтения в обращении к формальным, неформальным и информальным способам образования;

– исследование уровня развития научного стиля мышления будет производиться с использованием совокупности критериев (логико-доказательный, полнезависимый, творческо-преобразующий и рефлексивный), отобранных в соответствии с целевыми установками и условиями

включения молодых преподавателей в деятельность научно-исследовательских коллективов.

**Задачи исследования:**

1. На основе анализа научной литературы определить теоретико-методологические основания исследования, уточнить содержание его ключевых понятий.

2. Обосновать педагогические возможности научно-исследовательских коллективов для развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО.

3. Разработать модель и педагогические условия развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО в деятельности научно-исследовательских коллективов.

4. Разработать и апробировать в процессе экспериментальной работы методику развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО в деятельности научно-исследовательских коллективов.

**Методологическую основу исследования** составили положения: акмеологического подхода (А.А. Деркач [71], В.Г. Зазыкин [86], Н.В. Кузьмина [139], А.А. Реан [219], и др.), подчеркивающего важность непрерывного профессионально-личностного развития преподавателей, в том числе молодых, определяющего исследуемый процесс в качестве важной жизненной стратегии; системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский [47; 48], П.Я. Гальперин [52], А.Н. Леонтьев [150; 151], и др.), предполагающего изучение предмета исследования как целостного явления, элементы которого имеют множественные вариативные и инвариантные связи, а также обосновывающего влияние активных форм деятельности на развитие личности; синергетического подхода (В.Г. Виненко [41], Д.Ф. Ильясов [100], Т.А. Каплунович [107], Г.Н. Сериков [239] и др.), указывающего на ценность кооперации различных элементов системы, раскрывающего важность коллективной деятельности, которая способствует наиболее быстрому достижению личностно-значимых результатов у каждого из её членов.

**Теоретическую базу исследования** образуют работы, посвященные:

– педагогическому обоснованию специфики организации процесса внутрифирменного повышения квалификации специалистов (Е.А. Тенилов [258], Д.В. Смирнов [245], А.А. Маури [165], Т.Ю. Базаров [21] и др.);

– уточнению развивающей сущности коллективной деятельности (А.С. Макаренко [158], А.А. Деркач [71], А.И. Донцов [73], С.С. Куклина [140], О.А. Артемьева [14], С.В. Евтушенко [77] и др.), позитивно воздействующей на развитие научного стиля мышления (Е.А. Володарская [43], С.А. Лебедев [43], А.К. Дусавицкий [76] и др.);

– определению педагогической миссии дополнительного профессионального образования в непрерывном развитии профессионализма педагогических кадров (Д.Ф. Ильясов [101], З.К. Каргиева [108], И.Р. Лазаренко [145], Н.Е. Орлихина [198], Е.М. Дорожкин [74], А.А. Темербекова [257], Н.У. Ярычев [309] и др.);

– исследованию ресурсов формального, неформального и информального повышения квалификации (О.В. Ройтблат [221], Э.С. Бабаева [19], А.В. Кандаурова [106], О.Н. Олейникова [196], И.И. Галимзянова [50] и др.).

**Методы исследования.** Достижение целевых установок исследования поддерживается комплексом методов: теоретических (общенаучные методы познания (анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия), педагогическое моделирование, анализ научной литературы по проблеме исследования); эмпирических (метод педагогического эксперимента, опросные методы (беседа, анкетирование), исследование продуктов деятельности молодых преподавателей, включённое наблюдение, тестирование); статистических (математическое выявление связей и зависимостей, вычисление элементарных статистик, метод ранжирования, метод измерения).

**Экспериментальная база исследования.** Экспериментальная работа осуществлялась на базе ряда учреждений дополнительного профессионального образования: ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», ГБУ ДПО «Региональный

центр оценки качества и информатизации образования» (г. Челябинск), ГБУ ДПО «Институт развития образования Чеченской Республики», ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий» (г. Курган).

**Организация исследования и его этапы.** Исследование осуществлялось в период с 2017 по 2021 год в три этапа.

Первый этап (2017-2018 гг. – подготовительный этап) связан с ознакомлением с проблемой исследования, выявлением его цели, предмета и объекта, постановкой гипотезы и определением исследовательских задач. Степень разработанности проблемы исследования позволила уточнить особенности осуществления процесса развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО. В рамках данного этапа уточнены развивающие возможности научно-исследовательских коллективов относительно совершенствования научного стиля мышления. В соответствии с выработанной методологией проведено исследование сформированности научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО.

Второй этап (2018-2021 гг. – проектировочный и опытно-внедренческий этап) подразумевал построение педагогической модели развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО, определение условий и факторов ее результативного применения в деятельности научно-исследовательских коллективов. В указанный временной период осуществлялась экспериментальная проверка положений выдвинутой гипотезы исследования, а также педагогическая программа действий по развитию научного стиля мышления. Промежуточные результаты исследования получили отражение в публикациях в научных журналах и сборниках конференций различного уровня.

Третий этап (2021 г. – обобщающий этап) – заключался в анализе и обобщении экспериментальных данных, их обработке с использованием методов математической статистики. На основании полученного материала оформлен текст диссертационной работы, подготовлены публикации, отра-

жающие итоговые выводы проведённого исследования, уточнены перспективы проведения дальнейших научно-исследовательских работ.

### **Научная новизна исследования:**

1. Доказана возможность использования педагогических ресурсов научно-исследовательских коллективов для повышения эффективности процесса развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО.

2. Разработана модель развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО, которая согласуется с положениями системно-деятельностного, акмеологического и синергетического подходов, основывается на использовании развивающих ресурсов научно-исследовательских коллективов и предлагает эффективную стратегию внутриорганизационного обучения, в том числе посредством освоения содержания дополнительной профессиональной программы «Научный стиль мышления как основание исследовательской культуры преподавателя ДПО». Адаптивность модели к условиям внутриорганизационного обучения персонала в учреждениях ДПО обеспечивается возможностью молодых преподавателей обращаться к стратегиям формального, неформального и информального образования, а также их различным сочетаниям в зависимости от складывающихся обстоятельств профессиональной деятельности, текущих профессиональных задач и испытываемых затруднений.

3. Определены педагогические условия, повышающие эффективность реализации модели развития научного стиля мышления молодых преподавателей в системе внутриорганизационного обучения персонала в учреждениях ДПО: формирование установки к осуществлению профессиональной деятельности на основе современных научных знаний; решение проблемных педагогических задач, предполагающих применение методов научного исследования; изучение успешных практик преподавателей, показывающих высокую результативность в научно-исследовательской деятельности; участие

молодых преподавателей в деятельности сетевых научно-исследовательских сообществ.

4. Разработана методика, систематизирующая в соответствии с поставленными задачами последовательность развивающих действий по совершенствованию научного стиля мышления молодых преподавателей, уточняющая организационные и содержательные средства их включения в деятельность научно-исследовательских коллективов. Методика предусматривает несколько стратегий развития научного стиля мышления, обусловленных проявляющимися у молодых преподавателей затруднениями и их предпочтениями в обращении к формальным, неформальным и информальным способам образования.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что осуществлено уточнение: а) особенностей профессиональной деятельности молодых преподавателей учреждений ДПО, содержания понятий «научно-исследовательский коллектив», «молодой преподаватель ДПО», «научный стиль мышления молодых преподавателей учреждений ДПО», что расширяет категориально-понятийный аппарат исследований в области дополнительного профессионального образования; б) развивающих функций научно-исследовательских коллективов по отношению к профессиональной деятельности молодых преподавателей учреждений ДПО, что обогащает методическую основу эффективной подготовки кадров высшей квалификации; в) критериально-оценочной основы изучения сформированности научного стиля мышления молодых преподавателей, что позволяет более точно осуществлять педагогическое руководство процессом внутриорганизационного обучения в учреждениях ДПО.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что:

1. Разработанный комплекс организационно-педагогических мер, предполагающий вариативные стратегии включения молодых преподавателей учреждений ДПО в деятельность научно-исследовательских коллективов,

позволяет добиваться более высоких значений сформированности научного стиля мышления.

2. Разработанная дополнительная профессиональная программа «Научный стиль мышления как основание исследовательской культуры преподавателя ДПО», обеспечивающая готовность молодых преподавателей решать различные исследовательские задачи в деятельности научно-исследовательских коллективов, может применяться в широкой практике внутриорганизационного обучения персонала в учреждениях ДПО. Поддерживающей основой, позволяющей методически грамотно реализовывать указанную дополнительную профессиональную программу, служит авторское учебно-методическое пособие «Развитие научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования».

3. Апробированные в процессе экспериментальной работы научно-методические материалы (сборник кейс-заданий, способствующих развитию научно-исследовательских компетенций; рекомендации по включению молодых преподавателей в деятельность педагогических студий, перспективной формой которых является творческая деятельность научно-исследовательских коллективов; указания по использованию метода кинопедагогики, рефлексивных техник и поисковых методов обучения) могут использоваться для совершенствования содержательных и организационно-педагогических средств внутриорганизационного обучения молодых преподавателей учреждений ДПО.

4. Уточнённые критерии сформированности научного стиля мышления (логико-доказательный, полнезависимый, творческо-преобразующий и рефлексивный) могут быть полезными при оценке степени владения молодыми преподавателями учреждений ДПО исследовательской культурой в целом.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Научный стиль мышления молодых преподавателей учреждений ДПО представляет собой наивысший способ организации процессов мышле-

ния, который характеризуется единством научного подхода к решению поставленных задач в области повышения квалификации кадров и особыми психологическими качествами, позволяющими молодым специалистам осуществлять профессиональную деятельность на равных основаниях с более опытными коллегами.

2. Развитие научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО представляет собой целенаправленный процесс, стабильность которого обеспечивается рядом условий и факторов. Ведущей движущей силой признаётся включение преподавателей в деятельность научно-исследовательских коллективов. Развивающая среда научно-исследовательских коллективов определяется следующими факторами: планомерным возрастанием чувства ответственности у членов коллектива друг перед другом; формированием единой методологической культуры относительно познания предмета исследования; интенсивностью усвоения эталонных примеров научного стиля мышления.

3. Модель развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО в деятельности научно-исследовательских коллективов представлена в виде открытой педагогической системы. Она обладает высоким уровнем адаптивности к внешним и внутренним условиям дополнительного профессионального образования молодых преподавателей. Адаптивность модели обеспечивается возможностью молодых преподавателей обращаться к стратегиям формального, неформального и информального образования, а также их различным сочетаниям в зависимости от складывающихся обстоятельств профессиональной деятельности, текущих профессиональных задач и испытываемых затруднений. Возможность подобной адаптивности модели поддерживается выбранными методологическими основаниями её построения, в частности системно-деятельностным, акмеологическим и синергетическим подходами.

4. Поддерживающим основанием реализации модели развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО в деятельно-



сти научно-исследовательских коллективов является комплекс педагогических условий: формирование установки к осуществлению профессиональной деятельности на основе современных научных знаний; решение проблемных педагогических задач, предполагающих применение методов научного исследования; изучение успешных практик преподавателей, показывающих высокую результативность в научно-исследовательской деятельности; участие молодых преподавателей в деятельности сетевых научно-исследовательских сообществ.

5. Методика развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО позволяет интегрировать ресурсы формального, неформального и информального образования. В основу формальной стратегии развития научного стиля мышления положена дополнительная профессиональная программа «Научный стиль мышления как основание исследовательской культуры преподавателя ДПО». Неформальная стратегия развития научного стиля мышления обобщает различные виды научно-исследовательской активности молодого преподавателя в деятельности научно-исследовательских коллективов. Информальная стратегия подразумевает развитие рефлексивной культуры преподавателя, направленной на концептуализацию и обобщение знаний, полученных с использованием формальных и неформальных способов развития научного стиля мышления.

**Обоснованность и достоверность результатов исследования** обусловливается репрезентативной выборкой, а также валидными методами теоретического и эмпирического этапов исследования, корректным математическим инструментарием по описанию статистических данных, грамотно выбранным временным периодом проведения научной работы, активной апробацией результатов исследования в деятельности учреждений дополнительного профессионального образования, точно подобранной ведущей идеей методологии научного исследования.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты исследования прошли апробацию в рамках научно-практических мероприятий,

проводившихся на базе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»: на заседаниях кафедры педагогики и психологии, а также в рамках методологических семинаров, посвящённых разъяснению сложных вопросов проведения научных исследований.

Практическая проверка материалов работы проводилась в рамках:

– международных конференций: «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» (Челябинск, 2019-2020), «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» (Челябинск, 2020), «Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании» (Саратов, 2021), «Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития» (Ижевск, 2021), «Развитие современного образования: актуальные вопросы теории и практики» (Пенза, 2021), «Прогрессивные научные исследования – основа современной инновационной системы» (Пермь, 2021), «Современная психология и педагогика: проблемы и решения» (Новосибирск, 2021), «Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования» (Москва, 2021), «Современные технологии: проблемы инновационного развития и внедрения результатов» (Петрозаводск, 2021);

– Всероссийской конференции «Научно-образовательные дискуссии: фундаментальные и прикладные исследования» (Ростов-на-Дону, 2021).

Материалы исследования используются в рамках системы корпоративного обучения молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования Челябинской области. Основным ресурсом обучения является авторское учебно-методическое пособие «Развитие научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования». Отдельные материалы диссертационной работы прошли апробацию в Центре сертификации продукции, услуг в области технико-экономических и социальных систем и процедуры оценки соот-

ветствия уровням знаний и компетенций (г. Красноярск), на основании чего было получено «Свидетельство о регистрации электронного образовательного ресурса № 0436 от 19.05.2021».

**Структура диссертации.** Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, раскрывающих теоретические и практические особенности работы, заключения, списка литературы из 322 источников. Объем работы составляет 237 страниц.

# **Глава 1. Теоретико-методологические основания развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования в деятельности научно-исследовательских коллективов**

## **1.1. Сущность понятия «научный стиль мышления молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования»**

Наука как особый вид познавательной деятельности сегодня активно внедряется в различные сферы человеческой деятельности. Открытости научных знаний обществу сегодня способствуют и современные информационные технологии. В этом свете систему дополнительного профессионального образования также положительно характеризует обстоятельство равноценной доступности научных знаний и для преподавателя, и для обучающихся. Вместе с тем в силу действия положений Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих преподаватель дополнительного профессионального образования должен не просто транслировать актуальные знания обучающимся, но и сам должен быть источником научных знаний [214]. При этом сформированные виды мышления у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования (далее – молодые преподаватели учреждений ДПО), необходимые для ведения научно-исследовательской деятельности, на практике не всегда систематизированы. Имеется в виду отсутствие связи между различными видами мышления и опытом решения реальных исследовательских задач в конъюнктурных условиях системы образования.

Также отметим, что у молодых преподавателей в начале их профессиональной деятельности, как правило, не в полной мере развит профессиональный стиль мышления. Под данным качеством обычно понимается комплекс навыков, проявляющихся в: способности к логико-доказательной деятельности, системности мыслительной деятельности, высоком уровне предметной

избирательности, развитой профессиональной рефлексии, полнезависимости, а также способности к творческо-преобразующей деятельности. На начальном этапе представленный ряд умений, навыков и способностей находится на базовом, стартовом уровне развития. По существу, речь идёт о слабой развитости научного стиля мышления.

В условиях рыночной экономики это означает, что молодые преподаватели не могут эффективно конкурировать с более опытными коллегами. Также это означает, что они не смогут в полной мере претендовать на грантовую, субсидийную поддержку своих исследований. Следует отметить, что зачастую только благодаря подобной финансовой поддержке молодые специалисты могут успешно существовать. Причины при этом прозрачны, научных званий или иных профессиональных заслуг у них просто не хватает для индексации базовых должностных окладов. Также особенность положения молодых преподавателей состоит в том, что они зачастую не имеют ещё научной аккредитации и поэтому не могут самостоятельно вести лекционные занятия. Возможность их самореализации в этом свете очень ограничена. Согласно положениям Единого квалификационного справочника, должность преподавателя ДПО: 1) допускает возможность принимать участие в деятельности научных коллективов по подготовке учебно-методических пособий для слушателей; 2) не ограничивает право участвовать в разработке локальных нормативных документов образовательного учреждения; 3) допускает только сопровождение деятельности старшего преподавателя, доцента и профессора при проведении учебных занятий со слушателями. Указанные реалии дополнительного профессионального образования содержат в себе объективные предпосылки по интенсификации процесса развития научного стиля мышления у молодых преподавателей.

При этом вполне очевидно, что развитый научный стиль мышления является конкурентным преимуществом молодого преподавателя среди своих коллег. Система сложившихся качеств, присущих данному стилю мышления, позволяет организовывать и свою деятельность, и деятельность обучающихся

с максимально эффективным использованием педагогических ресурсов. Имеется в виду объективный, системный характер научного стиля мышления. В силу указанных особенностей научного стиля мышления необходимо отметить важность развития его у молодых преподавателей.

При этом закономерно порождается социальный запрос об эффективных методах по развитию научного стиля мышления у молодых преподавателей в условиях учреждения дополнительного профессионального образования. Для того чтобы объективно говорить о стратегиях развития научного стиля мышления молодого преподавателя, необходимо обратиться к детальному изучению его сущностных форм.

Для всестороннего и объективного анализа проблемы исследования также необходимо выявить сущностные особенности таких феноменов, как «молодой преподаватель» и «его профессиональная деятельность». Выявлением содержательных основ деятельности преподавателя высших учебных заведений занимались В.А. Акиндинов [4], М.М. Алексов [6], Т.Л. Бухарина [36], Т.Б. Гершкович [56], Е.А. Головкин [58], З.Ф. Есарева [80], Э.Е. Зеленина [88], Ч.И. Ильдарханова [98], С.А. Лунев [155], С.И. Маслаков [164], А.А. Медведев [167], О.А. Нечаева [185], Ю.В. Серебренникова [237], Е.В. Тучина [272], В.Б. Чупина [291], О.В. Шабанова [293], Г.А. Шкерица [299], преподавателя колледжа – В.И. Кондрух [120], М.А. Ледянкина [148], преподавателя ДПО – М.Н. Бученкова [37], И.В. Кизесова [114], И.К. Степанян [249], Е.Н. Талызина [254] и др.

Вместе с тем все указанные авторы так или иначе в своих исследованиях использовали кодифицированные, нормативно закреплённые смыслы термина «преподаватель». В связи с приведённым фактом обратимся к словарям и справочникам, в которых имеется описание исследуемого термина. После анализа устоявшихся определений обратимся к изучению вариативных линий, характеризующих сущность преподавателя и его профессиональной деятельности.

В толковом словаре под редакцией Д.В. Дмитриева допускаются два смысловых интервала понимания термина. Первый интервал предельно широк и предполагает, что преподавателем называют человека, который обучает кого-либо по любой из возможных учебных дисциплин. В рамках второго смыслового интервала под преподавателем подразумевается сотрудник среднего специального учебного заведения или специалист высшей школы [72].

Согласно позиции С.И. Ожегова, преподавателем называют специалиста любого из уровней образования, занятого обучением какому-либо предмету [195]. Изложенное определение согласуется с первым смысловым интервалом понятия «преподаватель», предложенного Д.В. Дмитриевым. Отмечая выявленную закономерность, автор текущего исследования желает подчеркнуть импонирующую ему вариативность определения «преподаватель». В первую очередь располагает к себе возможность распространять определение преподавателя и на сферу дополнительного профессионального образования. При этом научный аппарат исследования должен быть максимально компактным, исключая противоречивые характеристики. В этом контексте оптимальное определение содержит энциклопедический словарь под редакцией А.М. Прохорова [33]. В словаре указывается, что преподаватель – это работник образовательных заведений, занятый проведением учебных занятий, которые к тому же сопровождаются воспитательной работой [33].

Ещё одно значимое уточнение о сущности термина «преподаватель» содержит в себе словарь А.М. Новикова [193]. В частности, здесь имеются ввиду следующие элементы: весь спектр работ по подбору, систематизации знаний и грамотной трансляции их обучающимся. Также указывается, что представленный спектр работ должен быть адресным, сфокусированным на потребностях каждой отдельной личности и иметь рациональный характер. Помимо всего прочего, преподаватель должен сам успешно организовывать свою деятельность, в том числе постоянно самосовершенствоваться. Ввиду сказанного можно кратко отметить сущностные основы деятельности преподавателя: рациональность мышления при организации процесса обучения;

инициативность при подборе обучающего материала; творческий стиль мышления, поскольку адресный характер обучения предполагает вариативный подход к каждому обучающемуся. Вместе с тем имеются и иные подходы по оценке сущностных оснований деятельности преподавателя.

З.Ф. Есарева, излагая выводы многолетних исследований о сущности преподавателя и его профессиональной деятельности, особо выделяла уровень владения специалистом научно-исследовательскими компетенциями. В частности, она отмечала, что вершины педагогического мастерства достигает преподаватель, способный проводить полноценное научное исследование [80]. Изложенное замечание объективно можно использовать в качестве ведущего тезиса текущей научной работы. Вместе с тем для уточнения иных оттенков сущности термина «преподаватель» обратимся к иным работам.

Оценивая специфику преподавателя и его профессиональной деятельности, О.В. Шабанова отмечает, что она не характеризуется простой суммой педагогической и научной деятельности. Сущность синтеза педагогической и научной деятельности заключается в преобразовании результатов наукоёмких исследований в содержание и методы образования обучающихся. Особенностью профессиональной деятельности преподавателя высшего образования является: коллаборация научного творчества с обучающимися; поддержка наукоёмкого характера содержания образования; взаимообусловленность его профессиональной деятельности и социальной ситуацией развития высшего образования [293]. Положения о сущности преподавательской деятельности также близки и нам.

С.А. Лунев разделяет мнение О.В. Шабановой относительно синтетической сущности преподавательской деятельности. Он в качестве специфики деятельности преподавателя отмечает её трёхуровневую основность: научную, собственно преподавательскую и организационно-деятельностную [155].

В качестве промежуточного вывода можно отметить, что преподавательская деятельность – это сложное образование, состоящее из педагогиче-



ской, научной и организационной деятельности. По мнению автора текущей работы, научная деятельность является наиболее сложным и, соответственно, дискуссионным элементом преподавательской деятельности.

Не менее важные смыслы относительно сущности преподавательской деятельности изложены в работе О.А. Нечаевой. Она характеризует процесс преподавания как целенаправленную организацию овладения обучаемыми системой прикладных и научных знаний. Преподавательская деятельность – это синтез воспитательной, учебной и методической работы [185]. Подчеркнем, что вновь в качестве сущностной черты преподавательской деятельности обозначена её синтетическая, сложноорганизованная природа. Данная характеристика преподавательской деятельности подчёркивает жизненную необходимость развития научного стиля мышления у молодых преподавателей.

Исследование В.А. Акиндинова полностью согласуется с выводами О.А. Нечаевой о трёхуровневой структурности преподавательской деятельности [4]. Дополняет представленные мнения работа Ю.В. Серебrenиковой. Она указывает, что специфика данной деятельности заключается в формировании высоких личностных качеств, а также в становлении системы научных знаний у обучаемых [237]. Данное умозаключение вновь указывает на важность в деятельности преподавателя такого новообразования, как научный стиль мышления.

Другой исследователь, затрагивая феномен преподавателя, оценивает прежде всего его профессиональные качества. Наибольшее внимание среди множества профессиональных качеств, которыми должен обладать преподаватель, В.Б. Чупина уделяет двум позициям. По её мнению, у преподавателя, во-первых, должна быть развита объективная самооценка себя и своей профессиональной деятельности, а во-вторых, сформирована способность к самореализации (личностной и профессиональной). Она полагает, что система рефлексивной культуры преподавателя позволяет эффективно достигать поставленных педагогических целей [291]. Следуя за размышлениями В.Б. Чу-

пиной. допустимо предположить, что системная рефлексия профессиональной деятельности преподавателя является одним из устойчивых механизмов его поведения. Разумно в дальнейшем при определении понятия сущности преподавательской деятельности рассмотреть данный механизм как неотъемлемую часть личностно-психологических качеств молодого преподавателя.

Отметим, что на текущем этапе обзора научных источников были рассмотрены работы, уточняющие сущность понятия «преподаватель» на примере специалистов высших учебных заведений. Выявив значимые черты преподавательской деятельности, уточним, имеются ли новые её особенности в свете педагогической деятельности специалистов средних специальных учебных заведений (далее – СПО). В.И. Кондрух в качестве сущностной черты преподавателя СПО называет необходимость ведения научно-исследовательской деятельности [120]. В свою очередь, сформированная готовность к ведению научно-исследовательской деятельности может быть показателем развития базового уровня научного стиля мышления.

Хорошим дополнением к изложенным характерным особенностям профессии преподавателя СПО являются выводы М.А. Ледянкиной. Её заслуга состоит в уточнении компонентов профессиональной деятельности исследуемой категории специалистов. В частности, она выделяет такие позиции, как научно-исследовательскую, психолого-педагогическую, учебно-методическую, предметную, культурную, а также производственно-технологическую составляющие [148]. Отметим, что научно-исследовательскую компоненту профессиональной деятельности преподавателя СПО можно объективно назвать константой. Вместе с тем при анализе особенностей профессиональной деятельности преподавателя высшего образования научная деятельность также занимала лидирующие позиции. Подобный вывод всё более утверждает актуальность текущей исследовательской работы. При этом для объективного заключения о сущности исследуемого понятия необходимо уделить внимание такой категории специалистов, как преподаватели ДПО.

Особенность их профессиональной деятельности отмечается в различных исследованиях. К примеру, Е.Н. Талызина отмечает, что рассматриваемая социальная группа наиболее устойчива к внешним и внутренним когнитивным раздражителям [254]. С одной стороны, указанная характеристика опосредована тем, что автор исследовал специалистов системы военных образовательных организаций. С другой стороны, выводы его работы не исключают, что и представители гражданских специальностей ДПО также обладают значительной устойчивостью к стрессогенным факторам. Стоит добавить, что наряду с представленной особенностью в научной литературе имеются и иные контрастные точки зрения. На основании работ И.В. Кизесовой можно сделать вывод о том, что специфика деятельности преподавателя ДПО состоит в необходимости составления адресных, персонализированных программ обучения [114]. Определённо стоит согласиться с представленной позицией, поскольку задачей преподавателя ДПО является выявление и развитие уже сформированных профессиональных компетенций обучающихся. Только адресный характер обучения в системе ДПО помогает поддерживать передовой характер всей системы образования. Помимо адресного также отмечается мнение о творческом характере деятельности преподавателя ДПО [37]. Отчасти указание подобного качества опосредовано предметом исследования М.Н. Бученковой, чьи выводы легли в основу данного утверждения. Речь идёт о том, что в её работе изучались особенности деятельности преподавателей сферы музыкального искусства. Вместе с тем выявленная специфическая особенность не противоречит положениям работ по схожей проблематике.

В качестве промежуточно итога укажем, что несомненная ценность фрагментарных позиций о предмете исследования состоит в получении тонких оттенков его содержательного наполнения. Вместе с тем консолидированные точки зрения позволяют установить понятийные границы изучаемого феномена. Работа И.К. Степанян в этом свете определённо эффективна, поскольку позволяет обобщить множественные схожие позиции о сущности та-

кого понятия, как «преподаватель ДПО». Она представляет ряд качеств, которые должны быть сформированы у интересующей нас профессиональной группы: желание осваивать новейшие образовательные методы обучения, внимательное и чуткое отношение к своей деятельности, высококлассное владение андрагогическими концепциями обучения состоявшихся специалистов, владение деятельностными формами обучающего развития слушателей, развитый стиль проектного мышления, владение различными приёмами обратной связи для обеспечения высокого качества повышения квалификации у слушателей [249].

Таким образом, специфику деятельности преподавателя учреждений ДПО отражают следующие положения:

1. Особый контингент обучаемых. Специфика состоит в том, что слушатели программ повышения квалификации обладают устоявшимся профессионально-личностным опытом, имеют повышенные притязания к качеству преподаваемого материала, их мышление менее пластично по сравнению со студентами СПО и ВО.

2. Многоуровневый результат деятельности. В отличие от специалистов высших учебных заведений преподаватель ДПО не только продолжает развивать профессиональные умения и навыки, но и формирует такие профессиональные компетенции слушателей, которые ранее не были востребованы системой образования.

3. Особый результат трудовой деятельности. Подразумевается, что итоговый продукт деятельности преподавателя ДПО всегда имеет длительный период претворения. Указанный факт обосновывается тем, что в системе ДПО чаще реализуются краткосрочные программы повышения квалификации. Вместе с тем преимуществом является высокая мотивация слушателей на результат. Высокая мотивация, в свою очередь, обосновывается сформированностью основных профессиональных компетенций у слушателей.

4. Своеобразие системы стандартов образовательной деятельности. Под предложенным утверждением подразумевается отсутствие ФГОС для

слушателей программ профессиональной переподготовки. Данное основание, с одной стороны, открывает широкое пространство для подходов, методов, средств, стратегий развития компетенций. С другой стороны, на учреждение ДПО накладывается большая ответственность за результаты профессиональной деятельности его преподавателей.

5. Широкоформатный фронт трудовой деятельности. Принимается во внимание, что преподавателю ДПО необходимо сочетать различные виды деятельности: научно-исследовательскую, организационно-методическую и собственно преподавательскую. Вместе с тем подобное обстоятельство позволяет заслуженно заниматься повышением квалификации особо требовательной аудитории – состоявшихся специалистов различных областей трудовой занятости.

Далее рассмотрим содержательные стороны работы молодых преподавателей. Ч.И. Ильдарханова, выявляя особенности данной категории специалистов, рассматривает их социально-экономический бэкграунд. В частности, она указывает на противоречивость статуса молодого преподавателя. Противоречие, по мнению автора, состоит в рассогласованности статусных позиций – дохода и престижа [98]. Данная оценка сущности преподавательской деятельности молодых кадров актуализирует текущее исследование. Актуальность состоит в том, что исследование может быть применено для устранения выявленного противоречия в социальном статусе молодого преподавателя.

Г.А. Шкерина, анализируя деятельность молодых преподавателей, приходит к мнению, что данная социальная категория граждан занимает маргинальное положение. Спасительным качеством, обеспечивающим возможность их профессионального роста, является способность к системному анализу профессиональных достижений старших коллег. Активная рефлексия молодым преподавателем своего профессионального опыта, а также умение соотносить его с иными успешными педагогическими практиками также помогают ему стать конкурентоспособнее [299]. Стоит отметить, что саморе-

флексия, как одна из сущностных личностных характеристик преподавательской деятельности, ранее рассматривалась в работах В.Б. Чупиной. Таким образом, прослеживается уже определённая закономерность в части описания сущностных сторон профессиональной деятельности молодого преподавателя.

Э.Е. Зеленина в своей работе также затрагивает сущность профессиональной деятельности молодых преподавателей [88]. Она указывает на то, что успешность деятельности зависит от таких личностных компонентов, как саморефлексия и самомотивация. Необходимо отметить созвучность исследовательских позиций Э.Е. Зелениной, В.Б. Чупиной и Г.А. Шкериной. Ранее было отмечено, что данные совпадения не случайны, а образуют устойчивую закономерность.

Е.А. Головкич также утверждает о наличии специфических особенностей, характерных для профессиональной деятельности молодых преподавателей учреждений ВО. Одно из важных качеств, которым должен обладать молодой преподаватель, – это коммуникативная компетентность. Вместе с тем существуют позиции, указывающие на то, что молодым специалистам крайне сложно наработать данное профессиональное качество [58].

Социальная позиция молодого специалиста осложняется ещё одной общей особенностью. Отсутствие знаний, сформированных на основе длительного опыта профессиональной, а также бытовой деятельности, необходимо в кратчайшие сроки компенсировать. Восполнение недостающих знаний зачастую идёт по сценарию интенсификации работы по всем направлениям профессиональной деятельности: учебной, организационной, методической и научной.

В целом для молодых преподавателей современные авторы выдвигают ряд требований, от чего иногда можно только посочувствовать им: настолько они многочисленны и категоричны. К примеру, С.И. Маслаков особенность личности молодых преподавателей высшей школы видит в необходимости обладать особым рядом качеств: высоким уровнем познавательных потреб-

ностей, сформированной мотивацией на непрерывный личностный рост и т.п. Также преподаватель должен быть инициативным, ответственным, открытым к общению с учащимися [164].

Е.А. Балезина в качестве критериев, позволяющих раскрыть понятие «молодой преподаватель», предлагает возрастные, социальные и трудовые показатели [22]. Она указывает, что молодой преподаватель – это представитель особой социальной группы, которого характеризуют такие показатели, как возраст до 35 лет, высокий уровень образования, малый педагогический стаж работы. Дополняет предложенное определение уточнение Е.Н. Талызиной. Она подчёркивает, что молодой преподаватель особо сильно подвержен влиянию ряда стрессогенных факторов. Особое психологическое беспокойство у них вызывает коммуникативная и проектировочная деятельность [254]. Указанные особенности психологического портрета молодого преподавателя ДПО также будут полезны при отражении сущностных особенностей ведущего понятия первого параграфа.

Таким образом, спецификой деятельности молодого преподавателя являются следующие позиции: а) большая загруженность научно-исследовательской деятельностью по отношению к состоявшимся специалистам, обладающим научной квалификацией; б) высокая степень подверженности стрессогенным факторам, связанным с ведением проектной и коммуникативной деятельности; в) интенсивная рефлексивная, познавательная и самомотивационная деятельность.

Подводя итог определения сущностных сторон терминов «преподаватель», «преподаватель ДПО», а также «молодой преподаватель», отметим следующие значимые позиции исследования.

1. Преподавателем называют работника образовательных заведений, вовлеченного в проведение учебных занятий, которые сопровождаются элементами воспитательной работы, определяемой требованиями ФГОС. Вместе с тем спецификой преподавателя ДПО является отсутствие ФГОС по отно-

шению к процессу обучения слушателей программ дополнительного профессионального образования.

2. Сущностные основы профессиональной деятельности преподавателя: рациональность мышления при организации процесса обучения, инициативность при подборе обучающего материала, творческий стиль мышления, поскольку адресный характер обучения предполагает вариативный подход к каждому ученику, необходимость ведения активной научной деятельности, обязательное участие в научной аккредитации (от научной аккредитации полностью зависит профессиональная карьера преподавателя), развитая способность к рефлексии результатов своей профессиональной деятельности.

3. Направления деятельности преподавателя представляют собой широкий фронт профессиональной активности: научная, преподавательская, организационно-методическая, учебно-методическая. В особенности данное утверждение характерно для преподавателей ДПО.

4. Состоявшихся преподавателей ДПО отличает повышенная психологическая устойчивость к стрессогенным факторам. Вместе с тем на начальных этапах профессиональной карьеры преподаватель любого уровня образования подвержен воздействию стрессовых ситуаций.

5. Результат педагогической деятельности преподавателя ДПО является высокоспецифичным по своему воплощению во временном аспекте. Ввиду краткосрочности программ повышения квалификации эффект педагогического воздействия очень сильно зависит от способности слушателей к рефлексивной деятельности. Взрослые слушатели в отличие от студентов СПО и ВО готовы к глубокой степени оценки своей деятельности, что является ценным ресурсом для преподавателя ДПО.

6. Слушатели программ повышения квалификации значительно отличаются от студентов СПО и ВО. У обучающихся по программам ДПО основательно развито критическое мышление, имеется внушительный профессионально-личностный опыт, вследствие чего уровень требований к излагаемым знаниям предельно высок.



7. Преподаватель ДПО, в отличие от коллег из организаций ВО и СПО, в качестве результата своей педагогической деятельности должен не только получить развитые на новом уровне профессиональные качества личности, но и сформировать такие умения и навыки, которые ранее не были востребованы системой образования.

Определившись со спецификой преподавательской деятельности, оценив затруднения, с которыми сталкиваются молодые преподаватели, перейдём к анализу следующих ключевых понятий исследования. Разумно в первую очередь обратиться к анализу понятия «мышление». Отметим в этой связи, что понятие мышления является междисциплинарным предметом исследования. Мышление, как сложный феномен, равноправно изучается различными научными отраслями знания, в числе которых философия, педагогика, психология и социология.

Как справедливо отмечает Н.М. Вострикова, для педагогики, прежде всего, важна познавательная характеристика феномена мышления [45]. Данная характеристика мышления, по мнению другого автора – А.А. Радугина, наиболее ярко выражается в процессе решения задач, проблем, в открытии нового знания [216]. В целом можно отметить, что и позиция и Н.М. Востриковой, и А.А. Радугина определяется деятельностным подходом в оценке мышления как компоненты педагогического процесса. Подобное умозаключение созвучно методологической позиции автора текущей работы в части следования логике деятельностного подхода.

В.П. Зинченко под мышлением понимает особую реальность, которая открывает знание о ранее скрытой от нас объективности. Данный вид реальности он также трактовал как деятельность или активный процесс [90]. Процесс мышления, по его словам, позволяет усматривать вещи и события изнутри, понимая законы и закономерности их бытия. Данная трактовка весьма впечатляет своим философским охватом всех уровней и видов процессов мышления, указывая на него, как на фундаментальный процесс психики человека. Данное определение является одним из отражений научного исследо-

вания. Научное исследование также направлено на изучение скрытых закономерностей внешней и внутренне-психической реальности человека.

Ш.А. Амонашвили, раскрывая феномен мышления как логический акт, указывает на применимость к нему такого процесса, как воспитание. Данное отношение к феномену мышления подчёркивает педагогическую форму мышления автора. В частности, о педагогическом мышлении Ш.А. Амонашвили высказывался весьма восторженно, сравнивая его с одной из универсальных общечеловеческих когнитивных форм [8]. Стоит отметить, что в педагогических исследованиях всё чаще звучит понятие «педагогическое мышление». Дополнительно отметим, что больший акцент Ш.А. Амонашвили в определении исследуемого понятия делает на разработке педагогических условий развития мышления [8].

Не менее значимыми для научного обзора представляются идеи В.В. Давыдова. Он отмечал, что мышление можно определить как особую форму психической деятельности [66]. При этом в своих работах он сам критикует и призывает других к объективному обсуждению подмены феномена мышления в педагогической психологии узким понятием «эмпирическое мышление». При этом он справедливо отмечает, что педагогическая психология, фокусируя своё внимание на утилитарных функциях эмпирического мышления, выполняла социальный заказ [68]. Современная педагогическая реальность, по его словам, такова, что она диктует необходимость развития научно-теоретического мышления. Педагогическая сущность представленного вида мышления заключается в необходимости привития обучающимся позитивного отношения к самостоятельному творческому усвоению новых понятий образовательной программы. Таким образом, для целей текущего исследования разумно отдельно обсудить важность грамотного сочетания теоретического и эмпирического мышления в профессиональной деятельности молодого преподавателя. Исходя из подхода В.В. Давыдова, допустимо предложить учесть в последующих параграфах его идеи при разработке педагогической модели научного исследования.

Отметим, что существенным упущением исследования было бы игнорирование работ И.Я. Лернера. В своей работе характеризуя феномен мышления, он направленно использовал понятия, сближающие его с процессом организации учебного процесса [152]. Сущность мышления он передаёт такими ключевыми понятиями, как «отражение действительности» и «деятельность». Последнее ключевое определение феномена мышления он напрямую связывает с процессом обучения, которое полностью определяет его процесс развития [152]. Исходя из данного понимания феномена мышления можно заключить, что эффективными могут быть только деятельностные формы развития мышления и всех его видов, в том числе научного.

Схожую позицию о сущности процесса мышления занимает и И.С. Якиманская. Под исследуемым термином понимается обобщённый способ отражения объективной действительности. При этом она уточняет, что содержание мышления определяется познавательной активностью человека, которая, в свою очередь, определяется социальным запросом. Одним из ценных результатов работы И.С. Якиманской по изучению феномена мышления является заключение об опосредованности его специальными педагогическими условиями. Под данными условиями И.С. Якиманская понимает процесс обучения [307].

Педагогический уклон преломления понятия мышления является ценным ресурсом не только для настоящего параграфа, он позволяет подготовить основание для разработки педагогической модели в последующих разделах исследования. В этом свете работа Н.Ф. Талызиной оказывается весьма полезной. Автор, выражая своё отношение к пониманию мышления, подчёркивает, что это не готовая формальная функция для решения определённых обучающих задач. Она указывает на то, что мышление именно формируется за счёт непрерывного процесса решения обучающих задач [255]. Деятельностный и непрерывный характер исследуемого понятия отражает один из лучших качеств советской психолого-педагогической мысли. Почти все представленные исследовательские позиции обрели своё значение благодаря

работам Л.С. Выготского. Не является исключением и научная позиция Д.Б. Эльконина о сущности процесса мышления.

Он в своих работах позитивно отмечает влияние усвоения научных понятий на развитие мышления обучающихся. Также, раскрывая закономерности формирования и развития мышления, он опирается на работы П.Я. Гальперина. В этом свете Д.Б. Эльконин отмечает позитивное воздействие обучения на развитие мышления личности [302]. Данную закономерность вполне возможно использовать и для релевантной возрастной группы текущего диссертационного исследования. Ранее уже отмечалась корреляция между непрерывным обучением и непрерывным развитием мышления. Непрерывное обучение, таким образом, становится педагогическим условием непрерывного развития мышления. Этот факт означает, что эффективная педагогическая модель развития стилей и видов мышления обязательно должна учитывать выявленную закономерность.

Продолжая обзор наследия Л.С. Выготского, обратимся к работам члена его научной школы. Л.В. Занков, выражая своё отношение к мышлению как к познавательному психическому процессу, подчёркивает, что его изучение весьма важно для педагогической психологии [87]. В этом свете он уточняет, что подход к развитию мышления у советской педагогической школы наиболее успешный. Его особенность заключается в направленности на максимальный учёт личностных качеств каждого ученика, в том числе когнитивных. Автор исследования полагает разумным учесть данный личностно-ориентированный подход в рамках методологии исследования.

Также необходимо отметить справедливую позицию Т.А. Ягудиной о том, что большинство философов и педагогов при определении сущности мышления опираются на работы психологов [306]. В этом свете рассмотрим наиболее авторитетные подходы различных психологических школ к определению этого феномена.

Особо стоит отметить успехи по изучению мышления отечественных учёных в советский период (Л.С. Выготский [48], П.Я. Гальперин [52], А.Н. Леонтьев [150], С.Л. Рубинштейн [223], Д.Н. Узнадзе [274]).

П.Я. Гальперин мышление предлагал изучать как процесс ориентирования (ориентированный подход). Имеется в виду процесс ориентирования при решении задач, как формы человеческой деятельности [52, с. 175]. Несколько иной подход к изучению феномена мышления демонстрирует Д.Н. Узнадзе. Он особо подчёркивал, что мышление отражает окружающий мир комплексно, со всеми присущими ему внешними и внутренними связями [274, с. 292]. Мышление, наряду с ощущением, восприятием, представлением, справедливо причисляется им к познавательным процессам.

Опосредованность мышления культурно-историческим бэкграундом отмечалась в работах С.Л. Рубинштейна, а также Л.С. Выготского [225, с. 28; 47]. Это лишний раз подчёркивает познавательный, а не пассивно-отражающий характер мышления. А. Н. Леонтьев данную весьма интересную мысль проинтерпретирует несколько иначе. В частности, он указывает, что мыслительная деятельность, несомненно, определяется законами логики. При этом сами законы логики физиологии головного мозга не подвластны, поскольку являются продуктом межличностной деятельности людей [151, с. 15]. Соглашаясь с размышлением Р. Декарта о сущности мышления, он подчёркивает, что этот феномен психики есть рефлексия внутренней жизни человека [151, с. 18].

Он называл три фундаментальные формы мышления: наглядно-двигательное, зрительное и дискурсивное. Среди видов мышления он называет логическое, творческое, техническое, «первобытное», практическое, словесное и иные виды. На основании бесчисленных инвариантов видов мышления он заключает, что мышление протекает как процесс, основанный на его трёх основных формах. Многогранность человеческой жизни, по его мнению, и определила многообразие видов мышления. Вместе с тем мышление он определяет весьма своеобразным словом «деривато», т. е. «происхо-

дящим из». Имеется в виду, конечно, человеческая практическая деятельность, как источник всякого рода мышления [151, с. 351]. В своих лекциях он поддерживал идею Л.С. Выготского и в части наличия у речи и мышления общего узла пересечения в процессе их эволюции. Под «узлом встречи» данных феноменов подразумевается процесс оречевления интеллекта и интеллектуализации речи (её опредмечивания). Это весьма важный вывод, поскольку из него следует, что развитие речи может способствовать развитию различных форм мышления, в том числе и научной его формы. Лекторские качества, а также их развитие на новом уровне, в свою очередь могут стать продуктом развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО.

Вместе с тем необходимо отметить, что успехи отечественных исследователей обязаны трудам представителей: 1) ассоцианизма [172, с. 126], которые предлагали изучать мышление как некий процесс последовательности идей, являющихся эпифеноменами ощущений [40]; 2) Вюрцбургской школы [246, с. 58], которыми мышление трактовалось как психический процесс; законы данного процесса напрямую не определялись ни логикой, ни ассоциациями [246, с. 81]; 3) гештальтпсихологии, внёсших значительный вклад по изучению творческого, продуктивного мышления [40, с. 306]; 4) когнитивной психологии, указавших сущность формального мышления [207].

На основании изученных различных подходов к познанию мышления мы можем объективно определить его сущность. В рамках выбранной методологии определение мышления, данное В.П. Зинченко, является наиболее удачным, поддерживающим нашу исследовательскую позицию. **Мышление** – это активная познавательная деятельность, результатом которой является формирование отдельной психической реальности, содержащей новые знания для личности. Также сущностной чертой процесса мышления является его творческий продуктивный характер. Не менее важным уточнением является суждение о том, что научный коллектив может являться фактором для

развития мышления. Данное умозаключение было сформулировано на основании исследований Л.С. Выготского.

После определения ведущего понятия нашего исследования обратимся к психолого-педагогическому анализу феномена **стиль мышления**. При этом для начала определимся с понятием «стиль». Толковый словарь под редакцией Д.Н. Ушакова сообщает, что под исследуемым термином понимается особенность способов достижения какого-либо результата, а также уникальная комбинация методов осуществления какого-либо действия [263]. Отметим, что каких-либо дискуссионных оснований предложенное определение не содержит и может быть использовано в процессе настоящего исследования. Настало время вернуться к определению понятия «стиль мышления». Следует указать, что первыми в современной эпистемологии использовать понятие «стиль мышления» начали Л. Флек и М. Борн.

Л. Флек определял «стиль мышления» термином «границы мышления», интерпретируя их как сформированный образ действия интеллекта при решении поставленных перед ним задач [281, с. 88]. М. Борн под термином «стиль мышления» понимал общие тенденции мыслительной деятельности [34, с. 227]. Необходимо отметить, что данные определения понятия «стиль мышления» имеют одну общую черту. Имеется в виду, что мышление в процессе своего онтогенетического, а также филогенетического развития способно развивать устойчивые паттерны своей деятельности.

При исследовании данного понятия мы также опирались на авторитетные научные работы отечественных исследователей, в которых так или иначе затрагивались вопросы о возможных стилях мышления (К.А. Абульханова-Славская [2], Л.М. Андрюхина [9], С.Л. Рубинштейн [223], Л.Я. Зорина [93], Л.Н. Макарова [160], Л.А. Микешина [171], Д.Н. Меницкий [169], С.Б. Крымский [137], Ю.Н. Кулюткин [143], Д.Н. Узнадзе [274], М.Г. Ярошевский [308]).

В рамках анализа научной литературы было выявлено, что сущность понятия «стиль мышления» активно разрабатывается в философских исследова-

дованиях (О.В. Гуторович [65], А.В. Деникин [70], Т.Г. Пашковская [202], Ж.С. Сыдыков [252], В.Т. Салосин [229], Н.А. Силин [240], О.Н. Ткаченко [261], В.А. Устюгов [276]), в педагогике (Т.А. Дронова [75], И.С. Жукова [82], Л.Н. Макарова [159], В.Ж. Метелев [170], Л.С. Сагателова [227], Н.Ш. Сайфулина [228]), в лингвистике (Е.В. Вохрышева [46], С.В. Калашникова [105]), в культурологии (П.А. Куличкин [142]), в психологии (А.А. Алексеев [5], А.В. Ачина [18], А.К. Белоусова [29], Р.М. Брэмсон [310], Е.Л. Григоренко [61], Л.А. Громова [5], В.В. Знаков [92], С.Л. Рубинштейн [223], Д.С. Рубцова [226], Р. Стернберг [61], Д.Н. Узнадзе [274], А.Ф. Харрисон [310], М.А. Холодная [285]), в социологии и культурологии (П.А. Куличкин [142], Н.Д. Товмасян [262], Ю.А. Филатова [280]), в филологии (В.Е. Трусов [268]).

Анализ философских подходов к понятию «стиль мышления» показал, что его изучают как структуру познавательной деятельности, обусловленную социокультурными условиями деятельности человека. Также стиль мышления определяется в качестве гносеологической и ценностной детерминанты процесса познания (В.А. Устюгов [276]). Философ Ж.Т. Туленов специально указывает, что стиль мышления – это не само познание, а особый характер способа познания [269]. Роль педагогики, исходя из данного определения, может состоять в целенаправленном развитии особого характера познания, в разработке подходов к его совершенствованию у личности.

В рамках онтологического подхода стиль мышления понимается как сложная интеллектуальная конструкция. Основными элементами этой конструкции признаются эстетическая, эпистемологическая и гносеологическая составляющие деятельности человека. В рамках историко-логического подхода стиль мышления изучается в качестве мировоззренческой парадигмы, зависимой от культурно-исторических условий [70]. Следуя данному определению, получается, что педагогические подходы к развитию научного стиля мышления должны быть сообразны современной мировоззренческой парадигме научного знания [289].



Вместе с тем продолжим обзор философских подходов к определению исследуемого понятия. Так системный взгляд на особенность термина «стиль мышления» изложен в работе Л.М. Андрюхиной. Она отмечает, что стиль мышления имеет многоплановую характеристику: конкретная форма использования метода как орудия познания, культурно-исторические условия развития метода познания, сумма технологий, которые личность исследователя готова применить непосредственно в своей профессиональной деятельности [9]. При всём совершенстве философских определений изучаемого термина педагогические особенности нагляднее представлены в работах с эмпирической составляющей. К примеру, Т.А. Дронова стиль мышления определяет как особую систему интеллектуальных стратегий и операций [75]. Данное определение опирается на концепцию различения пяти стилей мышления, изложенную в работах А. Харрисона и Р. Брэмсона [310]. Их совместный подход будет представлен позднее при рассмотрении сущности когнитивных стилей мышления.

Другой российский исследователь стиль мышления характеризует неотрывно от понятия «индивидуальный стиль педагогической деятельности». Стиль мышления как устойчивую структуру личности она сравнивает с «атомом», а индивидуальный стиль педагогической деятельности – с «молекулой» [159].

Подобную неотрывную связь педагогического стиля и стиля мышления молодого преподавателя разумно развить в дальнейшем исследовании, поскольку они затрагивают моральное развитие личности. Изучение соотношения стиля мышления с понятием педагогического стиля привносит в исследование такой интересный термин, как «педагогический такт». Представленное понятие раскрывает важность морально-этической составляющей стиля мышления молодого преподавателя. Тем самым демонстрируется позитивное отношение к педагогическому наследию отечественной школы.

Вместе с тем стоит отметить, что сегодня всё чаще в педагогике выделяется операциональная сторона стиля мышления специалиста. Операцио-

нальная сторона стиля мышления, как выразитель успешности решения производственных задач, вовсе не плоха, но является отражением типичного западного мышления (потребительского) [30; 89]. Данный тип мышления вполне может поступиться морально-этическими показателями при оценке эффективности выполненной работы.

Вместе с тем влияние западных работ на российскую научную школу познания стилей мышления не всегда несёт деконструктивные ценности. Подтверждением сказанному являются успехи в изучаемой области М.А. Холодной. В своих работах она использует понятие «когнитивные стили». Под этим термином понимаются персональные способы осмысления окружающего мира, особые способы решения задач. В рамках раскрытия актуальности темы исследования она подчёркивает, что за последние сто лет развития психологии процессы познания стандартизировались. Индивидуальные стили мышления понимались как случайные, не заслуживающие научного внимания явления [285]. Определённым психологическим поворотом в познании процессов мышления стали работы Ph.S. Holzman, H.B. Linton, D.P. Spence, J. Kagan, Ph.K. Oltman, E. Raskin [285]. В этот период (середина XX в.) появляется понятие «когнитивные стили». На этом этапе данное понятие включает в себя все познавательные процессы, все его уровни и виды. Вместе с тем в 80-е гг. XX века появляется, собственно, и само исследуемое понятие «стили мышления».

Р. Стернберг и Е.Л. Григоренко указываются как разработчики этого термина [61]. М.А. Холодная справедливо подчёркивает, что понятие стиля мышления было выстроено на стыке психологии личности и психологии познавательных процессов [285, с. 22].

На основании имеющихся характеристик когнитивных стилей она уточняет и сами стили мышления: адаптивный, эвристический, исследовательский, инновационный и смыслопорождающий [285, с. 311]. Также дополнительно ею сообщается о необходимости учёта иррационального стиля мышления [285, с. 310]. Представленные виды когнитивных стилей и стилей

мышления могут достаточно подробно раскрыть индивидуальные особенности познавательных стратегий личности. Вместе с тем необходимо отметить, что существуют и иные подходы к классификации стилей мышления. Имеется в виду типология А.К. Белоусовой [29], Р. Брэмсона и А. Харрисона [310], Р. Стернберга [320].

Р. Брэмсон и А. Харрисон выделяли следующий ряд «интеллектуальных стилей»: аналитик, синтезатор, прагматик, реалист и идеалист. На основании данных стилей А.А. Алексеевым и Л.А. Громовой были уточнены идентичные для российской науки «стили мышления».

А.К. Белоусова под стилем мышления понимает один из феноменов устойчивой системы регуляции процессов мышления [29]. Всего она выделяет четыре вида стилей мышления: критический, инициативный, практический и управленческий. Предложенная классификация, по нашему мнению, вызывает предположение, что административный состав учреждений высшего и дополнительного профессионального образования должен уметь сочетать все указанные стили мышления.

Иную, отчасти неформальную классификацию предлагает Р. Дж. Стернберг. Он различает стили мышления по следующей типологии: «законодатели, исполнители, критики, «монархическая, иерархическая, олигархическая, анархическая, глобальная, локальная, интернальная, экстернальная, либеральная, консервативная личности» [321; 322]. По мнению А.К. Белоусовой, в основание данной типологии положена теория “Mental self-government” (ментального самоуправления личности) [320].

Продолжим изучение сущности понятия «стиль мышления» в работах российских психологов. А.В. Ачина в рамках своего исследования выделяет синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический, критический, управленческий и практический стили мышления. Инициативный и реалистический стиль мышления был охарактеризован А.В. Ачиной как препятствующий осуществлению психодиагностической деятельности. Исходя из этого вывода, она предлагает практические рекоменда-

ции по учёту этой закономерности в образовательном процессе высшей школы [18]. Таким образом, автор отмечает устойчивую корреляцию между различными стилями мышления и успешностью/неуспешностью выполнения будущими психологами своих профессиональных задач. Также отметим, что практическому стилю мышлению в современных педагогических исследованиях уделяется пристальное внимание. Отчасти подобное обстоятельство продиктовано методологическим наследием советского периода – деятельностным подходом. Так Д.С. Рубцова в своём исследовании отмечает, что практический стиль мышления определённо является ведущим у различных категорий специалистов [226]. В завершение анализа понятия «стиль мышления» укажем, что в комплексных социологических исследованиях в основном изучается социально-культурная обусловленность стилей мышления [262]. Данные результаты социокультурных исследований в силу содержания заявленной гипотезы указывают, что коллектив учёных может определять и вид, и сущность коллективного стиля мышления.

На основании анализа педагогических работ нам также удалось выделить следующие разновидности стилей мышления: научный (В.А. Адольф [3], И.С. Жукова [82], Н.В. Кочергина [129], Ю.В. Сенько [236]), системный (И.Ю. Асманова [15], Т.В. Кириллова [115], М.А. Науменко [182], Л.С. Сагателова [227]), инновационный (Л.А. Жукова [83]), экологический (В.Ж. Метелев [170]), интегративно-креативный (Т.А. Дронова [75]), гуманитарный (О.И. Майкова [157]), критический (В.А. Попков [211]), системно-эволюционный (Н.И. Стасюк [247]), вероятностный (С.Н. Дворяткина [69]), толерантный (Э.Ю. Лесите [153]), математический (И.М. Челябинов [287]), химический (Е.О. Емельянова [79]), педагогический (Е.Ф. Бойко [32]), парадоксальный (Е.В. Ситнова [242]), естественнонаучный (С.А. Суровикина [250]), творческий (Н.В. Нестерова [184]). Стили научного мышления в современной педагогической науке изучались Е.А. Мишиной и Е.М. Поповой [174; 212].

Принимая во внимание, что большое количество работ по исследованию феномена «стиль мышления» практически идентичны, всё же необходи-

мо определиться с итоговым определением. По нашему мнению, определение, данное Т.А. Дроновой, наиболее краткое и ёмкое, отражающее существенные особенности исследуемого понятия. Таким образом, за **стиль мышления будем принимать** особую систему интеллектуальных стратегий и операций.

В соответствии с логикой научного познания после изучения понятия «стиль мышления» сосредоточим своё внимание на понятии **научный стиль мышления**. И.С. Жукова в определении этого термина учитывала понятие готовности к осуществлению профессиональной деятельности, выполнение которой подразумевает сформированный комплекс знаний, умений и навыков [82]. Среди наиболее значимых показателей развитого стиля мышления на любом из уровней его формирования она называет два аспекта: независимость и подвижность процессов мышления. Подобное определение вполне можно назвать операционалистским, ведущим мотивом которого является только выполнение задач.

Несколько расширяется исследуемое понятие в работе Н.В. Кочергиной [129]. Изучая её подходы, можно заключить, что научный стиль мышления является тождественным явлением по отношению к понятиям «научное мировоззрение» и «методологические знания».

Весьма близкую авторской позиции Н.В. Кочергиной занимает Ю.В. Сенько [235]. Научный стиль мышления он понимает как неповторимую систему мышления конкретного исторического этапа развития человечества. Эта система представлена законами, закономерностями, принципами, доминирующими в научной деятельности учёных конкретного исторического периода. Именно поэтому он заключает, что развитие научного стиля мышления – это актуальная задача любого сообщества на любом из исторических периодов его развития. Ю.В. Сенько на основании работ С.Б. Крымского и Л.М. Андрюхиной выделяет виды научного стиля мышления: вероятностный, детерминированный и кибернетический [9; 137; 235]. При этом научный стиль мышления во всём его разнообразии видов имеет одну генерализую-

щую характеристику – он является фактором соорганизации структуры элементов научного исследования.

Стоит отметить, что данный вывод Ю.В. Сенько наиболее точно отражает сущность научного стиля мышления в контексте исследуемой темы. Вместе с тем наиболее значимое мнение для системы ДПО о сущности научного стиля мышления высказывает В.А. Адольф. Он предлагает воспринимать его в качестве основания для становления профессиональной компетентности учителей [3].

Стоит заметить, что в научной литературе на паритетных позициях используется понятие «стиль научного мышления». Вместе с тем для того, чтобы соотнести понятия «научный стиль мышления» и «стили научного мышления», необходимо уточнить различные точки зрения самого понятия **«стили научного мышления»**.

В энциклопедии эпистемологии и философии науки под стилем научного мышления понимается устойчивый объём паттернов мышления, включающих в себя развитую установку на применение тех или иных методов научного познания [304]. В некодифицированной форме вариативные авторские определения почти повторяют представленное определение.

К примеру, Л.М. Андрюхина указывает, что стиль научного мышления – это система ценностных установок, действующая как надрефлексивная оценка норм исследования [9, с. 79]. Автор выделяет конкретно-научный стиль мышления, показывая его как часть системы самосознания. В рамках этой системы и происходит мировоззренческое противоборство различных видений объекта исследований, по сути, это и есть надрефлексивное столкновение различных стилей научного мышления.

Другой отечественный автор выделяет иные типы стилей научного мышления: классический, неклассический и постнеклассический [210]. Вместе с тем В.М. Пивоев ранее раскрыл на порядок больше базовых стилей мышления [208]. Так, до классического стиля мышления им выявлены такие стадии эволюции стилей, как: мифологический, рационально-логический

(Сократ, Платон и Аристотель), теологический (в рамках религиозной философии христианства). Он также уточняет характерные аспекты научного стиля мышления: дискретность, статичность, аналоговость, последовательность, механистичность, рациональность и логичность [208]. Исходя из работ А.А. Позднякова, В.М. Пивоева, Л.М. Андрюхиной и определения понятия «стиль научного мышления», данного в редакции И. Т. Касавина, можно указать, что это видовое понятие научного стиля мышления.

Также было выявлено, что стиль мышления является родовым понятием по отношению к понятию «научный стиль мышления», как его высшему уровню развития. Также оно является родовым понятием по отношению к разновидностям самого научного стиля мышления – стилям научного мышления. В свою очередь, данные разновидности высшего стиля мышления входят в подмножество элементов научного стиля мышления, которые опосредованы культурно-историческим характером парадигмального развития науки.

После изучения сущности феномена молодого преподавателя, сущности мышления, а также поведенческих доминант «стилей мышления» необходимо уточнить, что мы будем понимать в данной работе под этими понятиями.

Взяв за основу подход Е.А. Балезиной, дадим определение понятию «молодой преподаватель».

Молодой преподаватель – это представитель особой социальной группы, сотрудник вуза, которого характеризуют такие показатели, как: возраст до 35 лет, высокий уровень образования, малый педагогический стаж работы, особая подверженность стрессовым ситуациям в процессе реализации своих профессиональных обязанностей.

При оперировании понятием «мышление» было принято решение придерживаться позиции В.П. Зинченко о его сущности. Мышление – это активная познавательная деятельность, результатом которой является формирование отдельной психической реальности, содержащей новые знания для лич-

ности. Также существенной чертой процесса мышления является его творческий продуктивный характер.

При определении понятия «стиль мышления» будем придерживаться работ Т.А. Дроновой. Стиль мышления – это особая система интеллектуальных стратегий и операций.

В основание определения понятия «научный стиль мышления» были положены работы И.С. Жуковой. Вместе с тем данное определение было уточнено в соответствии с логикой текущего исследования. Научный стиль мышления – наивысший способ организации процессов мышления, который характеризуется научным подходом к решению поставленных проблем, реализация которого происходит благодаря особым психологическим структурам личности.

*Научный подход* к решению поставленных проблем характеризуется такими качествами и способностями, как логико-доказательный характер умственной деятельности, системность в процессе проведения научного исследования, а также готовность к творческо-преобразующей деятельности.

*К психологическим структурам* личности относят: профессиональную рефлексию, полнезависимость и устойчивость предметной избирательности.

Данный стиль мышления позволяет объективно формировать, развивать и познавать все иные стили мышления. Подобный вывод сделан на основании работ Н.В. Кочергиной и Ю.В. Сенько, изучавших ведущие факторы формирования данного стиля мышления. Имеются в виду идентичность методологической и онтологической системы знания, положенной в основание данного стиля мышления.

Таким образом, мы вправе дать определение понятию **«научный стиль мышления молодых преподавателей ДПО»**. Согласно проведённому исследованию, научный стиль мышления молодых преподавателей – это наивысший способ организации процессов мышления, который характеризуется единством научного подхода к решению поставленных задач в области системы повышения квалификации кадров и особыми психологическими ка-



чествами, позволяющими молодым специалистам на равных конкурировать с более опытными коллегами. Специфичность данного определения заключается в уточнении, что решение поставленных проблем зачастую происходит с повышенным проявлением стресса.

В качестве факторов, повышающих слабую сопротивляемость стрессогенным ситуациям, отмечаются следующие основания: 1) повышенная физическая и психическая утомляемость в силу интенсивной профессиональной деятельности, превышающей по трудозатратам объём нагрузки старших коллег, обладающих научной квалификацией; 2) слабая развитость сети социальных контактов, которые могли бы поддерживать преподавателей при решении трудных профессиональных задач; 3) отсутствие ФГОС для обучающихся по программам ДПО, что налагает особую ответственность на образовательную деятельность преподавателей и вместе с тем одновременно расширяет их творческий потенциал; 4) необходимость на высоком уровне владеть целым рядом профессиональных навыков и умений: научными, организационно-методическими и собственно преподавательскими; 5) отдалённость результатов профессиональной деятельности (для неопытных преподавателей подобное обстоятельство может препятствовать испытанию позитивных чувств от профессиональной самореализации); 6) повышенная требовательность к излагаемым им материалам со стороны слушателей программ повышения квалификации. Взрослые состоявшиеся специалисты по сравнению со студентами СПО и ВПО более избирательны к качеству получаемых знаний.

При этом развитые компоненты научного стиля мышления могут нивелировать указанные объективные и отчасти неизбежные стрессогенные факторы в деятельности молодых преподавателей ДПО.

Ещё одной спецификой данного определения является особенность решаемых задач. Отметим, что в отличие от преподавателей СПО и ВО в системе ДПО чаще всего решается комплекс проблем: развитие уже сформированных компетенций на предыдущем уровне образовательной деятельности;

формирование новых компетенций, которые ранее не были актуальны для системы образования.

Выявив сущность понятия «научный стиль мышления молодых преподавателей ДПО» сосредоточимся на его структурных компонентах. Наиболее универсальными являются логичность/доказательность, системность мыслительной деятельности, а также устойчивость предметной избирательности, высокий уровень профессиональной рефлексии, полнезависимость, а также способность к творческо-преобразующей деятельности.

Способность личности к логическим формам мышления, обеспечивающим доказательный характер педагогического исследования, предполагается одним из важных показателей развитого научного стиля мышления. Подразумевается, что развитие данной способности позволит управлять совершенствованием научного стиля мышления. Данный элемент исследуемого профессионально-личностного новообразования стабилизирует и направляет все иные его базовые структурные элементы. Развитие логико-гносеологических способностей, в том числе, позволит решить проблему, поставленную в работе А.В. Коржуева и Н.Н. Антоновой. Речь идёт о подходах, позволяющих развить педагогику до уровня «сильной» гносеологической науки [124]. Таким образом, в рамках решения педагогической задачи исследования параллельно будет решаться вопрос о кадровом обеспечении педагогики как «сильной» гносеологической науки.

Способность к системной мыслительной деятельности также является важной составляющей развитого научного стиля мышления. Помимо всего прочего, системное мышление признаётся одним из консолидирующих профессиональных качеств преподавателя [126]. Развитое системное мышление, по нашему замыслу, позволит эффективно сопровождать реализацию логических форм мышления, обеспечивающих доказательный характер педагогической деятельности. Вместе с тем системное мышление, по мнению Н.Д. Топилина и М.А. Назаренко, имеет одно неоспоримое преимущество перед логическими формами мышления [265]. В отличие от логических форм мышле-

ния, системное обладает лучшей вычислительной способностью определения точки равновесия сознания как системы различных видов мышления. Иными словами, решение сложных научных задач требует активации и логического, и системного мышления.

Следующим важным элементом научного стиля мышления является устойчивость предметной избирательности. Данная компонента научного стиля мышления позволит преподавателям усиливать гностические возможности логической и системной форм мышления. Поскольку данная компонента связана с аффективной формой мышления, то таким образом достигается комплексный подход к развитию научного стиля мышления. Единство аффективной и интеллектуальной сфер личности ранее было доказано в работах Л.С. Выготского.

Высокий уровень профессиональной рефлексии, как элемент научного стиля мышления, должен позволить обеспечить обратную связь между внутренней психической средой личности и её внешним окружением. Данный структурный элемент можно сравнить с внутренним контроллером когнитивной сети научного стиля мышления. Задачами данного контроллера являются оценка данных ориентировочной деятельности преподавателя и корректировка логико-доказательной деятельности преподавателя как исследователя. В этом свете разумно в дальнейшем внести в педагогическую модель элемент рефлексивных сессий для корректного развития научного стиля мышления.

Ещё одним важным элементом научного стиля мышления был выбран когнитивный стиль полнезависимого поведения преподавателя. Данный когнитивный стиль, по мнению А.С. Кац, указывает на ряд значимых конструктивных особенностей поведения преподавателя. В частности, отмечается, что преподаватель с этим стилем деятельности настроен на самостоятельное решение профессиональных задач. Также преподаватель с подобным когнитивным стилем способен к предельной концентрации на предмете исследования [112].

Не менее важным элементом научного стиля мышления преподавателя признана способность к творческо-преобразующей деятельности. Творческая деятельность преподавателей признаётся в качестве одного из ведущих элементов их педагогической культуры. Также данный элемент, свидетельствующий о гармонии научных знаний и стилей мышления личности [63], является гарантом достижения новых, не аналоговых научных знаний.

Таким образом, в рамках первого параграфа были достигнуты следующие результаты.

1. Актуализирована проблема исследования.
2. На теоретическом уровне раскрыты содержательные линии ведущих понятий научного аппарата исследования.
2. Уточнены структурные элементы понятия «научный стиль мышления молодых преподавателей учреждений ДПО».

## **1.2. Педагогические возможности научно-исследовательских коллективов в развитии научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования**

Приступая к изучению педагогической значимости коллективной деятельности по развитию у его участников научного стиля мышления, необходимо пояснить логику подобного выбора. В соответствии с этим заявлением необходимо показать разнообразие и перспективы иных подходов к развитию научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО. Это необходимо также для выявления сильных и слабых сторон избранного педагогического средства.

Для выявления общих содержательных линий и подходов к развитию научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО обратимся к общему психолого-педагогическому анализу понятия развития.

Предваряя результаты исследования о сущности понятия развития, необходимо пояснить причину выбора данного термина. Отталкиваясь от исследований Д. Векслера, получается, что период наивысшего интеллектуального развития личности практически совпадает с возрастной характеристикой, ранее определённой для понятия «молодой преподаватель» [103]. Принимая во внимание данное исследование, разумно использовать понятие развития, а не формирования научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО. Исходя из анализа содержания многочисленных публикаций по проблеме совершенствования научного стиля мышления наглядно видно, что его формирование начинается ещё в период школьного возраста. Именно поэтому для возрастной категории молодого преподавателя (возраст до 35 лет) нами был выбран термин «развитие», а не «формирование».

В словаре профессионально-педагогических понятий под процессом развития понимается целенаправленное количественное и/или качественное

изменение чего-либо. При этом предлагается различать две перспективы этого процесса: восходящую (прогресс) и нисходящую (регресс). Под развитием личности понимается процесс качественных изменений, который ставится в зависимость от внешних и внутренних факторов. Примечательна позиция авторов о том, что развитие взрослого человека во многом определяется способностью его к самосовершенствованию [222].

В педагогическом словаре под редакцией Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова понятие развития неотрывно связано с понятием личности. Развитие личности понимается как процесс её изменения в условиях включения в какую-либо социальную общность [117]. Дополнительно отметим, что в педагогической школе А.В. Петровского особо подчёркивается процесс интеграции личности в общность [206]. Этот факт уточняет позицию авторов о взаимообусловленном процессе развития личности и коллектива.

Д.И. Фельдштейн процесс развития личности понимал как сложный процесс, который непосредственно раскрывается в деятельности ребёнка. Стоит отметить, что это яркий пример деятельностного подхода к описанию сущности развития личности, полностью подчинённый законам диалектики [279]. В данном конкретном случае это означает, что материальные основания, в том числе и окружающие личность, являются источниками и драйверами процесса развития. Предельно широким объёмом этого основания является социальная материя, включающая, в том числе, ситуации социального развития (по Л.С. Выготскому). Таким образом, деятельностный подход методологически неотрывен от понятия социальной ситуации развития, во многом определяющей сущность и направленность социальных отношений, благодаря которым происходит развитие личности. Особенностью социальной ситуации развития для молодого преподавателя является деятельность в коллективе кафедры, лаборатории или ином другом структурном подразделении учреждения ДПО. Таким образом, мы пришли к выводу, что верно выбрали в качестве методологического аппарата исследования деятельностный подход. Этот подход позволяет обосновать нашу логику при обращении к социаль-

ному окружению молодого преподавателя как к действующей педагогической силе. Имеется в виду, что участие в деятельности научно-исследовательского коллектива является ведущим педагогическим основанием для активизации процесса развития научного стиля мышления у молодого преподавателя учреждений ДПО.

А.Г. Асмолов усматривает в развитии личности сложный процесс, подчинённый особенностям онтогенеза человека, филогенеза, а также особенностям историко-эволюционной парадигмы [16]. Применительно к проблематике текущего исследования особо значимым замечанием является указание на подчинение процессов развития научного стиля мышления историко-эволюционной парадигме.

В.В. Давыдов указывает, что развитие психики – это процесс непрерывный, действующий на протяжении всей жизни [67]. Это указание подтверждает верность выбранной стратегии по совершенствованию научного стиля мышления у молодых преподавателей, которую разумно в этом свете продумывать минимум на несколько лет вперёд. В идеальном видении этот процесс совершенствования должен происходить на всём протяжении профессионального развития.

Также М.В. Мухина утверждает, что внутренние противоречия, их диалектический характер, а также физические и психические особенности личности в совокупности с особенностями социального характера взаимодействия являются источниками развития человека [180]. Стоит отметить, что феномен противоречий в качестве движущей силы личностного развития, а также развития научного стиля мышления по достоинству оценён в отечественных педагогических исследованиях.

В словаре под редакцией С.Ю. Головина под развитием понимается процесс становления нового качественного состояния чего-либо [244]. В словаре под редакцией А.М. Новикова под развитием личности понимается последовательное её совершенствование в социуме, опыт которого может не являться предельной чертой данного процесса [193].

Отличительной чертой процесса профессионального саморазвития А.Т. Иваницкий называет самодетерминацию. Самодетерминация, в свою очередь, зависит от ряда личностных качеств: целеустремлённости, активности, автономности, способности к проявлению индивидуального стиля мышления и т. д. [96]. При этом А.Т. Иваницкий отмечает, что процессы развития и саморазвития должны дополнять друг друга. Последовательность данных этапов профессионального совершенствования должна привести к развитому интраперсональному уровню – аутопедагогическому уровню развития. В системе профессионального развития личности педагога на этом уровне поставлен особый акцент А.Т. Иваницким. Это сделано потому как способность к саморефлексии признаётся в качестве ведущего профессионального психологического новообразования у педагогических работников [96]. Исследование А.Т. Иваницкого сообщает весьма перспективную идею о взаимодополняемости процесса развития и саморазвития процесса профессионального самосовершенствования. Сочетание в педагогической модели развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО и внешних, и внутренних личностных ресурсов (в том числе развитой саморефлексии) должно усилить её эффективность.

В.С. Макеева в своём исследовании отмечает важность личностного развития педагогических кадров, поскольку оно непременно совершенствует его профессиональную деятельность [162]. Также она отмечала, что процесс саморазвития является внутренним скрытым резервом, характерным для всех людей. Вместе с тем наиболее эффективно процесс саморазвития и развития проявляется в деятельности. В случае с педагогическими кадрами на основании этой деятельности можно судить об успешности и эффективности принятых мер к личностному саморазвитию.

Рассмотрев различные точки зрения на сущность процесса развития, развития личности, уточним его содержание, способное объективно и полно раскрыть предмет исследования. Также необходимо отметить, что рассмотренные позиции авторов о педагогической сущности процесса развития в це-



лом согласуются и дополняют друг друга. Так, относительно сущности процесса развития нам близки позиции Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, а также позиция коллектива авторов словаря профессионально-педагогических понятий. Учитывая ранее данное определение понятию «научный стиль мышления молодого преподавателя учреждений ДПО», уточним его соотношение с понятием «развитие».

Под **развитием научного стиля мышления молодого преподавателя учреждений ДПО** будет пониматься последовательное качественное совершенствование особой системы стратегий познавательной деятельности, которая характеризуется как единством научного подхода к решению поставленных профессиональных проблем, так и особыми психологическими структурами личности, позволяющей молодому специалисту на равных конкурировать с более опытными коллегами.

Вслед за исследованиями И.С. Жуковой и И.Б. Новик [82; 192, с. 139] мы определили, что научный подход к решению поставленных проблем характеризуется такими качествами, как логичность, доказательность, системность, а также наличие творческих способностей. К психологическим структурам личности относят профессиональную рефлексивность, полнезависимость и устойчивость предметной избирательности. Определившись с терминологией, важной для данного параграфа, перейдём к непосредственному решению поставленного в нём основного вопроса. При этом для выявления всех особенностей процесса развития преподавателей (личностных, профессиональных и др. аспектов) рассмотрим предпосылки, а также условия протекания данного процесса. Оправданным шагом будет обратиться к исследованиям, которые затрагивают представителей различных образовательных организаций: профессионального образования, высшего образования и дополнительного профессионального образования.

Относительно предпосылок необходимости процесса профессионально-личностного развития Л.А. Плеханова отмечает, что профессиональное развитие специалистов необходимо в силу возрастающего социального зака-

за современного рынка труда. Имеется в виду, что насыщение современных производств наукоёмкими технологиями требует и непрерывного повышения квалификации и преподавателей, и совершенствования профессиональных знаний у обучаемых ими будущих специалистов. В качестве педагогических условий профессионального развития преподавателей автором заявляются рефлексивные групповые практикумы, консилиумы, имитационные игры, коррекция профессиональных деструкций [209]. Одним из главных выводов её исследования можно считать утверждение о важности коллективной групповой работы над общими профессиональными, личностными проблемами. Стоит отметить, что позиция Л. А. Плехановой относительно главного действующего средства по решению проблемы профессионального развития преподавателей созвучна и нашей исследовательской позиции.

М.А. Ледянкина важность процесса развития преподавательских кадров отмечает на примере работы техникумов. Она анализирует этот процесс по отношению к реализации крупных национальных проектов [148]. Имеется в виду, что ставшая популярной форма проектного управления в России, а также её инновационный характер требуют своевременного кадрового совершенствования для реализации данного типа проектов. В свою очередь, подготовка высококвалифицированных кадров со средним специальным образованием возможна при должном развитии преподавательского состава техникумов. Особое значение в этом процессе приобретают методические службы техникумов, которые на достойном уровне мотивируют и претворяют в жизнь внутрифирменное повышение квалификации преподавателей. Не менее важным условием по мотивации развития преподавателей техникумов называется материальное стимулирование. Относительно сущности организационно-педагогических условий протекания профессионально-личностного развития существуют различные точки зрения.

Исследования И.В. Ледновой и Н.И. Сучковой сходятся в позитивной оценке влияния научно-исследовательской деятельности на профессиональное развитие преподавателей вузов [251]. Вместе с тем И.В. Леднова указы-

вает на ряд организационных проблем, препятствующих развитию преподавателей в рамках образовательного пространства послевузовского профессионального образования. В частности, она указывает на негативное влияние бюрократической конъюнктуры на профессионально-научное развитие преподавателей вузов. Второй причиной называется недостаточно развитая педагогическая составляющая при подготовке специалистов послевузовского профессионального образования. Третьей значимой причиной называется недостаточная развитость педагогических условий по стимулированию развития преподавателей в области научно-исследовательской деятельности [147].

Иные авторы акцент ставят на необходимости стимулирования творческой активности преподавателей. К примеру, Т.Г. Шарухина отмечала, что безусловным драйвером профессионального развития преподавателей вузов является совершенствование их творческой научной активности. В качестве педагогических условий Т.Г. Шарухиной называются поддержание внутренней мотивации преподавателей на проявление творчества в своей профессии, поддержание благоприятных условий для творческого роста преподавателей силами управленческого состава вуза, постоянное совершенствование управления педагогическим творчеством преподавателей [295].

Помимо закономерностей профессионально-личностного развития преподавателя, важно продолжить изучение условий протекания этого процесса. В этом плане отметим, что М.Ю. Краснопольская в качестве педагогических условий профессионального развития преподавателя учреждений дополнительного профессионального образования называет следующие позиции: привлечение преподавателей к управлению образовательной организацией, выстраивание программы развития преподавателей на основании учёта успехов предыдущих научных школ, обеспечение развития профессиональной компетентности должно обеспечиваться в рамках комплексного подхода [133].

Исходя из толкования термина «комплексный подход» в рамках словаря профессионального образования, получается, что участие молодого пре-

подавателя в нескольких последовательных или перекрёстных заседания научно-исследовательских коллективов обеспечивает эффективность профессионально-личностного развития. Это обусловлено тем, что различные научно-исследовательские коллективы предполагают наличие взаимодействия мультипликативных факторов, обеспечивающих комплексность профессионально-личностного развития [42]. Под мультипликативными факторами понимаются различные социальные ситуации развития, различные инварианты ориентировочной деятельности, различные стили мышления, наличествующие в различных научно-исследовательских коллективах.

Одним из трендов современной научной мысли является исследование феномена самоорганизации, действующего во многих физических системах. Педагогика также взяла на вооружение применение закономерностей и законов данного феномена, но уже для совершенствования образовательного пространства. В.В. Сластенин особо отмечал эффективность ресурса самообучающейся организации и саморазвивающейся личности преподавателя на примере авиационных техникумов [243]. За счёт активизации данного ресурса автор предлагает решить проблему бюрократической конъюнктуры, которая зачастую сдерживает развитие научно-методической работы в техникумах. Отмечаем, что вновь процесс развития кадрового состава техникумов признаётся важным условием успешности функционирования учебного заведения. При этом особое внимание уделяется процессу саморазвития преподавателей техникумов.

Исходя из изученных подходов к проблеме развития профессиональной, личностной сферы преподавателя различных уровней образования, были выявлены общие, сходные содержательные линии этого процесса. Во-первых, достаточно часто заявляется необходимость профессионального и личностного саморазвития преподавателей, а во-вторых, не меньшее внимание уделяется развитию творческой составляющей в их профессиональной деятельности. Таким образом, было выявлено, что процесс развития личностных и профессиональных качеств преподавателя – это непрерывный и

динамический процесс. Сосредоточимся на более узкой проблематике – изучении подходов к развитию научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО.

Дополнительно стоит отметить, что сегодня существует внушительное число подходов к пониманию ведущих стратегий по развитию профессиональных компетенций преподавателей учреждений ДПО. Научный интерес к развитию профессиональных компетенций преподавателей учреждений ДПО был направлен на развитие коммуникативных, психологических, управленческих компетенций. Также были изучены подходы к развитию профессионально-правовой культуры преподавателей, проанализированы аксиологические составляющие его профессиональной деятельности. Наряду с вышеуказанными позициями исследовалось развитие педагогической позиции преподавателя, его ораторской речи, творческой деятельности, эксплицитной обучаемости и т. д. Самой популярной формулировкой объекта исследования можно назвать развитие профессиональных компетенций.

Также в образовательных условиях учреждений дополнительного профессионального образования предлагались различные стратегии развития профессионального мышления молодого преподавателя. Вместе с тем, по нашему мнению, недостаточно подробно были изучены механизмы развития высшего из уровней профессионального мышления преподавателей – научного, а равно и характерного для этого уровня мышления стиля – научного стиля мышления.

Л.Ф. Иванова отмечает, что итоговой фазой профессионального развития преподавателя дополнительного профессионального образования должен стать статус исследователя. В процессе достижения данного статуса профессиональное развитие должно параллельно способствовать духовному, психологическому, социокультурному, коммуникативному совершенствованию личности. Важнейшую роль среди педагогических условий занимают технологии интеграции различных ресурсов в развитии профессиональной компетентности преподавателя ДПО. В этом смысле преподаватель системы ДПО

для достижения профессионального статуса «исследователь» должен уделять внимание и процессу саморазвития профессиональных компетенций [97]. На основании анализа представленных исследований процесс саморазвития справедливо можно назвать одним из ведущих элементов системы развития преподавателя системы ДПО, вузов, техникумов, общеобразовательных школ.

Таким образом, была выявлена логически взаимообусловленная связь научного стиля мышления и индивидуального стиля педагогической деятельности. В последующих разделах диссертационного исследования будет разумным подробнее раскрыть эту взаимосвязь.

Под драйвером развития индивидуального стиля педагогической деятельности Л.Н. Макарова понимает диалектический процесс экстенсивного и интенсивного процесса саморазвития преподавателя. Также она указывает на важность владения преподавателями актуальной информацией о внешних ресурсах для развития его индивидуального педагогического стиля. Она объясняет это тем, что таким образом достигается экономия энергии, жизненных сил преподавателя при взаимодействии с коллегами и обучающимися [159; 160; 161].

Данные учёные (Л.Ф. Иванова, Л.Н. Макарова) отстаивали позицию обусловленности развития личности внешними и внутренними факторами. Из этого утверждения закономерно следует, что развитие мышления, научного мышления, а также научного стиля мышления определяется и внешними, и внутренними факторами. Это означает, что разумно рассмотреть подходы по развитию научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО, задействующих и внутренние, и внешние ресурсы личности. В качестве актуализации важности проводимого исследования стоит отметить умозаключения М.В. Мухиной о значимости развитости мышления в деятельности педагогических работников. Имеется в виду, что М.В. Мухина вслед за позицией П.Я. Гальперина, И.Я. Лернер и др. подчёркивает, что развитое мышление является ведущим профессиональным качеством педагога

[180]. Применительно для референтной группы текущего исследования это означает, что развитый научный стиль мышления является основным профессиональным качеством молодого преподавателя учреждения ДПО. С.И. Гильманшина усилила суждения М.В. Мухиной, указав, что профессиональное мышление педагога является его системообразующей компетенцией [57].

Весьма полезными для исследования подходов к развитию научного стиля мышления стали работы О.В. Гуторович. Она выявила закономерности развития стиля научного мышления. При этом стиль научного мышления рассматривается как явление, в целом характерное для стиля познания той или иной исторической эпохи. Так она выделяет циклы, которые определяют развитие стиля научного мышления во времени: эволюционный, революционный и консервативный. Она выявила, что развитие научного стиля мышления подчинено диалектическому закону двойного отрицания. Это означает, что каждый новый стиль складывается на основании критики ему предшествующего. Также она отметила ещё три важные закономерности развития научного стиля мышления: 1) развивается параллельно эволюции научного мышления; 2) развивается параллельно эволюции теоретического мышления; 3) социокультурные обстоятельства накладывают печать на развитие стиля научного мышления. Развитие стиля научного мышления, в свою очередь, способствует развитию познания [65].

На основании рассмотренных суждений логично выходит и следующее умозаключение. Теоретические, высшие формы практического мышления, научное мышление, научный стиль мышления в совокупности проявляют такой феномен, как профессионально-педагогическое мышление. Это уточнение является весьма ценным, поскольку позволяет увеличить педагогический резерв подходов к развитию научного стиля мышления. Следуя работам М.М. Кашапова, получается, что решение творческих сложных педагогических задач позволяет развивать теоретическое мышление, а значит и научное мышление, и научный стиль мышления [113].

Раскрыв значимость процесса развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО, закономерностей, а также общих подходов реализации этого процесса, перейдём к рассмотрению его вариативных педагогических оснований.

Ранее отмечалось, что развитие теоретического мышления свидетельствует о развитии научного стиля мышления. Следовательно, вполне закономерно будет раскрыть сущность теоретического мышления и уточнить подходы к его развитию. Прежде всего отметим позицию С.Л. Рубинштейна о сущности теоретического мышления. По его мнению, теоретическое мышление – это самостоятельный тип мышления, упорядочивающий первичные чувственные данные [224]. Данное определение одновременно соответствует и характеру научных знаний, концептуализация которых проходит несколько стадий до своей объективации.

Е.В. Шевченко, А.В. Коржуев, Н.А. Хлопенко и В.Г. Нечаева отмечают в своём исследовании, что теоретическое мышление – более утончённый с научной точки зрения процесс по сравнению с эмпирическим мышлением. Авторы, ссылаясь на позиции Д.Ш. Шодиева, указывают на возрастающую роль теоретического мышления в современном обществе [296].

Д.Ш. Шодиев связывает эту тенденцию с современным стилем научного мышления, для которого характерно исследование глубинных связей фундаментальной и прикладной науки. При этом ввиду масштабности и сложности данного процесса зачастую используется мысленный эксперимент. Подходы, обеспечивающие обучение навыкам мысленного эксперимента, развивают и теоретическое мышление, и собственно научный стиль мышления [300]. Таким образом, нами был выявлен ещё один скрытый педагогический резерв стратегии развития современного научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО.

Отметим, что существуют и иные подходы к развитию научного стиля мышления. Например, Е.И. Фуртаева и Т.В. Фуртаева выявили, что научное мышление, а следовательно, и научный стиль мышления как образ исследо-



вательских действий могут развиваться при применении инновационных образовательных технологий. Также авторами были уточнены формы инновационных образовательных технологий: организация научно-исследовательской деятельности, диалоговое обучение и т. п. [283, с. 113].

Проводя промежуточный вывод по текущему параграфу, следует отметить, что имеется тенденция по изучению сугубо внешних педагогических условий по развитию научного стиля мышления. Вместе с тем для объективных результатов исследования необходимо рассмотреть подходы, в которых в качестве драйвера развития научного стиля мышления признаётся внутренний психический мир личности.

К примеру, Е.В. Мусатова в своих исследованиях приходит к выводу, что процесс разрешения внутреннего психологического конфликта у исследователя, появляющегося на фоне противоречий между новым научным знанием и собственным субъективным опытом, способствует развитию научного стиля мышления. Данный процесс автор именуется культуротворческой ситуацией, решение которой происходит в виде продуктивного, а не репродуктивного подхода. Иными словами, принципиально новое для общества научное знание в данном случае не появляется [179].

Также необходимо отметить успешность подходов, которые развитие научного стиля мышления связывают с процессом интериоризации естественно-научных знаний. Данное направление исследований успешно было развито в работах Ф.Т. Шишкина, А.Ф. Шишкиной, Н.Е. Важеевской [259; 298], С.Н. Коношиной [122], Е.В. Ситновой [242].

Особого внимания среди указанных персоналий требует подход С.Н. Коношиной. Отметим, что она очень внимательно отнеслась к такому ресурсу профессионального развития, как научные сетевые сообщества. В частности, он был рекомендован ею для использования с целью эффективного развития научного мышления и научного стиля мышления специалистов.

Участие молодого преподавателя в научных сетевых сообществах позволяет значительно расширить его научно-исследовательскую культуру.

Данный вывод вполне очевиден, однако предлагается расширить вариативную основу действия данного педагогического условия. Речь идёт об участии молодого преподавателя в зарубежных научных сетевых сообществах Zooniverse, Scistarter и ResearchGate. Помимо разнообразия проектов, в которых может дистанционно принять участие молодой преподаватель, существенной пользой является возможность привлечения в своё исследование широкой выборки зарубежных респондентов. Также несомненным плюсом данных сообществ является их способность стать компенсационным ресурсом для молодого преподавателя. Речь идёт о компенсации потребности личности в признании её профессиональных достижений в референтных сообществах. Совершенно очевидно, что не всегда по непосредственному месту работы имеются специалисты, готовые по достоинству оценить научные достижения своих коллег. Таким образом для продолжительного и динамичного развития научного стиля мышления на разных этапах профессионального роста молодому специалисту можно рекомендовать включение в деятельность и отечественных, и зарубежных сетевых научных сообществ.

Также существуют и иные альтернативные взгляды на процесс развития научного стиля мышления. Причём в зависимости от диспозиции научного стиля мышления по отношению к структурам личности предлагается сообразный комплекс организационно-педагогических условий по его развитию. Научный стиль мышления раскрывается Е.В. Шитиковой в качестве критерия развитости научного потенциала личности. При этом развитие самого научного стиля мышления предлагается средствами культурогенеза. Культурогенез включает в себя комплекс мер, концентрирующих внимание личности на творческом понимании окружающего мира сквозь призму культурных ценностей [297]. Стоит отметить, что для практической педагогики всё же востребованы более понятные и ясные подходы. В частности, подразумевается подход А.О. Карпова по развитию научно-инновационной деятельности (в том числе мышления) молодёжи. Отталкиваясь от исследований А.О. Карпова, допустимо предположить, что исследовательские компетент-

ности личности развиваются параллельно процессу развития научно-инновационного мышления и научного стиля мышления. При создании научной инновационной среды в образовательном процессе А.О. Карпов призывает опираться на опыт программы «Шаг в будущее». Данную программу он рассматривает в качестве эталонного проекта по взаимодействию государства с молодыми учёными. В частности, одной из эффективных мер по развитию научного инновационного мышления молодёжи им называется грантовая поддержка [110].

Уточнение сущности научного стиля мышления, а также его места в профессионально-личностном росте может помочь в выявлении наиболее удачных подходов к его развитию. В этом свете работа С.С. Сейтеновой и Ш.А. Мухангалиевой является определённым эталоном для нас. С.С. Сейтенова и Ш.А. Мухангалиева отмечают, что развитие исследовательской компетентности включает в себя и развитие научного стиля мышления. Указанный вид компетентности развивается благодаря интенсификации научно-исследовательской деятельности, что, в свою очередь, приводит и к развитию научного стиля мышления. Одним из эффективных педагогических подходов по развитию научного мышления, научного стиля мышления авторы признают групповую исследовательскую деятельность. Для эффективной реализации данного подхода авторы предлагают использовать метод проектов. Ценность данного метода, по их мнению, состоит в том, что он позволяет развивать у обучаемых высокую степень самоорганизации. Самоорганизация в части постоянного самосовершенствования в применении методологии научного исследования является одним из педагогических условий рассматриваемой технологии. Также авторы отмечают, что развитие научного мышления, научного стиля мышления, исследовательской компетенции – процесс длительный и непрерывный. Авторы подчёркивают, что три года – это минимальный срок реализации технологии развития научного стиля мышления и исследовательской компетентности [232].

Положив начало рассмотрению коллективной деятельности в качестве движущей силы развития научного стиля мышления, разумно уделить внимание её содержательным основаниям. Понятие научного коллектива сегодня достаточно интенсивно обсуждается, вследствие чего появляются различные точки зрения на его сущность. В словаре, посвящённом изучению исследовательской деятельности, отмечается, что рассматриваемый термин означает группу специалистов, объединённых исследовательской задачей. Также указанную группу лиц объединяет принятие научно-исследовательских ролей, благодаря чему происходит наиболее эффективное решение поставленных научно-исследовательских задач [102]. Схожее по содержанию определение научного коллектива дают и составители краткого психологического словаря [135].

Исследователи Н.Г. Попова и Е.В. Биричева указывают на два подхода к оценке сущности научно-исследовательского коллектива. Первый подход они называют классическим, а второй – неклассическим (динамично-сетевым) [213]. В рамках первой содержательной позиции под исследуемым термином понимается группа учёных, единство которых обеспечивает общая научная задача, а также единая ценностная установка на предмет познания [20; 213; 231]. Вторая содержательная позиция понимает под научно-исследовательским коллективом многоуровневую структуру, состав которой неоднороден и по качественному, и по количественному составу.

Вместе с тем единой является цель деятельности сетевого объединения специалистов – решение значимой научно-исследовательской задачи. На основании представленных доводов они предлагают третий вариант понимания термина. Предлагается воспринимать научный коллектив как самостоятельный субъект научного познания, который не является простой суммой научных убеждений его членов. Речь идёт о динамичной самоорганизующейся и саморазвивающейся социальной структуре. При этом в состав научно-исследовательского коллектива могут входить специалисты широкого про-

фия: редакторы, рецензенты, переводчики, менеджеры, журналисты и собственно сами научные сотрудники той или иной организации.

Рассмотрев различные точки зрения на предмет текущего исследования, уточним его определение. Под научно-исследовательским коллективом понимается динамично-развивающаяся открытая социальная система, которая может включать в себя специалистов предельно широкого профиля, цель деятельности которых составляет единая для всех научная задача.

Уточнив понятие научно-исследовательского коллектива необходимо уточнить перспективы развития научного стиля мышления специалистов при участии в деятельности указанного социального образования. В этом свете примечательными являются исследования Е.А. Володарской и С.А. Лебедева. Они заявляют о возрастающей роли коллективов в современных научных достижениях. В своём исследовании они отмечают, что изучение законов, закономерностей развития коллектива и личности аккумулирует в себе социальная психология [43].

Также они дополняют, что научная деятельность в рамках социальной психологии складывается из двух базовых аспектов. Первым аспектом является характеристика личности учёного как субъекта коллективной деятельности, а вторым аспектом является характеристика самих научных групп. Авторы убеждены, что для грамотной реализации деятельности научного коллектива в него должны быть включены специалисты с различными стилями научного мышления. Таким образом, в этой мысли наблюдается реверсивное подтверждение гипотезы исследования – научный стиль мышления может быть наиболее эффективно развит в рамках научно-исследовательского коллектива. Вместе с тем авторы исследования отмечают, что для становления личности учёного необходима коммуникативная сфера ближайшего окружения. Резюмируя, можно уточнить, что одним из важных факторов становления научного стиля мышления является коммуникативная сфера научно-исследовательского коллектива.

Одной из важных проблем функционирования научного коллектива авторы признают вопрос адаптации молодых исследователей. Они указывают на два основных стиля адаптации молодых специалистов: 1) пассивное принятие идей научно-исследовательского коллектива и 2) активно-творческое преобразование имеющихся идей. При этом авторы отмечают, что для успешной адаптации молодых кадров допустимо сочетать два стиля адаптации. Вместе с тем они подчёркивают, что для эффективной адаптации должны быть соблюдены два организационно-педагогических условия. Первое условие – молодому специалисту необходимо дать возможность самостоятельно определиться с интересной для него темой научного исследования. Второе условие – молодому специалисту следует поручать не только «черновую», рутинную работу, но и работу, позволяющую ему творчески реализоваться. Без указанных данных двух организационно-педагогических условий процесс адаптации молодого специалиста может и не состояться, что закономерно приведёт к понижению производственного процесса института [43].

Продолжая развивать исследование о педагогической сущности коллективной деятельности, ещё раз необходимо уточнить, что от той или иной оценки этой сущности зависит и подход к его развитию. Нетривиальным подходом по рассмотрению педагогической сущности научного стиля мышления является позиция Т.В. Абрамовой. Так, она весьма интересно высказывается о сущности деятельности, совершаемой коллективом педагогических работников. Она, в частности, именуется педагогов научно-производительной силой. Данная сила является не только носителем передовых научных знаний, но и их производителем [1].

При этом коллективная форма работы позволяет эффективно развивать различные группы умений и навыков у её участников. Таким образом, следуя её умозаключению, получается, что педагогический коллектив, являясь научно-производительной силой, порождает и научное мышление его участников. Можно считать, что нетривиальные подходы к управлению развитием педагогического коллектива, сочетаясь с аналоговыми подходами, дают це-

лостное представление о рассматриваемом вопросе. В этом свете исследование С.А. Баранниковой является в рамках рассматриваемого подхода аналогичным, но не менее ценным от этого. Она в своём исследовании раскрывает перспективу освоения новых научных знаний в рамках педагогического коллектива. Она подчёркивает, что освоение инновационных смыслов в педагогическом коллективе позволяет развивать конкурентоспособность каждого из его членов [24]. Применительно к смыслам нашего исследования это означает, что совершенствование научно-исследовательской культуры коллектива молодых преподавателей, отвечающей признакам инновационности, позволит развивать конкурентоспособность каждого из членов коллектива.

Л.А. Волчок в своём исследовании поднимает актуальную для текущей работы проблему. Имеется в виду вопрос развития элементов педагогического сознания в процессе коллективной деятельности. Педагогическое сознание она понимает как динамическое образование компонентов, которые возможно развивать. В частности, под структурным компонентом она понимает и когнитивную сторону деятельности личности. Это означает, что развитие научного мышления и научного стиля мышления подразумевается и тогда, когда исследуются закономерности и педагогические условия развития инновационного педагогического сознания [44]. Исследование Л.А. Волчок подтверждает, что включение педагога в деятельность коллектива, осваивающего инновационные научные знания, позволяет развивать его педагогическое сознание, а значит и его научный стиль мышления.

Е.Б. Лактионова усматривает новые закономерности относительно особенности всестороннего развития личности в коллективе. Отталкиваясь от её исследований, можно заключить, что коллектив только тогда может способствовать развитию личности, когда представляет собой ценность для всех его членов. Осознание ценности единства совместной деятельности создаёт естественную мотивационную среду для комплексного саморазвития членов коллектива [146]. Таким образом, естественный механизм мотивации к саморазвитию научного стиля мышления у молодых педагогов, участвующих в дея-

тельности научно-исследовательского коллектива, начинается с процесса осознания ценностных основ совместной деятельности.

Испанские учёные отмечают, что молодые специалисты наиболее активно способны участвовать в изменениях, в которых нуждается трудовой коллектив. Вместе с тем они отметили, что молодые специалисты по сравнению с более зрелыми коллегами в меньшей степени готовы участвовать в управлении своей трудовой эффективностью. Применительно к диссертационному исследованию эти выводы означают, что коллективный эффект по развитию научного стиля мышления у всех его членов возрастает при участии молодых специалистов [313]. Вместе с тем управление процессом развития научного стиля мышления наиболее эффективно будет происходить при участии зрелых участников научно-исследовательских коллективов. Данные результаты исследования свидетельствуют о том, что наличие разновозрастного, контрастного состава научно-исследовательского коллектива является условием развития коллектива в целом и каждого его участника в отдельности.

Весьма интересные выводы относительно развития научного стиля в рамках коллектива можно сделать на основании исследований коллектива учёных из Великобритании. Данные учёные отмечают, что создание условий для развивающего обучения личности в коллективе благоприятно скажется на интеграции интересов всех его членов [314]. Если говорить о научно-исследовательском коллективе, то развитие научного стиля мышления у всех его членов будет одной из эффективных стратегий повышения квалификации. Данная стратегия будет являться адресной применительно к коллективу интеллектуального профиля деятельности.

Помимо прямых подходов по развитию научного стиля мышления весьма полезными оказываются работы, рассматривающие косвенные условия. К примеру, N. Clarke отмечает, что такая когнитивная структура личности, как эмоциональный интеллект активнее всего развивается в командном обучении [311]. Этот вывод подтверждает эффективность развития когни-



тивной сферы личности в процессе коллективной работы, что согласуется с нашей научной позицией.

Российский исследователь Н.А. Степаненко последовательно раскрывает значение коллектива в развитии личности. В частности, она вслед за А.В. Петровским указывает на механизм персонализации и развития личностной идентичности, которые весьма важны для каждого члена социума [248]. Можно утверждать, что развитие научного стиля мышления у молодого преподавателя при участии в коллективной научной деятельности подчинено фундаментальным психологическим закономерностям. Имеется в виду развитие личностной идентичности в том или ином творческом научно-исследовательском коллективе и прохождении процесса персонализации.

Помимо механизма интериоризации мы пришли к выводу о действии в процессе развития научного стиля мышления и процесса персонализации. Вполне очевидно, что эти два процесса дополняют и усиливают друг друга.

Процесс интериоризации и более масштабный процесс – персонализации – в большей степени представляют интерес не в обыденной жизнедеятельности, а именно в профессиональной. В этом свете данное уточнение активно разделяет Б.К. Мураталиева. Она отмечает, что совершенствование личности в коллективе опосредовано субъект-объектными и субъект-субъектными отношениями [178]. Также Б.К. Мураталиева подробно описывает процесс интериоризации ценностных установок коллектива, а значит и образа мыслей, воздействуя в дальнейшем на поведение личности каждого члена коллектива. По сути, ею был раскрыт механизм развития тех или иных профессиональных качеств у членов коллектива. Развивающий феномен коллективных ценностей уже не раз был отмечен в качестве фактора совершенствования личности.

Также стоит отметить, что достаточно часто в качестве ведущего механизма развития личности в коллективе исследователи отмечают способность к саморазвитию. При этом необходимо подчеркнуть, что коллектив чаще всего рассматривали как внешний источник развития личности. Вместе с тем

имеется позиция, рассматривающая коллектив в качестве сущностной силы развития личности, с которой мы склонны полностью согласиться. Заслуга А.К. Дусавицкого в этом контексте и заключается в акцентировании внимания на коллективе как сущностном условии развития личности [76].

Также стоит отметить, что рассматриваемая структура личности и подходы к её развитию в работе А.К. Дусавицкого предельно плотно касаются коллективной формы деятельности. Обращая выводы исследования А.К. Дусавицкого на предмет нашего исследования, мы определили, что научно-исследовательский коллектив является движущей силой развития научного стиля мышления у молодого преподавателя учреждений ДПО. Также можно указать, что коллективный стиль научного мышления со временем способен стать частью структуры личности молодого преподавателя учреждений ДПО.

Не меньшее значение коллективной деятельности относительно процесса развития личности его членов придавал С.С. Куроплин. Он приходит к выводу, что только высокоразвитый коллектив может претендовать на конструктивное развитие личности. Высокоразвитым коллективом, по его мнению, является та общность, где имеется общая цель совместной деятельности, а также где результат от работы приносит членам группы моральное удовлетворение [144].

Весьма значимой для текущего исследования является исследование Т.Н. Ищенко и В.А. Печенегиной. Данный коллектив авторов обнаружил прямую взаимосвязь между коллективной формой деятельности личности и развитием её мышления. При этом развитие мышления они рассматривают в качестве условия совершенствования личности в коллективе. К их умозаключению остаётся только добавить, что эффективное развитие научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО возможно в коллективной деятельности [104].

Также стоит указать, что направляющей идеей методологии исследования явились взгляды советских учёных В.А. Сухомлинского, П.П. Блонского и А.С. Макаренко [117]. При этом, по нашему мнению, работы А.С. Мака-

ренко наиболее точно отражают сущность процесса развития личности в коллективной деятельности [158].

При этом рассмотренные выше исследования современных учёных кардинальных предложений или утверждений о коллективе как педагогическом условии развития личности не предложили. Вместе с тем рассмотрение концепций современных педагогов-исследователей необходимо, чтобы выявить историческую устойчивость утверждений, нашедших своё отражение в гипотезе текущего исследования. Также данные исследования способны выявить дополнительные педагогические условия по развитию научного стиля мышления в коллективе, в то время как основные педагогические законы этого процесса остаются неизменными.

В.В. Егоров раскрывает необычные свойства интеллектуальной работы членов коллектива. Он уточняет, что данная работа может в зависимости от внешних условий и сплачивать, и разрывать социальные связи. При укреплении социальных связей в коллективе возникает эффект синергетического интеллектуального скачка и группы, и каждого её члена по отдельности. Применительно к предмету нашего исследования данная особенность научно-интеллектуальной деятельности означает, что сплочённость научно-исследовательского коллектива в интеллектуальной деятельности однозначно приведёт к развитию интеллектуальных процессов у всех его членов [78; 181].

По мнению исследователя А.К. Кравцовой, одну из ведущих ролей в организации работы коллектива занимает развитие эмоционального интеллекта [132]. Имеется в виду роль развитого эмоционального интеллекта у руководителя коллектива. В контексте текущего исследования это означает, что органически развитый эмоциональный интеллект у руководителя научно-исследовательского коллектива позволит наиболее эффективно выстроить коллективную работу. Фактически речь идёт об одной из сторон развитого научного стиля мышления. В свою очередь, развитый эмоциональный интел-

лект ожидаемо должен стать эталоном в ориентировочной деятельности молодых преподавателей учреждений ДПО.

Исходя из исследования А.А. Лежебокова и Е.А. Сергодеевой, допустимо предположить, что развитие научного стиля мышления в рамках функционирования научно-исследовательского коллектива относится к когнитивной модели управления научным сообществом [149]. Основой данной модели управления являются процессы активной проектировочной мыслительной деятельности. Это означает, что когнитивное управление рассчитано на высокоразвитые системы, совершенствование которых планируется на долгие годы вперед. В свою очередь, это означает, что развитие научного стиля мышления является перспективной задачей, которая будет ориентировать коллектив на максимальный уровень саморазвития.

Необходимо отметить, что при исследовании вопросов развития научного стиля мышления и развития коллектива в равной степени достаточно часто упоминается дидактический ресурс процессов самоорганизации. К примеру, О.О. Гонина утверждает, что педагогический коллектив от иных трудовых социальных объединений отличается высокой степенью самоорганизации [59]. Данное уточнение только усиливает выводы исследования А.А. Лежебокова и Е.А. Сергодеевой о том, что авторитарный стиль управления не является ведущим для организации деятельности научно-исследовательского коллектива. При этом авторы отмечают, что молодой состав коллектива требует авторитарного стиля управления. Применительно к текущему исследованию это означает, что развитие научного стиля мышления именно у молодых преподавателей требует авторитарного стиля управления. Вместе с тем нельзя забывать о необходимой творческой самореализации молодых преподавателей. Вполне очевидно, что грамотное управление деятельностью научно-исследовательского коллектива должно успешно совмещать два указанных организационно-педагогических условия.

Также стоит уточнить, что от специфики взгляда на сущность коллектива как такового зависит и подход к развитию научного стиля мышления. К

примеру, Н.Г. Попова и Е.В. Биричева уточняют, что научно-исследовательский коллектив в соответствии с современным стилем научного мышления рассматривается как цельная единица познавательной деятельности. Целостность данного субъекта познания обеспечивается его общими научными целями и установками. Таким образом, получается, что научный стиль мышления, который обеспечивает общеметодологический взгляд на цель научного исследования, является одним из оснований целостности коллектива. Вместе с тем, помимо общей цели, базовым основанием сохранности научного коллектива авторы признают и многогранное её видение, а также общность лидеров данного коллектива. Исходя из выявленной особенности обеспечения целостности научного коллектива можно вывести педагогические стратегии развития научного стиля мышления. Для стабильного развития научного стиля мышления у всех членов научного коллектива необходимы три составляющие: предельно чётко сформулированная цель исследования, обеспечение множественности подходов по её достижению и поддержание работы над достижением цели группы лидеров коллектива [213].

Эффективным решением по исследованию подходов к развитию научного стиля мышления является уточнение соотношения с иными видами мышления. Так, из определения социально-психологического климата в коллективе, которое дали Н.В. Черепкова и С.А. Чугункин, следует, что это особый стиль не только взаимоотношений, но и мышления каждого участника группы. Это означает, что в научном коллективе данный стиль мышления и взаимоотношений определённо коррелирует с научным стилем мышления. Вместе с тем социально-психологический климат неотрывно связан с понятием эффективной коллективной деятельности. Таким образом, если развивать и совершенствовать социально-психологический климат, то это будет косвенно способствовать развитию научного стиля мышления [288].

В качестве промежуточного итога можно указать, что участие молодого преподавателя в деятельности научно-исследовательского коллектива в качестве фактора развития у него научного стиля мышления было изучено на

достаточно высоком уровне. Вместе с тем, оценив работы по проблематике управления научными коллективами, мы выявили значительные педагогические резервы к развитию научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО. В этом свете своевременным будет обратиться к работам А.А. Деркача. В частности, им подчёркивается известный педагогический факт, что становление личности происходит в общественных отношениях. Применительно к текущему исследованию это означает, что развитие научного стиля мышления наиболее эффективно можно развивать в рамках общественных отношений. Вполне закономерно можно заключить, что научный коллектив является наиболее эффективной референтной группой для поддержания и развития высших уровней научного стиля мышления [71].

С.Л. Фоменко, производя обзор работ А.В. Морозова [175], отмечает, что педагогический коллектив всегда воздействует на входящих в него членов. В свою очередь, и каждый из участников коллектива так или иначе воздействует на его членов. Подобная закономерность взаимовлияния членов группы коллектива друг на друга указывает на то, что стиль мышления одного из членов коллектива определённо может быть воспринят остальными членами коллектива. При этом в научно-исследовательском коллективе научный стиль мышления его лидера будет иметь определённую педагогическую силу воздействия на иных членов учёного сообщества. Этот факт подчёркивает, что участие молодого преподавателя в деятельности научно-исследовательского коллектива может являться фактором развития у него научного стиля мышления [282].

С.Л. Фоменко также уточняет, что современный педагогический коллектив выстраивается по личностно-ориентированной, взамен советской коллективистско-ориентированной модели развития [282]. Это означает, что эффективность модели развития научного стиля мышления всегда будет оцениваться по личностным достижениям участников коллектива. Вместе с тем процесс персонализации, происходящий в коллективе, ранее был осмыслен именно в коллективистско-ориентированной модели развития, что указывает

на необходимость принимать во внимание работы предшествующих отечественных педагогических школ.

Не менее важно также исследовать условия, влияющие на успешность коллективной деятельности, а также организационно-педагогические условия, наиболее типичные для функционирования научных коллективов. Г.С. Гавреева особое внимание концентрирует на важности сплочённости, уровне ценно-смыслового единства, морально-психологического климата коллектива для успешного профессионального развития каждого её члена. Отдельное внимание в контексте данного вопроса автором уделяется феномену «огрупплённого мышления». Под этим термином понимается ригидное мышление группы, подчинённое мнению большинства. Позволить обойти этот феномен, по мнению автора, помогает гибкое мышление каждого члена группы. В свою очередь, одним из средств наработки гибкости мышления, по мнению автора, является освоение новых научных знаний. Применительно для текущего исследования это означает, что научный стиль мышления, его гибкость, креативная независимость от группового мнения может эффективно развиваться в коллективе, открытом для освоения новых научных знаний [49].

И.А. Алехин и Т.Н. Герасимова утверждают, что профессиональный коллектив кафедр – это самая продуктивная среда для развития педагогической культуры преподавателя. Феномен педагогической культуры, по их мнению, включает в себя стиль профессионального поведения, общения и, несомненно, мышления [7]. Руководствуясь их выводами, можно сделать заключение, что развитие научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО наиболее эффективно происходит в коллективной исследовательской работе. Таким образом, вновь находится подтверждение нашей гипотезе. Подводя итог промежуточным исследованиям относительно роли участия молодого преподавателя в деятельности научного коллектива для развития научного стиля мышления, остаётся не исследованным вопрос о том, чем опосредовано собственно это развитие. В этом свете достаточно полный ответ на этот вопрос дан в работах Н.В. Пановой.

В частности, она замечает интересную закономерность относительно движущих сил развития личности педагогических работников. По её мнению, развитие личности продиктовано требованиями коллектива к новому члену, вступающему в его ряды. Применительно к нашему исследованию это раскрывает особенность механизма развития научного стиля мышления у молодого преподавателя учреждений ДПО. Успешность развития научного стиля мышления у молодого преподавателя определяется не только фактом его включенности в деятельность научно-исследовательского коллектива, но и уровнем управленческой культуры коллектива. В случае, если коллектив будет слабо организован, то и вероятность развития высокого уровня научного стиля мышления у молодого преподавателя будет крайне мала. Это объясняется тем, что в инертной организационной среде требования к росту квалификации молодого специалиста будут в большей части случаев несущественные. В случае с развитой управленческой культурой внутри научно-исследовательского коллектива вероятность развития научного стиля мышления повышается, потому как возрастут квалификационные требования к его деятельности [200]. Наиболее подробно важность наличия дисциплины в коллективе для саморазвития личности рассмотрели А.В. Комарова и Т.В. Слотина [119].

Исследование Е.А. Гуськовой также подкрепляет нашу гипотезу о возможном развитии научного стиля мышления у молодого преподавателя при включении его в деятельность временных научно-исследовательских коллективов. Она уточняет, что наличие различных командных ролей в научно-исследовательском коллективе является одним из условий интеллектуального развития его новых членов. Стоит добавить, что интеллектуальное развитие в рамках её исследования определённо подразумевает, в том числе, развитие и мышления, а также научного стиля мышления [64].

И.А. Бандурина также высоко оценивает воспитывающую и развивающую сущность научных школ, которые, по её мнению, способны на постоянной основе готовить «научную молодёжь». Под данным процессом она по-



нимает не только развитие научного знаниевого комплекса у молодых кадров, а следовательно, и стиля мышления, присущего конкретной научной школе, но и систему этических норм [23]. Также одним из положительных эффектов научной кооперации в рамках научной школы, как устойчивого научно-исследовательского коллектива, она отмечает активизацию саморазвития членов коллектива.

Е.В. Устюжанина использует в качестве эмоционального средства описания эффекта комплексного развития личности – участника научно-исследовательского коллектива термин «бацилла творчества». Под этим термином ею понимается эмоционально-психологический эффект усиления мотивации, а также личностных свойств и качеств члена научно-исследовательского коллектива, направленный на освоение и развитие научного знания. Таким образом, в качестве эффективного педагогического условия развития и особой когнитивной познавательной стратегии (научный стиль мышления), и глубины научных знаний авторы признают участие индивида в деятельности научной школы. При этом в определение научной школой включается и такое понятие, как устойчивый научно-исследовательский коллектив [277].

В качестве общего дополнения по проблеме исследования приводится ряд выводов, обогащающих знание о педагогических условиях развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО.

Исследование И.В. Анциферовой в этом свете уместно рассмотреть в качестве дополнения к изучению сущности рассматриваемого педагогического условия, способствующего развитию научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО. И.В. Анциферова уточняет, что наличие в коллективе рефлексивной совместимости является условием для эффективного взаимовлияния каждого из его членов. Под взаимовлиянием И.В. Анциферова в основном понимает процесс повышения мотивации на успех внутри группы научных исследователей [12]. На этом основании справедливо уточнить, что наличие рефлексивной совместимости позволит эф-

фективно развить и научный стиль мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО.

Благодаря уточнению структуры научного стиля мышления мы получаем возможность обогатить обзор подходов, в которых коллектив признаётся движущей силой развития. Помимо особого стилистического подхода к изложению мыслей научный стиль мышления предполагает развитие определённых личностных структур. Развитая профессиональная рефлексия в этом свете была признана одной из подобных структур. В этой связи целесообразно обратить внимание на подходы, в которых исследуется возможность воздействия коллективной деятельности на данную личностную структурность. Среди российских исследователей вклад в обоснование данного утверждения внесли Т.Л. Аракелова [13], В.Г. Аникина [10], В.Н. Журко [85], А.А. Мамедов [163], Д.Е. Беспалов [31], В.П. Зубанов [31], В.Г. Свинарченко [31], М.А. Безлепкина [26], Н.Г. Иванцовская [26], А.Л. Журавлев [84], Т.А. Нестик [84] и др. Среди зарубежных современных исследователей данному вопросу посвятили свои работы J. Kelly, S. Cherkowski, J. Ohlsson, N. Levina, P. Cressey [312; 316; 317; 318].

Ещё одним из элементов научного стиля мышления была признана способность к интеграции осваиваемого объёма знаний – системность изложения анализируемых знаний. В научной литературе данная интегративная способность всё чаще стала рассматриваться под более общим понятием – «исследовательская компетентность». Изучением особенностей развития исследовательской компетентности, влияющей на когнитивные стратегии личности, занимались А.О. Кошелева, О.И. Шевченко, Э.Е. Лукьянчиков, А.А. Севрюкова, Н.А. Иваненко, О.В. Осетрова и др. [95; 130; 199; 230]. Указанные работы достаточно подробно проиллюстрировали законы, закономерности и принципы отражения развитой исследовательской компетентности на когнитивные стратегии личности. Выводы работ указанных авторов распространяются и на такую когнитивную стратегию, как научный стиль мышления.

Значимость коллективной деятельности для развития личности исчерпывающе доказана в работах О.Ф. Кукуевой [141], Д.В. Мочалова [176], А.С. Чернышева [290], С.В. Сарычева [290], Л.Н. Антилоговой [11], М.С. Неймарк [183], Н.Н. Толстых [183]. Указанные работы являются хорошими современными интерпретациями педагогических законов, выведенных А. С. Макаренко.

Изучив основные подходы по развитию научного стиля мышления у молодых преподавателей, мы выявили, что научно-исследовательский коллектив как педагогический фактор развития был несправедливо недооценён. Вместе с тем, как показывают результаты исследования, был выявлен высокий потенциал научно-исследовательского коллектива по развитию научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО.

Таким образом, в рамках второго параграфа были достигнуты следующие результаты.

1. Обоснована значимость развития научного стиля мышления для молодых преподавателей учреждений ДПО.
2. Уточнено понятие научно-исследовательского коллектива.
3. Обоснована возможность включения молодых преподавателей в деятельность научно-исследовательских коллективов для развития научного стиля мышления.

### **1.3. Модель и педагогические условия развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования**

Ранее в параграфе 1.2 была обоснована важность включения молодых преподавателей в деятельность научно-исследовательских коллективов с целью развития у них научного стиля мышления. Следующим вполне очевидным шагом является уточнение наших позиций о взаимосвязях выявленной закономерности с реалиями системы дополнительного профессионального образования. Речь идёт о разработке и представлении педагогической системы, способной стабильно обеспечивать результативность выявленной закономерности в различных социально-педагогических условиях. Наиболее удачным и в то же время соответствующим научному подходу способом систематизации является педагогическое моделирование.

Само понятие процесса моделирования по-разному трактуется в различных подходах. Вместе с тем, если учитывать только существенные характеристики, то многочисленные точки зрения на этот процесс достаточно схожи. Так, например, в словаре профессионально-педагогических понятий термин «модель» трактуется как определённая конструкция или схема какого-либо реального объекта или процесса действительности. Также авторы указывают на нетождественность модели и оригинала. Это означает, что любая модель, в том числе и педагогического процесса, это лишь приближённое изображение реальности [222].

Для грамотного построения педагогической модели вполне очевидно необходимо знать принципы этого процесса. Одним из ведущих принципов построения модели является ориентация всех структурных элементов на её цель [55]. Описание модели по данному принципу в некотором смысле упрощает и совершенствует исследовательскую работу. Также не стоит забывать, что практико-ориентированная модель должна быть валидна, верифицируема, воспроизводима в различных внешних условиях и экономически

целесообразна. Указав перспективные и ограничивающие линии в разрабатываемой модели, а также её методологические основания, перейдём к детальному анализу её морфологической структуры.

**Целевой компонент.** Целевой компонент модели исследуемого процесса обеспечивает единство её формы и содержания. Данный компонент модели позволяет добиться конгруэнтности содержания и её оценочно-результативного инструментария. Обратимость, конвертируемость содержания каждого компонента к единой целевой установке педагогического процесса позволяют обеспечить валидность получаемых статистических данных. В то же время и цель исследования полностью обращена на достижение результата всего комплекса педагогических воздействий, который в свою очередь является социальным заказом.

Целью разрабатываемой модели является оказание содействия молодым преподавателям учреждений ДПО в развитии научного стиля мышления с использованием формальных, неформальных и информальных способов реализации дополнительного профессионального образования.

Неформальные способы реализации дополнительного профессионального образования аккумулированы в деятельности научно-исследовательских коллективов и, как нами ранее было обосновано, обладают педагогическим потенциалом для развития научного стиля мышления молодых преподавателей. Важно понимать, что участие молодых преподавателей в деятельности научно-исследовательских коллективов может быть сопряжено с появлением различного рода затруднений и проблем, которые, в частности, могут обнаруживаться в ходе решения исследовательских задач. Для этого должны быть предусмотрены некоторые компенсаторные механизмы, которые бы позволили преодолеть такие затруднения и проблемы либо сгладить их проявления. Такие компенсаторные механизмы следует связывать с формальными способами реализации дополнительного профессионального образования и находить в системе внутриорганизационного обучения персонала.

Достижению поставленной цели способствуют следующие задачи:

– развитие мотивации преподавателей на систематическое участие в деятельности научно-исследовательских коллективов, а также на осознание ресурсов, которыми они обогащены;

– содействие молодым преподавателям в решении сложных научно-исследовательских задач, оказание помощи в освоении продуктивных методов их решения;

– обучение молодых преподавателей сложным механизмам многоуровневых рефлексивных оценок своей деятельности;

– подготовка молодых преподавателей к самостоятельному моделированию и реализации авторских научно-исследовательских проектов;

– совершенствование у молодых преподавателей навыков избирательного мышления, способного удерживать фокус внимания на предмете исследования до получения требуемого результата.

Решение представленных задач позволит посредством формальных и неформальных способов образования помочь молодым преподавателям в кратчайшие сроки освоить сложные профессиональные компетенции, требующие развитого научного стиля мышления. Отдельно укажем, что все задачи были сориентированы на поэтапное развитие структуры научного стиля мышления, что обеспечивает связь теории и практики научной работы.

**Теоретико-методологический компонент.** За базовую основу методологического аппарата исследования были приняты работы А.С. Макаренко и Л.С. Выготского о значении коллектива для развития личности его членов. Совокупность педагогических идей данных учёных, а также научная область наших интересов позволили определить методологическое основание исследования. Поскольку речь идёт об учёте положений классической педагогической школы, то вполне логично был избран **системно-деятельностный подход**. В качестве содержательного эталона избранного подхода использовались результаты исследований Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина и А.Н. Леонтьева [48; 52; 151]. Сразу же стоит отметить, что выбор того или иного подхода – это не просто дань научной традиции, но и способ в рамках теку-

щего исследования определить достаточное количество методов развития научного стиля мышления. Также определённость в подходах исследования позволит в последующем грамотно модернизировать модель исследования в соответствии с внешними и внутренними условиями её применения. Поскольку понимание сущности системно-деятельностного подхода даже в пределах одной научной специальности неоднозначно, необходимо уточнить его понимание в рамках текущей работы. Под системно-деятельностным подходом понимается отношение к психологическим новообразованиям, как результату интериоризации внешних воздействий на психику личности [48]. Деятельность в этом свете воспринимается как система действий, направленных на достижение педагогической задачи исследования. [52; 150].

Выбирая в качестве методологического основания системно-деятельностный подход, мы предполагаем, что процесс развития научного стиля мышления должен стать и мотивирующим, и ценностным основанием для молодых преподавателей учреждений ДПО [150]. И действительно, отсутствие мотива у молодого преподавателя на развитие научного стиля мышления просто не позволит добиться значимых личностных результатов. Однако и мотив может появиться только при осознании значимости развитого научного стиля мышления. На этом основании можно зафиксировать значение системно-деятельностного подхода для целей текущего исследования. В частности, нами установлено, что:

1. В рамках системно-деятельностного подхода возможно рассмотреть мышление, а также стили его организации в качестве определённых форм деятельности. В перечень стилей организации мышления, в том числе, входит и научный стиль мышления. В свою очередь, деятельность является условием развития личности.

2. Системно-деятельностный подход позволяет внести определённость в содержательный компонент педагогической модели. Речь идёт о том, чтобы процесс развития научного стиля мышления у молодых преподавателей был осознан как потребность, которая породит необходимую интенсивность дея-

тельности по её удовлетворению. Создание психологической установки у молодых преподавателей на стремление к удовлетворению потребности интеллектуального уровня не может обойтись без процесса интериоризации её ценностных оснований.

3. Системно-деятельностный подход на указанных выше основаниях позволит объяснить возникновение феномена полимотивированной деятельности молодого преподавателя учреждений ДПО. Это означает, что процесс развития научного стиля мышления будет иметь мотивы внешнего и внутреннего плана. Внешний план мотивов будет поддерживать окружение научно-исследовательского коллектива. Внутренний план мотивов будет поддерживаться в автономном режиме благодаря процессу самоорганизации личностных установок молодого преподавателя учреждений ДПО.

4. Также системно-деятельностный подход предрасполагает к изучению предмета исследования как целостного явления, элементы которого имеют множественные связи. Выявление связей между элементами педагогической модели позволяет в случае невозможности активации того или иного элемента перераспределить содержательную нагрузку между иными её позициями. Таким образом, при адаптации разрабатываемой модели в том или ином учреждении ДПО у специалистов будет возможность оперативнее решать организационные вопросы.

Поскольку исследовательский интерес концентрируется вокруг процесса развития, то вполне логичным выбором для уточнения допустимых методов исследования стал **акмеологический подход** (А.А. Деркач [71], А.А. Реан [219], В.Г. Зазыкин [86], Н.В. Кузьмина [139] и др.). Следует отметить, что процессы совершенствования квалификации молодых преподавателей учреждений ДПО, как никакие другие, разумно исследовать в рамках данного подхода. Также данный подход позволит разрешить противоречия, выявленные в процессе текущего исследования.

Подразумевается, что в современном мире недостаточно совершенно изучены отдельные вопросы развития исследовательской культуры молодых



преподавателей. При этом отдельные требования национальных и федеральных проектов образования указывают на необходимость её совершенствования у значительной части молодых специалистов из области образования. Сразу же уточним, что в число вопросов развития исследовательской культуры молодых специалистов образовательной сферы также входит и вопрос о развитии научного стиля мышления при решении педагогических проблем. В частности, о взаимообусловленности развития исследовательской культуры и научного стиля мышления указывается в работах Т.Е. Климовой [116].

Акмеологический подход показывает свою высокую эффективность по развитию конкурентоспособности у педагогических работников, в том числе и у молодых преподавателей учреждений ДПО. Основной акцент в рамках данной работы был сделан на интенсификацию саморазвития специалистов. Ранее уже была отмечена эффективность учётов процессов саморазвития для профессионального роста специалистов сферы ДПО.

Также стоит отметить, что сочетание в развитии научного стиля мышления двух различных подходов в целом повторяет своей структурой две базовые группы потребностей человека, выведенные Д.В. Смирновым [245]. Под указанными подходами подразумевается: 1) включение молодого преподавателя в коллективную деятельность, а также 2) активизация процесса саморазвития молодого преподавателя.

По итогу рассмотрения значимости акмеологического подхода для исследования процесса развития научного стиля мышления у молодого преподавателя учреждений ДПО, уточним его основные содержательные линии.

1. Акмеологический подход раскрывает важность процесса непрерывного профессионально-личностного роста молодых преподавателей учреждений ДПО, определяя его как часть личной жизненной стратегии. Это также означает, что процесс непрерывного совершенствования является одним из источников витальных сил молодого преподавателя.

2. Содержательные линии данного подхода весьма актуальны для конъюнктурных условий современных рыночных отношений в рамках обра-

зовательного пространства России. Имеется в виду, что процесс непрерывного профессионально-личностного самосовершенствования является гарантом развития конкурентоспособных качеств молодого преподавателя учреждений ДПО.

Третьим методологическим основанием диссертационного исследования является **синергетический подход**. Стоит отметить, что семантическое основание слова “synergeia” содержит в себе указание на процессы кооперации и содействия [284]. Одним из значимых принципов развития самоорганизующихся целостных систем предлагается считать процессы кооперации их подсистем. В этом свете педагогика не оставила без внимания сущность данного принципа. Сегодня в отечественной и зарубежной педагогической литературе вопросы о применении синергетических принципов в образовании до сих пор остаются актуальными. Включая данный подход в методологическое основание исследования, мы руководствовались работами отечественных учёных (Д.Ф. Ильясов [101], В.Г. Виненко [41], Т.А. Каплунович [107] и др.). По нашему мнению, работы данных исследователей демонстрируют значимые для отечественной науки результаты по адаптации принципов синергетического подхода в педагогике.

Синергетический подход в рамках заявленного исследования должен пояснить значение процессов кооперации для развития научного стиля мышления у каждого отдельного преподавателя учреждений ДПО. При этом стоит отметить, что вопросы самоорганизации зачастую затмевают истинную суть синергетики – изучение процессов кооперации сложных систем.

Исходя из этого, уточним значимость синергетического подхода для заявленного диссертационного исследования.

1. Синергетический подход должен показать важность процессов кооперации внутри научно-исследовательских коллективов для достижения личностно-значимых результатов – развития научного стиля мышления у каждого из их членов.

2. Эффект единого мыслительного поля может быть развит, если каждый подсистемный элемент коллектива открыт для взаимодействия. В идеальном варианте под единым мыслительным полем научно-исследовательских коллективов подразумевается научный стиль мышления, стремящийся к своей эволюции.

3. Синергетический подход должен показать, что открытая модель процесса развития научного стиля мышления обладает свойством ресурсосбережения и пластичности. Имеется в виду наличие в разрабатываемой педагогической модели развивающих моментов неопределённости. Носителями данных развивающих моментов ранее был принят процесс саморазвития молодых преподавателей учреждений ДПО. Также развивающий момент неопределённости в разрабатываемой педагогической модели должен нести установку на свободу выбора адресных технологий поддержки молодых преподавателей учреждений ДПО. Подразумевается наличие свободы выбора у лиц, реализующих данную модель на практике.

**Содержательно-смысловой компонент модели.** Данный компонент модели призван определить содержание процесса развития научного стиля мышления. Поскольку в качестве ведущего фактора развития научного стиля мышления была определена коллективная научно-исследовательская деятельность, то совершенно очевидно, что она положена в основание содержательно-смыслового компонента модели. Подобный фактор развития профессиональных качеств преподавателя в силу своей вариативности и пластичности образует собой неформальный блок рассматриваемого компонента модели.

Вместе с тем для обеспечения высокой степени готовности молодых преподавателей по включению их в коллективные формы взаимодействий предлагается усилить основное звено разрабатываемой модели. Помимо собственно коллективной деятельности, у преподавателей должна сформироваться психологическая установка на желание быть включённым в такую деятельность. Преподаватель должен видеть личностно-профессиональную

ценность включения в деятельность научно-исследовательского коллектива. Речь идёт о совершенствовании внутриличностной мотивации у преподавателя, на основании которой он может инициировать процесс саморазвития и самосовершенствования в автономном от группы режиме. Это условие можно сформулировать как андрагогический принцип индивидуализации обучения.

Востребованность комплексного подхода для развития научного стиля мышления привела к необходимости разработки программы повышения квалификации по теме «Научный стиль мышления как основание исследовательской культуры преподавателя ДПО», рассчитанной на 72 часа. В качестве особенности работы отметим, что форма реализации программы будет зависеть от: 1) степени готовности молодого преподавателя к интенсивной коллективной научной деятельности; 2) личностных способностей к автономной подготовке в заочном режиме; 3) ведущего стиля сенсорного восприятия новых знаний. Предусматривается, что программа может быть реализована в очном, очно-заочном и заочном формате с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Программа повышения квалификации образует собой второй базовый блок содержательно-смыслового компонента модели. Поскольку представленная стратегия в высокой степени стандартизирована и нормирована, то обозначим её как формальный способ развития научного стиля мышления преподавателей. Отметим, что рассмотренный блок должен предшествовать неформальному развитию научного стиля мышления – включению в деятельность научно-исследовательских коллективов. Таким образом, содержательно-смысловой компонент образуется из двух базовых стратегий: формальной и неформальной сущности. Также отметим, что на разных этапах реализации педагогической стратегии два ведущих блока могут оказывать взаимоподдержку друг другу. Основным преимуществом в данном случае является открытость и доступность формальной системы развития научного стиля мышления. Сказанное означает, что на любой из стадий реализации

неформального блока стратегии преподаватель может повторно обратиться к разработанному образовательному ресурсу для уточнения сложных теоретических вопросов о реализации научного метода.

Структура программы имеет следующие разделы: «Аксиологическая интерпретация коллективных форм научной деятельности», «Психолого-педагогическое сопровождение молодого специалиста в деятельности научно-исследовательских коллективов», «Технологии коллективной научно-исследовательской деятельности», «Роль рефлексии в коллективной научно-исследовательской деятельности».

*Первый раздел программы* призван сформировать основание психологической установки преподавателей на необходимость непрерывного развития научного стиля мышления. В качестве мотивирующего основания самосовершенствования будут представлены передовые примеры успешных практик преподавателей, демонстрирующих развитый научный стиль мышления. Предполагается, что мотивация возникнет на стыке чувства дискомфорта и восхищения. Имеется в виду, что чувство дискомфорта возникнет по отношению к личным профессиональным достижениям, которые вполне очевидно будут не очень высокими. Очевидным данный факт является в силу того, что успех в профессиональной деятельности зачастую является результатом усилий не одного десятилетия. Вместе с тем необходимо очень грамотно подходить к использованию данных чувств в процессе развития мотивации преподавателей, чтобы эмоции этого чувства не пересилили эмоции восторга.

Помимо успешных практик совершенствования научного стиля мышления, слушателя будут представлены и иные мотивирующие примеры. В данном случае речь идёт о популяризации деятельности современных научно-исследовательских коллективов. Конкретизация реальных примеров успешной коллективной деятельности позволит наглядно показать достижимость даже самых амбициозных научных целей. Таким образом, первый раздел программы призван развить у слушателей желание включаться в дея-

тельность научно-исследовательских коллективов на уровне ценностной установки.

*Второй раздел* программы раскрывает содержание современных концепций, отражающих психолого-педагогические особенности возрастной категории молодых преподавателей (когнитивные, поведенческие и психоэмоциональные особенности развития возрастных категорий «молодости» и «зрелости»). Знание когнитивных, поведенческих и психоэмоциональных особенностей возрастных категорий «молодости» и «зрелости» даст возможность слушателям грамотнее распределить свои усилия в процессе развития научного стиля мышления. Также данный блок уточнит психолого-педагогические закономерности и принципы совершенствования научного мышления. Практический раздел занятий позволит обогатить профессиональные навыки преподавателя современными психотехниками самомотивации, восстановления психических сил и профилактики психоэмоционального выгорания.

*Третий раздел* содержит вопросы, позволяющие преподавателям уточнить педагогический потенциал включения в деятельность научно-исследовательского коллектива. Результатом освоения преподавателем третьего подуровня программы должны стать знания о практических особенностях высокоэффективных исследовательских технологий. Также молодой специалист должен усвоить технологии парадоксального, проектного и инновационного обучения, которые позволяют совершенствовать их научный стиль мышления. Помимо указанного, в рамках реализуемого раздела слушатели узнают методические особенности включения молодого преподавателя в деятельность научно-исследовательского коллектива для успешного развития научного стиля мышления.

*Четвёртый раздел* включает теоретический материал, раскрывающий рефлексивную деятельность в качестве значимого ресурса осуществления успешной коллективной деятельности. Также дополнительно будут раскрыты вопросы, посвящённые психолого-педагогическим основам диагностики

развитости научного стиля мышления. Дополнительно в рамках программы будет уточнена особенность диагностики результатов развития научного стиля мышления с применением метода многоуровневой рефлексии.

Содержание вопросов четвёртого раздела программы должно помочь преподавателям произвести интериоризацию поверхностно освоенных моделей коллективной научно-исследовательской деятельности. Также данный этап призван содействовать молодым специалистам в осмыслении своего будущего в научной деятельности, предназначения в качестве профессионального учёного. В рамках четвёртого раздела преподаватели смогут освоить основы мысленного эксперимента, поскольку в основании практических занятий заложены обучающие приёмы на тренинг многоуровневой рефлексии. Отдельное внимание будет уделяться аналитическим и синергетическим возможностям коллективной рефлексии.

**Организационный компонент** призван уточнить общий план реализации процесса развития научного стиля мышления, а также выявить основные механизмы его реализации. Продолжительность реализации данного компонента рассчитана на три года. Практическое воплощение авторского замысла представляется с использованием средств формального, неформального и информального образования.

Совершенно очевидно, что указанные средства будут проинтерпретированы с точки зрения дополнительного профессионального образования молодых преподавателей. В частности, для реализации формальных способов образования будут применяться идентичные его специфике методы, формы и средства. Необходимо добавить, что в данном случае предполагается создание у преподавателей мотивационной установки на совершенствование исследовательской культуры в целом и научного стиля мышления в частности. Особенность предлагаемой нами стратегии состоит в подготовке молодых преподавателей к активной деятельности в рамках научно-исследовательских коллективов. Речь идёт о развитии психологической готовности к включению в деятельность научных коллективов, а также совершенствовании зна-

ний о формах, способах, технологиях, передовых методах решения различных научных проблем. Важно уточнить, что под научной деятельностью понимается целый спектр активных методов исследования. В частности, подразумевается постановка целей исследования, подбор научной методологии для её достижения, разработка задач исследования, подбор соответствующих задачам методов, организация теоретической и эмпирической исследовательской работы, выработка стратегии оценки и обработки первичных результатов исследования, способы презентации результатов исследования, а также составление прогноза о необходимости продолжения научной работы. Дополнительно в рамках формального аспекта организационного компонента модели будет организована подготовка к коммерциализации научного потенциала деятельности молодого преподавателя. Исходя из образовательной задачи, были разработаны основания реализации данного блока организационного компонента. Наиболее оптимальной, узнаваемой и эффективной оболочкой, способной аккумулировать указанный перечень вопросов, являются программы повышения квалификации.

Определившись с форматом (структурной особенностью) реализации формальной составляющей организационного компонента, перейдём к анализу форм (внешнего вида), методов и средств, которые разумно использовать.

Ведущими формами реализации формальной стратегии развития научного стиля мышления явились электронное, дистанционное и персонифицированное обучение, сетевые и проектные виды деятельности, стажировка, педагогические студии, экскурсия, лекционные и практические занятия [53].

Вместе с тем, поскольку программа повышения квалификации была адаптирована под три различные формы проведения занятий: очную, очно-заочную и заочную, то набор оснований её реализации в каждом из указанных вариантов будет отличен. Для очной формы были предложены следующие основания её реализации: посредством лекционных и практических занятий с использованием педагогических студий. Лекционная форма реализа-



ции педагогической стратегии была характерна для первого, второго и отчасти третьего раздела программы повышения квалификации.

Также в рамках очной формы проведения использовались возможности электронного обучения (онлайн-занятия). При реализации четвёртого раздела программы «Роль рефлексии в коллективной научно-исследовательской деятельности», а также второго её раздела «Психолого-педагогическое сопровождение молодого специалиста в деятельности научно-исследовательских коллективов» применялись персонифицированные формы обучения. В данном случае речь идёт об адресных акциях поддержки молодых преподавателей со стороны тьюторов, обладающих психологическим образованием. Ещё одной ведущей формой реализации второго и четвёртого разделов программа стали коллективные виды обсуждения результатов обучения: дебаты, полемика и дискуссия. При реализации третьего раздела программы «Технологии коллективной научно-исследовательской деятельности» активно использовались возможности проведения стажировки молодых специалистов в рамках действующих научно-исследовательских коллективов.

Очно-заочная форма реализации программы предусматривала усиление возможностей дистанционного и электронного обучения. В меньшей степени были востребованы возможности таких форм, как «педагогическая студия» и стажировка.

Заочная форма реализации программы предполагала освоение её только в рамках дистанционного обучения. Вместе с тем данная форма освоения программы не вызвала особого ажиотажа, поскольку сказывалась некоторая усталость от дистанционных форм работ. Вместе с тем часть членов ЭГ оценила данную форму по достоинству, поскольку она позволяла поддерживать молодого преподавателя даже при переходе к неформальной стратегии развития научного стиля мышления.

В этом свете отметим, что подбор форм реализации неформальной стратегии методики временно вызвал методические затруднения, которые были устранены в пользу её разработчика. Особенностью неформальной со-

ставляющей методики развития научного стиля мышления явилась её стихийная и творческая атмосфера. Иными словами, само её название указывало на стремление нарушить какие-либо ограничения, указания и стандарты организации. В этом свете педагогическая студия была признана наиболее удачной формой реализации второго блока организационной компоненты педагогической модели [271]. Под широким понятием педагогической студии подразумевалась творческая среда деятельности научно-исследовательских коллективов. Сетевая форма реализации неформальной составляющей организационного блока была предложена в качестве дополнительного основания, усиливающего развитие научного стиля мышления.

Третий аспект организационного компонента модели находит воплощение в неформальной стратегии развития научного стиля мышления. В качестве ведущей формы был определён процесс самообразования, нацеленный на совершенствование владения научным методом исследования. В большей степени речь идёт об осмыслении своих собственных интуитивных суждений относительно отражения научного метода в повседневной жизни.

Представив ведущие формы каждого из этапов реализации методики, перейдём к уточнению планируемых к использованию методов. Формальная составляющая организационного компонента предполагала применение таких инструментов: дискуссии, тренинги, метод эксперимента, кинопедагогика, решение ситуативных задач, поисковые и экспозиционные методы обучения.

Также в рамках реализации формального повышения квалификации молодых преподавателей предполагается применить следующие методы по развитию логической формы мышления, в число которых входят: совершенствование операций по «диалектическому приращению», по оперированию противоположными категориями [28], освоение системы знаний, способствующих решению профессиональных задач [275], развитие критического мышления [161].

Помимо развития логической формы мышления, были запланированы методы по совершенствованию системного мышления (Agile-коучинг и ме-

тоды проектной деятельности [35]), избирательной формы мышления, аналитико-синтетических способностей. В современной литературе развитие избирательности мышления предлагается производить посредством формирования ценностного отношения к данному процессу [60]. Подобный метод позволит преподавателю поддерживать механизм удержания внимания на ценностях научного стиля мышления на протяжении всей жизни.

В качестве метода стимуляции аналитико-синтетических способностей предлагаются коммуникативно-перцептивные упражнения [301]. В основании упражнений лежит использование метода самооценки и решения ситуативных педагогических задач. Помимо указанного метода, рекомендуется к использованию визуальная технология развития полнезависимого паттерна поведения – просмотр стереограмм [125].

При осуществлении неформального повышения квалификации молодых преподавателей были предложены следующие ведущие инструменты: метод проблемного обучения и приобщения к методологической культуре научного познания [235]. Последний метод подразумевает под собой следование законам, закономерностям и принципам научного познания и включение преподавателей в поисково-исследовательскую деятельность по месту работы, а также в рамках сетевого взаимодействия [294]. Также в число методов развития научного стиля мышления входят следующие мероприятия: изложение результатов научно-исследовательских работ (научные статьи, диссертации), рецензирование собственных научных работ, а также работ коллег по коллективной научно-исследовательской деятельности [294].

Ведущими методами неформальной стратегии развития научного стиля мышления стали различного рода рефлексивные техники осмысления своего научно-исследовательского опыта, а также интуитивные (эвристические) методы познания: прогнозирование по когнитивным моделям поведения, синектика, а также метод гирлянд случайностей и ассоциаций.

Окончив презентацию ведущих форм и методов реализации методики развития научного стиля мышления, представим и средства, благодаря кото-

рым может быть достигнута её цель. Ведущим средством формальных, неформальных и информальных способов развития научного стиля мышления были предложены технические ресурсы сети Интернет, позволяющие организовывать деятельность сети научно-исследовательских групп. Указанный ресурс по достоинству оценён в ряде педагогических исследований [156; 286]. Ещё одним важным ресурсом для всех трёх стратегических блоков методики являются персонифицированные дорожные карты для каждого преподавателя. Ряд современных исследователей по достоинству оценили предложенный вид ресурсов эффективной педагогической деятельности [123; 197; 201]. Также в числе средств были задействованы программа повышения квалификации «Научный стиль мышления как основание исследовательской культуры преподавателя ДПО», материалы учебно-методического пособия «Развитие научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования», аудиторный фонд двух экспериментальных площадок.

**Оценочно-результативный компонент.** В качестве оснований для разработки критериев развития научного стиля мышления были использованы сведения о структурных компонентах научного стиля мышления. При этом часть структурных компонентов было решено объединить, чтобы избежать излишней детализации и формализации. Также стоит отметить, что показатели двух родственных критериев могут содержательно повторяться, что приведёт к излишней нагрузке на научный аппарат исследования. В качестве критериев развития научного стиля мышления были выделены следующие позиции: логико-доказательный, полнезависимый, творческо-преобразующий и рефлексивный.

*Логико-доказательный критерий* характеризует способность молодого преподавателя к упорядоченному, аргументированному и исчерпывающему однозначному изложению суждений относительно предмета исследования. Данный критерий свидетельствует о способности к объективному доказыванию положений исследовательской позиции. Также стоит отметить, что до-

казательное мышление в современной литературе отождествляют с элементами критической формы мышления [17; 51; 217]. Развитое доказательное мышление, помимо всего прочего, должно содержать в себе основания и критерии, по которым определяется истинность оперируемых фактов [17].

Показателями данного критерия являются следующие позиции: логическая форма мышления, способность к интерпретации фактов научного исследования, способность к определению и последующей интеграции в систему суждений критериев истинности, аналитико-синтетические способности, способность к системному мышлению (тест Дж. Равена) [264; 319], способность концентрировать исследовательский интерес на одном предмете мышления, интеллектуальные качества личности.

*Полнезависимый критерий* основывается на особенностях такого когнитивного стиля мышления личности, как полнезависимость. Данный критерий позволяет выявить степень независимости принимаемых решений молодым преподавателем в процессе научной деятельности. В первую очередь подразумевается независимость от внешних и внутренних конъюнктурных условий, сформировавших определённую устойчивую систему ценностных отношений. Вместе с тем научный стиль мышления как личностное новообразование возникает на стыке внутреннего когнитивного конфликта личности. Ранее отмечалось, что под данным конфликтом подразумевается процесс замещения новой системой знаний предшествующих когнитивных установок и ценностей. Сказанное означает, что полнезависимый критерий указывает на уровень владения личности способностью к следованию ценностям нового научного знания. При этом данное знание зачастую вызывает и внутренний психологический, и внешний социальный конфликты. Показателями данного критерия являются выраженный полнезависимый когнитивный стиль поведения, способность к избирательному вниманию, умение концентрироваться на внутриличностных стимулах и аксиологических установках.

*Творческо-преобразующий критерий* обобщает креативные способности личности. Вместе с тем данный критерий в контексте иных заявленных

критериев должен показать способность именно к научному аналоговому и неаналоговому творчеству. Аналоговое научное творчество необязательно является признаком начинающего преподавателя или учёного, подобный уровень научных открытий характерен для 90 % всей выборки современных исследователей. Неаналоговый уровень творчества в текущем контексте является «акме» любого из исследователей, чьи работы формируют совершенно новую научную парадигму.

Исходя из указанной характеристики, показателями творческо-преобразующего критерия являются способность к созданию принципиально нового научного продукта (новое научное знание, концепции, теории и т.п.), аксиологическая установка по отношению к такому психическому процессу, как воображение, отсутствие страха при представлении для окружающих нового, оригинального научного продукта.

*Рефлексивный критерий* учитывает способность преподавателя проводить ретроспективный самоанализ своей профессиональной деятельности. Результатами самоанализа должны стать решения о наличии или отсутствии необходимости изменения своей стратегии поведения для достижения профессионально-личностных результатов.

Исходя из характеристики рефлексивного критерия, перечисляются показатели его развитости: способность к профессионально-личностной рефлексии; готовность использовать данные, полученные при самопознании для помощи коллегам в решении производственных задач; способность предвидеть результаты научных исследований на основании выявленных закономерностей исходя из личного опыта самопознания и анализа знаний, полученных из рефлексивных сессий коллег.

Ожидаемый результат – достижение молодыми преподавателями высокого (развитого) уровня научного стиля мышления, благодаря которому они могут эффективно решать комплекс социальных и профессионально-личностных задач: научно-исследовательского характера, личностной успешности в обществе (благосостояние).

Отметим, что формально главная задача параграфа 1.3. была решена. Вместе с тем для качественного завершения её представления не хватает ауторефлексивной компоненты, внутреннего видения модели своего перспективного развития. В этой связи разумной видится разработка прогностического компонента разрабатываемой педагогической системы.

**Прогностический компонент.** Поскольку личность каждого преподавателя является уникальным системным явлением, очень сложно предугадать тактические составляющие развития научного стиля мышления. В этой связи прогностический компонент предлагает три непреложных сценария сочетания трёх стратегий организационного компонента модели: формального, неформального и информального.

Предполагается, что молодой преподаватель может выбрать одну из трёх вариаций развития научного стиля мышления: а) классическая вариация (освоение содержания программы повышения квалификации под руководством опытных тьюторов до включения в работу в научно-исследовательский коллектив); б) адресная вариация (освоение содержания программы повышения квалификации по ходу участия в неформальном процессе развития научного стиля мышления); в) опытно-экспериментальная вариация (самостоятельный подбор и освоение образовательного материала согласно структуре программы повышения квалификации, направленной на развитие научного стиля мышления; при этом допускается параллельное участие преподавателя в деятельности научно-исследовательских коллективов).

Для получения системных эффектов от реализации концептуальных положений модели важно соблюдать ряд положений: а) разрабатываемая система мер по развитию научного стиля мышления может быть адаптирована только в рамках учреждений дополнительного профессионального образования; б) предлагаемая стратегия развития научного стиля мышления может быть реализована только в тех учреждениях, где у администрации сформировано ценностное отношение: 1) к деятельности сети научно-исследовательских коллективов, организуемых в качестве неформальных ор-

ганов самоуправления, основной целью которых является решение важных научно-практических задач, поставленных перед системой ДПО; 2) к внутриорганизационной системе повышения квалификации; в) наличие в организации высокомотивированных преподавателей, стремящихся к непрерывному профессионально-личностному саморазвитию.

В схематическом виде модель развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО представлена на рис. 1.1.

Вместе с тем сама по себе модель не является самоцелью работы. Помимо разработки модели, необходимо уточнить особенности её воспроизведения в тех или иных условиях. Важным аспектом является возможность не только её механического воспроизведения, необходимо, чтобы она могла поддерживать качество итогового педагогического продукта. Вполне очевидно возникает потребность в описании условий, при которых элементы модели будут функционировать для достижения поставленной педагогической цели. Речь в первую очередь идёт об обязательных обстоятельствах. Не обязательные обстоятельства, исходя из открытого характера модели, должны способствовать развитию модели. Согласно словарю под редакцией Т.Ф. Ефремовой «условия» почти идентичны понятию «среда». Также под условиями принято понимать определённые обстоятельства среды [81]. Данную позицию разделяет и коллектив авторов педагогического словаря под руководством В.И. Загвязинского [203]. А.М. Новиков, занимая созвучную позицию относительно рассматриваемого понятия, уточняет, что подразумеваются те обстоятельства, которые приводят к развитию личностному, профессиональному и т. д. [193]. Помимо данного определения, весьма интересным является уравнивание понятий «условие» и «закон», что указывает на такую характеристику рассматриваемого понятия, как постоянство [81]. Руководствуясь определением, данным в словаре профессионально-педагогических понятий, следует отметить, что условия – это факторы, способствующие развитию системы [222].



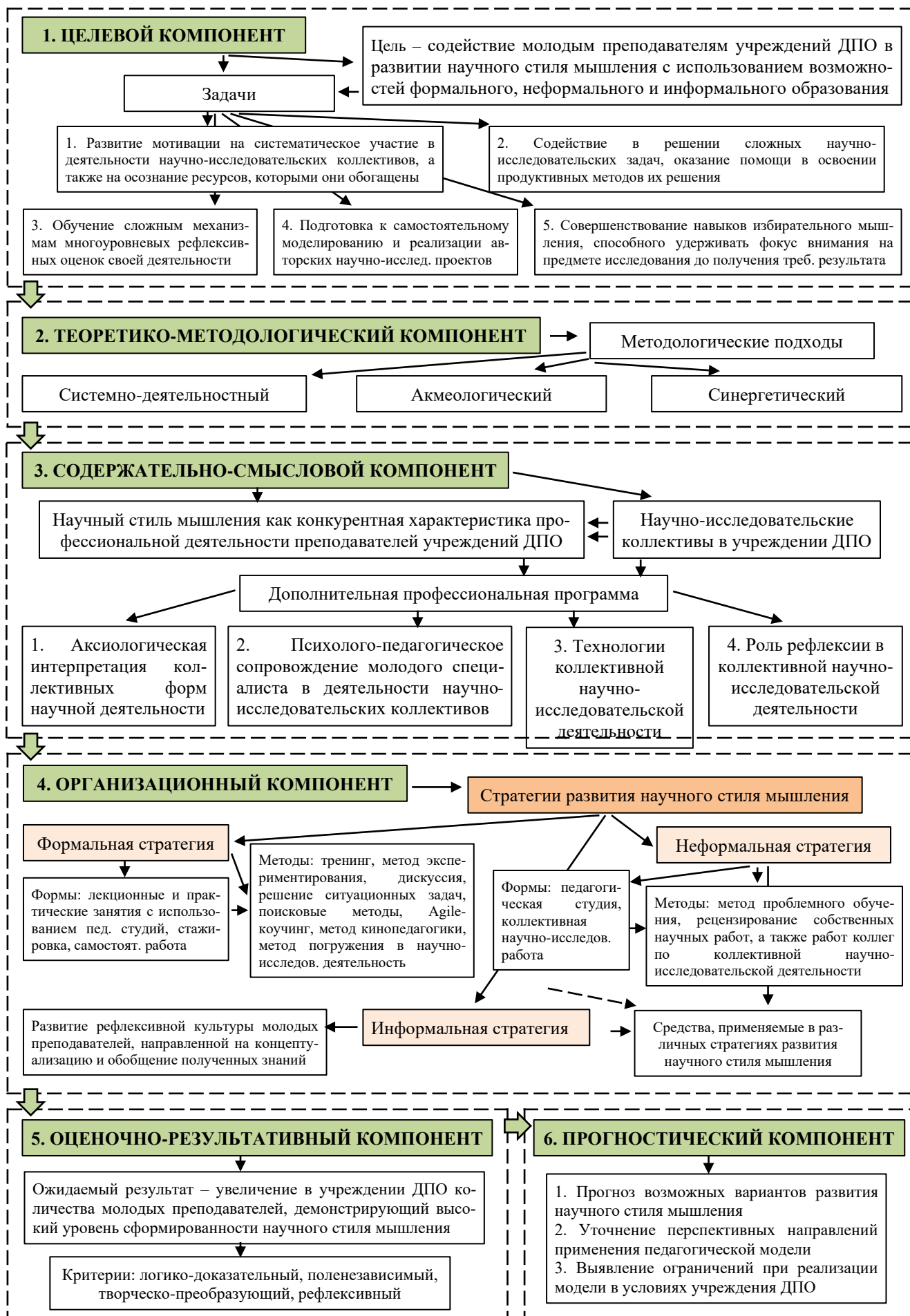


Рис. 1.1. Модель развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО

Из краткого обзора понятия «условия» наглядно видно, что большинство авторов сходятся во мнении, что это обстоятельства, среда, которые приводят к развитию какой-либо системы. Вместе с тем уместным прибавлением к текущему определению будет уточнение его характеристики. Подразумевается, что условия – это обстоятельства, которые внешним наблюдателем могут квалифицироваться как устойчивые связи, имеющие притязание на именование их законами (педагогическими законами развития).

Поскольку в диссертационном исследовании решается задача развития научного стиля мышления в рамках системы дополнительного профессионального образования, то и условия должны отражать конъюнктуру этой системы. В этой связи нами выделены следующие **педагогические условия**:

- формирование установки к осуществлению профессиональной деятельности на основе современных научных знаний;
- решение проблемных педагогических задач, предполагающих применение методов научного исследования;
- изучение успешных практик преподавателей, показывающих высокую результативность в научно-исследовательской деятельности;
- участие молодых преподавателей в деятельности сетевых научно-исследовательских сообществ.

В качестве **первого педагогического условия** был выбран подход, формирующий у молодых преподавателей установку на осуществление профессиональной деятельности на основе передовых научных знаний. Основная идея заключается в активизации процесса освоения молодыми преподавателями исследовательской культуры. В рамках реализации данного педагогического условия у преподавателей должен получить развитие ценностно-смысловой аспект исследовательской культуры. Аксиологический компонент является основанием для самомотивации преподавателя в процессе совершенствования научного стиля мышления. Развитый научный стиль мышления не только будет полезен для совершенствования собственной исследовательской культуры, но и будет влиять на эволюцию этого феномена.

Значимость освоения педагогической аксиологии для развития исследовательской культуры сегодня достаточно основательно освещена в работе Н.Н. Ушаковой [278]. Ценностный компонент научно-исследовательской деятельности является определённым гарантом долговременной психологической установки личности на выбранный род деятельности. Данное суждение весьма важно для текущего исследования, поскольку в модели исследования уточняется, что процесс развития научного мышления и научного стиля мышления является долговременным процессом (от 3 лет). Значимость процесса популяризации научных знаний для развития исследовательской культуры признают многие современные исследователи [38; 62]. Вместе с тем простое перечисление подходов по развитию исследовательской культуры несколько недальновидное решение. Знание психолого-педагогических особенностей развития данной культуры, напротив, позволит проанализировать самые действенные подходы к её развитию [204].

Вполне очевидно, что особенности развития зависят от структуры исследуемого явления. Достаточно подробно о структуре исследовательской культуры указано в работе Н.В. Петровой. Структура, согласно её исследованию, имеет двухуровневую конфигурацию: профессиональный и личностный уровни. Профессиональный уровень представлен следующими элементами: знаниевый, операциональный, творческий и аксиологический. Исходя из структуры, достаточно просто простраиваются подходы по развитию исследовательской культуры [204].

Личностный подуровень представлен иными элементами. Среди элементов выделяются высокая эмоциональная чувствительность к внутренним противоречиям исследуемой темы, научная интуиция, развитое логическое мышление, продуктивное мышление, стремление к творческому самовыражению. Стоит отметить, что схожей структурой обладает и научный стиль мышления. Близость морфологической структуры, а также их тесная взаимосвязь позволяют сделать весьма интересные выводы. Речь идёт о возможности синхронизации развития обеих структур. Вместе с тем формула первого

педагогического условия предполагает развитие знаниевой и аксиологической составляющей исследовательской культуры. Также не стоит забывать, что уточнение сущностных характеристик исследовательской культуры помогает объективизировать её роль в развитии научного стиля мышления.

Концептуальной основой первого педагогического условия, таким образом, являются совершенствование ценностного отношения к процессу развития научного стиля мышления, профориентация, снижающая фрустрацию преподавателя перед сложными научными исследованиями, усиление знаниевой компетенции о методологии научного исследования [121; 205].

Ведущим средством реализации первого педагогического условия будет являться разработанная программа повышения квалификации, рассчитанная на 36 часов. Программа будет предполагать теоретическую и практическую составляющие. В рамках теоретической подготовки слушатели получают общие нормативные знания, обуславливающие необходимость развития научного стиля мышления. Также будут раскрыты психолого-педагогические закономерности и принципы развития научного стиля мышления. Особое внимание будет уделено коллективной научной деятельности как ведущему ресурсу развития научного стиля мышления. Практическая составляющая программы будет включать занятия по отработке навыков высокопродуктивной работы в научно-исследовательских коллективах. В качестве итоговой аттестации по программе предполагается оценка успешности создания сетевого научно-исследовательского коллектива на базе ресурса ResearchGate.

В качестве **второго педагогического условия** рассматривается необходимость решения преподавателем проблемных педагогических задач, предполагающих применение методов научного исследования. В части научного задела по рассматриваемому педагогическому условию особо выделяются работы И.С. Жуковой [82]. Она рассматривает решение проблемных задач как условие развития научного стиля мышления. Вместе с тем объектом её исследования являются студенты вуза, что указывает на необходимость

выявления более репрезентативных и валидных для текущего исследования результатов.

Л.Н. Макарова указывает, что научно-исследовательская деятельность является гарантом развития индивидуального педагогического стиля деятельности. Сказанное также распространяется и на научный стиль мышления преподавателя, который немислим без осуществления реальных прикладных научных исследований [160].

А.О. Кошелева и О.И. Шевченко рассматривают научную деятельность преподавателя как фактор его профессионального развития. Учитывая, что развитие научного стиля мышления является процессом повышения профессионального мастерства, то их исследование подтверждает верность наших рассуждений. В первую очередь подтверждает верность предложения проведения научно-исследовательской деятельности в качестве движущего основания развития научного стиля мышления [131].

Т.Ю. Ломакина, А.В. Коржуев и М.Г. Сергеева указывают на важность процессов самообразования для преподавателя, в том числе связанных с расширением научных знаний. Следуя логике изложения ими материалов исследования, получается, что поисковая научная деятельность является основанием развития признаков научного мышления: антиконформизм, оригинальность и критичность [154]. Научный стиль мышления в рамках их работы представляется как творческий стиль мышления, что позволяет делать выводы о возможности переносить результаты их исследования на текущую работу. Таким образом, в их исследовании содержится основание, подтверждающее важность учёта рассматриваемого педагогического условия для развития научного стиля мышления.

Отдельные общие замечания о важности использования преподавателем дополнительного профессионального образования научных знаний для его саморазвития высказаны в работе Д.Ф. Ильясова и О.А. Ильясовой [100]. Также авторы отмечают важность решения преподавателями педагогических задач для совершенствования методического мышления. Методическое

мышление согласно работе Е.А. Таможней является интегрированным образованием, включающим наиболее яркие черты педагогического мышления [256]. В свою очередь, научное мышление и научный стиль мышления являются неотъемлемыми составляющими педагогического мышления современного преподавателя. Данные умозаключения подтверждают верность нашей гипотезы о влиянии решения преподавателем проблемных педагогических задач на развитие научного стиля мышления.

Р.Р. Гареев весьма точно замечает, что современная компетентностная модель образования предполагает, что деятельность преподавателя будет носить именно научно-педагогический характер [54]. В этом свете решение научных задач, моделирование научного аппарата исследования являются обязательными условиями для развития научно-педагогического стиля мышления. Таким образом, исследование Р.Р. Гареева указывает на перспективность исследования такого понятия, как научно-педагогический стиль мышления. Также, следуя логике изложения его исследования, допустимо установить тождество между понятиями «научный стиль мышления» и «научно-педагогический стиль мышления».

Таким образом, наглядно видно, что содержательные линии второго педагогического условия и их способность влиять на развитие научного стиля мышления подтверждают верность научного аппарата исследования.

В качестве **третьего педагогического условия** был определён подход, в рамках которого на систематической основе организуется изучение успешных практик преподавателей, показывающих высокую результативность в научно-исследовательской деятельности. При анализе тематических работ по данной проблематике были выделены два подхода к ознакомлению с передовыми педагогическими практиками: пассивный и интенсивный. Пассивным ознакомлением уместно назвать работу по изучению успешных педагогических практик посредством открытых сетевых ресурсов.

Пассивные формы ознакомления с передовым педагогическим опытом сегодня значительно превалируют над интенсивными. Для примера доста-

точно привести концепцию массовых открытых онлайн-курсов (МООС) [266]. Среди известных онлайн-платформ, транслирующих успешные примеры высокоразвитого научного стиля мышления, можно назвать: «Открытое образование», «Лекториум», «Универсариум», Coursera и OpenedX. Значительное развитие сетевых технологий порождают интенсивное развитие доступности научных знаний. При этом определённым трендом последних 5 лет является доминирование бесплатных ресурсов над платными. Ещё одной из явных форм пассивного подхода по ознакомлению с передовым опытом развития научного стиля мышления является изучение продуктов деятельности преподавателей: научных статей, диссертаций и научных монографий. Способствует данному подходу деятельность Google Scholar, Киберленинки, РИНЦ (в меньшей степени), а также сервиса Sci-Hub.

Также не стоит забывать о ресурсе различных научно-популярных теле-, видео- и аудиопередач, которые могут транслировать успешные практики развития научного стиля мышления. Показанные с выгодной стороны достижения научной мысли помогут сформировать психологическую установку о карьерной перспективности развития исследовательской культуры в целом.

Интенсивные подходы реализуются посредством бенчмаркиговых технологий (деловой разведки). Стоит отметить, что восприятие бенчмаркинга в области образования с течением времени менялось. Бенчмаркинг перестал быть технологией, применяемой только с целью внешнего аудита качества образования. Его понимание преобразовалось в значимый ценностно-рефлексивный ресурс. Подразумевается, что рефлексия над лучшими практиками в области образовательных технологий позволит исследователю стать конкурентоспособнее [267]. При этом не зря уточняется, что речь идёт именно об исследовательской практике, поскольку в этом понятии подчёркивается педагогическая сущность бенчмаркинга [266].

Бенчмаркиговый подход в этом свете является одним из эталонных видов научного стиля мышления. В рамках текущего исследования это означает, что преподаватель может выявлять лучшие подходы для развития науч-

ного стиля мышления и применять их в своей деятельности. Принципы применения рассматриваемой технологии в рамках системы ДПО наиболее фактурно представлены в работе Д.Ф. Ильясова и О.А. Ильясовой [99]. Среди представленных принципов наиболее важными для текущего исследования являются позиции, посвящённые развитию конкурентоспособности личности и корректному использованию деловой рекогносцировки. Развитие научного стиля мышления, согласно произведённому теоретическому анализу проблемы исследования, также способствует росту конкурентоспособности преподавателя. Вместе с тем научный стиль мышления должен учитывать морально-этические нормы социума, иными словами, соответствовать научной этике. Таким образом, были продемонстрированы общие принципы развития и элементов третьего педагогического условия, и самого феномена – научного стиля мышления. Причём плавно феномен бенчмаркинга сегодня переходит в область технологий обмена знаниями [218]. Сказанное означает, что культура современных исследований всё более стремится к выстраиванию мощных коллективных систем, позволяющих эффективнее и быстрее находить решения сложных научных задач.

Вместе с тем ознакомление с передовым опытом владения научным стилем мышления в рамках интенсивного подхода реализуется в особых формах. Подразумевается, что преподавателю придётся выезжать на закрытые мастер-классы, входить в состав новых отечественных и зарубежных научных школ, приобретать платные подписки на онлайн-вебинары и т. д. Иными словами, преподавателю предстоит настоящее полевое исследование. Одной из самых перспективных форм интенсивного подхода является включение преподавателей в деятельность сетевых отечественных и зарубежных научных школ.

Стоит заметить, что активное участие в деятельности по освоению передовых практик развития научного стиля мышления является примером нового педагогического условия. Критерием для выделения нового педагогического условия является факт производства новых научных знаний. Стоит по-



яснить, что простое ознакомление с передовыми практиками не подразумевает обязательность получения нового научного знания.

Таким образом, были исчерпывающе рассмотрены возможные виды и формы ознакомления преподавателей с передовым педагогическим опытом. Было выделено два доминирующих вида ознакомления: интенсивный и пассивный. Оба вида ознакомления имеют свои положительные и отрицательные основания. Для обеспечения работы педагогической модели исследования рекомендуется использовать сочетание обоих видов ознакомления с передовыми педагогическими практиками развития научного стиля мышления. Также было выявлено, что такая активная форма ознакомления, как бенчмаркинг, плавно трансформируется в технологию обмена знаниями. Данный факт указывает, что развитие научного стиля мышления также должно следовать мировым тенденциям. Включение молодых преподавателей в деятельность научно-исследовательских коллективов как раз и будет соответствовать указанным глобальным тенденциям. Данная позиция верна, поскольку таким образом будет производиться обмен знаниями между членами коллективов. Также было выявлено, что включение в деятельность научно-исследовательских групп предполагает обмен знаниями с созданием новых наукоёмких образовательных технологий. Данный факт указывает на необходимость выделения рассматриваемого подхода в отдельное педагогическое условие.

В качестве **четвёртого педагогического условия** был выбран подход по активизации участия молодых преподавателей в деятельности сетевых научно-исследовательских сообществ [278]. Данное условие предполагает эмпирическое укрепление аксиологического ряда преподавателя: участие в деятельности научно-исследовательского коллектива – развитие научного стиля мышления – конкурентоспособность преподавателя. Представленный ряд можно сравнить с замедленной съёмкой реализации психологического закона интериоризации Л.С. Выготского.

Ранее было выявлено, что развитие научного стиля мышления у взрослых наиболее успешно происходит в процессе обмена научными знаниями. Наилучшим условием для этого процесса признаны научно-исследовательские группы с высокой степенью ротации участников. На основании данных теоретического анализа было предложено учесть данные факты в рамках реализации нового педагогического условия. Композиция точек зрения А.С. Макаренко и О.В. Милюковой о сущности коллективной деятельности, её психологических инструментах влияния на когнитивные способности членов коллектива является методологической основой рассматриваемого педагогического условия [158; 173].

Теоретические и эмпирические подтверждения значимости включения преподавателя в деятельность научно-исследовательского коллектива для развития профессиональных умений и навыков ранее были отражены в работах отечественных авторов [1; 7; 24; 39; 43; 44; 49; 59; 64; 71; 76; 78; 104; 110; 119; 132; 144; 146; 149; 158; 175; 178; 181; 200; 213; 232; 248; 277; 278; 282; 288; 297 и др.].

Вполне очевидно возникает вопрос об отличии предлагаемого педагогического условия по отношению к иным разработкам. Отличие состоит в выдвижении ряда требований к реализации данного условия: а) научно-исследовательские коллективы должны иметь высокий уровень ротации его состава; б) в процессе реализации рассматриваемого условия преподаватель должен активно включаться в деятельность зарубежных сетевых научно-исследовательских коллективов; в) преподаватель должен знать и практиковать технологии привлечения в процесс своего исследования представителей гражданской науки; г) рассматриваемое педагогическое условие должно стабильно выполняться не менее 3 лет.

Новизна выдвинутых условий к четвёртому педагогическому условию заключается в их комбинации. Имеется в виду, что ранее данные требования не интегрировались в приведённый перечень, а исследовались дезинтегриро-

ванно. Для подтверждения данного тезиса необходимо привести веские доказательства.

Н.С. Тихенькая и Н.А. Лытнева указывают на рост творческих и интеллектуальных способностей сотрудников организации при проведении системной ротации кадров. В рамках заявленного ими исследования целью являлось выявление организационных перспектив проведения системной ротации кадров [260]. Данное заключение весьма ценно для текущего исследования, поскольку его результаты можно переносить и на область развития научного стиля мышления. Общие морфологические основания двух явлений – инновационный уровень кадрового менеджмента и развитый научный стиль мышления – указывают на данную возможность. Идентичную позицию о значимости процесса ротации в рамках научно-исследовательских коллективов занимают и иные исследователи [118; 177; 241].

Помимо роста интеллектуальной составляющей, совершенствования творческих навыков ротация положительно сказывается на мотивации сотрудников организации. Мотивированность к производительному труду, в свою очередь, растёт на основании овладения новыми профессиональными знаниями, а также улучшения материального положения [215]. Таким образом, механизм ротации сравнивают с естественным видом повышения квалификации, положительно сказывающегося на конкурентоспособности сотрудников.

Данные выводы также весьма полезны для текущего исследования, поскольку затрагивают доступные ресурсы для развития научного стиля мышления у молодых преподавателей. Также данные выводы практико-ориентированы и совпадают с общей идеей работы – развитием конкурентоспособности преподавателя посредством совершенствования научного стиля мышления.

Выявив значимость первого требования к четвёртому педагогическому условию, необходимо перейти к уточнению необходимости участия преподавателя в деятельности зарубежных сетевых научных сообществ. Принципи-

альную значимость сетевых педагогических сообществ для личностного развития преподавателей отмечают многие авторы [94; 127; 128; 136; 194; 273]. Отдельно отмечается влияние зарубежных научных сетевых сообществ на профессионально-личностное развитие преподавателя [220; 94]. Вместе с тем данные замечания имеют косвенный характер. Об участии преподавателей в зарубежных научных сообществах необходимо говорить, как об одном из видов технологии «обмена знаниями». В определённом смысле – это является и культурным обменом, и высочайшим уровнем реализации технологии образовательного бенчмаркинга. Суммарным эффектом от реализации данного требования к рассматриваемому педагогическому условию является усвоение новых моделей научного стиля мышления [186–191].

Третье требование к рассматриваемому педагогическому условию содержит в себе обязательство преподавателя владеть технологией привлечения в процессе своего исследования представителей гражданской науки (citizen science). Данное требование опирается на успешность включения в процесс научного поиска лиц, не имеющих научной аккредитации. Вместе с тем, как показывает практика, «гражданские учёные» являются значимыми соисполнителями научных проектов [166]. Данное требование дополняет когнитивное поле преподавателя и может стать основанием для развития авторских методологических подходов.

В качестве четвёртого требования к реализации педагогического условия предъявляется необходимость реализации программы развития научного стиля мышления не менее 3 лет [232]. При определении долгосрочной перспективы развития научного стиля мышления мы опирались на отечественный и зарубежный опыт подготовки научных кадров в аспирантуре и докторантуре. Также указывается, что трёхлетний срок базовой подготовки научных кадров является наиболее приемлемым для развития полного спектра научных компетенций педагогических работников [25]. В число подобных компетенций относят не только общеизвестные способности, но и ряд иных, ранее не рассматриваемых. В частности, речь идёт о знании основ коммуни-

кативной и организационной культуры работы в научно-исследовательском коллективе, знаниях о способах коммерциализации продуктов научной деятельности, способности самопрезентации среди научной общественности [25, с. 149]. Таким образом, временной промежуток в 3 года должен помочь обеспечить развитие всех составляющих научного стиля мышления в полной мере. Соблюдение всех четырёх требований к реализации рассматриваемого педагогического условия позволит достигнуть требуемого результата – популяризации деятельности сетевых научно-исследовательских коллективов.

Вместе с тем особенность нашего подхода состоит в консолидации четырёх наиболее действенных педагогических условий для решения задачи диссертационного исследования.

Итогом рассмотрения вопросов третьего параграфа являются следующие выводы.

1. Разработана модель развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО.
2. Определены педагогические условия реализации модели.

## Выводы по первой главе

1. Профессиональная деятельность преподавателей учреждений ДПО характеризуется рядом специфических особенностей. Во-первых, условия реализации дополнительных профессиональных программ определяются профессионально-личностной спецификой обучающихся, у большинства из которых основательно сформирован стиль профессиональной деятельности и обнаруживается высокий уровень притязаний к качеству преподаваемого материала. Во-вторых, специалисты системы ДПО, в отличие от коллег из учреждений высшего и среднего профессионального образования, занимаются одновременно и формирующей, и развивающей деятельностью по отношению к профессиональным компетенциям слушателей. В-третьих, их профессиональная деятельность не регламентируется федеральными государственными образовательными стандартами, в частности относительно критериев освоения слушателями дополнительных профессиональных программ. В-четвёртых, профессиональная деятельность поддерживается особо выраженными педагогическими качествами: инициативной позицией относительно подбора актуального дидактического материала для слушателей, творческим стилем мышления, научно-исследовательской активностью, способностью к продуктивной рефлексивной работе. В-пятых, трудовая активность преподавателей учреждений ДПО обладает широким спектром направлений деятельности: научной, учебно-методической, организационно-методической и, собственно преподавательской. В-шестых, результаты их трудовой деятельности имеют значительную отсрочку за счёт ограниченного времени, которое отводится на педагогическую работу со слушателями. Компенсирующим основанием указанной трудовой особенности является способность слушателей системы дополнительного профессионального образования к основательной рефлексивной работе.

2. В свете указанных особенностей профессиональной деятельности специалистов ДПО специфика трудовой ответственности молодых препода-

вателей учреждений ДПО дополняется одной важной позицией: начинающим специалистам крайне сложно осуществлять профессиональную адаптацию, поскольку их коллеги, а также многие слушатели системы ДПО обладают более совершенными практическими знаниями и умениями.

3. Одной из важных профессиональных компетенций молодых преподавателей является осуществление научно-исследовательской деятельности. Исходя из указанного положения, был сделан вывод о разумности совершенствования указанной компетенции для решения ряда профессионально-личностных затруднений, с которыми сталкиваются молодые специалисты. Вместе с тем наиболее эффективным направлением совершенствования научно-исследовательских компетенций признано развитие их научного стиля мышления. Научный стиль мышления молодых преподавателей представляет собой наивысший способ организации процессов мышления, который характеризуется единством научного подхода к решению поставленных задач в области системы повышения квалификации кадров и особыми психологическими качествами, позволяющими молодым специалистам на равных конкурировать с более опытными коллегами.

4. Перспективные стратегии развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО связываются с включением их в деятельность научно-исследовательских коллективов. Под научно-исследовательским коллективом принято понимать динамично-развивающуюся открытую социальную систему, которая может включать в себя специалистов предельно широкого профиля, цель деятельности которых составляет единая для всех научная задача.

5. Деятельность научно-исследовательского коллектива согласно результатам теоретического анализа содержит ряд предпосылок, способствующих развитию научного стиля мышления: 1) возрастающая ответственность членов коллектива друг перед другом становится благоприятной неформальной развивающей средой, совершенствующей навыки применения научных методов у всех его членов; 2) коллективное единство относительно методов

решения поставленных научных задач порождает такое явление, как единое когнитивное поле, равномерно усиливающее уровень научного стиля мышления среди всех его членов; 3) коллективная научная деятельность является естественным условием по интериоризации эталонных примеров научного стиля мышления.

6. Целостный процесс развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО может быть представлен в виде модели. Направленность ее целевых, содержательных и организационно-педагогических установок определяется положениями системно-деятельностного, акмеологического и синергетического подхода, а также особенностями включения молодых преподавателей в деятельность научно-исследовательских коллективов. Модель состоит из целевого, теоретико-методологического, содержательно-смыслового, организационного, оценочно-результативного и прогностического компонентов. Адаптивность модели к условиям внутриорганизационного обучения персонала в учреждении ДПО обеспечивается возможностью молодых преподавателей обращаться к стратегиям формального, неформального и информального образования, а также их различным сочетаниям в зависимости от складывающихся обстоятельств профессиональной деятельности, текущих профессиональных задач и испытываемых затруднений.

7. Педагогические возможности реализации модели в деятельности научно-исследовательских коллективов значительно расширяются в случае применения следующих педагогических условий: формирования установки к осуществлению профессиональной деятельности на основе современных научных знаний; решения проблемных педагогических задач, предполагающих применение методов научного исследования; изучения успешных практик преподавателей, показывающих высокую результативность в научно-исследовательской деятельности; участия молодых преподавателей в деятельности сетевых научно-исследовательских сообществ.



## **Глава 2. Экспериментальная проверка эффективности модели и педагогических условий развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования**

### **2.1. Цель, задачи и общий план проведения экспериментальной работы. Результаты констатирующего эксперимента**

Разработанную педагогическую модель нельзя охарактеризовать как оторванную от реалий и конъюнктуры современного образовательного пространства ДПО. Также необходимо подчеркнуть, что и предложенные педагогические условия основываются на ресурсах, которые доступны для участников системы ДПО. Таким образом, и модель, и педагогические условия отчасти прошли определённую адаптацию. Стоит уточнить, что речь идёт об адаптации отдельных составляющих модели и педагогических условий. Вместе с тем интеграция составных частей настоящей педагогической модели и предложенных условий приводится впервые. Также стоит отметить, что данная интеграция была проведена для решения поставленной задачи исследования – изучения коллективной научно-исследовательской деятельности в качестве движущей силы развития научного стиля мышления молодых преподавателей.

Для объективного заключения о практической пользе разработанной педагогической модели необходима эмпирическая проверка гипотезы исследования. Данная логическая предпосылка определяет цель эмпирического исследования: изучение влияния участия молодых преподавателей учреждений ДПО в деятельности научно-исследовательских коллективов на развитие у них научного стиля мышления. Для этого предполагается провести апробацию разработанных модели и педагогических условий.

Исходя из поставленной цели, сформулируем задачи эмпирической части исследования.

1. Произвести подготовку к констатирующему и преобразующему этапу эксперимента, что включает в себя следующие действия: а) определить эффективный диагностический инструментарий по оценке развитости компонентов научного стиля мышления у участников эксперимента; б) подобрать непосредственных участников эксперимента – представителей экспериментальной (ЭГ) и контрольной группы (КГ); в) изучить равномерности распределения в КГ и ЭГ исследуемого признака.

2. Установить критерии эффективности осуществления процесса развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО в деятельности научно-исследовательских коллективов.

3. Эмпирическим путём выявить эффективность разработанных модели и педагогических условий развития научного стиля мышления молодых преподавателей.

4. Удостовериться в статистической значимости полученных эмпирических данных путём сравнения значений критериев сформированности научного стиля мышления молодых преподавателей.

5. Сформулировать выводы о перспективах использования разработанной педагогической модели, а также педагогических условий развития научного стиля мышления молодых преподавателей.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ряда региональных учреждений дополнительного профессионального образования. В выборку регионов вошли Челябинская область, Курганская область, а также Чеченская Республика. Участниками эмпирической части исследования стали молодые преподаватели региональных учреждений ДПО из указанных субъектов РФ. В ЭГ вошли сотрудники ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» и ГБУ ДПО «Региональный центр оценки качества и информатизации образования» г. Челябинска. КГ составили представители ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий» г. Кургана и ГБУ ДПО «Институт развития образования Чеченской Республики».

Исследование проводилось на протяжении четырёх лет, с 2018 по 2021 гг. Весь ход работы был разделён на два основных этапа: констатирующий и преобразующий. При этом каждому этапу предшествовал ряд подготовительных мероприятий, которые невозможно выделить в какой-либо самостоятельный этап.

Выполнение поставленных задач эмпирического исследования было достигнуто благодаря точно выверенному инструментарию: включённое наблюдение, опрос, анкетирование, изучение продуктов профессиональной деятельности. Для проверки результативности полученных материалов исследования использовались методы математической статистики.

С начала 2018 года для проведения констатирующего этапа эмпирического исследования осуществлялись необходимые подготовительные мероприятия. В частности, происходил подбор наиболее уместных методов исследования, а также разрабатывалась тактика их применения. Также осуществлялся отбор респондентов исследования. Поскольку в рамках предмета исследования фигурируют молодые преподаватели, выборка участников эмпирической части исследования проводилась согласно принятым возрастным характеристикам. Помощь на данном этапе оказали службы управления персоналом ранее выбранных учреждений дополнительного профессионального образования.

После получения референтного для текущего исследования списка респондентов был составлен общий план эмпирического исследования. На основании анализа научной литературы для констатирующего и результирующего этапов исследования были разработаны диагностические средства оценки критериев развития научного стиля мышления (таблица 2.1).

**Диагностические средства для оценки критериев развития  
научного стиля мышления молодых преподавателей**

Наименование критерия	Перечень диагностических средств
Логико-доказательный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Анализ продуктов научной деятельности (публикации в научных журналах) (по авторской методике).</li> <li>– Тест Липпмана «Логические закономерности» [103].</li> <li>– Тест Равена [103].</li> <li>– Анализ содержания речи преподавателей в рамках кафедральных обсуждений по вопросам повышения квалификации работников образования (по авторской адаптации и переработке методики Л.Р. Ягудиной, а также анкеты «Преподаватель глазами студента») [134; 305]</li> </ul>
Полнезависимый	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Анализ продуктов научной деятельности (публикации в научных журналах).</li> <li>– Методика «Фигуры Готтшальдта» [315].</li> <li>– Тест Мюнстерберга [103].</li> <li>– Опросник ТСОВ-4 [233].</li> <li>– Анкетирование</li> </ul>
Творческо-преобразующий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Анализ продуктов научной деятельности (публикации в научных журналах) (по авторской методике).</li> <li>– Графический и вербальный субтесты теста креативности П. Торренса [270].</li> <li>– Анализ ответов респондентов по авторскому сборнику кейс-задач</li> </ul>
Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Беседа.</li> <li>– Рефлексивные сессии.</li> <li>– Опросник А.В. Карпова [109]</li> </ul>

Также были разработаны показатели критериев и описаны уровни их сформированности (таблицы 2.2–2.6).

Соотношение критериев и их репрезентативных форм развитости  
научного стиля мышления у молодых преподавателей

Критерий	Устойчивые формы развитости научного стиля мышления
Логико-доказательный	<p>1. Способность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– к логической форме мышления;</li> <li>– объективной интерпретации фактов научного исследования;</li> <li>– системному мышлению;</li> <li>– длительной концентрации исследовательского интереса к одному и тому же предмету исследования.</li> </ul> <p>2. Владение:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– академическим стилем устной и письменной речи;</li> <li>– критериями и нормами научного познания</li> </ul>
Полнезависимый	<p>1.Способность к:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– оригинальным когнитивным стилям деятельности.</li> <li>– избирательному вниманию.</li> </ul> <p>2. Выраженность независимого стиля мышления.</p> <p>3. Наличие признаков формирования особого педагогического стиля деятельности.</p>
Творческо-преобразующий	<p>1. Развитость:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– продуктивного мышления;</li> <li>– воображения, которое эффективно применяется при разработке научных моделей исследования;</li> <li>– силы воли к анонсированию оригинальных научных работ.</li> </ul> <p>2. Выработанный поведенческий механизм по преодолению страха совершить ошибку</p>
Рефлексивный	<p>1. Способность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– к глубокой и содержательной рефлексии по отношению к предмету исследования;</li> <li>– изложению рефлексивных данных в виде дидактического материала, значимого и полезного для коллег по научным коллективам;</li> <li>– предвидению новых научных результатов на основе данных рефлексии</li> </ul>

Таблица 2.3

## Описание уровней логико-доказательного критерия научного стиля мышления

Базовый (первичный) уровень	Средний (перспективный) уровень	Высокий (развитый) уровень
<p>– Логическое мышление развито слабо. Сущностные элементы логического мышления: доказательность, определённость, упорядоченность развиты на достаточном уровне только для простейших операций над логическими формами мышления (суждения, умозаключения и понятия). При оперировании логическими формами мышления слабо прослеживается авторская позиция. Суждения имеют характер репродуктивного воспроизведения конъюнктивных логических схем мышления.</p> <p>– Интерпретация фактов научного исследования носит поверхностный, ригидный характер. Интерпретируемые факты содержат подавляющее коли-</p>	<p>– Логическое мышление развито достаточно основательно. Суждения, умозаключения и понятия сформулированы грамотно и упорядоченно. Все ранее указанные логические формы мышления характеризуются как доказательные и объективные. Авторская позиция при построении аргументации достаточно ясно выражена. Вместе с тем прослеживается достаточно сильная зависимость авторской позиции от аналоговых работ по исследуемой теме. Содержательные позиции логических форм мышления уже не являются простейшей копией – репродуктивной рефлексией от конъюнктивных логических схем мышления. Вместе с тем подлинно продуктивного уровня логические формы мышления молодого преподавателя не достигают.</p> <p>– Академический стиль изложения превалирует при интерпретации материалов исследования. Вместе с тем насыщенность академических понятий при интерпретации фактов вызывает чувства приторности и искусственности.</p>	<p>– Логическое мышление представляет собой образец для подражания. Авторская система логических форм мышления становится ядром новой научной школы. Преподаватель осваивает возможность создания единого поля мышления среди своих коллег, создавая научный тренд и узнаваемость среди научной общности. Суждения, умозаключения и понятия сформулированы грамотно, упорядоченно. Формулировки логических форм мышления транслируют содержательное и эстетическое совершенство. Содержательные позиции логических форм мышления выходят на подлинно продуктивный уровень.</p>

<p>чество бытовых и просторечных утверждений, а академический научный стиль прослеживается слабо.</p> <p>– Критерии истинности научного исследования дезинтегрированы. Это означает, что внешняя форма связи между критериями присутствует, но внутренние составляющие корреляции не детализированы.</p> <p>– Аналитико-синтетические способности развиты слабо, что вместе с тем позволяет представлять результаты исследований в научных изданиях с низким рейтингом. Зачастую имеется перевес в развитии либо синтетической, либо аналитической способности.</p> <p>– Степень развития системного мышления не позволяет проводить целостное, объективное исследование. Научный аппарат мышления представляет собой «синтетический», по-</p>		<p>– Академический стиль успешно сочетается с научно-публицистическим стилем изложения материалов исследования.</p>
--	--	---

<p>верхностный продукт. Научная интуиция автора не охватывает все обязательные элементы научного аппарата, вследствие чего результаты научной работы нельзя использовать на практике.</p> <p>– Способность концентрировать исследовательский интерес на одном предмете мышления развита незначительно</p>	<p>– Критерии истинности достаточно основательно сформулированы, а внутренние и внешние связи данных критериев имеют прочную взаимосвязь. Вместе с тем при описании системы критериев истинности используются стереотипные, шаблонные подходы.</p> <p>– Аналитико-синтетические способности развиты основательно и сбалансировано. Вместе с тем у исследователя косвенно прослеживается необходимость в совершенствовании рассматриваемых способностей. В поведенческих паттернах данное косвенное свидетельство проявляется в склонности у преподавателя к эмоциональным и импульсивным поступкам в научной, творческой и бытовых сферах. Указанное косвенно говорит о необходимости развивать научный стиль мышления, в том числе его иррациональные составляющие (научная интуиция, творческое неаналоговое мышление).</p> <p>– Системное мышление развито достаточно сильно, чтобы проводить грамотное научное исследование. Научный аппарат исследования охватывает все грани и уровни изучаемого явления. Все элементы модели образуют собой единую развивающуюся систему. Вместе с тем выводы научного исследования не претендуют на связь разработанной модели с прогрессивными научными идеями из смежных наук.</p>	<p>Материалы исследований становятся ценностью для иногородних коллег преподавателя.</p> <p>– Система критерия истинности, отражаемая в работе, создаёт новые тренды в научном сообществе.</p> <p>– Аналитико-синтетические способности развиты настолько, что начинается косвенное совершенствование психоэмоционального баланса личности молодого преподавателя. Косвенно данное совершенствование позитивно сказывается и на коллегах преподавателя.</p> <p>– Системное мышление развито настолько, что приобретает способность делать первые шаги к классификации и творческой переработке междисциплинарных научных ценностей.</p> <p>– Способность концентрации на одном предмете мышления дополня-</p>
---	--	---



	<p>– Способность концентрировать исследовательский интерес на одном предмете мышления развита достаточно основательно, но возникает эффект стагнации преподавателя за счёт ограничения исследовательского интереса только на одном предмете исследования. Высокий же уровень научного стиля мышления будет сочетать способность высокой концентрации на одном предмете исследований и способность проявлять одновременно дедуктивный вид умозаключений</p>	<p>ется способностью переключать внимание на смежные профессиональные проблемы без потери качества основного исследовательского продукта</p>
--	--	--

Таблица 2.4

Описание уровней полнезависимого критерия научного стиля мышления

Базовый (первичный) уровень	Средний (перспективный) уровень	Высокий (развитый) уровень
<p>– Молодой преподаватель легко отвлекается на внешние стимулы, даже те, которые противоречат целевым установкам основной исследовательской деятельности. Также данные стимулы становятся решающими факторами при выстраивании им своих поведенческих моделей. Неповторимый педагогический стиль деятельности не может</p>	<p>Молодой преподаватель готов почти мгновенно давать аксиологическую оценку внешним стимулам, которые могут повлиять на успешность выполнения основной исследовательской деятельности. Вместе с тем неповторимый педагогический стиль ещё не может быть сформирован, поскольку шаблонные стили уже освоены, а новые только формируются.</p> <p>– Сила воли развита основательно, отсутствие знаниевой составляющей профессионального опыта не создаёт</p>	<p>– У молодого преподавателя явно выражен когнитивный стиль полнезависимого мышления. На указанном основании сформирован неповторимый педагогический стиль. Данный фактор является основанием для продумывания стратегии становления собственной научной школы.</p> <p>– Молодой преподаватель становится</p>

<p>сформироваться на данном уровне развития молодого специалиста.</p> <p>– Сила воли развита основательно, вместе с тем отсутствие знаниевой составляющей профессионального опыта, создаёт внутреннюю психологическую установку, при которой нормой является шаблонный/конъюнктурный стиль мышления.</p> <p>– Молодой преподаватель неспособен к избирательному вниманию, поскольку его внутренние стимулы не имеют устойчивых аксиологических образований</p>	<p>внутреннюю психологическую установку на следование шаблонным/конъюнктурным стилям мышления. Причина кроется в разработанной педагогической интуиции, особого рода предчувствии содержательных основ окружающей реальности. Благодаря этой способности молодой специалист может быстрее распознавать концептуальные ошибки в конъюнктурных моделях мышления и производить их исправление. Сказанное означает, что развита динамическая основа научного стиля мышления. Вместе с тем неустойчивость аналитико-синтетических способностей не позволяет сильно отдалиться от шаблонных стилей научного мышления.</p> <p>– Молодой преподаватель способен к избирательному вниманию, вместе с тем его внутренние стимулы недостаточно крепко связаны с аксиологическими установками</p>	<p>ся автором совершенно новых когнитивных поведенческих стратегий.</p> <p>– Способность к избирательному вниманию достигает уровня «акме», высшей точки развития. Вместе с тем задача по сохранению данного уровня является, возможно, гораздо более трудоёмким процессом, чем его достижение.</p>
--	---	---

Таблица 2.5

Описание уровней творческо-преобразующего критерия научного стиля мышления

Базовый (первичный) уровень	Средний (перспективный) уровень	Высокий (развитый) уровень
– Достаточно основательно развито репро-	– Достаточно основательно развито репро-	– Высокоразвитое репродуктивное мышле-

<p>дуктивное мышление, подлинно новые неаналоговые научные решения, концепции, теории не предлагаются.</p> <p>– Воображение развито достаточно основательно, вместе с тем молодому преподавателю на текущем уровне развития недостаточно опыта по применению воображения в русле научного моделирования.</p> <p>– Разработка нового оригинального научного аппарата невозможна, а также молодой преподаватель испытывает смешанные чувства, чувство неуверенности при обращении, презентации оригинальных, новаторских работ современников</p>	<p>дуктивное мышление, вместе с тем подлинно новые неаналоговые научные решения, концепции, теории не предлагаются.</p> <p>– Воображение развито достаточно основательно, при этом молодому преподавателю ещё недостаточно профессионального опыта по применению воображения в рамках процедуры научного моделирования.</p> <p>– Разработка нового оригинального научного аппарата невозможна, также молодой преподаватель испытывает смешанные чувства, чувство неуверенности при обращении, презентации оригинальных, новаторских работ современников</p>	<p>ние позволяет разрабатывать качественные аналоги современных научных концепций и теорий.</p> <p>– Преподаватель приступает к овладению таким методом исследования, как мысленный эксперимент; научное моделирование за счёт развитого воображения происходит стремительно и без потери качества</p>
--	---	--

Таблица 2.6

Описание уровней рефлексивного критерия научного стиля мышления

Базовый (первичный) уровень	Средний (перспективный) уровень	Высокий (развитый) уровень
<p>– Способность к профессионально-личностной рефлексии развита посредственно. Рефлек-</p>	<p>– Способность к профессионально-личностной рефлексии развита достаточно основательно. Вместе с тем рефлексивное знание невозможно использовать в полной</p>	<p>– Рефлексивные данные, полученные преподавателем посредством механизма самооценки, могут являться дидактическим материа-</p>

<p>сивные навыки чаще представлены безоценочными воспоминаниями.</p> <p>– Рефлексивные данные невозможно использовать для помощи коллегам. Полученные данные имеют больший удельный вес эмоциональных переживаний, без ёмкой концептуальной основы.</p> <p>– Поскольку рефлексивные данные не обладают какой-либо степенью концептуализации, предвидение новых научных результатов невозможно</p>	<p>мере, поскольку преподаватель не вышел на уровень бесстрастного и объективного эмоционального превосходства над вторичными фактами личностного самоанализа.</p> <p>– Рефлексивные данные можно только отчасти использовать для помощи коллегам по научно-исследовательскому коллективу. При этом подразумеваются те коллеги, с которыми уже налажен эмоциональный контакт. Для коллег из сетевых научных сообществ персональный опыт преподавателя ещё очень насыщен субъективными эмоциональными переживаниями.</p> <p>– Предвидение и предвосхищение новых научных результатов уже невозможно. Вместе с тем предвидение касается только зоны ближайшего развития коллег, находящихся с преподавателем в непосредственном контакте</p>	<p>лом для коллег по научно-исследовательскому коллективу при решении ими сложных научных проблем.</p> <p>–Рефлексивное знание, прошедшее стадию концептуализации, допустимо рекомендовать широким слоям научного сообщества, поскольку преподаватель вышел на уровень бесстрастного и объективного эмоционального превосходства над вторичными фактами личностного самоанализа.</p> <p>– Предвидение новых научных результатов является стандартной, почти обыденной способностью. Научное предвидение выходит за пределы шаблонов мыслительной деятельности коллег</p>
---	--	--

После основательной подготовки были реализованы основные этапы эмпирического исследования.

**Первый эмпирический этап (констатирующий)** (*первая половина 2018 – первая половина 2019 года*).

В рамках данного этапа выявлялись особенности сформированного научного стиля мышления. Также в рамках констатирующего эмпирического этапа уточнялись потенциальные возможности разработанных педагогических условий для развития научного стиля мышления.

Основным способом реализации описываемого этапа эксперимента стало установление первичных показателей сформированности выявленных структур научного стиля мышления. Основные методы данного этапа: опрос, анкетирование, а также включённое наблюдение. В рамках реализации констатирующего эксперимента производилась адаптация предположения о влиянии включения молодых преподавателей в деятельность научно-исследовательских коллективов на развитие у них научного стиля мышления.

Представив краткий обзор о содержательной стороне текущего этапа, необходимо перейти к детальному анонсу его проведения. Для проверки актуальности самой проблемы исследования было решено провести анкетирование молодых преподавателей учреждений ДПО Челябинской области, Курганской области, а также Чеченской Республики. Анкета под названием «Выявление видов профессиональных дефицитов у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования» содержала 12 вопросов смешанного типа. 11 вопросов были сформулированы с правом выбора градации утверждения. 1 контрольный вопрос был закрытого типа. Общее число респондентов составило 47 преподавателей. Вопросы были сформулированы для выявления основного вида профессиональных затруднений, которые испытывают специалисты. Все 12 вопросов были сформулированы по трём содержательным направлениям: затруднения в области учебно-методической, преподавательской и научно-исследовательской деятельности. Подавляющая часть вопросов содержала утверждение о наличии како-

го-либо профессионального затруднения. Меньшая часть вопросов была сформулированы так, чтобы выяснить, какой из видов профессиональных компетенций преподаватели хотели бы усовершенствовать непосредственно. Итоговый вопрос теста предполагал контрольное уточнение о виде профессиональной деятельности, которая вызывает основные затруднения в деятельности преподавателя. Согласно инструкции, при ответе на первую серию вопросов респонденту предлагалось выбрать силу проявления того или иного затруднения по шкале от 1 до 10. В вопросах о наличии какого-либо затруднения 10 баллов означали его ярко выраженную степень, а 1 балл указывал на отсутствие у преподавателя каких-либо проблем в указываемой области деятельности. Для вопросов об имеющейся потребности повышения квалификации результат в 10 баллов означал полное согласие с заданным вопросом, а результат в 1 балл полное отрицание. Итоговый 12 вопрос предлагал непосредственный выбор ответа из трёх предложенных вариантов.

Автором анкеты было принято, что результат от 1 до 5 баллов: 1) для первой серии вопросов означает отсутствие затруднений в какой-либо из областей профессиональной деятельности; 2) для второй серии вопросов означает незначительное проявление профессиональной потребности в повышении квалификации по предлагаемому направлению. Результат от 6 до 7 баллов: 1) для первой серии вопросов означает наличие умеренных затруднений в какой-либо из областей профессиональной деятельности; 2) для второй серии вопросов означает умеренное проявление профессиональной потребности. Результат от 8 до 10 баллов: 1) для первой серии вопросов означал наличие значительных затруднений в какой-либо из областей профессиональной деятельности; 2) для второй серии вопросов означал сильную профессиональную потребность в повышении квалификации.

Исходя из полученных ответов, представим результаты анкетирования.

1. На вопрос «Испытываете ли Вы затруднения в разработке научного аппарата исследования?» утвердительно ответили 55,3 % респондентов (26 чел.);

42,5 % (20 чел.) отметили наличие умеренных затруднений и полное отсутствие проблем по заданному вопросу продемонстрировали 2,2 % (1 чел.).

2. На вопрос «Испытываете ли Вы затруднения в применении конкретно-научных методов исследования?» ответы были следующие: 51,0 % (24 чел.); 40,5 % (19 чел.), 8,5 % (4 чел.).

3. Вопрос «Испытываете ли Вы чувство неуверенности при выполнении научных исследований на коммерческой основе?»: 70,2 % (33 чел.); 25,5 % (12); 4,3 % (2 чел.).

4. Вопрос «Испытываете ли коммуникативные затруднения при работе в научном коллективе?»: 63,8 % (30 чел.); 29,8 % (14 чел.); 6,4 % (3 чел.).

5. Вопрос «Имеются ли у Вас опасения в своей эффективности при работе в условиях динамичной смены включения в различные научные коллективы?»: 53,2 % (25 чел.); 36,2 % (17 чел.); 10,6 % (5 чел.).

6. Вопрос «Имеются ли у Вас затруднения в рамках учебно-методической деятельности? (составление учебных программ, разработка форм контроля ЗУН, написание методических пособий по преподаваемому предмету)»: 29,8 % (14 чел.); 21,3 % (10 чел.); 48,9 % (23 чел.).

7. Вопрос «Испытываете ли Вы коммуникативные, организационные трудности в рамках занятия учебной работой?»: 27,7 % (13 чел.); 21,3 % (10 чел.); 51,0 % (24 чел.).

8. Вопрос «Имеются ли у Вас затруднения в рамках занятия научно-методической деятельностью?»: 46,8 % (22 чел.); 29,7 % (14 чел.); 23,5 % (11 чел.).

9. Вопрос «Хотели бы Вы повысить уровень своих профессиональных компетенций в преподавательской деятельности?»: 17,0 % (8 чел.); 6,4 % (3 чел.); 76,6 % (36 чел.).

10. Вопрос «Имеется ли у Вас необходимость в курсах повышения квалификации по вопросам сущности методологии научного исследования?»: 85,1 % (40 чел.), 10,6 % (5 чел.), 4,3 % (2 чел.).

11. Вопрос «Имеется ли у Вас необходимость в курсах повышения квалификации по вопросам основ учебной или учебно-методической деятельности?»: 44,6% (21 чел.); 40,5% (19 чел.); 14,9% (7 чел.).

12. «Выберите вид профессиональной деятельности, являющийся, по Вашему мнению, самым сложным в реализации: учебно-методическая деятельность, преподавательская деятельность, научно-исследовательская деятельность». При ответе на данный вопрос мнения респондентов разделились следующим образом: для 82,9 % наибольшую сложность в реализации представляет собой научно-исследовательская деятельность (39 человек); для 8,5 % – учебно-методическая (4 человека) и только 8,5 % – преподавательская (4 человека).

Таким образом, было наглядно представлено, что основное затруднение преподаватели испытывают при реализации научно-исследовательской деятельности. Освоить программу повышения квалификации выразили почти 80,1 % респондентов (38 человек), при этом это желание было предельно красноречиво. Отрицательного утверждения в рамках данного вопроса ни от одного из опрошенных не поступило. Умеренное желание освоить программу повышения квалификации проявили 19,1 % опрошенных (9 человек). Вместе с тем, данное эмпирическое исследование утвердило нас в актуальности проводимого исследования. На основании данного результата было решено перейти к иным видам фиксации первичных результатов исследования. В частности, помимо разработанной стратегии методов по выявлению уровней сформированности каждого из критериев научного стиля мышления, было решено использовать ряд вспомогательных. В частности, был применён метод включённого наблюдения. Данный метод в полной мере удалось осуществить только на базе одной из площадок проведения педагогического эксперимента – в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования. Особо стоит отметить, что с 2020 года на указанной площадке была интенсифицированная деятельность сети научно-исследовательских коллективов. Ввиду этого фактора оценить степень



развитости научного стиля мышления, а также научно-исследовательской культуры удалось непосредственно. Не менее ценную роль подобная интенсификация деятельности сети научно-исследовательских коллективов должна будет сыграть в рамках формирующего этапа эксперимента.

Возвращаясь к констатирующему этапу, изложим результаты включённого наблюдения. Основным инструментом анализа включённого наблюдения стала «Анкета качества устной речи респондентов». Анкета составлена на основании работ Л.Р. Ягудиной, Е.А. Юниной, а также анкеты «Преподаватель глазами студента». Вопросы были адаптированы для педагогической ситуации развития, которая исследуется в текущей работе. Данный вид эмпирического исследования был доступен не только на базе экспериментальной площадки в г. Челябинске, но и на базе иных организаций, участвующих в эксперименте. Вполне очевидно, что при оценке качества устной речи использовались средства дистанционных электронных сетевых ресурсов.

Перед представлением результатов констатирующего эксперимента необходимо пояснить структуру анкеты. Её разделы определили уровни и качественные характеристики академической устной речи: оригинальность, осмысленность, коммуникативность, результативность, эстетичность, влияние и соблюдение языковых норм речи. В анкету вошло 31 утверждение; каждое утверждение оценивалось по 3-балльной шкале. В зависимости от выраженности исследуемого качества исследователь проставлял для каждого утверждения свой балл. Максимальный результат, который мог быть достигнут каждым участником эксперимента по всем вопросам был равен 93 баллам. Для удобства итоговой оценки предложена интервальная шкала. Результат от 70 до 93 баллов означал высокий уровень развитости академической устной речи, интервал от 50 до 70 баллов указывал на хороший базовый уровень владения академическим красноречием, значения от 35 до 50 баллов свидетельствовали о слабом владении устной формой научной коммуникации.

В процессе исследования установлено, что *высокий результат* продемонстрировали 13 респондентов (27,6 %). Для данного уровня владения академической устной речью характерны следующие показатели: преподаватель не использует клише; в его выступлении преобладает стиль академической устной речи; отмечается высокий уровень владения нормами речи; преподаватель не испытывает проблем с дикцией; в речи проявляются контекстные особенности, свойственные конкретной личности. В данном случае под особенностями подразумеваются такие качества, как духовность, ментальная зрелость, развитое чувство юмора и т. п. Речь в соответствии с академическим стилем наполнена доказательными семантическими установками. При этом доказательность речи выстраивается на фактах, а не на аффективных приёмах убеждения личности. Коммуникативные качества позволяют преподавателю создавать комфортную психологическую обстановку в коллективе. Эффект благоприятного расположения достигается за счёт эмоциональной гибкости спикера, высокой степени эмпатии. Ещё одним показателем владения устной академической речью является её результативность. Сказанное означает, что преподаватель способен фокусировать внимание аудитории на важных составляющих доклада. Эстетический показатель высокого уровня владения устной коммуникацией характеризуется избытком понятий, побуждающих образное мышление коллег. Также можно указать на отсутствие в речи канцеляризмов. Отмечается, что излишняя доля нормативной лексики ограничивает возможность восприятия информации, а также вызывает неприятные ментальные и кинестетические ощущения.

*Базовый уровень* владения устной речью продемонстрировали 25 респондентов (53,2 %). Показателями рассматриваемого уровня являются следующие особенности: стиль академической речи сформирован на достойном уровне, при этом преподаватель достаточно посредственно использует устоявшиеся модели речевого поведения. Достаточно ясно считывается эмоция осознания им несовершенства своего речевого портрета. Для корректировки или даже маскировки указанного профессионального недостатка молодой

специалист использует различные компенсаторные механизмы: вербальные и невербальные. К вербальным стратегиям относится насыщение речи малопонятными научными терминами, которые ко всему прочему не раскрываются, не расшифровываются для слушателей. Невербальные модели поведения также приземлённы и малоэффективны. Ярким примером являются два противоположных полюса деконструктивного поведения: 1) излишнее внимание к элементам своей одежды, 2) попустительское отношение к своему внешнему виду. Таким образом, оригинальность речи либо носит синтетический, искусственный характер, либо сопровождается компенсаторными механизмами вербального или невербального характера.

Вместе с тем по всем внешним признакам наглядно видно, что устная речь глубоко осмыслена специалистом. Однако следует отметить и неловкие обстоятельства, характерные для базового уровня владения устной академической речью. В частности, отмечается, что высокий уровень владения одним предметом мысли пагубно сказывается на способности преподавателя мыслить метапредметными категориями. Ввиду указанного факта качество осмысленных и эмоционально насыщенных реплик значительно сокращается. Особенно явно заметен подобный переход при попытке преподавателя передать слушателям своё ощущение междисциплинарной дислокации предмета лекционного занятия. Также для базового уровня характерно хорошее владение коммуникативными приёмами общения, соблюдением языковых норм устной речи.

Справедливо будет отметить, что отличие между высоким и базовым уровнем выражено не ярко, но отчётливо. Так относительно критерия «результативность речи» отмечается, что молодой специалист не умеет на высоком уровне удерживать внимание аудитории на важных для лекции аспектах. Также речь преподавателя не всегда идеальна с точки зрения эстетического критерия. К примеру, речь больше напоминает пересказ учебных пособий по нормативным правовым актам, касающимся образовательной системы. Темп речи прерывист и может вызывать излишнее неудобство для слушателей.

Влиятельность речи также сомнительна, что выражается в том, что у аудитории возникает непроизвольное желание выразить противоречие точке зрения спикера.

*Низкий уровень* владения академической устной речью продемонстрировали 9 респондентов (19,2 %). Кратко охарактеризуем рассматриваемый уровень. К примеру, условный блок «оригинальность речи» был развит недостаточно высоко. В частности, отмечается, что преподаватели достаточно часто использовали клише, речь была насыщена просторечными выражениями. Отчасти указанное обстоятельство объяснялось желанием специалиста показать свою оригинальность. Вполне вероятно, что их поразило мастерство, которое демонстрируют мэтры педагогической науки в своих работах. К примеру, в работах В.П. Зинченко наличествуют яркие, говорящие образы сложных педагогических явлений, которые изложены на доступном простому обывателю языке. При этом свойственной В.П. Зинченко педагогической интуиции у молодых специалистов ещё не сформировано, и их речь превращалась в пугающее оружие против их самих.

В некоторой степени характеристика низкого уровня владения устной речью носит защищающий тон, поскольку в силу относительно небольшой выборки каждого респондента была возможность изучить подробно. В силу высокой трудовой нагрузки молодые преподаватели зачастую демонстрировали отсутствие осмысленности своей речи. Ранее указывалось, что для успешного финансового существования не имеющие научной аккредитации специалисты вынуждены брать больше трудовой нагрузки по сравнению с состоявшимися в научном плане коллегами. Укажем детали, которые указывали на недостаточную осмысленность речи: логические высказывания подавались аффективно и экспрессивно насыщенными способами убеждения аудитории; излагаемые смыслы можно было сравнить с атомарными и нейтральными семантическими квантами, из массива которых не следовали новые оригинальные следствия; вместе с тем зачастую монолог выстраивался с привлечением непроверенных научных фактов. Усугубляли ситуацию про-

блема преподавателей с дикцией и нарушение норм устной речи. Зачастую демонстрировался эффект «глотания» окончаний фраз монолога. Блок коммуникативных способностей также был не на высоком уровне. Выступления специалистов были затянуты, создавали обстановку напряжённого ожидания окончания его речи. Иногда наблюдались ошибки с нарушением личного эмоционально-психологического пространства коллег спикера. Поясним существо неправильных действий. Примеры, которые приводил специалист, могли касаться индивидуально-личностных особенностей его коллег, о которых они не желали распространяться. Также молодой преподаватель, не обладая педагогической интуицией, не мог предвидеть, предугадать того, что хотели бы от него услышать окружающие. По итогу добиться результативности, влияния и эстетичности речи респондентам не удалось.

Для объективации полученных результатов изучению были подвергнуты продукты профессиональной деятельности молодых преподавателей – научные публикации. Для изучения во внимание были приняты только статьи, входящие в базу Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). Оценка происходила по качественным и количественным показателям публикационной активности и академической грамотности. Было выявлено, что 8,5 % (4 чел.) из всех участников эксперимента не имеют публикации в журналах, рецензируемых ВАК. Проверка по уровню оригинальности статьи из журналов ВАК дополнительно не проводилась по двум причинам: 1) нежелание нами брать на себя роль независимых экспертов по оценке качества рецензионной политики журналов ВАК, поскольку это не входит в цели и задачи текущего исследования; 2) доверие к экспертной политике ВАК в отношении журналов, получивших статус рецензируемых. Вместе с тем в случайном порядке из авторского профиля РИНЦ каждого преподавателя была выбрана 1 публикация, индексируемая в базе данных РИНЦ и проверена в системе «Антиплагиат.ВУЗ». Уточнено, что уровень оригинальности рассмотренных статей в 40 % случаев не превышал значения в 85%. Полученный результат отчасти указывает на несовершенство развитости научного

стиля мышления по критерию креативности, способности преподавателей к продуктивному творчеству. Также каждая из статей преподавателей прошла качественную оценку в рамках авторской анкеты, полученные результаты представлены ниже в таблице 2.7. Необходимо отметить, что анкета явилась продуктом творческой переработки методики Л.Э. Кузнецовой [138]. Уточним, что анкета предусматривала четыре интервала с различными качественными показателями: отлично (80–100 баллов), хорошо (70–80 баллов), удовлетворительно (50–70 баллов), неудовлетворительно (менее 50 баллов). Общая процедура была разделена на ряд функциональных оценок. Оценка производилась на основе отнесения каждого из критериев содержательного качества статьи к четырём видам интервалов. По итогу анализа по каждой статье делалось итоговое заключение.

Таблица 2.7

Критерии оценки качества научной статьи

Критерий	Интервалы оценки			
	> 50 баллов (неудовлетворительно)	50–70 (удовлетворительно)	70–80 (хорошо)	80–100 (отлично)
Тематика научной статьи	Тематика названия научной статьи и её содержание не соответствуют друг другу; содержание и/или название статьи не соответствуют публикационной политике выпуска издания	Тема статьи отражает содержание публикации, однако существо рассматриваемого вопроса очевидно и тривиально	Тематика статьи является актуальной для научной дисциплины, в рамках которой выполнена работа. Тематика полностью соответствует содержанию работы. Вместе с тем заявка на междисциплинар-	Содержание и тематика статьи полностью согласуются между собой. Название носит дискуссионный, инновационный характер. Также прослеживается претензия на междисциплинарную значимость исследо-

			ную значимость не прослеживается	вания
Цели и задачи	Цели и задачи определены формально, в результатах исследования их достижение не прослеживается, не отмечается, не анонсируется	Цель повторяет название статьи, а задачи повторяют цель, не раскрывая особенность исследования	Цель обогащает содержание, а задачи предполагают целостное решение поставленных вопросов. При этом в тексте не все задачи оказываются решены	Задачи и цель исследования достигаются, авторов убедительно демонстрирует данный факт в процессе изложения текста работы
Методология	Представлены общеизвестными междисциплинарными методами; представлена система методов, но в тексте отражение их использования не иллюстрируется	Представленные методы соответствуют логике научного исследования, однако ведущая идея прослеживается слабо	В целом прослеживается основательный подход автора при подборе методов исследования, хорошо обосновывается методология в целом. При этом ведущая идея оттеняется технологичным совершенством научного аппарата, что вызывает определённое эстетическое неудовольствие	Автором производится концептуализация используемых методов, прослеживается живая исследовательская мысль. Методология помимо сугубо рационального компонента мастерски использует аффективную составляющую
Библиография	Список составлен	Список состав-	Автором вы-	Нареканий к

ческий список	с грубыми нарушениями ГОСТ Р 7.0.105-2020, либо перечень цитируемой литературы отсутствует полностью	лен с некоторыми техническими нарушениями, которые допускает редакционная политика издания	полнены все правила ГОСТа, однако автор не уделяет должного внимания актуальности приведённых источников (некоторые источники изданы более 10 лет назад), также имеются факты излишнего самцитирования. В целом претензии носят рекомендательный характер	технической, содержательной части исполнения библиографического списка нет
---------------	--	--	---	--

По итогу анализа качества продуктов научной деятельности преподавателей, было выявлено, что: 1) неудовлетворительный результат был выявлен у 11 человек (23,4 %); 2) удовлетворительный – у 22 (46,9 %); 3) хороший – у 9 (19,1 %); 4) отличный – у 5 (10,6 %).

Таким образом, в целом результат данной формы эмпирической проверки, с одной стороны, поверхностно, без верификации уровней статистической значимости подтвердил верность нашей гипотезы. С другой стороны, результаты сигнализировали о необходимости проведения работы по совершенствованию научного стиля мышления молодых преподавателей.

Для проведения эксперимента были отобраны 47 преподавателей согласно ранее предложенным критериям. 23 человека составили экспериментальную группу (далее – ЭГ), а остальные 24 человека сформировали контрольную группу (далее – КГ). Весь состав ЭГ в процессе эксперимента дол-



жен был испытать на себе эффективность действия модели и педагогических условий. Представители КГ не вовлекались в деятельность научно-исследовательских коллективов, а также для них не создавались дополнительные стимулирующие педагогические условия совершенствования когнитивных качеств. Поскольку речь идёт о двух независимых выборках, а также небольшом числе участников в ЭГ и КГ, проверка гипотезы осуществлялась на основании непараметрического U-критерия Манна – Уитни. Также он был выбран в силу предположения о том, что в ЭГ после проведения формирующего эксперимента уровень научного стиля мышления будет выше, чем в КГ. Иные непараметрические критерии в должной степени не позволяли провести статистическую проверку гипотезы в чистом виде. Имеется в виду, что данный критерий более чувствительный к различию в распределении средних значений по исследуемому критерию.

Также обе выборки (ЭГ и КГ) отвечали следующим требованиям применения выбранного метода: а) группы были сформированы случайно; б) была обеспечена независимость обеих выборок, а также независимость их членов; в) обеспечена непрерывность свойства, на которое направлено эмпирическое исследование; г) выбранная шкала измерений не является номинальной; выявленные количественные изменения исследуемого признака допустимо ранжировать по степени выраженности. Представив обоснование выбранному критерию, перейдём к анализу полученных результатов на констатирующем этапе эксперимента (таблицы 2.8–2.11).

Таблица 2.8

Результаты констатирующего этапа эксперимента по выявлению процента распределения участников ЭГ и КГ между базовым, средним и высшим уровнем развития научного стиля мышления по логико-доказательному критерию

Выборки	Базовый (первичный) уровень	Средний (перспективный)	Высокий (развитый)
ЭГ (23)	12 / 52,2 %	8 / 34,8 %	3 / 13,0 %
КГ (24)	15 / 62,5 %	7 / 29,2 %	2 / 8,3 %

Таблица 2.9

Результаты констатирующего этапа эксперимента по выявлению процента распределения участников ЭГ и КГ между базовым, средним и высшим уровнем развития научного стиля мышления по полнезависимому критерию

Выборки	Базовый (первичный) уровень	Средний (перспективный)	Высокий (развитый)
ЭГ (23)	13 / 56,5 %	9 / 39,2 %	1 / 4,3 %
КГ (24)	12 / 50,0 %	10 / 41,7 %	2 / 8,3 %

Таблица 2.10

Результаты констатирующего этапа эксперимента по выявлению процента распределения участников ЭГ и КГ между базовым, средним и высшим уровнем развития научного стиля мышления по творческо-преобразующему критерию

Выборки	Базовый (первичный) уровень	Средний (перспективный)	Высокий (развитый)
ЭГ (23)	17 / 73,9 %	5 / 21,8 %	1 / 4,3 %
КГ (24)	16 / 66,7 %	6 / 25,0 %	2 / 8,3 %

Результаты констатирующего этапа эксперимента по выявлению процента распределения участников ЭГ и КГ между базовым, средним и высшим уровнем развития научного стиля мышления по рефлексивному критерию

Выборки	Базовый (первичный) уровень	Средний (перспективный)	Высокий (развитый)
ЭГ (23)	12 / 52,2 %	9 / 39,1 %	2 / 8,7 %
КГ (24)	15 / 62,5 %	8 / 33,3 %	1 / 4,2 %

Полученные результаты было решено проверить на предмет их статистической значимости. Расчёт производился посредством метода U-критерия Манна –Уитни с использованием лицензионного программного обеспечения IBM SPSS Statistics 28.

Перед проверкой, основанной на анализе числовых данных, были сформулированы две гипотезы:

$H_0$  – в случае, если выполняется неравенство  $U_{\text{эмп.}} > U_{\text{кр. 0,05}}$ , будет сделано заключение, что статистически значимых отличий исследуемого признака между двумя группами нет, уровень развития научного стиля мышления у ЭГ не ниже и не выше, чем у представителей КГ.

$H_1$  – в случае, если выполняется неравенство  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр. 0,05}}$ , будет сделано заключение, что статистически значимые отличия исследуемого признака между двумя группами имеются, и у представителей ЭГ уровень развития научного стиля мышления выше, чем у представителей КГ.

При этом стоит обратить внимание, что был выбран путь проверки гипотезы на основании двухстороннего критерия, поскольку не было веских оснований предполагать, что значения выборки ЭГ будут выше, чем значения в КГ.

Таблица 2.12

Эмпирические значения U- критерия Манна – Уитни (статистическая значимость показателей четырёх критериев развитости научного стиля мышления) в рамках первого этапа эксперимента (констатирующего)

Эмпирические значения	U <sub>эмп</sub>			
	Л.-Д	П.	Т.-П	Р
ЭГ и КГ	285,0	263,0	316,0	294,5

Полученные значения выполняют условие соотношения:  $U_{\text{эмп.}} > U_{\text{кр. 0,05}}$ , поскольку согласно специальным статистическим табличным данным  $U_{\text{кр. 0,05}} = 198 [253]$  (таблица 2.12). На указанном основании принимается гипотеза  $H_0$ . Уточним, что данная гипотеза содержала предположение, что статистически значимых различий по исследуемым признакам между ЭГ и КГ нет.

Отразив результаты второго эмпирического этапа, обратимся к описанию преобразующей стадии исследования.

**Второй эмпирический этап (преобразующий)** (вторая половина 2019 – 2021 год). Целью этапа являлась проверка эффективности ранее разработанных модели педагогических условий. Процесс апробации был основан на таких принципах педагогического исследования, как системность, адаптивность, непротиворечивость, устойчивость и результативность. Принцип системности являлся прямым воплощением системного подхода. Указанное означает, что в эмпирическую составляющую работы было заложено отношение к предмету исследования как к сложному многоуровневому конструкту. При этом данный конструкт разработчик эксперимента воспринимал как единое целое образование. Подобное отношение позволило выявить не только локальные изменения отдельных элементов научного стиля мышления, но также и системные эффекты. Под принципом адаптивности понимается особый стиль экспериментальной деятельности. Его особенность состоит в том, что действия экспериментатора были направлены на обеспечение педагогических условий, благодаря которым каждый участник эксперимента мог вый-

ти на предполагаемый значимый для него результат. Принцип непротиворечивости отражал такой стиль деятельности организатора эксперимента, при котором полученные результаты были проинтерпретированы объективно и однозначно. Принцип устойчивости означал, что полученные результаты будут устойчивы во времени. Имеется в виду, что полученные умения и навыки молодыми преподавателями будут осмыслены в качестве ценностей. Ценностная рефлексия позволяет воспроизводить успешные практики научного стиля мышления благодаря собственным усилиям, без поддержки сторонних лиц. Принцип результативности подразумевал, что поставленная цель эксперимента принципиально достижима.

Последовательность действий представляемого этапа была определена содержательно-смысловым компонентом ранее разработанной педагогической модели исследования. Его реализация шла по трём основным магистральным направлениям. Первая стратегия (формальная) основывалась на совершенствовании теоретических знаний молодых преподавателей о ресурсных возможностях научно-исследовательского коллектива. Также в рамках данного этапа у преподавателей развивались мотивационные основания для участия в деятельности сети научно-исследовательских коллективов и совершенствования своей исследовательской культуры в целом. Осевым элементом стратегии было заявлено содержание программы повышения квалификации «Научный стиль мышления как основание исследовательской культуры преподавателя ДПО», рассчитанной на 72 академических часа. Второе направление (неформальное) предполагало включение преподавателей в деятельность сетевых научно-исследовательских коллективов. Основной формой его реализации стали педагогические студии и коллективная поисковая деятельность. Третье направление стратегии развития научного стиля мышления (информальное) предполагало интенсификацию преподавателем самообразования. Мотивационная установка на совершенствование своей научно-исследовательской культуры в целом и научного стиля мышления

в частности являлась одним из важных факторов реализации информального этапа.

Все три направления предусматривали поддержания различных комбинаций разработанных педагогических условий. Для наглядности представим указанные комбинации в табличной форме (таблица 2.13). Для удобства зададим шифр для педагогических условий:

У.-1 – формирование установки к осуществлению профессиональной деятельности на основе современных научных знаний;

У.-2 – решение проблемных педагогических задач, предполагающих применение методов научного исследования;

У.-3 – изучение успешных практик преподавателей, показывающих высокую результативность в научно-исследовательской деятельности;

У.-4 – участие молодых преподавателей в деятельности сетевых научно-исследовательских сообществ.

В рамках первого магистрального направления была предусмотрена организация следующей комбинации условий: У-1, У-3, У-4, частично У-2. Второе магистральное направление предусматривало активизацию всех пяти условий: У-1, У-2, У-3, У-4. Третья ступень стратегии предполагала активацию только У-2.

Таблица 2.13

Таблица соотношения трёх видов стратегий и сопровождающих их педагогических условий

Условия	Использование формальных способов развития научного стиля мышления	Использование неформальных способов развития научного стиля мышления	Использование информальных способов развития научного стиля мышления
У-1	+	+	–
У-2	± (частично)	+	+
У-3	+	+	–
У-4	+	+	–

В рамках преобразующего этапа был проведён промежуточный и контрольный срез для оценки уровня сформированности элементов научного стиля мышления. Промежуточные контрольные мероприятия были важны для оценки верности выбранной стратегии проведения эксперимента. По итогу проведения эксперимента сравнению подверглись результаты входного, срединного и завершающего контроля уровня сформированности и элементов и самого научного стиля мышления в комплексе.

В процессе аналитической деятельности особое внимание уделялось статистической значимости полученных данных, наличию методических закономерностей, а также системных эффектов. Сравнению подверглись данные входной, промежуточной и итоговой диагностики логико-доказательного, полнезависимого, творческо-преобразующего и рефлексивного критерия развитости научного стиля мышления. Итоговые данные для наглядности были представлены в виде таблиц, схем и графиков.

Итогом рассмотрения вопросов четвёртого параграфа являются следующие выводы.

1. Представленные цели, а также задачи экспериментальной работы были актуализированы результатами констатирующего этапа эмпирического исследования.

2. Представленные критерии, уровни, а также их содержательные характеристики сформированности научного стиля мышления позволяют охватить различные грани исследовательской культуры молодого преподавателя учреждений ДПО.

## **2.2. Содержание и организация формирующего эксперимента по развитию научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования в деятельности научно-исследовательских коллективов**

Ранее в параграфе 1.3 при описании модели диссертационного исследования были обозначены основания формирующего этапа эксперимента. В частности, в содержательно-смысловом и организационном компонентах модели в ознакомительном порядке представлена стратегия развития научного стиля мышления молодых преподавателей. Также в модели педагогического исследования были раскрыты педагогические условия состоятельности её реализации. В параграфе 2.1 были представлены результаты констатирующего этапа эксперимента. На основе теоретических и эмпирических данных обоснована очевидная необходимость совершенствования научного стиля мышления. Согласно выработанному плану исследования, был проведён формирующий эксперимент. Предполагалось, что формирующий этап исследования должен позволить выявить внутренние закономерности развития научного стиля мышления. Также эксперимент сможет показать перспективы модификации тех или иных позиций стратегии развития научного стиля мышления, принятых на стадии планирования.

При организации формирующего эксперимента мы исходили из того, что преподаватели могли придерживаться различных стратегий развития научного стиля мышления. Ранее нами были обоснованы три основные стратегии: классическая, адресная, опытно-экспериментальная. Каждая из них описывает возможные сочетания теоретической подготовки молодых преподавателей с участием их в деятельности научно-исследовательских коллективов. При этом этап теоретической подготовки, реализуемый на основе разработанной программы повышения квалификации, вне зависимости от указанных стратегий оставался обязательной стадией подготовки. Ранее данный



этап был назван формальной ступенью процесса развития научного стиля мышления.

Перед реализацией программы повышения квалификации в соответствии с логикой исследования были проведены входные тестовые испытания. В частности, применялись следующие методы исследования: анализ продуктов научной деятельности (публикации в научных журналах), анализ содержания речи преподавателей в рамках кафедральных обсуждений по вопросам повышения квалификации работников образования, анализ ответов респондентов на авторский сборник кейс-задач, тесты: Липпмана «Логические закономерности», Равена, Мюнстерберга, графический и вербальный субтесты теста креативности П. Торренса, методика «Фигуры Готтшальдта», беседа, опросник ТСОВ-4, анкетирование, рефлексивные сессии, опросник А. В. Карпова.

Сказанное означает, что были получены данные о востребованности повышения квалификации по исследуемому вопросу и состоянию сформированности у молодых преподавателей критериев научного стиля мышления.

В первую очередь испытуемые заполнили авторский опросник «Выявление видов профессиональных дефицитов у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования». Результаты опроса показали, что больше половины респондентов указали на наличие затруднений при выполнении научно-исследовательской деятельности (56,7 %). Подтвердив в рамках входной диагностики актуальность участия экспериментальной группы молодых преподавателей в программе повышения квалификации были составлены их индивидуальные профили. Подразумевается, что каждый преподаватель прошёл оценку сформированности критериев развития научного стиля мышления. Ранее в параграфе 2.1 в таблице 2.1 был представлен перечень методик, благодаря которым удалось провести уточнение уровня развитости научного стиля мышления в комплексе. На основании полученных данных были составлены персональные карты развития молодого преподавателя. Сбор аналитических данных, их обработка были возложе-

ны на руководителей научно-исследовательских коллективов. Вместе с тем, поскольку именно мы курировали пилотный проект по развитию научного стиля мышления у преподавателей системы дополнительного профессионального образования, в большей степени данная обязанность была реализована нами. Карты отражали сильные и слабые стороны участника экспериментального исследования. Помимо указания силы развитости каждого из компонентов логико-доказательного, полнезависимого, творческо-преобразующего и рефлексивного критерия, уточнялись направления научной работы, которые стоит усовершенствовать. Например, в карте отмечалась необходимость развития у преподавателей навыков разработки методологии научного исследования, умения выстраивания академической устной и письменной речи, готовности к независимой творческой научной деятельности. Также входная диагностическая карта включала данные о предпочитаемой роли, которую склонен выполнять преподаватель в научно-исследовательском коллективе. Добавим, что тест Р. Белбина по оценке командной роли преподавателей мы не включили в итоговый инструментарий исследования развитости научного стиля мышления [27]. Это связано с тем, что ранее предложенные методики оценки уровней научного стиля мышления обладали исчерпывающим функционалом. В этом свете допустимо рекомендовать использовать тест Р. Белбина в качестве функционального дополнения к основной педагогической модели, представленной в текущем исследовании.

Входная диагностическая карта подразумевала написание развёрнутого резюме о профессиональных и психологических качествах преподавателей. В соответствии с логикой исследования основные позиции документа определили критерии развитости научного стиля мышления. Исчерпывающее описание критериев представлено в таблице 2.2 «Соотношение критериев и их репрезентативных форм развитости научного стиля мышления у молодых преподавателей» (параграф 2.1).

После уточнения уровней сформированности научного стиля мышления преподавателям было дано право выбрать один из трёх возможных вариантов освоения теоретического материала первой ступени педагогической стратегии: очно, заочно или очно-заочно.

Отметим, что, помимо описания общего сценария, необходимо подчёркивать задачи, которые предполагалось решить в рамках педагогической стратегии. Ранее в параграфе 1.3 были сформулированы шесть целей.

*Первая стадия*, предусматривающая использование формальных способов развития научного стиля мышления, была нацелена на решение следующих задач: а) развитие мотивации преподавателей на систематическое участие в деятельности научно-исследовательских коллективов, а также на осознание ресурсов, которыми они обогащены; б) содействие молодым преподавателям в решении сложных научно-исследовательских задач, оказание помощи в освоении продуктивных методов их решения; в) обучение молодых преподавателей сложным механизмам многоуровневых рефлексивных оценок своей деятельности. В процессе очного обучения преподаватели включались в следующие формы занятий: лекционные и практические с использованием педагогических студий. Очная форма обучения входила в состав классической стратегии развития научного стиля мышления, которая предполагала активное взаимодействие преподавателей-слушателей с опытными тьюторами и наставниками проекта.

Педагогическая студия по своей сущности является центром моделирования различных научно-производственных процессов, возникающих в рамках системы ДПО. Отличие студий от метода конкретных ситуаций состоит в её целевом назначении. Общая цель метода конкретных ситуаций – усовершенствовать навыки решения профессиональных задач. Цель педагогических студий – развить индивидуальный стиль педагогической деятельности. Корреляция цели разработанной методики и цели выбранного метода стало причиной его внедрения на стадии формальной стратегии развития научного стиля мышления. По своей организационной культуре педагогическая студия

обладала общими чертами с дебатами, элементами мозгового штурма и коллективной рефлексивной сессией. За счёт богатой внутренней структуры педагогическая студия позволяла молодым преподавателям ощутить на себе различные элементы научной деятельности: ораторское мастерство, искусство академической устной и письменной речи, моделирование научного аппарата исследования и т.д. Педагогическую студию от иных других практических видов работ отличал непрерывный характер деятельности. Каждое прошедшее занятие, посвящённое той или иной научной теме, плавно переходило в следующее. Ещё раз повторимся, что целью организации студий являлось не решение конкретных практических или теоретических задач, а насыщение преподавателя стилем, образом деятельности и жизни учёного. Вполне очевидно, что для формирования сообразного уровня и стиля мышления необходимы особые средовые обстоятельства. Решающим условием, способствующим развитию научного стиля мышления в рамках педагогической студии, являлось присутствие учёных со степенью доктора наук. При этом для преподавателей важно было не только получить непосредственные мастер-классы по владению научным методом. Даже само статическое и безмолвное наличие в аудитории авторитетных учёных обладало значительной воспитывающей силой. Подобное средовое условие педагогической студии сравнимо с эффектом, которое оказывает именитый деятель искусств, способный одним только взглядом удерживать внимание зрителей на протяжении нескольких часов. Данный эффект объясняется процессом эмоционального единения специалистов, психический мир которых содержательно богат и направлен на непрерывное саморазвитие.

Очень плавно в процессе реализации формальных способов развития научного стиля мышления педагогические студии из метода преобразовались в форму организации образовательного процесса. В свою очередь, форма подобной оригинальной версии образовательного процесса в силу своей структуры со временем приобрела статус творческой научно-исследовательской лаборатории. При этом было зафиксировано, что творческая научно-

исследовательская лаборатория получила своё воплощение в рамках реализации неформальных способов развития научного стиля мышления. Уместно будет заметить, что идеальной перспективой и высшей стадией развития творческой лаборатории должна была стать научная школа. Вместе с тем на этапе формальной и неформальной стратегии развития научного стиля мышления подобная отдалённая перспектива только озвучивалась, а не ставилась в качестве обязательной цели или результата деятельности. Одним из признаков формирования научно-исследовательской лаборатории является устойчивость системы работы с избранным предметом исследования на протяжении длительного времени [91]. Ещё одним явным признаком преобразования педагогической студии в научно-исследовательскую лабораторию является появление такого феномена, как единое когнитивное поле.

В соответствии с учебно-тематическим планом на организацию педагогических студий было затрачено 10 академических учебных часов. Добавим, что все 10 часов были посвящены изучению технологий коллективной научно-исследовательской деятельности. В рамках реализации данного метода на учебные занятия приглашались четыре доктора наук с учёным званием профессора. При этом подбор авторитетных учёных был усложнён тем, что приглашались только доктора наук, защитившие работу по специальностям 13.00.01 и 13.00.08.

Также необходимо отметить, что полученные на констатирующем этапе эксперимента результаты входной диагностики развитости научного стиля мышления нашли своё отражение в рамках психолого-педагогического сопровождения преподавателей. Для каждого члена ЭГ были подготовлены адресные дорожные карты развития научного стиля мышления. К примеру, полученные преподавателями невысокие показатели по навыкам владения академической устной и письменной речью служили сигналом для формирования соответствующих рекомендаций. Составление рекомендаций возлагалось на тьюторов с высшим психологическим образованием, сопровождающих ЭГ. Необходимо отметить, что для оперативности работы службы психолого-

педагогического сопровождения было создано единое хранилище данных с результатами всех участников ЭГ. Доступ к единой базе данных был только у данной группы сопровождения, действия которой ни разу не нарушили кодекс психологической этики. При этом передача сведений от тьюторов к молодым преподавателям была опосредована организаторами программы повышения квалификации. Задачей последних была адресная работа по косвенному или прямому указанию на необходимость молодым преподавателям усилить своё внимание к соответствующему содержательному разделу формальной стратегии развития научного стиля мышления. Преподаватели, выбравшие сценарий самостоятельного обращения к сложным разделам программы, получали рекомендательные сведения от руководителей научно-исследовательских коллективов, в которые они входили. При этом даже если весь процесс развития научного стиля мышления реализовывался посредством дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, то наблюдение тьюторов за соблюдением преподавателем выработанной траекторией обучения всё так же сохранялось.

На лекционные занятия в соответствии с разработанным планом программы повышения квалификации было затрачено 24 академических часа. Все лекции проходили в очном формате посредством использования онлайн-платформы MyOwnConference. 6 часов было посвящено вопросам аксиологической интерпретации коллективных форм научной деятельности, 12 часов – сущности психолого-педагогического сопровождения молодого специалиста в деятельности научно-исследовательских коллективов и 6 часов – технологиям коллективной научно-исследовательской деятельности. 4 часа лекционного материала по четвёртому разделу программы сосредотачивали внимание слушателей на роли рефлексии в коллективной научно-исследовательской деятельности.

В рамках лекционных часов по аксиологической составляющей коллективных форм деятельности преподаватели изучали следующие темы: «Ценностные основания коллективных форм деятельности», «Сущность единого

когнитивного поля и виды научно-исследовательских коллективов». Вопросы первого раздела программы были выстроены так, что фактически они претворяли в жизнь первое, третье и четвёртое педагогические условия ранее разработанной педагогической стратегии развития научного стиля мышления. Ещё раз кратко перечислим формулы указанных условий: формирование установки к осуществлению профессиональной деятельности на основе современных научных знаний; изучение успешных практик преподавателей, показывающих высокую результативность в научно-исследовательской деятельности; участие молодых преподавателей в деятельности сетевых научно-исследовательских сообществ.

По второму разделу программы повышения квалификации читались лекции со следующим названием: «Современные концепции, отражающие психолого-педагогические особенности возрастной категории молодых преподавателей (когнитивные, поведенческие и психоэмоциональные особенности развития возрастных категорий “молодости” и “зрелости”», «Структура профессиональных компетенций педагога дополнительного профессионального образования», «Современные концепции, раскрывающие психолого-педагогические закономерности и принципы совершенствования научного мышления», «Современные психотехники по самомотивации личности преподавателя» и «Психологическое обеспечение профессиональной деятельности работников образования».

По третьему разделу рассматривались следующие темы: «Педагогический потенциал включения молодого преподавателя в деятельность научно-исследовательского коллектива», «Освоение и внедрение исследовательских технологий в учебный процесс» и «Общие основы технологий парадоксального, проектного и инновационного обучения». Данный раздел, так же, как и первый, помимо общей теоретической подготовки, являлся носителем содержательно-организационных линий первого, третьего и четвёртого педагогических условий.

Вопросы четвёртого раздела программы предусматривали освещение таких тем: «Технология включения молодого преподавателя в деятельность научно-исследовательского коллектива для успешного развития научного стиля мышления», «Требования к результатам освоения научного стиля мышления», «Психолого-педагогические основы диагностики развитости научного стиля мышления» и «Диагностика результатов развития научного стиля мышления, в том числе с применением метода многоуровневой рефлексии».

Также отметим, что особый интерес у обучающихся вызвали технологии парадоксального освоения научного знания. Вопрос в рамках данной лекции плавно перешёл на обсуждение перспективных возможностей педагогической интуиции, обогащающей научное знание. Преподаватель А.1 уточнил, что иррациональная и парадоксальная природа педагогической интуиции очень интересна, поскольку не может быть искусственно освоена. По большей части она является способностью, открывающей себя личности, не позволяя интеллектуально проникнуть в её существо. На указанном основании лектор заметил, что данное замечание весьма интересно, поскольку подчёркивает то, что научный стиль мышления также является неуловимым образованием, которое открывается личности под воздействием ряда педагогических условий. Молодым преподавателям в этом свете были дополнительно перечислены все четыре педагогических условия, способствующие развитию научного стиля мышления.

Помимо озвученной формы практических занятий в виде педагогических студий, были также реализованы иные активные формы реализации образовательного процесса.

В частности, речь идёт о коллективных видах обсуждения результатов обучения: дебаты, полемика, дискуссия. Из 40 часов практической работы 10, как ранее отмечалось, было затрачено на проведение педагогических студий по изучению технологий коллективной научно-исследовательской деятельности. 14 академических часов были посвящены организации активных форм



образовательной деятельности. В частности, были организованы дебаты по теме «Возможности продуктивной рефлексии для развития научного стиля мышления». В рамках подобной формы занятий участники ЭГ были разделены на 3 группы, задачей каждой из которых было изложить три точки зрения.

1. Рефлексия является способом сохранения баланса, позволяющим увидеть личности свой вклад в преподаваемую дисциплину. Благодаря активным ауторефлексивным сессиям молодой преподаватель начинал осваивать механизмы выражения своей уникальной позиции по преподаваемым предметам, обогащая содержание рабочей программы повышения квалификации. На основании формирования индивидуального стиля педагогической деятельности начинает развиваться и неповторимый научный стиль мышления.

2. Применение рефлексии не позволяет развивать научный стиль мышления, поскольку нет логической связи между рефлексивными ассоциациями преподавателя и формированием опыта формально-логических выводов, столь важного для развития научного стиля мышления.

3. Рефлексивные сессии, скорее всего, являются нейтральным процессом, только косвенно связаны с развитием научного стиля мышления.

В процессе проведения дебатов была отмечена интересная закономерность. Преподаватели Г.2, Д.3, И.1, защищая первое положение о рефлексивной деятельности, оказались убедительнее группы из преподавателей, отстаивающих второй тезис дебатов. При этом вторая группа преподавателей по численности превышала первую в 2 раза. Иными словами, утверждение о том, что рефлексивная сессия является основанием развития научного стиля мышления, а также уникального педагогического стиля деятельности оказалось верным. Позиция о нейтральной роли рефлексии не вызвала особый интерес ни у одного участника дебатов.

Помимо дебатов, была проведена дискуссия по теме «Творческая рефлексия в качестве “щита Персея” для сохранения баланса между рациональной и иррациональной областью научного стиля мышления». Участни-

ками дискуссии были не только молодые преподаватели, но и авторитетные доктора педагогических наук Челябинска и Челябинской области. В рамках подобной формы организации учебного занятия обсуждался вопрос о том, что абсолютизация логических форм мышления способна вызвать стагнацию творческого самосознания личности. В этом свете сочетание рефлексии с творческим переосмыслением, сочетающим учёт данных педагогической интуиции и эмоционально-чувственных восприятий, позволяет упредить абсолютизацию формально-логических форм мышления личности.

По итогу проведения дискуссии участники пришли к компромиссной точке зрения о том, что творческая, оригинальная позиция учёного должна непременно опираться не только на рациональную, но и на аффективную составляющую.

Также была организована полемика между двумя группами слушателей из ЭГ по вопросу ожидаемых результатов от реализации программы. Первая группа из пяти человек утверждала, что научно-исследовательский коллектив способен воспитать только адаптивные, приспособительные навыки научной деятельности. Вторая группа преподавателей напротив, пыталась привести аргументы того, что участие в деятельности научно-исследовательского коллектива может обогатить личность её участников и вывести на новый уровень развития научного стиля мышления. Сущность полемики не позволила прийти к какому-либо компромиссному варианту. Вместе с тем было выявлено, что больше конструктивных доводов своим позициям удалось найти членам второй группы, утверждавшим несомненную пользу участия молодых специалистов в контакте с более развитыми на профессиональном уровне коллегами.

В процессе подсчёта голосов и рейтинга продуктивности каждой из групп была выявлена весьма оригинальная позиция преподавателя А.1. Её содержание сводилось к тому, что так называемое единое когнитивное поле научно-исследовательского коллектива может оказывать своё влияние даже после прекращения её деятельности. Яркие и узнаваемые стили научного

мышления, характерные для того или иного лидера научно-исследовательского коллектива, в дальнейшем брались на вооружение молодыми специалистами. Преподаватель А.1 предположил, что подобный феномен является отдалённым признаком подготовки к формированию научной школы.

Далее уточним содержательное наполнение оставшихся часов, отведённых на практические формы реализации учебной деятельности.

16 часов третьего раздела программы повышения квалификации «Технологии коллективной научно-исследовательской деятельности» были посвящены стажировке молодых преподавателей в рамках реально действующих научно-исследовательских коллективов. Отметим, что стажировка проходила в рамках сетевых и очных исследовательских групп. Подобная форма подразумевала под собой косвенное воздействие второго и четвертого педагогических условий развития научного стиля мышления: решение проблемных педагогических задач, предполагающих применение методов научного исследования; участие молодых преподавателей в деятельности сетевых научно-исследовательских сообществ.

Наконец, 4 часа были отведены на самостоятельную работу преподавателей-слушателей. В рамках самостоятельной работы преподавателям было рекомендовано участвовать в различных конференциях, семинарах.

Заметим, что сходным эффектом по развитию аксиологической сферы, располагающей к развитию научного стиля мышления у преподавателей, обладали методологические семинары, проводимые на базе экспериментальных площадок. В рамках данных семинаров освещался широкий спектр вопросов о сущности научного исследования, передовых способах его проведения и т. д. В качестве примера можно отметить просветительскую деятельность профессорско-преподавательского состава Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. При этом две другие заявленные экспериментальные площадки также участвовали в данных мероприятиях с использованием телекоммуникационных средств связи.

На указанных мероприятиях приводились конкретные примеры типовых ошибок, допускаемых молодыми учёными при защите своих научных работ.

Помимо выступлений профессора указанного учреждения, члены ЭГ также получили возможность систематически в онлайн-формате ознакомиться с мнением членом-корреспондентов и академиков Российской академии образования о сущности современной научно-исследовательской деятельности. В частности, особое впечатление на членов ЭГ произвели позиции В.В. Серикова о недостаточности в современных научных исследованиях живых, эмоционально насыщенных примеров реальной исследовательской деятельности, о подмене гипотезы исследования задачами научной работы [238].

Вместе с тем логика исследования требует подробнее остановиться на содержательной стороне программы повышения квалификации. Программа по нашему замыслу должна была показать образцы теоретической и практической подготовки преподавателей. По окончании курса процесс развития преподавателей не останавливался, не ограничивался 72 часами, он переходил на новый качественный уровень. Под новым уровнем понимается процесс экстерниоризации ценностей научного стиля мышления преподавателем в рамках своей профессиональной деятельности: автономно или при включении в деятельность научно-исследовательских коллективов.

Содержание программы повышения квалификации было представлено в рамках четырёх магистральных направлений: «Аксиологическая интерпретация коллективных форм научной деятельности», «Психолого-педагогическое сопровождение молодого специалиста в деятельности научно-исследовательских коллективов», «Технологии коллективной научно-исследовательской деятельности», «Роль рефлексии в коллективной научно-исследовательской деятельности».

Формат очного обучения был востребован у 16 участников ЭГ. Вполне закономерно, что далее необходимо указать на иные виды вариативных сценариев освоения формальной стратегии развития научного стиля мышления. Укажем в этом свете, что 8 преподавателей выбрали очно-заочную форму

обучения, которая предполагала свой особый набор форм и методов обучения. Подобный формат предусматривался второй из возможных стратегий развития научного стиля мышления. Вторая стратегия под авторским названием «адресная стратегия» предполагала освоение содержания программы повышения квалификации по ходу участия в неформальном процессе развития научного стиля мышления.

Очно-заочная форма обучения предполагала усиление онлайн и электронных форм обучения. Большая часть вопросов была вынесена на самостоятельное изучение. Все лекционные часы, тематика которых была ранее анонсирована в рамках классической вариации развития научного стиля мышления, были прочитаны преподавателями-наставниками в онлайн-формате. При этом по каждому из трёх разделов программы читались только ознакомительные лекционные материалы по 45 минут. Таким образом, из 28 часов 25 были отведены на самостоятельное освоение. Отметим, что лекционная форма занятий сохранила свои позиции, как и все виды активных форм практических занятий и стажировок.

Вместе с тем педагогическая студия несколько потеряла свою эффективность, поскольку очная форма проведения больше соответствовала его воспитывающим механизмам. Речь идёт о том, что стилевые особенности научного мышления не могут усваиваться только в виде определённой последовательности порций знаний, они выстраиваются личностью и благодаря активному обогащению её аффективной области сознания. Дебаты, дискуссии, полемика, как активные формы образовательного процесса, более стойко сохранили свои системные эффекты по становлению основ научного стиля мышления у преподавателей-слушателей программы повышения квалификации. Адресная программа освоения содержания формальной стратегии развития научного стиля мышления предполагала редкое, но всё же значимое отвлечение от участия в неформальной стадии развития научного стиля мышления. Значимым оно является и потому, что статус самостоятельного члена научно-исследовательского коллектива в рамках адресной вариации

развития научного стиля мышления имеет голографическую природу, иллюзорную. Вместе с тем молодые преподаватели-слушатели были очень благодарны данной тьюторской поддержке, поскольку объективно понимали, что их знаний ещё недостаточно для полноценного участия в реальной исследовательской деятельности.

Ещё одной особенностью очно-заочной формы обучения является её реализация неотрывно от непосредственной профессиональной деятельности преподавателей-слушателей. Стоит отметить, что в процессе реализации очно-заочной формы обучения был отмечен ряд интересных закономерностей. Преподаватели-наставники чаще испытывали стресс, поскольку не могли напрямую контролировать процесс обучения преподавателей-слушателей. Группа наставников проекта А.А., С.Е. и К.В. отмечали, что они чаще испытывали чувство фрустрации, заключающееся в переживании невозможности активно участвовать в образовательном процессе. При этом сами обучающиеся, включённые в непосредственную деятельность научно-исследовательских коллективов, были менее подвержены стрессовым ситуациям. В рамках беседы с членами ЭГ, выбравшими очно-заочную форму освоения материала программы повышения квалификации, был выявлен ряд положительных особенностей: 1) преподаватели-слушатели получали возможность применять новые знания сразу на практике, у них не было временного разрыва между участием в реализации формальных и неформальных способов развития научного стиля мышления; 2) также, помимо общей теоретической поддержки, они активно пользовались консультациями опытных и авторитетных членов научно-исследовательских коллективов.

Представленные две стратегии развития научного стиля мышления предполагали, что молодые преподаватели будут по своему усмотрению обращаться к очной помощи опытных наставников. При этом адресную вариацию в этом свете можно назвать полуавтономной, поскольку недостаточные виды знания о сущности научного метода осваивались преподавателями порционно с помощью опытных наставников. Также рассмотренные стратегии

предусматривали, что даже малая часть очной формы реализации программы будет предельно комфортно структурировать ход образовательного процесса. Иными словами, процесс освоения формальной стадии будет управляем организаторами формирующего эксперимента. Заочная же форма обучения предполагала, что обращение к материалам формальной стратегии будет находиться под полным контролем самого преподавателя-слушателя.

В рамках заочной формы обучения у слушателей вызывало интерес участия в семинарах и форумах, которые организовывали представители научной школы Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. Интерактивный формат занятий, нацеленный на популяризацию психолого-педагогических знаний, молодые преподаватели называли ёмким термином «ликвидация научной безграмотности». Таким образом, вовлечение преподавателей в деятельность научной школы стало одним из ценных ресурсов заочной формы обучения.

Контроль процесса обучения в рамках формальной стратегии развития научного стиля мышления был поверхностным. При этом были как минимум два основания, которые позволяли кураторам контролировать процесс самоподготовки молодых преподавателей: 1) успешность преподавателя-слушателя при работе в научно-исследовательских коллективах; 2) полученные данные о навыках, способностях и умениях слушателей относительно реализации научного метода, а также уровень мотивации на продуктивное участие в деятельности по совершенствованию научного стиля мышления.

Относительно второго способа косвенного контроля успешности освоения формальной стадии развития научного стиля мышления стоит указать, что сбор данных осуществлялся в рамках входного тестирования. Ранее в начале текущего параграфа процедура была подробно изложена.

Перед представлением ведущих методов обучения укажем, что все они были подобраны с таким расчётом, чтобы гармонично развивать каждый из элементов научного стиля мышления. В частности, методы подбирались по развитию логического мышления, системности мыслительной деятельности,

а также устойчивости предметной избирательности, рефлексивных навыков, полнезависимого стиля деятельности, а также способности к творческо-преобразующей деятельности.

Ведущими методами формальной стратегии явились следующие инструменты: тренинги, метод экспериментирования, дискуссии, решение ситуативных задач, поисковые и экспозиционные методы обучения.

Тренинговые занятия проводились в рамках педагогических студий и были направлены на отработку навыков взаимодействия в коллективах с высокой степенью ротацией его членов. Высокая степень подвижности состава научно-исследовательского коллектива по итогу опроса молодых преподавателей явилась одним из важных факторов становления научного стиля мышления. Указанный эффект отчасти подтвердил гипотезу исследования, вместе с тем полученные позитивные ответы молодых преподавателей требуют статистического подтверждения. В этом свете уточним, что итоговые результаты будут озвучены в рамках параграфа 2.3.

Также активно использовался метод дискуссии. Подчеркнём, что в рамках образовательных форм также использовались дискуссии. Подобным повторением желалось подчеркнуть, что выбранный педагогический инструмент является одним из универсальных оснований образовательной деятельности. При этом, несмотря на многовековую историю, его эффективность в современной системе обучения взрослых не потеряла свои позиции. В рамках педагогической стажировки применялся ещё один важный метод обучения. Речь идёт о таком методе, как эксперимент. Молодые преподаватели под управлением руководителей научно-исследовательских коллективов проводили свои собственные экспериментальные действия по выявлению закономерностей и принципов, которым подчиняется система дополнительного образования. Речь идёт о том, что экспериментальные площадки, на базе которых проводилась исследовательская работа, обладают богатым потенциалом по изучению реакции, которую вызывают у взрослых обучающихся те или иные методы дополнительного образования. В частности, один из научно-



исследовательских коллективов, на базе которого проводилась стажировка молодых преподавателей, изучал возможности кинопедагогики на развитие профессиональных навыков педагогов общеобразовательной школы. Полученные отзывы учителей из различных муниципалитетов отдельно взятых регионов России на данный интерактивный метод обучения позволили сделать весьма интересные выводы. Вместе с тем особенным явилось то, что молодые преподаватели оказались включены в масштабную экспериментальную работу, что позволило им в дальнейшем быстрее выполнять свои профессиональные задачи в рамках неформальной стратегии повышения квалификации.

Достаточно хорошо себя зарекомендовал и такой метод обучения, как решение ситуативных задач. Указанный инструмент весьма эффективно дополнил тренинговые занятия, которые были реализованы в рамках педагогических студий. Стоит отметить, что подбор ситуативных задач в отличие от тем тренинговых занятий занял у организаторов гораздо больше времени. Вместе с тем уникальные, неповторимые задания способствовали более эффективному насыщению членов ЭГ незабываемыми эмоциональными и интеллектуальными переживаниями от усваиваемых навыков. К примеру, высокий интерес у слушателей вызвали детали ошибок, которые допускают диссертанты при передаче своей работы на защиту. Предложенное направление разбора ситуативных задач в части подготовки научного исследования к защите выполняло дополнительную роль. Речь идёт о совмещении в нём, помимо метода решения ситуативных задач, ещё и поискового метода обучения. Указанный научно-методический инструмент был направлен на развитие системно-логической формы мышления. Подобным примером был подчеркнут интерес к универсальным и многофункциональным инструментам развития научного стиля мышления. Сочетание малозатратности с практической эффективностью является одной из сильных сторон педагогической стратегии в условиях дефицита ресурсов, необходимых для обеспечения внутрикорпоративной подготовки научных кадров высшей квалификации.

В рамках проведения педагогических студий также использовался метод экспозиций. Речь идёт о представлении содержания учебного материала посредством мотивационных фильмов о командных видах деятельности. Большой интерес у преподавателей-слушателей вызвали следующие киномаериалы: «Тренер» (США), «Начало» (США), «Теория большого взрыва» (США), а также видеоархив лекций советских педагогов-новаторов: А.С. Макаренко, В.Ф. Шаталова, Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Карманова, В.А. Сухомлинского. Таким образом, метод экспозиций способствовал организации одного из самых важных педагогических условий – систематического изучения успешных практик учёных, демонстрирующих высокие показатели в научно-исследовательской деятельности. Также заметим, что экспозиционный метод с использованием материалов кинематографа очень похож на метод кинопедагогика. Вместе с тем кинопедагогика является более основательным инструментом обучения, поскольку сосредоточена на создании психологической установки на необходимый вид поведения личности.

Практические способы по развитию системно-логической формы мышления предусматривали активное использование закона единства и борьбы противоречий. В частности, в рамках решения проблемных задач преподавателям указывалось на необходимость нахождения опосредованного решения между двумя противоположными точками зрения. Иными словами, организаторы эксперимента мотивировали молодых специалистов на необходимость творческого, продуктивного решения задачи посредством диалектических мыслительных операций. Предложенный метод был направлен на обучение молодых специалистов умению искать решения одной проблемы несколькими альтернативными путями. Участники эксперимента отмечали, что занятия подобного рода позволили существенно расширить их когнитивные стратегии. На просьбу организаторов эксперимента ассоциативно описать процесс развития когнитивных моделей поведения участники ЭГ, достаточно часто упоминали такое понятие, как «ментальная» или «интеллект-карта».

Не менее активно в процессе обучения преподавателей использовался Agile-коучинг. Его особенность по сочетанию в лице организатора двух ролей – коуч-тренера и наставника позволила наиболее эффективно развить навыки научного стиля мышления. Представляемый метод активно внедрялся в рамках стажировки молодых преподавателей на базе действующих научно-исследовательских коллективов. Отметим, что роль наставника предполагала, что по окончании эксперимента молодой специалист мог продолжить обращаться за содержательной помощью в своей научно-исследовательской работе. Именно поэтому роль Agile-коуча предлагалась только состоявшимся в научном плане специалистам, только сотрудникам со званием профессора и степенью доктора наук.

Помимо навыков системно-логического, также развивались способности критического мышления преподавателей. Одной из лучших практик была признана STEM-технология. Вместе с тем, поскольку не все члены ЭГ по роду своей деятельности были связаны с преподаванием точных наук, было решено воспользоваться только принципом указанной технологии. В процессе изложения лекционных материалов преподаватели-лекторы активно использовали примеры парадоксальных междисциплинарных связей между активными процессами сознания, речи, мышления и бессознательными явлениями психики. В частности, активно раскрывались перспективные линии семиотической теории сознания Л.С. Выготского о связи символов языка, вербальной речи и мышления.

Избирательная форма мышления развивалась на основании метода активного погружения в научно-исследовательскую деятельность. Под погружением понимается концентрированная подача лекционного материала. Наиболее продуктивно рассматриваемый метод применялся в рамках первого раздела программы повышения квалификации «Аксиологическая интерпретация коллективных форм научной деятельности». Именно глубокое познание предмета деятельности способно сформировать к нему ценностное отношение у личности. В качестве усиления функции метода погружения при-

менялся метод кинопедагогики, в той формации, которую ранее предложил профессор Д.Ф. Ильясов. Особенность его метода состоит в том, что помимо просмотра ярких, аффективно насыщенных фрагментов художественных фильмов, слушатели подвергают последовательной редукции их содержательно-ценностные основания.

Ещё одна область, которую должны были развить активные методы обучения, – это аналитико-синтетические способности молодых преподавателей. В этой связи применялись методы самооценки, а также решения педагогических задач. В рамках первого из указанных методов молодыми преподавателями производилась рефлексивная оценка своей ведущей когнитивной модели поведения. Для продуктивной реализации метода самооценки возникла необходимость реализации ряда условий и факторов. В рамках лекционных занятий проводилось систематическое изучение успешных практик преподавателей, демонстрирующих высокую результативность в научно-исследовательской деятельности, во-первых, для возможности сравнения собственных успехов в развитии научного стиля мышления с эталонными показателями, во-вторых, для понимания, какие аспекты научного стиля мышления необходимо развивать в первую очередь. Ресурсы третьего и четвертого лекционных разделов программы повышения квалификации позволили осуществить данные условия. Метод решения педагогических задач позволил попарно развивать и синтетические, и аналитические способности. Особенностью применения данного метода являлось использование учебных дидактических материалов, ранее разработанных Т.Ю. Медведевой [168].

Воздействие на визуальный сенсорный канал восприятия также показало свою эффективность при развитии полнезависимого стиля мышления у преподавателей. В частности, применялся метод просмотра стереограмм. Стоит отметить, что применение в рамках практических занятий подобного метода вызвало позитивные эмоциональные переживания у большинства членов ЭГ. Участниками было пояснено, что ранее они воспринимали просмотр стереограмм только в качестве игры, несущественной деятельности.

Вместе с тем синергетический эффект, который был ими замечен после участия в представляемой экспериментальной деятельности, позволил им изменить своё мнение об игровых и оригинальных методах обучения.

*Неформальная стадия* развития научного стиля мышления подразумевала выполнение следующих педагогических задач: развитие мотивации преподавателей на систематическое участие в деятельности научно-исследовательских коллективов, а также на осознание ресурсов, которыми они обогащены; содействие молодым преподавателям в решении сложных научно-исследовательских задач, оказание помощи в освоении продуктивных методов их решения; обучение молодых преподавателей сложным механизмам многоуровневых рефлексивных оценок своей деятельности.

На уровне института, в рамках которого трудоустроен преподаватель, администрация учреждения поддерживала прямо или косвенно высокопродуктивную среду, способствующую развитию научного стиля мышления. Под высокоэффективной средой понимается благосклонное отношение ректората к активизации деятельности сети научно-исследовательских групп, занятых решением вопросов различного масштаба.

Ранее на стадии планирования было указано, что сложно было отразить номинативную, узнаваемую характеристику формы организации педагогического условия. Вместе с тем успешность реализации такой формы обучения, как педагогическая студия на формальной стадии методики, побудила использовать указанное наименование при описании содержательного наполнения неформальной стратегии. Под педагогической студией понимается творческое пространство деятельности научно-исследовательских коллективов.

Часть научно-исследовательских групп занималась коллективным написанием научных статей в высокорейтинговые научные журналы. Некоторые группы выполняли важную миссию по совершенствованию маркетинговой, научной, кадровой и иной важной деятельности, касающейся той или

иной экспериментальной площадки в целом. Действие данных условий с 2018 г. не прекращается по настоящее время.

Особое значение уделялось динамичной ротации научно-исследовательских коллективов. Вместе с тем данный процесс не имел авторитарной установки и носил рекомендательный характер. Причина, по которой смена членов коллектива носила свободный характер, кроется в творческой составляющей процесса научно-исследовательской деятельности. Большое значение в этом смысле играет возможность замены того или иного члена коллектива. Имеется в виду, что наличие у преподавателя незавершённых задач ограничивало возможность быстрой смены научно-исследовательского коллектива. Ввиду указанного факта, для соблюдения результативности эксперимента организаторам научных коллективов, в которые включались молодые преподаватели, были даны следующие рекомендации: 1) делегировать молодым преподавателям такие задачи, которые можно решить в кратчайшие сроки; 2) создавать коллективы, чья деятельность рассчитана на 2–3 недели. Данный временной промежуток подходил для завершения написания коллективной статьи или коллективного методического пособия.

Высокая ротация молодых преподавателей была необходима для освоения ими различных методологических и методических подходов к решению поставленных научно-исследовательских задач. Представленная особенность организации деятельности научно-исследовательских коллективов явилась *первым фактором*, способствующим развитию научного стиля мышления. *Вторым фактором*, обладающим практической значимостью, являлось последовательное совершенствование какого-либо одного из стилей решения научно-исследовательских задач. Нами была принята во внимание особенность развития сознания человека. Подразумевается, что при освоении нового явления личность всегда пытается максимально упорядочить его структуру. При этом всё новое воспринимается в качестве модификации того, что им уже освоено. Таким образом, во внимание была принята определённая конь-

юнктурная ригидность моделей восприятия, которая вместе с тем поддерживает стабильность внутреннего психологического состояния человека. Именно в свете данной закономерности развития психики личности в череде ротаций научных руководителей подгрупп неизменно повторялся какой-либо один авторитетный специалист. Наиболее оптимальной формой реализации данного фактора является участие непосредственного руководителя молодого преподавателя в процессе развития его научного стиля мышления. Живое и активное участие заведующего кафедрой, лабораторией и иным структурным подразделением в процессе развития его подчинённых предлагается учитывать в качестве самостоятельного *третьего значимого фактора*.

Для повышения мотивации преподавателей относительно процесса развития научного стиля мышления им было предложено активнее задействовать сетевые формы коллективной научной деятельности. Подобное предложение мы определили *четвёртым фактором* успешности коллективной деятельности.

Необходимо отметить, что сетевая форма коллективной деятельности имеет несколько уровней. В период проведения эксперимента преподаватели ЭГ активно использовали все три уровня данного рода деятельности: методическую, проектировочную, образовательную [128].

Добавим, что в качестве рекомендации преподавателям предлагалось максимально эффективно использовать ресурсы такой профильной социальной сети, как ResearchGate, а также возможности платформ гражданской науки: Zooniverse, Scistarter и «Гражданская наука». Организатор эксперимента рассчитывал на то, что поддержка аккредитованного научного сообщества, а также широкой общественности позволит освоить новые оригинальные методы и стратегии проведения научного исследования. Отмечается, что преподаватели с разной степенью успешности воспользовались предложенным ресурсом. Одной из причин могло стать отсутствие проектов, интересных зарубежным коллегам, а также малый масштаб исследовательского интереса.

Ведущими инструментами педагогического воздействия в рамках неформальной стратегии развития научного стиля мышления стали методы проблемного обучения и приобщения преподавателей к методологической культуре научного познания. Проблемные ситуации формулировались перед научно-исследовательскими коллективами исходя из: 1) текущих запросов руководства той или иной экспериментальной площадки; 2) государственных заданий от министерств образования области и экспериментальных площадок. Вместе с тем руководители научно-исследовательских коллективов по согласованию со своей командой могли самостоятельно предлагать актуальные темы исследований. К примеру, на базе экспериментальной площадки в г. Челябинске в 2021 году действовало пять научно-исследовательских направлений, посвящённых изучению: а) индивидуального методического стиля деятельности учителя; б) теоретических и практических аспектов формирования акмеологической среды в институте дополнительного профессионального образования»; в) методов исследования качества дошкольного образования; г) структурированию и визуализации информации для слушателей, осваивающих дополнительные профессиональные программы в цифровой образовательной среде; д) использованию ресурсов цифровой образовательной среды для формирования умений учебной коммуникации у школьников, испытывающих трудности в обучении.

Приобщение преподавателей к культуре корректного применения научного метода исследования происходило на добровольной основе. Вместе с тем на базе экспериментальных площадок приветствовались и всячески одобрялись желания молодых преподавателей участвовать в мероприятиях по развитию научного стиля мышления. В частности, автором исследования был принят в расчёт такой мотивационный ресурс, как персонифицированные программы поддержки научных исследований молодых преподавателей. Суть программ заключалась в финансовой поддержке преподавателей по различным направлениям научной деятельности: публикация научных исследований, защита диссертационных работ и т. п. Ещё одним приёмом вовле-



чения преподавателей в освоение научно-исследовательской культуры стало негласное правило на одной из экспериментальных площадок о том, что к работе с высокой степенью ответственности, с высоким уровнем субсидирования из федеральных государственных фондов могут привлекаться только сотрудники с научными степенями кандидата и доктора наук. Подобные методы мотивации преподавателей к развитию научного стиля мышления через освоение исследовательской культуры, через обогащение их новыми знаниями о сущности различных методологий научного познания в большей степени можно назвать примером «мягкой силы». Подразумевается, что представленные условия приобщения к научно-исследовательской культуре не позволят на выходе экспериментальной программы получить эмоционально депривированных специалистов. Предполагалось, что использование жёстких мер вовлечения молодых преподавателей в развитие научного стиля мышления может сформировать специалиста, нацеленного на максимально быстрое, беспринципное извлечение прибыли из своего статуса кандидата или доктора наук.

Дополнительно к уже озвученным методам развитие научного стиля мышления предполагало вовлечение преподавателей в мероприятия по рецензированию научных работ: статей для высокорейтинговых журналов России и зарубежья, а также диссертационных работ. Для корректного написания рецензий возникла необходимость по привлечению компетентных специалистов, готовых к взаимовыгодному обмену знаниями. В этом свете были учтены предложения научной школы Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования (<https://ipk74.ru/study/nauchnye-shkoly/>), специалисты которой в онлайн-формате провели для участников ЭГ подобное научно-популярное занятие. Отметим, что онлайн формат мероприятия позволил охватить все три экспериментальные площадки. Ещё одним методом по решению проблемы исследования явилось изложение преподавателями результатов своих научных работ в виде научных статей, а также диссертационных исследований. Объек-

тивно данный метод можно охарактеризовать как творческий инструмент по развитию научного стиля мышления.

Сама по себе коллективная научная деятельность является достаточно понятной формой совершенствования профессионально-личностных качеств. Вместе с тем указанный комплекс факторов, предложенных для развития научного стиля мышления, анонсируется впервые, что и определяет научную новизну работы.

*В рамках реализации неформальных способов* развития научного стиля мышления решались следующие педагогические задачи: обучение молодых преподавателей сложным механизмам многоуровневых рефлексивных оценок своей деятельности, совершенствование у молодых преподавателей навыков избирательного мышления, способного удерживать фокус внимания на предмете исследования до получения требуемого результата, подготовка молодых преподавателей к самостоятельному моделированию и реализации авторских научно-исследовательских проектов.

В определенной мере все представленные задачи решались ранее. Вместе с тем при содействии более опытных коллег они решались достаточно легко. Отчасти это означало, что указанные навыки до конца не были развиты. Вместе с тем самоподготовка значительно увеличивала эффект по их основательному развитию.

Разрабатывая последовательность педагогической стратегии развития научного стиля мышления, было решено учесть как можно больше ресурсов, способствующих данному процессу. В рамках формальной и неформальной стратегии были задействованы ресурсы внешней среды. Неформальная стратегия же была предложена в большей степени как сигнал преподавателям к тому, что их внутренняя психическая активность играет не меньшую роль при развитии личностных качеств. Также неформальная ступень педагогической стратегии выполнила роль принудительной ауторефлексивной сессии, а также «когнитивной зоны спокойствия». Речь идёт о том, что активные формы и методы развития когнитивного личностного качества вызывали види-

мые реакции напряжения у преподавателей-слушателей. При этом несомненные успехи от подобного рода «мозговых штурмов» могли смутить молодых специалистов и побудить их усиливать свою активность, что, несомненно, повлекло бы их эмоционально-психологическое истощение. В этом свете организаторами под видом обязательной стадии реализации педагогической стратегии преподавателям-слушателям были предложены «когнитивные зоны спокойствия». В рамках реализации информальной стадии им предлагалось обращаться к исследованию собственных суждений о сущности научного метода, в том числе при использовании интуитивных догадок. Также тьюторы, сопровождающие экспериментальный процесс, рекомендовали преподавателям прибегать к смене видов деятельности, поскольку процесс интериоризации научного стиля мышления происходит и на бессознательном уровне. Для особо ярких приверженцев интеллектуальных видов деятельности было предложено обратиться к возможностям сетевых платформ, позволяющих получить дополнительные профессиональные навыки. В частности, были рекомендованы следующие ресурсы: «Открытое образование», Open edX и Coursera. Также преподаватели использовали и некоторые игровые виды интерактивной интеллектуальной деятельности, предлагаемые платформами NeuroNation, Cognifit, Викиум, BrainApps, Chisloboi, Peak, Elevate, Борьба умов, Загадки Да'Винчи: Викторина, Lumosity, Real Kakuro, DOOORS – room escape game, Math.

По итогу обзора основных форм информального процесса развития научного стиля мышления следует заметить, что представляемая стадия педагогической стратегии была направлена на осмысление молодым преподавателем своих собственных интуитивных суждений относительно отражения научного метода в его повседневной жизни.

Основными способами развития научного стиля мышления в рамках информальной стадии развития научного стиля мышления стали методы: рефлексивного осмысления собственного опыта применения научного метода,

гирлянд случайностей и ассоциаций, синектики, прогнозирования событий по когнитивным моделям поведения.

Ауторефлексивные сессии проводились молодыми преподавателями самостоятельно, без привлечения специальных активных сил тьюторов экспериментальной работы. При этом основная ставка делалась на то, чтобы преподаватель смог как можно быстрее интериоризировать полученные новые знания. В этом свете рефлексивная работа наиболее удачно совмещалась с творческим заданием по моделированию своего собственного будущего, в котором участник эксперимента успешно владеет развитым научным стилем мышления. В качестве идеала развитого научного стиля мышления организаторами эксперимента был предложен навык мысленного эксперимента, которым владеет достаточно малое количество учёных. Для того чтобы понять, каким образом молодым преподавателям развивать свою когнитивную модель поведения, ими использовался творческий метод синектики и работы с перечнем ассоциаций, связанных с ключевым словом «мысленный эксперимент». Активная творческая работа сознания позволила части участников ЭГ разработать порядок действий по развитию способности к мысленному эксперименту. Поскольку в процессе работы задействовались аффективные области сознания, интериоризация новых знаний происходила намного эффективнее, чем при активации только формально-логических мыслительных способностей участников ЭГ. Подобный подход позволил сформировать убеждение у молодых преподавателей о том, что: 1) педагогическая интуиция является одним из эффективных ресурсов при решении сложных научных задач; 2) педагогическая интуиция не разрабатывается, а открывается личности; 3) личность способна вырабатывать свои собственные ключи-активаторы творческой научно-исследовательской деятельности.

В качестве активаторов сил бессознательной области психики было предложено считать ассоциативные символы, которые устойчиво появляются у той или иной личности в процессе научной творческой деятельности. По-

добные результаты в целом следуют за идеями Л.С. Выготского о связи символов речи с процессами мышления.

Раскрыв ведущие формы и методы всех трёх ступеней педагогической стратегии развития научного стиля мышления, допустимо перейти к анализу использованных средств. Для представления деталей применения педагогических средств следует предварительно указать, что под ними понимались только материальные ресурсы. В частности, одними из основных ресурсов организации системы развития научного стиля мышления, стали программа повышения квалификации «Научный стиль мышления как основание исследовательской культуры преподавателя ДПО», электронные образовательные ресурсы сети Интернет, материалы учебно-методического пособия «Развитие научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования», персонифицированные программы повышения квалификации сотрудников всех двух экспериментальных площадок, аудиторный фонд двух экспериментальных площадок, а также материалы семинарских занятий, проведённых представителями научной школы ГБУ ДПО ЧИППКРО для начинающих исследователей.

По итогу научно-исследовательской работы был выявлен ряд закономерностей, которые было удобно проиллюстрировать в рамках табличной формы.

Матрица эффективного сочетания трёх ступеней педагогической стратегии

		Формальная			
		Очная	Очно-заочная	Заочная	
Неформальная	Очная форма встреч	3	5	1	Количество членов ЭГ, освоивших развитый (высокий) уровень научного стиля мышления
	Сетевая форма взаимодействия	2	1	1	
		Информальная			

Комментарии к таблице 2.14: наглядно видно, что сочетание очной формы неформальной стратегии исследуемого процесса с очно-заочной формальной стадии, а также информальной подготовкой преподавателей позволило большему количеству преподавателей достичь высшего уровня научного стиля мышления.

Также были установлены организационные обстоятельства, при которых были достигнуты наименее продуктивные результаты. Уточним, что при заочной форме реализации формальной стадии исследуемого процесса, а также при сочетании очно-заочной формы формальной стадии с сетевой формой неформальной стадии были получены менее совершенные результаты относительно развития высшего уровня научного стиля мышления.

Таким образом, в рамках данного параграфа были получены следующие результаты.

1. В рамках обратной связи от участников эксперимента было выявлено, что представленная педагогическая система обладает следующими положительными признаками: упорядочена, позволяя охватывать все уровни грани такого явления, как научный стиль мышления воспроизводима, может использоваться модульными блоками, дополняема.

2. Поскольку участники эксперимента в процессе его реализации 1) предлагали оригинальные творческие решения, 2) активно участвовали в предлагаемых организаторами мероприятиях по выполнению заданий, а также 3) демонстрировали нескрываемый интерес к предлагаемой педагогической стратегии, было предложено считать, что внедрённый комплекс мер по развитию научного стиля мышления отвечает образовательным потребностям такой социальной группы, как молодые преподаватели учреждений ДПО.

### **2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по проверке эффективности модели и педагогических условий развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования**

Ранее на этапе описания констатирующего этапа эксперимента была представлена формула метода исследования статистической значимости – U-критерия Манна – Уитни. Было выявлено, что первичная обработка значений подтверждает их статистическую значимость. Уточним, что на констатирующем этапе исследования была подтверждена гипотеза о том, что статистически значимых различий между ЭГ и КГ нет. Вместе с тем результаты промежуточной проверки, а также данные заключительного этапа исследования свидетельствуют об изменении характера отношений статистических данных между ЭГ и КГ. Добавим, что промежуточный срез сформированности критериев научного стиля мышления произошёл через 1 год после начала реализации эксперимента (в мае 2020 года).

Представим серию результатов промежуточного среза, показывающих динамику изменения между ростом исследуемого явления и сформированным научным стилем мышления молодых преподавателей (таблица 2.15).

Таблица 2.15

Результаты первого промежуточного среза по выявлению процента распределения участников ЭГ и КГ между базовым (первичным), средним (перспективным) и высоким (развитым) уровнем научного стиля мышления

Показатели констатирующего эксперимента (чел. / %)	Базовый (первичный) уровень	Средний (перспективный)	Высокий (развитый)
1. Логико-доказательный (Л.-Д)			
ЭГ (23)	7 / 30,4 %	10 / 43,5 %	6 / 26,1 %
КГ (24)	14 / 58,4 %	8 / 33,3 %	2 / 8,3 %
2. Поленезависимый (П)			



ЭГ (23)	10 / 43,5 %	10 / 43,5 %	3 / 13,0 %
КГ (24)	12 / 50,0 %	10 / 41,7 %	2 / 8,3 %
3. Творческо-преобразующий (Т.-П))			
ЭГ (23)	13 / 56,5 %	8 / 34,8 %	2 / 8,7 %
КГ (24)	17 / 70,8 %	5 / 20,9 %	2 / 8,3 %
4. Рефлексивный (Р.)			
ЭГ (23)	8 / 34,8 %	11 / 47,8 %	4 / 17,4 %
КГ (24)	15 / 62,5 %	7 / 29,1 %	2 / 8,4 %

Исходя из данных таблицы, наглядно видно, что отчасти уже происходит конструктивный сдвиг в развитии научного стиля мышления у членов ЭГ. Вместе с тем колебания показателей сформированности критериев научного стиля мышления можно отметить и у представителей КГ, которые, однако, не существенны.

В частности, произошёл положительный прирост в ЭГ относительно развитого уровня научного стиля мышления по логико-доказательному критерию на 13,1 %, по полнезависимому критерию на 8,7 %, по творческо-преобразующему на 4,4 % и по рефлексивному на 8,7 %.

Менее интенсивные изменения произошли и в КГ. Положительный прирост в КГ относительно развитого уровня научного стиля мышления по логико-доказательному составил: 0 %, по полнезависимому критерию 0 %, по творческо-преобразующему 0 % и по рефлексивному 4,2 %.

Полученные результаты промежуточной проверки показали, что разумно продолжить эмпирическую проверку научно-исследовательской гипотезы. По завершении комплексного воздействия на членов ЭГ ранее предложенных педагогических мер были сняты итоговые показатели сформированности научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО (таблицы 2.16 – 2.19).

Таблица 2.16

Результаты итогового – преобразующего этапа эксперимента по выявлению процента распределения участников ЭГ и КГ между базовым (первичным), средним (перспективным) и высоким (развитым) уровнем научного стиля мышления по логико-доказательному критерию

Выборки	Базовый (первичный) уровень	Средний (перспективный)	Высокий (развитый)
ЭГ (23)	5 / 21,8 %	11 / 47,8 %	7 / 30,4 %
КГ (24)	14 / 58,3 %	9 / 37,5 %	1 / 4,2 %

Таблица 2.17

Результаты итогового – преобразующего этапа эксперимента по выявлению процента распределения участников ЭГ и КГ между базовым (первичным), средним (перспективным) и высоким (развитым) уровнем научного стиля мышления по полнезависимому критерию

Выборки	Базовый (первичный) уровень	Средний (перспективный)	Высокий (развитый)
ЭГ (23)	6 / 26,0 %	12 / 52,2 %	5 / 21,8 %
КГ (24)	12 / 50,0 %	10 / 41,7 %	2 / 8,3 %

Таблица 2.18

Результаты итогового – преобразующего этапа эксперимента по выявлению процента распределения участников ЭГ и КГ между базовым (первичным), средним (перспективным) и высоким (развитым) уровнем научного стиля мышления по творческо-преобразующему критерию

Выборки	Базовый (первичный) уровень	Средний (перспективный)	Высокий (развитый)
ЭГ (23)	9 / 39,2 %	7 / 30,4 %	7 / 30,4 %
КГ (24)	16 / 66,7 %	6 / 25,0 %	2 / 8,3 %

Таблица 2.19

Результаты итогового – преобразующего этапа эксперимента по выявлению процента распределения участников ЭГ и КГ между базовым (первичным), средним (перспективным) и высоким (развитым) уровнем научного стиля мышления по рефлексивному критерию

Выборки	Базовый (первичный) уровень	Средний (перспективный)	Высокий (развитый)
ЭГ (23)	7 / 30,4 %	11 / 47,8 %	5 / 21,8 %
КГ (24)	15 / 62,5 %	6 / 25,0 %	3 / 12,5 %

Исходя из представленных данных, отчётливо заметно, что произошли значимые конструктивные сдвиги в развитии научного стиля мышления у членов ЭГ. Вместе с тем совершенно незначительные колебания показателей можно отметить и у респондентов из КГ.

В частности, произошёл положительный прирост у членов ЭГ относительно развитого уровня научного стиля мышления по логико-доказательному критерию на 17,4 %, по полнезависимому на 17,5 %, по творческо-преобразующему на 26,1 % и по рефлексивному на 13,1 %.

Менее интенсивные изменения произошли и в КГ. Отрицательный прирост в КГ относительно развитого уровня научного стиля мышления по логико-доказательному составил 4,1 %. Нейтральный прирост был зафиксирован по полнезависимому 0 % и по творческо-преобразующему 0 % критерию. Положительный прирост произошёл только по рефлексивному критерию – 8,3 %, который в целом можно назвать случайным и не имеющим значимого преимущества при оставлении итоговых заключений (таблица 2.20).

Таблица сравнения показателей первичной и итоговой диагностики сформированности научного стиля мышления

Выборки	Базовый (первичный) уровень	Средний (перспективный)	Высокий (развитый)
1. Логико-доказательный (Л.-Д)			
ЭГ (констатирующий этап) (23)	52,2 %	34,8 %	13,0 %
ЭГ (преобразующий этап) (23)	21,8 %	47,8 %	30,4 %
Динамика	-30,4 %	+13 %	+17,4 %
КГ (констатирующий этап) (24)	62,5 %	29,2 %	8,3 %
КГ (преобразующий этап) (24)	58,3 %	37,5 %	4,2 %
Динамика	-4,2 %	+8,3 %	-4,1 %
2. Полнезависимый (П)			
ЭГ (констатирующий этап) (23)	56,5 %	39,2 %	4,3 %
ЭГ (преобразующий этап) (23)	26,0 %	52,2 %	21,8 %
Динамика	-30,5 %	+13 %	+17,5 %
КГ (констатирующий этап) (24)	50,0 %	41,7 %	8,3 %
КГ (преобразующий этап) (24)	50,0 %	41,7 %	8,3 %
Динамика	0	0	0
3. Творческо-преобразующий (Т.-П)			
ЭГ (констатирующий этап) (23)	73,9 %	21,8 %	4,3 %
ЭГ (преобразующий этап) (23)	39,2 %	30,4 %	30,4 %

Динамика	-34,7 %	+8,6 %	+26,1 %
КГ (констатирующий этап) (24)	66,7 %	25,0 %	8,3 %
КГ (преобразующий этап) (24)	66,7 %	25,0 %	8,3 %
Динамика	0	0	0
4. Рефлексивный (Р)			
ЭГ (констатирующий этап) (23)	52,2 %	39,1 %	8,7 %
ЭГ (преобразующий этап) (23)	30,4 %	47,8 %	21,8 %
Динамика	-21,8 %	+8,7 %	+13,1 %
КГ (констатирующий этап) (24)	62,5 %	33,3 %	4,2 %
КГ (преобразующий этап) (24)	62,5 %	25,0 %	12,5 %
Динамика	0	-8,3 %	+8,3 %

Таблица 2.21

Эмпирические значения U- критерия Манна – Уитни (статистическая значимость показателей четырёх критериев развитости научного стиля мышления) в рамках итогового этапа эксперимента (преобразующего)

Эмпирические значения	U <sub>Эмп</sub>			
	Л.-Д	П	Т.-П	Р
ЭГ И КГ	149,5	153,0	150,5	149,0

Приведённые табличные данные показывают, что по каждому из четырёх критериев сформированности научного стиля мышления произошли статистически значимые изменения (таблица 2.21). В частности, при уровне статистической значимости при  $p = 0,05$  каждое значение соответствует нера-

венству:  $U_{эмп.} < U_{крит.}$ , поскольку согласно специальным статистическим табличным данным  $U_{кр. 0,05} = 198$  [253]. Отметим, что при выполнении указанного неравенства подтверждается гипотеза  $H_1$ , которая указывает, что между двумя сравниваемыми группами наличествуют статистически значимые отличия.

Далее подробно по каждому из критериев сформированности научного стиля мышления представлены соответствующие диаграммы.

### Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок

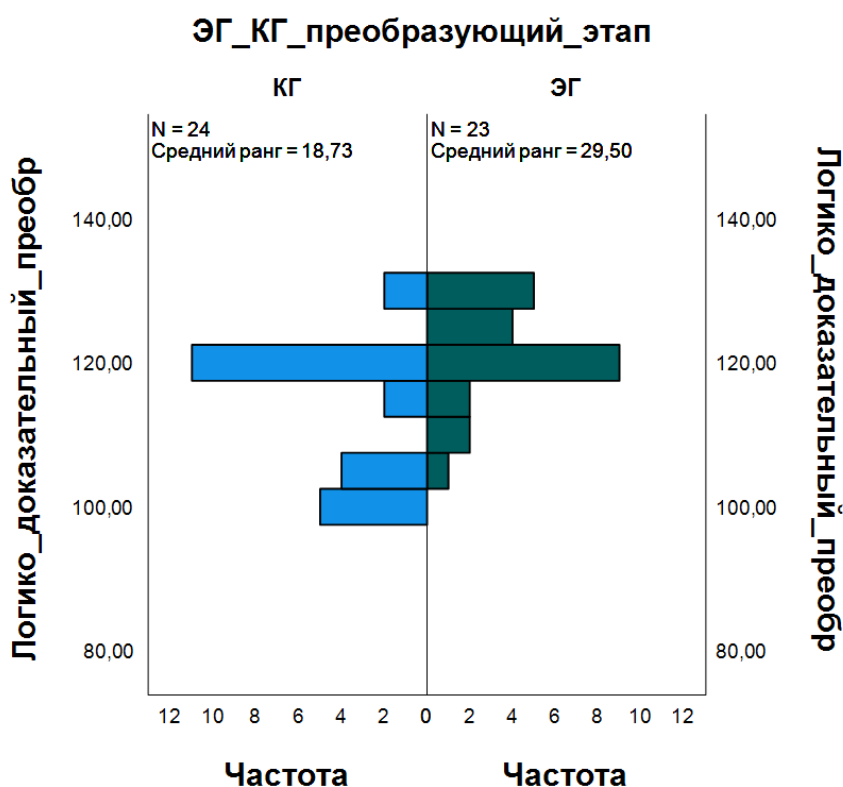


Рис. 2.1. Диаграмма, указывающая на повышение количества членов ЭГ, достигших развитого уровня научного стиля мышления по логико-доказательному критерию, в сравнении с аналогичными результатами членов КГ

## Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок

### ЭГ\_КГ\_преобразующий\_этап

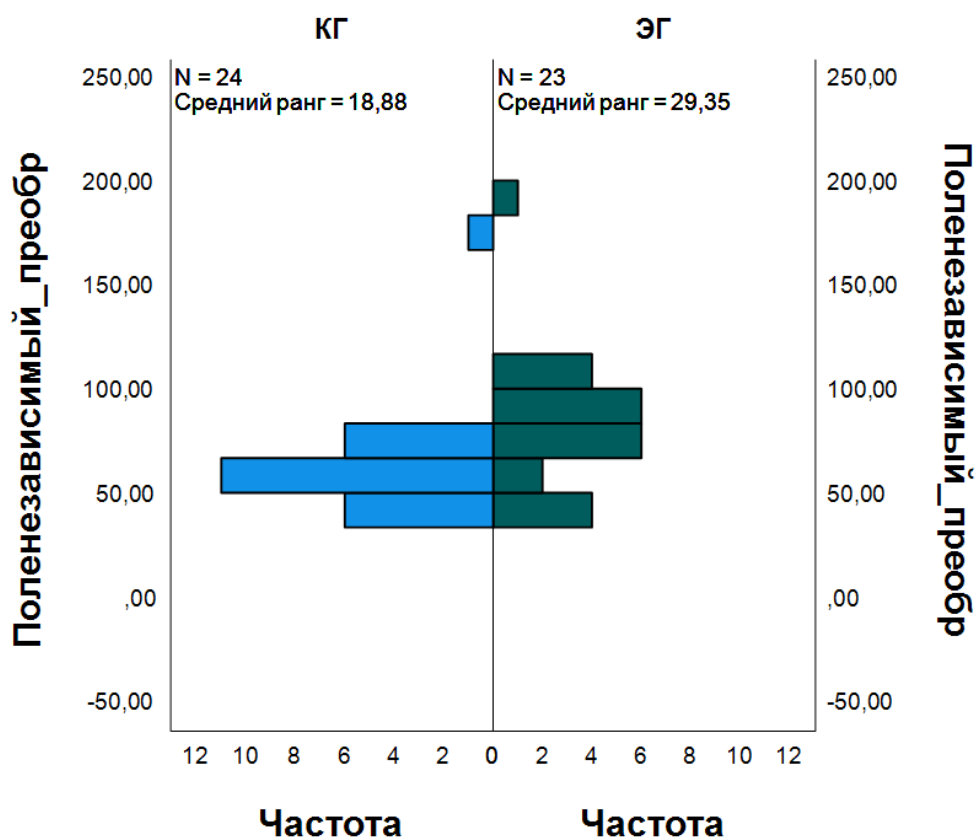


Рис. 2.2. Диаграмма, указывающая на повышение количества членов ЭГ, достигших развитого уровня научного стиля мышления по полнезависимому критерию, в сравнении с аналогичными результатами членов КГ

## Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок

### ЭГ\_КГ\_преобразующий\_этап

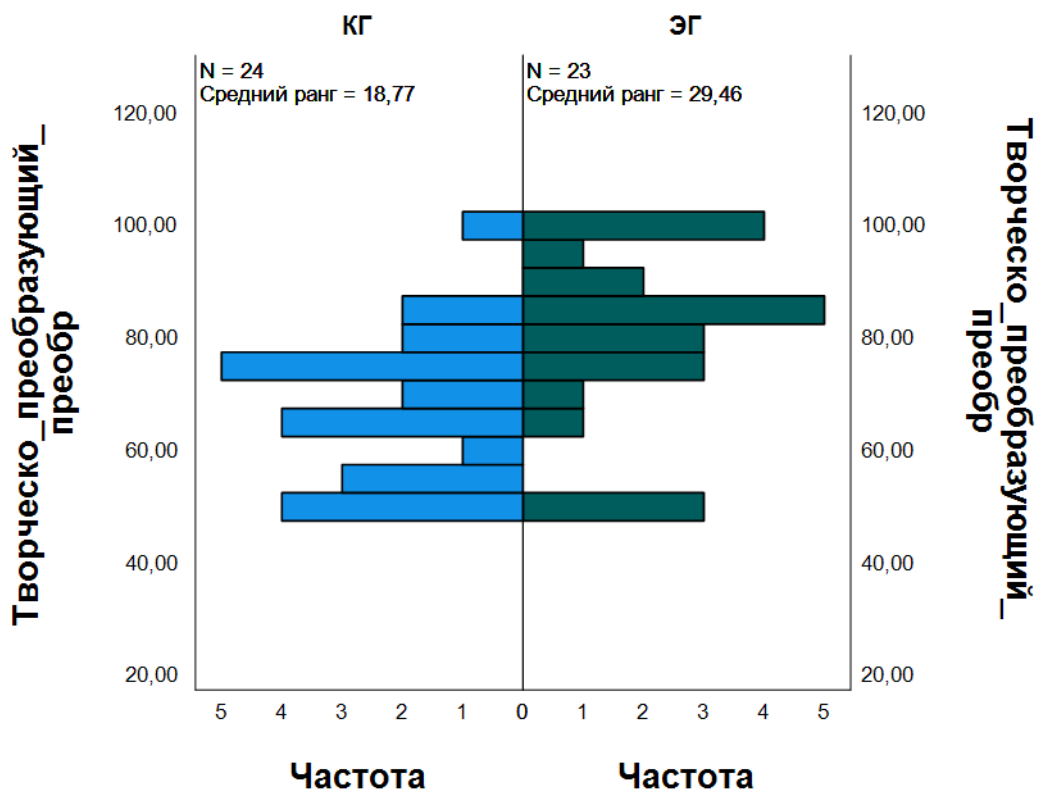


Рис. 2.3. Диаграмма, указывающая на повышение количества членов ЭГ, достигших развитого уровня научного стиля мышления по творческо-преобразующему критерию, в сравнении с аналогичными результатами членов КГ



## Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок

### ЭГ\_КГ\_преобразующий\_этап

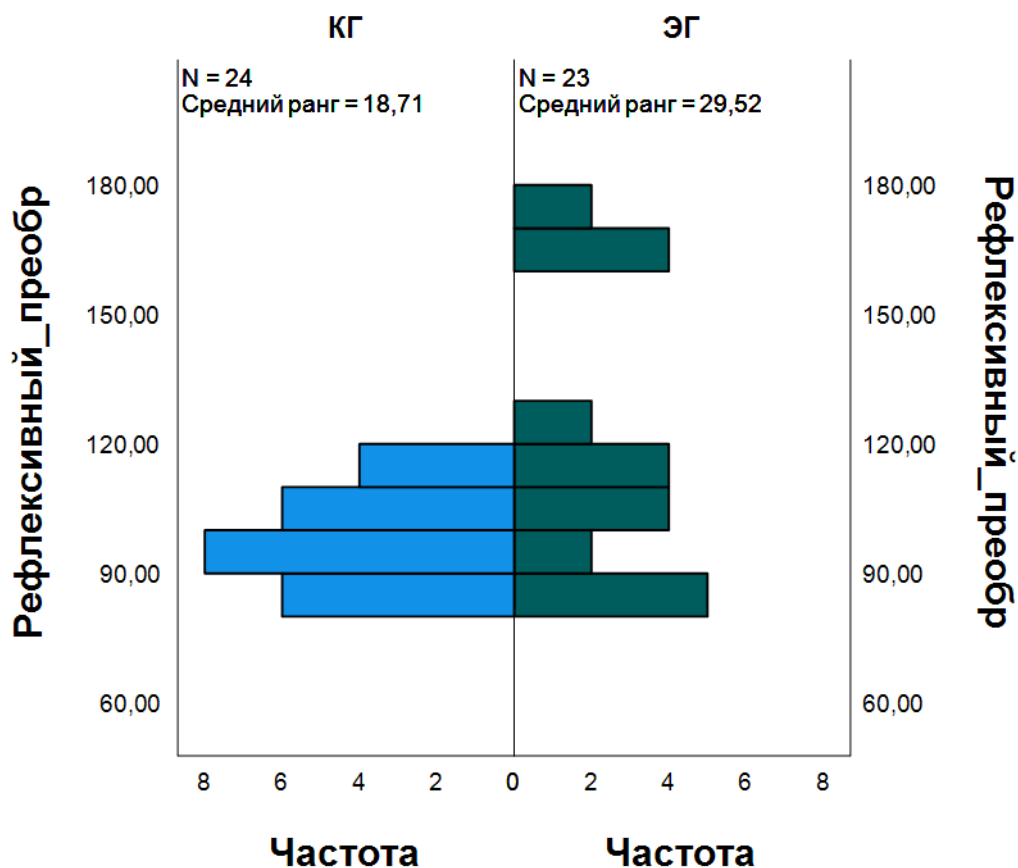


Рис. 2.4. Диаграмма, указывающая на повышение количества членов ЭГ, достигших развитого уровня научного стиля мышления по рефлексивному критерию, в сравнении с аналогичными результатами членов КГ

Представленные данные указывают на подтверждение ранее выдвинутой гипотезы. Также подчёркивается, что сформулированные задачи научной работы оказались решены, а конечная цель успешно достигнута.

Вместе с тем необходимо добавить, что на всём протяжении эксперимента в силу ротации состава молодых преподавателей учреждений ДПО в экспериментальные данные вносились немногочисленные поправки. С определённой долей вероятности можно заключить, что незначительные измене-

ния в составах ЭГ и КГ были обусловлены общей устойчивостью кадрового состава системы ДПО, которая особо заметна при сравнении с ротацией молодых преподавателей в учреждениях высшего и среднего профессионального образования.

## Выводы по второй главе

1. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали востребованность развития комплекса навыков и умений, которые образуют такое качество, как научный стиль мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО. В связи с указанным обстоятельством стали актуальны формы, методы и средства, направленные на развитие научного стиля мышления, позволяющие сохранить трудовую мобильность преподавателей. Обеспечить выдвинутое условие позволил педагогический комплекс, объединяющий формальные, неформальные и информальные средства дополнительного профессионального образования.

2. Параллельно с подготовкой к проверке педагогической модели и условий происходила разработка специальной методики по развитию научного стиля мышления. Она имела три вектора педагогических стратегий по развитию исследуемого качества, которые соотнесены с формальными, неформальными и информальными способами дополнительного профессионального образования. В основу педагогической стратегии, основанной на формальных способах непрерывного профессионального образования, положена дополнительная профессиональная программа для молодых преподавателей. Педагогическая стратегия, основанная на неформальных способах непрерывного профессионального образования, охватывала все возможные виды научной активности молодого преподавателя в рамках участия в деятельности научно-исследовательских коллективов. Педагогическая стратегия, поддерживающая информальные способы непрерывного профессионального образования, подразумевала высокую рефлексивную активность молодых преподавателей и была направлена на интериоризацию получаемых научных знаний.

3. Результатом внедрения комплекса специальных педагогических мер стало увеличение количества молодых преподавателей, демонстрирующих высший (развитый) уровень сформированности научного стиля мышления.

Разработанные критерии, уровни, а также их содержательные характеристики сформированности научного стиля мышления оказались пригодны для фиксации качественных изменений эксперимента. Наиболее приемлемыми формами сформированности научного стиля мышления оказались следующие критерии: логико-доказательный, полнезависимый, творческо-преобразующий и рефлексивный. Исследование показало, что для объективной оценки развития научного стиля мышления представленный перечень был достаточным.

4. Выборку представителей экспериментальной группы составили молодые преподаватели ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» и ГБУ ДПО «Региональный центр оценки качества и информатизации образования» г. Челябинска. Территориальное разнообразие выборки испытуемых послужило ценным фактом, указывающим на универсальность предложенных педагогических мер не только для разных подходов осуществления профессиональной педагогической деятельности, но и для разных корпоративных традиций.

5. Оценка динамики сформированности научного стиля мышления проводилась в три этапа: на констатирующем этапе эксперимента, после реализации формальной и неформальной составляющих педагогической модели, а также после завершения всех мероприятий преобразующего этапа эксперимента. Проверка достоверности полученных экспериментальных данных проводилась на основании привлечения U-критерия Манна – Уитни.

Предложенные педагогические меры характеризуются следующими качествами: 1) отвечают образовательным потребностям такой социальной группы, как молодые преподаватели учреждений ДПО; 2) обладают действующим началом по развитию научного стиля мышления.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Проведенное исследование показало, что научный стиль мышления молодых преподавателей учреждений ДПО целесообразно трактовать как наивысший способ организации процессов мышления, который характеризуется единством научного подхода к решению поставленных задач в области повышения квалификации кадров и особыми психологическими качествами, позволяющими молодым специалистам осуществлять профессиональную деятельность на равных основаниях с более опытными коллегами.

2. В числе перспективных условий и факторов развития научного стиля мышления молодых преподавателей обращает на себя внимание развивающая среда научно-исследовательских коллективов, представляющих собой динамично развивающиеся открытые социальные системы и включающих в себя специалистов предельно широкого профиля, цель деятельности которых составляет единая для всех научная задача. Развивающая среда научно-исследовательских коллективов определяется следующими факторами: планомерным возрастанием чувства ответственности у членов коллектива друг перед другом, формированием единой методологической культуры относительно познания предмета исследования, интенсивностью усвоения эталонных примеров научного стиля мышления.

3. Целостный процесс развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО может быть описан в виде модели. Она представляет собой открытую педагогическую систему, которая поддерживает положения системно-деятельностного, акмеологического, синергетического подходов и учитывает особенности включения молодых преподавателей в деятельность научно-исследовательских коллективов. Модель обладает высоким уровнем адаптивности к внешним и внутренним условиям дополнительного профессионального образования, что находит выражение в возможности молодых преподавателей обращаться к стратегиям формального, неформального и информального образования, а также их различным сочетани-

ям в зависимости от складывающихся обстоятельств профессиональной деятельности, текущих профессиональных задач и испытываемых затруднений.

4. Педагогические возможности реализации модели в деятельности научно-исследовательских коллективов значительно расширяются в случае применения следующих педагогических условий: формирования установки к осуществлению профессиональной деятельности на основе современных научных знаний; решения проблемных педагогических задач, предполагающих применение методов научного исследования; изучения успешных практик преподавателей, показывающих высокую результативность в научно-исследовательской деятельности; участия молодых преподавателей в деятельности сетевых научно-исследовательских сообществ.

5. Возможности выбора молодыми преподавателями стратегии развития научного стиля мышления определяются методикой, учитывающей проявляющиеся у них профессиональные затруднения и предпочтения в обращении к формальным, неформальным и информальным способам образования. В основу формальной стратегии развития научного стиля мышления положена дополнительная профессиональная программа «Научный стиль мышления как основание исследовательской культуры преподавателя ДПО». Неформальная стратегия обобщает различные виды научно-исследовательской активности молодого преподавателя в деятельности научно-исследовательских коллективов. Информальная стратегия подразумевает развитие рефлексивной культуры преподавателя, направленной на концептуализацию и обобщение знаний, полученных с использованием формальных и неформальных способов дополнительного профессионального образования.

6. Целесообразную и надёжную оценку осуществления процесса развития научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО обеспечивают логико-доказательный, полнезависимый, творческо-преобразующий и рефлексивный критерии. Для объективной оценки развития научного стиля мышления представленный перечень критериев является достаточным.

7. Полученные в процессе экспериментальной работы эмпирические данные позволили обоснованно утверждать, что включение молодых преподавателей в деятельность научно-исследовательских коллективов является ведущим основанием для развития у них научного стиля мышления. Сопоставление результатов констатирующего и преобразующего этапов эксперимента позволило выявить, что сформированность научного стиля мышления выше в экспериментальной группе, члены которой включались в мероприятия, предусмотренные моделью и педагогическими условиями.

Перспективным направлением исследования является уточнение влияния развитого научного стиля мышления на иные профессиональные компетенции молодых преподавателей учреждений ДПО. Также научный интерес составляет уточнение воспитывающей сущности научно-исследовательской работы, повышающей уровень всеобщей культуры профессиональной деятельности преподавателя. Перспективным видится изучение воздействия научного стиля мышления на навыки эмоциональной эмпатии. Речь в первую очередь идёт о развитии у преподавателя способностей к более тонкому чувствованию и различению эмоциональных состояний его обучающихся. Доказательство корреляции между высоким научным стилем мышления и развитыми способностями к эмпатии позволит уточнить дидактические механизмы адресной работы со слушателями системы ДПО.

## Библиографический список

1. Абрамова, Т.В. Управление аналитической деятельностью педагогического коллектива в образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Абрамова Татьяна Владимировна. – Челябинск, 1996. – 23 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Мысль в действии : (Психология мышления) / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Политиздат, 1968. – 208 с.
3. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Адольф Владимир Александрович. – Москва, 1998. – 357 с.
4. Акиндинов, В. А. Повышение эффективности педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Акиндинов Владимир Александрович. – Москва, 2005. – 453 с.
5. Алексеев, А.А. Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А.А. Алексеев, Л.А. Громова. – Санкт-Петербург : Экон. шк., 1993. – 350 с.
6. Алексов, М.М. Формирование опыта научно-исследовательской и преподавательской деятельности аспирантов в послевузовском образовании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Алексов Михаил Матвеевич. – Краснодар, 2010. – 239 с.
7. Алехин, И.А. Феномен педагогической культуры кафедрального коллектива / И. А. Алехин, Т.Н. Герасимова // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 1. – С. 52–57.
8. Амонашвили, Ш.А. Развитие личности ребенка и достижение высоких результатов в осуществлении образовательных стандартов на основах



гуманной педагогики / Ш.А. Амонашвили, П.Ш. Амонашвили. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2017. – С. 166.

9. Андрюхина, Л.М. О соотношении метода и стиля научного мышления / Л.М. Андрюхина // Научный метод и методологическое сознание : сб. науч. тр. / Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького; [редкол.: Д.В. Пивоваров (отв. ред.) и др.]. – Свердловск : УрГУ, 1986. – С. 79.

10. Аникина, В.Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций / В.Г. Аникина // Культурно-историческая психология. – 2009. – Т. 5, № 3. – С. 72–80.

11. Антилогова, Л.Н. Роль учебного коллектива в нравственном становлении личности курсанта / Л.Н. Антилогова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 1998. – № 1(7). – С. 37–40.

12. Анциферова, И.В. Особенности совместимости в нанотехнологических исследовательских научных коллективах / И.В. Анциферова // Глобальный научный потенциал. – 2014. – № 3 (36). – С. 150–154.

13. Аракелова, Т.Л. Взаимное обучение как условие развития когнитивной мобильности у будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Аракелова Татьяна Леонидовна. – Екатеринбург, 2006. – 21 с.

14. Артемьева, О.А. Социально-психологическая детерминация отечественной психологии как становление и развитие коллективного субъекта научной деятельности в первой половине XX столетия : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Артемьева Ольга Аркадьевна. – Москва, 2013. – 743 с.

15. Асманова, И.Ю. Развитие системного мышления студента как условие фундаментализации и профессионализации усваиваемых знаний : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Асманова Ирина Юрьевна. – Ставрополь, 2004. – 178 с.

16. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл : Academia, 2007. – 526 с.

17. Асмус, В.Ф. Логика / В.Ф. Асмус. – 2. изд., стереотип. – Москва : УРСС, 2001. – 386 с.

18. Ачина, А.В. Особенности профессиональной готовности к психодиагностической деятельности студентов-психологов с разными стилями мышления: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Ачина Алиса Владимировна. – Ростов-на-Дону, 2013. – 229 с.

19. Бабаева, Э.С. Концепция и технология проектирования интегрированных образовательных программ для взрослых обучающихся : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Бабаева Эльнара Сеидгашимовна. – Махачкала, 2019. – 371 с.

20. Бабосова, Е.С. Социально-философские проблемы адаптации молодых специалистов в научно-исследовательском коллективе / Е.С. Бабосова // *International Humanist Studies*. – 2013. – № 2/2013. – С. 7.

21. Базаров, Т. Ю. Социально-психологические методы и технологии управления персоналом организации : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Базаров Тахир Юсупович. – Москва, 1999. – 40 с.

22. Балезина, Е.А. Молодой преподаватель: к вопросу определения понятия / Е.А. Балезина // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. – 2017. – Вып. 2. – С. 282–293.

23. Бандурина, И.А. Научная школа как среда развития этических ценностей научной молодежи в эпоху глобализации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бандурина Ирина Алексеевна. – Ростов-на-Дону, 2010. – 24 с.

24. Баранникова, С.А. Управление процессом включения педагогического коллектива в инновационную деятельность : на примере среднего педагогического учебного заведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Баранникова Светлана Анатольевна. – Москва, 2002. – 22 с.

25. Бедный, Б. И. Подготовка научных кадров к высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры : монография / Б. И. Бедный, А. А. Миронос ; Федеральное агентство по образованию, Нижегородский гос. ун-т

им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород : Изд-во Нижегородского государственного университета, 2008. – 218 с.

26. Безлепкина, М.А. Педагогические условия рефлексивного управления / М.А. Безлепкина, Н.Г. Иванцовская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №. 14. – С. 332–341.

27. Белбин, Мередит Р. Команды менеджеров: как объяснить их успех или неудачу / Р. Мередит Белбин ; пер. [с англ.] Е. Смолина. – 2-е изд. – Москва [и др.] : Кивитс, 2007. – 238 с.

28. Белолуцкая, А.К. Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых / А.К. Белолуцкая // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 2. – С. 49–57.

29. Белоусова, А.К. Стиль мышления / А.К. Белоусова, В.И. Пищик ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. автономное образовательное учреждение высш. проф. образования «Южный федеральный ун-т», Пед. ин-т. – Ростов-на-Дону : Изд-во Южного федерального ун-та, 2011. – 166 с.

30. Берденникова, М.Г. Формирование у будущих инженеров умений применять системный анализ при решении физических задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Берденникова Марина Геннадьевна. – Архангельск, 2010. – 225 с.

31. Беспалов, Д.Е. Основы социализации и самореализации личности в модели педагогической рефлексии / Д.Е. Беспалов, В.П. Зубанов, В.Г. Свищенко // Современная педагогика. – 2016. – № 2. – С. 94–100.

32. Бойко, Е.Ф. Совершенствование методологической культуры учителя в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бойко Елена Федоровна. – Новокузнецк, 2003. – 24 с.

33. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – Москва : Советская энциклопедия ; Санкт-Петербург : Фонд «Ленингр. галерея», 2002. – 1628 с.

34. Борн, Макс. Физика в жизни моего поколения : сборник статей : / под общ. ред. и с послесл. С.Г. Суворова. – Москва : Изд-во иностр. лит., 1963. – С. 227–228.

35. Бухарина, А.Ю. Временная компетентность-ключ к развитию системного мышления у современных управленцев всех уровней и agile-руководителей в эпоху изменений / А. Ю. Бухарина // International Journal of Medicine and Psychology / Международный журнал медицины и психологии. – 2020. – Т. 3, №. 1. – С. 39–53.

36. Бухарина Т.Л. Педагогические основы профессиональной ориентации молодежи на медицинскую профессию : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Бухарина Татьяна Леонидовна. – Москва, 1998. – 361 с.

37. Бученкова, М.Н. Развитие профессионально-творческой активности педагога дополнительного образования музыкально-эстетического профиля в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бученкова Мария Николаевна. – Москва, 2011. – 25 с.

38. Варганова, Г.В. Популяризация науки в общедоступных библиотеках / Г.В. Варганова, И.А. Плавко // Труды ГПНТБ СО РАН. – 2015. – № 8. – С. 288–293.

39. Васильев, П.П. Инновационное экономическое мышление как доминантная характеристика трудового потенциала постиндустриальной экономики / П.П. Васильев // Государственное и муниципальное управление. Учёные записки СКАГС. – 2011. – № 4. – С. 61–68.

40. Вертгеймер, Макс. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер ; пер. с англ.; вступ. ст. В. П. Зинченко ; общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко. – Москва : Прогресс, 1987. – 335 с.

41. Виненко, В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Виненко Владимир Григорьевич. – Тольятти, 2001. – 42 с.

42. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование : ключевые понятия, актуальная лексика : словарь / С.М. Вишнякова; М-во общ. и проф. обра-

зования РФ, Упр. сред. проф. образования, Науч.-метод. центр сред. проф. образования. – Москва : Новь, 1999. – 535 с.

43. Володарская, Е.А. Управление научной деятельностью (социально-психологические аспекты) / Е.А. Володарская, С.А. Лебедев // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 85–94.

44. Волчок, Л.А. Управление процессом формирования мотивации педагогического коллектива к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Волчок Людмила Александровна. – Москва, 2006. – 17 с.

45. Вострикова, Н.М. Понятие «Мышление» в психолого-педагогической литературе / Н. М. Вострикова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 255–259.

46. Вохрышева, Е.В. Коммуникативные стратегии диалогического взаимодействия в новоанглийском языке : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / Вохрышева Евгения Валерьевна. – Санкт-Петербург, 2001. – 43 с.

47. Выготский, Л.С. Мышление и речь: психика, сознание, бессознательное / Л.С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2001. – 366 с.

48. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Лев Семёнович Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – Москва : АСТ : Астрель, 2008. – С. 143.

49. Гавреева, Г.С. Влияние внутригрупповых процессов на развитие креативности малой группы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Гавреева Галина Сергеевна. – Москва, 2008. – 21 с.

50. Галимзянова, И.И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Галимзянова Ильхамия Исхаковна. – Казань, 2009. – 384с.

51. Галлямова, А.Р. Развитие критического мышления студентов технических специальностей в процессе преподавания философии: социальное значение и методические аспекты / А.Р. Галлямова, В.Е. Бугера // «Нефтегазовое дело» : сетевое издание. – 2008. – № 1. – С. 1–10.

52. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. – Москва: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – С. 163.

53. Гам, В.И. Современные формы организации повышения квалификации педагогов / В.И. Гам, В.Е. Михайлова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2018. – № 1-1. – С. 119–133.

54. Гареев, Р.Р. Научно-исследовательская деятельность современного преподавателя российского вуза: проблемы и возможные решения / Р.Р. Гареев // Человеческий капитал и профессиональное образование. – 2017. – № 4. – С. 77–83.

55. Гафурова, Н.В. Моделирование педагогического процесса интеллектуально-личностного развития учащихся : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гафурова Наталия Владимировна. – Красноярск, 2005. – 40 с.

56. Гершкович, Т.Б. Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации : на примере молодых преподавателей высшей школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гершкович Тамара Борисовна. – Казань, 2002. – 20 с.

57. Гильманшина, С.И. Формирование профессионального мышления будущих учителей на основе компетентностного подхода : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гильманшина Сурия Ирековна. – Казань, 2008. – 559 с.

58. Головки, Е.А. Технология формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Головки Елена Алексеевна. – Ставрополь, 2004. – 170 с.

59. Гони́на, О.О. Эффективность стилей управления педагогическим коллективом / О.О. Гони́на // Бизнес и дизайн ревю. – 2017. – № 4(8). – С. 13.

60. Горбачева, Е. И. Предметная ориентация мышления : сущность, механизмы, условия развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Горбачева Елена Игоревна. – Москва, 2002. – 48 с.

61. Григоренко, Е.Л. Стили мышления в школе / Е.Л. Григоренко, Р.Дж. Стернберг // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1996. – № 3. – С. 34–42.

62. Гудзюк, Е.Н. Популяризация научных знаний как необходимое условие развития модернизационных тенденций в образовании / Е.Н. Гудзюк // Инноватика и экспертиза. – 2011. – № 1. – С. 14.

63. Гудков, И.Б. Творческая активность как показатель самовыражения личности преподавателя / И.Б. Гудков // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. – 2006. – № 6. – С. 444–451.

64. Гуськова, Е.А. Проблема привлечения и подбора студенческой молодежи во временные научные коллективы для реализации ее интеллектуального потенциала / Е.А. Гуськова // Воспроизводство интеллектуального капитала в системе высшего профессионального образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Белгород, 18–22 нояб. 2013 г. / отв. ред. И.С. Шаповалова. – Белгород, 2013. – С. 192–195.

65. Гуторович, О.В. Стиль мышления в научном познании : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Гуторович Ольга Викторовна. – Саратов, 2002. – 160 с.

66. Давыдов, В.В. Анализ структуры мыслительного акта / В.В. Давыдов // Доклады АПН РСФСР. – 1960. – № 2. – С. 81–84.

67. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования / В.В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.

68. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении : логико-психол. проблемы построения учеб. предметов / В.В. Давыдов ; [предисл. В. С. Лазарева]; Психол. ин-т, Рос. акад. образования. – 2-е изд. – Москва : Пед. о-во России, 2000 – 478 с.

69. Дворяткина, С.Н. Развитие вероятностного стиля мышления студентов в обучении математике на основе диалога культур : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Дворяткина Светлана Николаевна. – Елец, 2012. – 509 с.

70. Деникин, А.В. Русский консерватизм XIX века как социально-философский стиль мышления : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.03 / Деникин Анатолий Васильевич. – Москва, 2000. – 417 с.

71. Деркач, А.А. Роль организационной среды в становлении личности профессионала / А.А. Деркач // Акмеология. – 2011. – № 3 (39). – С. 8–18.

72. Дмитриев, Д.В. Толковый словарь русского языка / Д.В. Дмитриев (ред.). – Москва: Астрель: АСТ, 2003. – 1578 с.

73. Донцов, А.И. Психологические основы интеграции коллектива : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Донцов Александр Иванович. – Москва, 1987. – 429 с.

74. Дорожкин, Е.М. Дополнительное профессиональное образование специалистов лесного профиля: методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Дорожкин Евгений Михайлович. – Екатеринбург, 2006. – 341 с.

75. Дронова, Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дронова Татьяна Александровна. – Воронеж, 2005. – 220 с.

76. Дусавицкий, А.К. Развитие личности в коллективе в зависимости от организации учебной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Дусавицкий Александр Константинович. – Москва, 1989. – 47 с.

77. Евтушенко, С.В. Педагогическая система воспитания творческой направленности личности школьников в условиях коллективной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Евтушенко Сергей Викторович. – Москва, 2002. – 36 с.

78. Егоров, В.В. Управление деятельностью трудового коллектива в интеллектуальной сфере : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.08 / Егоров Василий Викторович. – Москва, 2008. – 383 с.

79. Емельянова, Е.О. Познавательная деятельность учащихся в процессе обучения химии : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Емельянова Елена Олеговна. – Москва, 2005. – 47 с.



80. Есарева, З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева / Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Ленинград : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1974. – 112 с.

81. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : св. 136000 словар. ст., ок. 250000 семант. единиц : [в 2 т.]. Т. 2: П – Я. / Т.Ф. Ефремова. – Москва: Рус. яз., 2000. – 1084 с.

82. Жукова, И.С. Педагогические условия эффективного развития научного стиля мышления в процессе профессиональной подготовки студентов-менеджеров : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Жукова Ирина Сергеевна. – Калуга, 2004. – 235 с.

83. Жукова, Л.А. Становление инновационного стиля мышления студентов в процессе компьютерного моделирования межпредметных задач : на материале изучения математики и информатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Жукова Любовь Алексеевна. – Саратов, 1998. – 173 с.

84. Журавлев, А.Л. Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследований / А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33, № 4. – С. 27–37.

85. Журко, В.Н. Профессиональная рефлексия, ее сущностные и формальные характеристики / В.Н. Журко // Вестник ГУУ. – 2012. – № 1. – С. 127–129.

86. Зазыкин, В.Г. Психологические и акмеологические феномены творчества / В.Г. Зазыкин. – Москва : Белый ветер, 2019. – 283 с.

87. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. – Москва : Просвещение, 1968. – С. 139.

88. Зеленина, Э.Е. Личностный компонент в оценке профессиональной деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Зеленина Эльвира Евгеньевна. – Владивосток, 2008. – 222 с.

89. Зильберман, Т.В. Роль парадоксального стиля мышления в формировании пост-неклассической стратегии исследования / Т.В. Зильберман // Научный журнал КубГАУ. – 2014. – № 97 (03). – С. 1174–1185.

90. Зинченко, В.П. Наука о мышлении (часть 1) / В.П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2002. – Том 7. – № 1. – С. 5–18.
91. Злобин, С.Ю. Исследовательская лаборатория как феномен интеграции науки и производства / С.Ю. Злобин, И.Н. Терентьева // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 4-7. – С. 1073–1076.
92. Знаков, В.В. Экзистенциальный опыт и постижение как методологические проблемы психологии понимания / В.В. Знаков // Человек. Сообщество. Управление. – 2014. – № 3. – С. 67–82.
93. Зорина, Л.Я. Системность – качество знаний / Л.Я. Зорина. – Москва : Знание, 1976. – 64 с.
94. Зубарева, Т.А. Эффективность модели сетевого открытого взаимодействия образовательных учреждений как ресурс инновационного развития / Т.А. Зубарева // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 5. – С. 178–184.
95. Иваненко, Н.А. Модель формирования конкурентоспособности в педагогическом коллективе колледжа / Н.А. Иваненко // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 1. – С. 98–105.
96. Иваницкий, А.Т. Организационно-педагогическая система профессионального развития и саморазвития курсантов (слушателей) вузов МВД России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Иваницкий Анатолий Тихонович. – Санкт-Петербург, 2000. – 354 с.
97. Иванова, Л.Ф. Интегративная модель развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Иванова Лариса Филипповна. – Казань, 2002. – 200 с.
98. Ильдарханова, Ч.И. Особенности социального статуса молодого преподавателя российского вуза : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Ильдарханова Чулпан Ильдусовна. – Москва, 2006. – 161 с.
99. Ильясов, Д.Ф. Бенчмаркинг-технологии в непрерывном профессиональном развитии педагогов общеобразовательной школы / Д.Ф. Иль-

ьясов, О.А. Ильясова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6 (43). – С. 199–202.

100. Ильясов, Д.Ф. Функции преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования в осуществлении популяризации научных знаний среди учителей общеобразовательных школ / Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 1 (120). – С. 51–56.

101. Ильясов, Д.Ф. Принципы отбора содержания повышения квалификации педагогов, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты / Д.Ф. Ильясов, К.С. Буров, Н.У. Ярычев [и др.] // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 3 (40). – С. 5–23.

102. Исследовательская деятельность : словарь / сост. Е.А. Шашенкова. – Москва: УЦ «Перспектива», 2010. – 88 с.

103. Истратова, О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 375 с.

104. Ищенко, Т.Н. К вопросу об условиях развития личности в коллективе / Т.Н. Ищенко, В.А. Печенегина // Педагогика и психология: проблемы развития мышления: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (2019 г., Красноярск) / Министерство образования и науки Российской Федерации, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, Ин-т дополнительного образования, Кафедра педагогики и психологии профессиональной деятельности ; под общей редакцией Т.Н. Ищенко. – Красноярск : СибГУ им. М.Ф. Решетнева, 2019. – С. 208–213.

105. Калашникова, С.В. Лингвистические аспекты стилей мышления в аргументативном дискурсе : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Калашникова София Васильевна. – Тверь, 2007. – 191 с.

106. Кандаурова, А.В. Повышение квалификации педагогов в условиях изменений социального взаимодействия : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Кандаурова Анна Валерьевна. – Тюмень, 2019. – 421 с.

107. Каплунович, Т.А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Каплунович Татьяна Александровна. – Великий Новгород, 2002. – 397 с.

108. Каргиева, З.К. Теоретические основы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров региональной системы образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Каргиева Замират Каникоевна. – Владикавказ, 1995. – 340 с.

109. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.

110. Карпов, А.О. Об одном системном подходе к развитию научного образования и научно-инновационной деятельности молодёжи / А.О. Карпов // Инновации в образовании. – 2004. – № 6. – С. 14–41.

111. Кахаров, А.С. Направленность внутриорганизационного обучения на подготовку молодого преподавателя колледжа к проектированию индивидуальной методической системы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кахаров Арслан Самаилович. – Грозный, 2012. – 211 с.

112. Кац, А.С. Вектор профессионального развития преподавателей высшей школы: исследование когнитивных стилей педагогической деятельности / А.С. Кац // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 6. – С. 37.

113. Кашапов, М.М. Психология профессионального педагогического мышления : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Кашапов Мергалис Мергалимович. – Ярославль, 2000. – 444 с.

114. Кизесова, И.В. Организация персонализированного обучения слушателей в процессе дополнительного профессионального образования : авто-

реф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кизесова Ирина Васильевна. – Красноярск, 2006. – 19 с.

115. Кириллова, Т.В. Формирование целостной системы знаний и умений учащихся старших классов средней общеобразовательной школы : на материале естественнонаучных дисциплин : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кириллова Татьяна Васильевна. – Чебоксары, 2001. – 457 с.

116. Климова, Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Климова Татьяна Егоровна. – Оренбург, 2001. – 328 с.

117. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва : Academia, 2005. – 173 с.

118. Коленникова, О.А. Внутрифирменная мобильность научных сотрудников РАН / О.А. Коленникова // Народонаселение. – 2019. – № 2. – С. 105–119.

119. Комарова, А.В. Современный взгляд на идеи А.С. Макаренко и И.П. Иванова о взаимосвязи личности и коллектива / А.В. Комарова, Т.В. Слотина // Российский гуманитарный журнал. – 2014. – Том 3. – № 2. – С. 122–130.

120. Кондрух, В.И. Теоретические основы построения педагогической системы исследовательской подготовки преподавателей профессионально-педагогического колледжа : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Кондрух Вячеслав Иванович. – Магнитогорск, 2001. – 363 с.

121. Коннов, В.И. Социально-психологические основы национальной научно-исследовательской культуры / В.И. Коннов // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 5. – С. 19–27.

122. Коношина, С.Н. Развитие научного мышления обучающихся в ходе образовательного процесса как фактор формирования профессиональных компетенций специалиста аграрного профиля / С.Н. Коношина // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 11-2. – С. 295–300.

123. Коржова, Н.Б. Персонифицированная программа повышения профессиональной компетентности педагогических работников образовательного учреждения – важнейший этап перехода на адресную модель повышения квалификации / Н.Б. Коржова, И.С. Бирюкова, Н.Е. Скрипова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 1 (14). – С. 99–103.

124. Коржуев, А.В. Логико-гносеологический формат педагогического познания и доказательная педагогика / А.В. Коржуев, Н.Н. Антонова // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 10. – С. 136–145.

125. Коряпина, Ю.В. Проблема развития полнезависимости / Ю.В. Коряпина // Экономика, политика, право, образование в современном информационном обществе: новые парадигмы : материалы Всероссийской научно-практической конференции / редколлегия: М.С. Козлов, В.В. Рябчиков, З.А. Васильева и др. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2012. – С. 357–360.

126. Костинiec, И.К. Модель формирования профессиональной компетентности преподавателя СПО / И.К. Костинiec // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 8. – С. 72–75.

127. Котлярова, А.Е. Мотивация неформального образования педагогов в сетевых педагогических сообществах / А.Е. Котлярова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 2 (23). – С. 86–92.

128. Котлярова, А.Е. Сетевые педагогические сообщества как платформа неформального образования педагогов / А.Е. Котлярова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 3 (24). – С. 70–76.

129. Кочергина, Н.В. Формирование системы методологических знаний при обучении физике в средней школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Кочергина Нина Васильевна. – Москва, 2003. – 406 с.

130. Кошелева, А.О. Формирование профессионального интереса будущих специалистов к исследовательской деятельности / А.О. Кошелева, О.И. Шевченко, Э.Е. Лукьянчиков // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2011. – Т. 1, № 13. – С. 114–118.

131. Кошелева, А.О. Научно-исследовательская деятельность как фактор повышения профессионального мастерства преподавателя в современном вузе / А.О. Кошелева, О.И. Шевченко // Наука и образование: современные тренды. – 2015. – № 1. – С. 153–160.

132. Кравцова, А.К. Влияние степени развития эмоционального интеллекта на эффективность управленческой деятельности / А.К. Кравцова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – Том 10. – № 4. – С. 69–73.

133. Краснопольская, М.Ю. Развитие профессиональной компетентности преподавателя дополнительного образования в послевузовский период : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Краснопольская Марина Юрьевна. – Магнитогорск, 2006. – 178 с.

134. Краткая методика проведения опроса «Преподаватель глазами студентов» : постановление Минвуза СССР, Секретариата ВЦСПС, Секретариата ЦК ВЛКСМ от 17.06.87 № 435/20-11/Ст.7/10а. – Москва: Управление делами Минвуза СССР. – 1987. – 4 с.

135. Краткий психологический словарь / ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский ; ред.-сост. Л.А. Карпенко. – Изд. 2-е, расш., исправ. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с.

136. Кручинин, М.В. Взаимодействие участников проектной деятельности в вузе с применением сетевых коммуникаций / М.В. Кручинин, Г.А. Кручинина // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6-2. – С. 290–296.

137. Крымский, С.Б. О стиле мышления современного естествознания / С.Б. Крымский // Проблемы философии и методологии современного естествознания : труды Второго Всесоюз. совещ. по филос. вопросам соврем.

естествознания, посвящ. 100-летию со дня рождения В.И. Ленина / ред. коллегия: чл.-кор. АН СССР М. Э. Омеляновский (отв. ред.) [и др.] ; [АН СССР. Науч. совет по филос. вопросам соврем. естествознания. Ин-т философии]. – Москва : Наука, 1973.– С. 306–312.

138. Кузнецова, Л.Э. Психотехнические методы исследования личности: учебно-методическое пособие / Л.Э. Кузнецова. – Казань : Изд-во «Бук», 2018. – 40 с.

139. Кузьмина, Н.В. Акмеологические технологии профессионального образования : монография / Н.В. Кузьмина, Н.М. Жаринов, Е. Н. Жаринова ; Российская акад. образования [и др.]. – Санкт-Петербург : Центр стратегических исследований, 2016. – 387 с.

140. Куклина, С.С. Коллективная учебная деятельность по овладению иноязычным общением: модель и её реализация : базовый курс английского языка : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Куклина Светлана Станиславовна. – Ярославль, 2009. – 490 с.

141. Кукуева, О.Ф. Развитие социальной компетентности студентов педвуза средствами внеучебной деятельности / О.Ф. Кукуева // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 5. – С. 84–87.

142. Куличкин, П.А. Эволюция художественной жизни и стиля мышления : опыт количественного исследования : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Куличкин Петр Александрович. – Москва, 2004. – 294 с.

143. Кулюткин, Ю.Н. Мышление учителя : личност. механизмы и понятийн. аппарат / [Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, С. Н. Иванова и др.] ; под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. – Москва: Педагогика, 1990. – 102 с.

144. Куроплин, С.С. Коллектив как фактор развития личности / С.С. Куроплин // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS: сборник статей XXXI Международной научно-практической конференции. В 2 ч. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. – С. 160–163.



145. Лазаренко, И.Р. Управление инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования управленческих педагогических кадров : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Лазаренко Ирина Рудольфовна. – Барнаул, 2006. – 379 с.

146. Лактионова, Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов / Е.Б. Лактионова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 40–54.

147. Леднова, И.В. Профессионально-личностное развитие преподавателей технических вузов в научно-исследовательской деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Леднова Ирина Васильевна. – Магнитогорск, 2006. – 25 с.

148. Ледянкина, М.А. Организация деятельности методической службы техникума по развитию профессиональной компетентности преподавателей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ледянкина Марина Александровна. – Киров, 2012. – 180 с.

149. Лежебоков, А.А. Концептуальные модели управления научными коллективами / А.А. Лежебоков, Е.А. Сергодеева // Новая наука: теоретический и практический взгляд. – 2016. – № 10-2. – С. 153–158.

150. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.

151. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А.Н. Леонтьев ; под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – 5-е изд., стер.– Москва : Смысл : Academia, 2010. – 509 с.

152. Лернер, И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособие для учителей / И.Я. Лернер. – Москва : Просвещение, 1982. – 191 с.

153. Лесите, Э.Ю. Научно-педагогическое обеспечение развития толерантного стиля мышления и деятельности у студентов медицинских колле-

джей в процессе психологического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лесите Эяна Юозовна. – Москва, 2011. – 225 с.

154. Ломакина, Т.Ю. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы : (дидактический аспект) / Т.Ю. Ломакина, А.В. Коржуев, М.Г. Сергеева. – Москва : Academia, 2011. – 271 с.

155. Лунев, С.А. Формирование мотивации и стимулирования труда преподавателей высших учебных заведений : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / Лунев Сергей Антонович. – Москва, 2004. – 26 с.

156. Маврин, С.А. Организация самостоятельной работы будущих учителей при изучении педагогики с использованием образовательных ресурсов сети Интернет : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Маврин Сергей Алексеевич. – Самара, 2005. – 207 с.

157. Майкова, О.И. Педагогические условия продуктивного освоения точных и естественных наук учащимися с гуманитарным стилем мышления : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Майкова Ольга Ивановна. – Тюмень, 2008. – 194 с.

158. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1985. – 336 с.

159. Макарова, Л.Н. Теоретические основы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Макарова Людмила Николаевна. – Белгород, 2000. – 449 с.

160. Макарова, Л.Н. Научная деятельность как необходимое условие продуктивности развития индивидуального стиля преподавателя вуза / Л.Н. Макарова // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2010. – Т. 5, № 6 (77). – С. 101–110.

161. Макарова, Л.Н. Технология разработки индивидуальных траекторий развития критического мышления преподавателя и студента / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов // Гаудеамус. – 2015. – № 1 (25). – С. 74–83.

162. Макеева, В.С. Профессионально-личностное развитие будущего учителя в процессе физического воспитания : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Макеева Вера Степановна. – Москва, 2002. – 395 с.

163. Мамедов, А.А. Рефлексия как механизм развития личности в хореографическом коллективе / А.А. Мамедов // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства Дальнего Востока. – 2006. – С. 263–267.

164. Маслаков, С.И. Формирование ценностных ориентаций личности молодого преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Маслаков Сергей Игоревич. – Воронеж, 2009. – 192 с.

165. Маури, А.А. Педагогическое обеспечение процесса формирования управленческой культуры менеджеров : в системе дополнительного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Маури Андрей Альбертович. – Москва, 2013. – 37 с.

166. Махнач, А.В. Гражданская наука в социально-психологических исследованиях / А.В. Махнач, А.И. Лактионова, Ю.В. Постылякова // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2019. – Т. 4, № 4. – С. 43–70.

167. Медведев, А.А. Подготовка преподавателей военного вуза к актуализации профессиональных знаний в условиях первого года педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Медведев Алексей Алексеевич. – Саратов, 2002. – 131 с.

168. Медведева, Т.Ю. Формирование аналитических умений у будущих педагогов аудиовизуальными средствами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Медведева Татьяна Юрьевна. – Нижний Новгород, 2004. – 22 с.

169. Меницкий, Д.Н. Вероятностные модели адаптивного поведения / Д.Н. Меницкий // Физиология поведения. Нейрофизиологические закономерности. – Ленинград: Наука, 1986. – С. 130–158.

170. Метелев, В.Ж. Формирование экологического стиля мышления будущего учителя начальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Метелев Вячеслав Жоржович. – Новокузнецк, 1999. – 207 с.

171. Микешина, Л.А. Философия науки. Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования / Л.А. Микешина. – Москва : Прогресс-Традиция : МПСИ : Флинта, 2005. – 464 с.

172. Милль, Дж.Ст. Система логики силлогистической и индуктивной : изложение принципов доказательства в связи с методами научного исследования / Дж.Ст. Милль ; пер. с англ. под ред. В. Н. Ивановского ; предисл. и прил. В.К. Финна. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Москва : URSS, 2011. – 828 с.

173. Милюкова, О.В. Содержание и структура психологической управляемости коллектива как объекта профессиональной деятельности руководителя организации / О.В. Милюкова // Перспективы науки. – 2010. – № 5. – С. 41–45.

174. Мишина, Е.А. Развитие современного стиля научного мышления учащихся средней школы при изучении колебаний и волн различной природы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мишина Елена Алексеевна. – Москва, 2012. – 238 с.

175. Морозов, А.В. Социальная психология : учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / А.В. Морозов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Акад. проект, 2008. – 335 с.

176. Мочалов, Д.В. Формирование культуры художественного творчества участников самодеятельного хореографического коллектива : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Мочалов Денис Владимирович. – Казань, 2012. – 21 с.

177. Мошкова, Д.М. Молодые специалисты в науке: адаптация к труду, смысл карьерного роста / Д.М. Мошкова, Д.Л. Лозовский // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. – 2019. – № 4. – С. 282–306.

178. Мураталиева, Б.К. Взаимодействие объективных условий и субъективного фактора в процессе развития личности : (на материале производственных коллективов) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Мураталиева Бермет Кайбылдаевна. – Фрунзе, 1990. – 18 с.

179. Мусатова, Е.В. Культуротворческие ситуации в развитии научного стиля мышления студентов / Е.В. Мусатова // Научный потенциал личности: концептуальные основания и технологический аспект : материалы Международ. науч.-практ. конф. – Белгород, 2011. – С. 92–94.

180. Мухина, М.В. Развитие технического мышления у будущего учителя технологии и предпринимательства средствами системы познавательных заданий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мухина Мария Вадимовна. – Нижний Новгород, 2003. – 24 с.

181. Назаров, Ю.А. Управление развитием педагогического коллектива профессионального образовательного учреждения в условиях перехода к многоуровневой подготовке специалистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Назаров Юрий Александрович. – Волгоград, 1999. – 184 с.

182. Науменко, М.А. Формирование системного стиля мышления студентов вуза в процессе компьютерного моделирования математических задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Науменко Михаил Анатольевич. – Ставрополь, 2010. – 24 с.

183. Неймарк, М.С. Направленность личности: взгляд из 2012 года / М.С. Неймарк, Н.Н. Толстых // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2013. – № 1. – С. 5–13.

184. Нестерова, Н.В. Формирование творческого мышления учащихся в локальной системе непрерывного профессионального гуманитарного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Нестерова Наталья Васильевна. – Краснодар, 2002. – 158 с.

185. Нечаева, О.А. Повышение эффективности учебной деятельности профессорско-преподавательского состава негосударственных вузов : авто-

реф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Нечаева Ольга Алексеевна. – Москва, 2006. – 258 с.

186. Николов, Н.О. Участие молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования в научно-исследовательских коллективах как условие развития научного стиля мышления / Н. О. Николов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 2 (43). – С. 80–97.

187. Николов, Н.О. Научный стиль мышления преподавателей : структура, критерии и уровни развитости / Н.О. Николов // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2021. – № 1 – С. 83–89.

188. Николов, Н.О. Взаимосвязь совершенствования исследовательской культуры с развитием научного стиля мышления у преподавателей / Н.О. Николов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики гуманитарные науки. – 2021. – № 2-2. – С. 81–84.

189. Николов, Н.О. Аффективная сфера сознания как движущая сила развития научного стиля мышления / Н.О. Николов // Мир культуры, науки и образования. – 2021. – № 3 (88). – С. 283–285.

190. Николов, Н.О. Особенность неформальной стратегии развития научного стиля мышления молодых преподавателей системы дополнительного профессионального образования (на примере научной школы профессора Ильясова Динафа Фанильевича) / Н.О. Николов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN421.pdf> (дата обращения: 12.08.2021).

191. Николов, Н.О. Научная школа, как перспективный уровень развития научно-исследовательского коллектива / Н.О. Николов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 113–124.

192. Новик, И.Б. Вопросы стиля мышления в естествознании / И.Б. Новик. – Москва : Политиздат, 1975. – 144 с.

193. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков ; Российская акад. образования, Ин-т теории и истории педагогики. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Эгвес, 2013. – 267 с.

194. Носкова, Т.Н. Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде / Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова, О.В. Яковлева // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20, № 4 (85). – С. 456–467.

195. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Азъ, 1994. – 907 с.

196. Олейникова, О.Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Олейникова Ольга Николаевна. – Казань, 2003. – 374 с.

197. Орехова, И.Л. Персонифицированная модель повышения квалификации педагогов в области здоровьесбережения / И.Л. Орехова, М.В. Шурупова // Здоровьесберегающее образование – залог безопасной жизнедеятельности молодежи: проблемы и пути решения : материалы IX Международной научно-практической конференции (г. Челябинск, 10–11 ноября 2016 г.) / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. образования «Южно-Уральский гос. гуманитарно-пед. ун-т» ; [науч. ред.: З.И. Тюмасева]. – Челябинск : Изд-во Южно-Уральского гос. гуманитарно-пед. ун-та, 2016. – С. 109.

198. Орлихина, Н.Е. Развитие региональной системы сетевой организации дополнительного профессионального образования учителей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Орлихина Наталья Евгеньевна. – Москва, 2006. – 433 с.

199. Осетрова, О.В. Реализация и совершенствование исследовательских способностей: процедурное моделирование процесса обучения / О.В.

Осетрова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – № 4-6. – С. 1426–1433.

200. Панова, Н.В. Профессиональное развитие личности педагога / Н.В. Панова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2 (117). – С. 101–106.

201. Панфилова, Л.Г. Персонифицированное управление аналитико-экспертной деятельностью педагога: аспект продуктивности / Л.Г. Панфилова, Л.Ю. Монахова // Управление образованием: теория и практика. – 2017. – № 4 (28). – С. 40–53.

202. Пашковская, Т.Г. Роль менталитета в научном познании : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Пашковская Татьяна Григорьевна. – Магнитогорск, 2006. – 153 с.

203. Педагогический словарь : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – Москва : Академия, 2008. – 352 с.

204. Петрова, Н.В. Психолого-педагогическая сущность исследовательской культуры личности / Н.В. Петрова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2007. – № 3. – С. 324–326.

205. Петрова, Н.В. К определению архитектоники исследовательской культуры личности / Н.В. Петрова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – № 5. – С. 209–213.

206. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – Москва : Политиздат, 1982. – 255 с.

207. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Жан Пиаже. – Москва [и др.] : Питер, 2003. – 191 с.

208. Пивоев, В.М. Эволюция стилей мышления / В.М. Пивоев // Среднерусский вестник общественных наук. – 2012. – № 3 (24). – С. 20–27.

209. Плеханова, Л.А. Внутриорганизационное обучение как средство развития методической культуры преподавателей учреждения дополнитель-



ного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Плеханова Людмила Александровна. – Челябинск, 2012. – 210 с.

210. Поздняков, А.А. Стиль научного мышления: эпохальная или дисциплинарная концепция? / А.А. Поздняков // *Epistemology & Philosophy of Science*. – 2014. – №1 (39). – С. 191–210.

211. Попков, В.А. Критический стиль мышления в профессиональном самостановлении преподавателя высшей школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Попков Владимир Андреевич. – Москва, 2002. – 42 с.

212. Попова, Е.М. Способы формирования стиля научного мышления при реакции дидактических возможностей курса химии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Попова Елена Михайловна. – Омск, 1998. – 204 с.

213. Попова, Н.Г. Научно-исследовательский коллектив как актор познавательной деятельности: парадоксальность бытия современной научной мысли / Н.Г. Попова, Е.В. Биричева // *Известия Уральского федерального университета. Серия 3. Общественные науки*. – 2017. – Т. 12, № 1 (161). – С. 17–25.

214. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 11 января 2011 г. № 1н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел „Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования“» // ГАРАНТ.РУ. – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/55170898/paragraph/1/doclist/38105> (дата обращения: 17.06.2021).

215. Пьянова, Г.С. Развитие персонала как способ формирования конкурентоспособного трудового коллектива / Г.С. Пьянова // *Аллея науки*. – 2018. – Т. 4, № 10. – С. 632–636.

216. Радугин, А.А. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. А.А. Радугина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Центр, 2002. – 254 с.

217. Расходова, И.А. Формирование критического мышления с помощью я-концепции как условие творческого саморазвития личности / И.А.

Расходова // III Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности, Казань, 27–28 марта 2018 г. – Казань : ООО «Центр инновационных технологий», 2018. – С. 206–210.

218. Рачек, С.В. Основные тенденции и особенности использования технологий бенчмаркинга / С.В. Рачек, Л.Н. Жигалова // Вестник евразийской науки. – 2016. – Т. 8, № 2 (33). – С. 69.

219. Реан, А.А. Акмеология личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – № 3. – С. 88–95.

220. Розина, И.Н. Виртуальные исследовательские сообщества: от зарубежных моделей к отечественным примерам / И.Н. Розина // Образовательные технологии и общество. – 2009. – Т. 12, № 2. – С. 389–408.

221. Ройтблат, О.В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ройтблат Ольга Владимировна. – Тобольск, 2015. – 392 с.

222. Романцев, Г.М. Профессионально-педагогические понятия: словарь // Г.М Романцев. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ), 2005. – 456 с.

223. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн ; АН СССР, Ин-т филос. – Москва : Изд-во АН СССР, 1958. – 145 с.

224. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн ; Акад. наук СССР. Ин-т философии. – Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1959. – 354 с.

225. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 287 с.

226. Рубцова, Д.С. Психологические детерминанты развития стилей мышления у представителей различных типов профессий : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Рубцова Дарья Сергеевна. – Ростов-на-Дону, 2017. – 234 с.

227. Сагателова, Л.С. Формирование системного стиля мышления старшеклассников в условиях интегрального образовательного пространства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сагателова Лиана Сергеевна. – Волгоград, 2006. – 208 с.

228. Сайфулина, Н.Ш. Развитие стиля мышления учащихся гимназии на основе изучения страноведческого материала в цикле гуманитарных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сайфулина Нафиля Шакирчановна . – Тобольск, 2000. – 264 с.

229. Салосин, В.Т. Философские вопросы теории физического поля : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.00 / Салосин Владимир Тихонович. – Саратов, 1959. – 212 с.

230. Севрюкова, А.А. Модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А.А. Севрюкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 2 (4). – С. 72–80.

231. Седякина, А.А. Методика оценки совместимости научно-исследовательского коллектива / А.А. Седякина, Е.А. Конников // Экономические науки. – 2020. – № 188. – С. 77–87.

232. Сейтенова, С.С. Развитие исследовательской компетентности, как критерий успешности будущего педагога / С.С. Сейтенова, Ш.А. Мухангалиева // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 8. – С. 56–59.

233. Селиванов, В.В. Диагностика когнитивного стиля с помощью опросника ТСОВ-4 / В.В. Селиванов, К.А. Осокина // Вестник практической психологии образования. – 2015. – Том 12. – № 4. – С. 31–35.

234. Селиванова, Е.А. Роль внутриорганизационного обучения в развитии готовности педагогов к обмену знаниями / Е.А. Селиванова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XXI Межд. научно-практ. конф. – Челябинск: ЧИППКРО, 2020. – С. 56–62.

235. Сенько, Ю.В. Формирование научного стиля мышления учащихся в процессе обучения : учеб. пособие / Ю.В. Сенько ; отв. ред. С.И. Архангельский. – Москва : МГПИ, 1985. – 102 с.

236. Сенько, Ю.В. Формирование научного стиля мышления учащихся в процессе обучения : на материале физики, химии, биологии : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сенько Юрий Васильевич. – Лесосибирск, 1986. – 355 с.

237. Серебренникова, Ю.В. Повышение эффективности образовательной деятельности профессорско-преподавательского состава в вузах военно-воздушных сил : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Серебренникова Юлия Валерьевна. – Москва, 2006. – 218 с.

238. Сериков, В.В. Дидактические основы реализации политехнической направленности общеобразовательных предметов в средней школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сериков Владислав Владиславович. – Волгоград, 1989. – 381 с.

239. Сериков, Г.Н. Педагогические основы совершенствования управления самообразованием студентов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сериков Геннадий Николаевич. – Челябинск, 1988. – 360 с.

240. Силин, Н.А. Логико-методологические и гуманистические основания перестройки стиля научного мышления: на материалах медицины : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Силин Николай Алексеевич. – Минск, 1990. – 154 с.

241. Симонов-Емельянов, И.Д. Подготовка научно-педагогических кадров: опыт эффективного решения / И.Д. Симонов-Емельянов // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 56–62.

242. Ситнова, Е.В. Развитие парадоксальности мышления как фактор обеспечения качества физического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ситнова Елена Владимировна. – Санкт-Петербург, 2009. – 322 с.

243. Сластенин, В.В. Самоорганизующаяся система непрерывного повышения профессионализма преподавателей авиационных техникумов : дис.

... канд. пед. наук : 13.00.08 / Слостенин Виктор Вячеславович. – Самара, 2006. – 217 с.

244. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Москва: АСТ : Харвест, 1998. – 301 с.

245. Смирнов, Д.В. Система дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагогов на основе кластерного подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Смирнов Дмитрий Витальевич. – Шуя, 2012. – 49 с.

246. Современная психология мышления // Новые идеи в философии. сборник № 16. – Санкт-Петербург, 1914. – 81 с.

247. Стасюк, Н.И. Технология формирования системно-эволюционного стиля мышления студентов инженерных специальностей в курсе общей физики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Стасюк Наталия Ивановна. – Тольятти, 2002. – 269 с.

248. Степаненко, Н.А. Роль коллектива в развитии личности / Н.А. Степаненко // Интеллектуальный и научный потенциал XXI века : материалы Международной (заочной) научно-практической конференции / под общей редакцией А.И. Вострецова. – Нефтекамск : Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2017. – С. 173–176.

249. Степанян, И.К. Педагогические условия повышения квалификации преподавателей вузов средствами проектных технологий в системе дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Степанян Ирина Кимовна. – Москва, 2011. – 233 с.

250. Суловикина, С.А. Теоретико-методологические основы развития естественнонаучного мышления учащихся в процессе обучения физике : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Суловикина Светлана Анатольевна. – Челябинск, 2006. – 539 с.

251. Сучкова, Н.И. Личностно-профессиональное развитие преподавателей высших учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сучкова Надежда Ивановна. – Нижний Новгород, 2004. – 183 с.

252. Сыдыков, Ж.С. Проблема определенности понятия «стиль научного мышления» : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Сыдыков Жолдошбек Сыдыкович. – Бишкек, 1993. – 32 с.

253. Таблица критических значений критерия U-критерия Манна – Уитни для уровней статистической значимости  $\alpha < 0,05$  и  $\alpha < 0,01$ . – URL: <http://koi.tspu.ru/biostat/Mann-Whitney%20statistics.pdf> (дата обращения: 20.04.2021).

254. Талызина, Е.Н. Развитие психологической устойчивости преподавателей системы дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Талызина Елена Николаевна. – Москва, 2010. – 188 с.

255. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний : (Психол. основа) / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд., доп. и испр. – Москва: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

256. Таможняя, Е.А. Методическое мышление как разновидность профессионального педагогического мышления / Е.А. Таможняя // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 188–193.

257. Темербекова, А.А. Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Темербекова Альбина Алексеевна. – Москва, 2009. – 490 с.

258. Тенилов, Е.А. Развитие конкурентоспособности работников сферы сервиса в постдипломном профессиональном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Тенилов Евгений Анатольевич. – Нижний Новгород, 2012. – 47 с.

259. Теория и методика обучения физике в школе. Общие вопросы : учеб. пособие для студентов пед. вузов по специальности 032200 – физика / [С.Е. Каменецкий и др.] ; под ред. С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурышевой. – Москва : Academia, 2000. – 365 с.

260. Тихенькая, Н.С. Ротация кадров как элемент формирования инновационной стратегии организации / Н.С. Тихенькая, Н.А. Лытнева // In Situ. – 2016. – № 3. – С. 30–32.

261. Ткаченко, О.Н. Феномен рекламного стиля мышления в современной культуре : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / Ткаченко Ольга Николаевна. – Омск, 2009. – 157 с.

262. Товмасян, Н.Д. Стиль профессионального мышления современного российского чиновника: опыт социологического анализа : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / Товмасян Наталья Дмитриевна. – Екатеринбург, 2008. – 22 с.

263. Толковый словарь русского языка Т.4. / под ред. Д.Н. Ушакова. – Москва : Астрель : АСТ, 2000. – 1499 с.

264. Толстых, Н.Н. Использование метода мотивационной индукции для изучения мотивации и временной перспективы будущего / Н.Н. Толстых // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 77–94.

265. Топилин, Н.Д. Системное мышление как успешный способ организации деятельности / Н.Д. Топилин, М.А. Назаренко // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 12. – С. 54.

266. Трегубова, Т.М. Совершенствование профессионального развития педагогов в контексте цифровизации: концептуальные основания и успешная практика / Т.М. Трегубова, А.С. Кац, Л.А. Шибанкова // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов; сборник научных трудов VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2020. – С. 309–318.

267. Трегубова, Т.М. Профессиональное развитие педагогов: концептуальные идеи и бенчмаркинг лучших практик / Т.М. Трегубова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2020. – № 2 (107). – С. 200–209.

268. Трусов, В.Е. Своеобразие дефиниции в различных функциональных стилях как разновидностях типов мышления: на материале научного и

художественного стилей : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Трусов Владимир Евгеньевич. – Саратов, 2008. – 166 с.

269. Туленов, Ж.Т. Взаимосвязь категорий диалектики / Ж. Т. Туленов. – Москва : Высш. шк., 1986. – 94 с.

270. Туник, Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: адаптив. вариант / Е.Е. Туник. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 174 с.

271. Тусеева, М.Г. Педагогическая студия как форма повышения квалификации учителя в системе методической работы общеобразовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тусеева Марина Георгиевна. – Москва, 2009. – 228 с.

272. Тучина, Е.В. Затруднения молодых преподавателей высшей школы в организации учебного диалога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тучина Елена Владимировна. – Ярославль, 2004. – 217 с.

273. Уварова, Н.Н. Роль сетевых сообществ в профессиональной педагогической деятельности / Н.Н. Уварова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 6 (49). – С. 119–120.

274. Узнадзе, Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе; пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. – Москва: Смысл ; Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 413 с.

275. Устич, Л.М. Формирование профессиональной компетентности специалистов в системе образования взрослых : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Устич Лариса Михайловна. – Калининград, 2004. – 149 с.

276. Устюгов, В.А. Проблема стиля мышления в научном познании : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Устюгов Виктор Анатольевич. – Красноярск, 2006. – 200 с.

277. Устюжанина, Е.В. Научная школа как структурная единица научной деятельности / Е.В. Устюжанина и др. – Москва : ЦЭМИ РАН, 2011. – 77 с.



278. Ушакова, Н.Н. Развитие исследовательской культуры педагога / Н.Н. Ушакова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. – № 3. – С. 3–6.

279. Фельдштейн, Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 26–37.

280. Филатова, Ю.А. Формирование консервативного стиля мышления: Эдмунд Берк и Николай Карамзин : дис. ... канд. ист. наук : 24.00.01 / Филатова Юлия Анатольевна. – Москва, 2005. – 220 с.

281. Флек, Л. Возникновение и развитие научного факта: введ. в теорию стиля мышления и мысл. коллектива / Людвик Флек. – Москва : Идея-Пресс : Дом интеллектуал. кн., 1999. – 208 с.

282. Фоменко, С.Л. Профессиональное становление педагогического коллектива как предмет научного (педагогического) исследования / С.Л. Фоменко // Педагогическое образование. – 2007. – № 1. – С. 149–157.

283. Фуртаева, Е.И. Формирование научного мышления средствами инновационных образовательных технологий в высшей школе / Е.И. Фуртаева, Т.В. Фуртаева // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 9. – С. 113–114.

284. Хакен, Г. Синергетика / Г. Хакен ; пер. с англ. В.И. Емельянова ; под ред. Ю.Л. Климонтовича, С.М. Осовца. – Москва : Мир, 1980. – 404 с.

285. Холодная, М.А. Когнитивные стили о природе индивидуального ума : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / М.А. Холодная. – 2-е изд. – Москва : Питер, 2004. – 384 с.

286. Хохлов, А.В. Развитие у руководителей общеобразовательных организаций культуры командной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Хохлов Александр Викторович. – Челябинск, 2020. – 223 с.

287. Челябинов, И.М. Разработка системы организации исследовательской работы учащихся в процессе изучения факультатива по математике в 7–

11 классах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Челябинов Исамудин Магомедзагирович. – Махачкала, 1998. – 178 с.

288. Черепкова, Н.В. Социально-психологический климат как неотъемлемая часть трудового процесса в коллективе / Н.В. Черепкова, С.А. Чугункин // БМИК. – 2011. – № 1. – С. 45–48.

289. Чернова, С.А. Формирование научно-мировоззренческого мышления студентов гуманитарных специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чернова Светлана Александровна. – Киров, 2002. – 261 с.

290. Чернышев, А.С. Параметрическая теория коллектива: история создания и тенденции развития / А.С. Чернышев, С.В. Сарычев // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2009. – № 3 (11). – С. 101–112.

291. Чупина, В.Б. Влияние социокультурного фактора на самооценку и потенциал самореализации молодых преподавателей вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Чупина Виктория Борисовна. – Барнаул, 2004. – 163 с.

292. Чуракова, М.В. Развитие научно-методической компетенции преподавателя учреждения среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чуракова Марина Викторовна. – Челябинск, 2010. – 190 с.

293. Шабанова, О.В. Социально-педагогические условия становления научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы: на материале классического университета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шабанова Оксана Владимировна. – Воронеж, 2002. – 210 с.

294. Шакирова, Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология / Д.М. Шакирова // Образовательные технологии и общество. – 2006. – Т. 9, № 4. – С. 284–292.

295. Шарухина, Т.Г. Управление развитием педагогического творчества преподавателей вузов МВД России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Шарухина Татьяна Геннадьевна. – Санкт-Петербург, 2002. – 321 с.

296. Шевченко, Е.В. Теоретическое мышление и его структура / Е.В. Шевченко, А.В. Коржуев, Н.А. Хлопенко, В.Г. Нечаева // Сибирский медицинский журнал (Иркутск). – 2002. – № 5. – С. 103–106.

297. Шитикова, Е.В. Культуротворческие ситуации в развитии научного стиля мышления студентов вуза / Е.В. Шитикова // Образование и общество. – 2014. – Т. 5, № 88. – С. 44–47.

298. Шишкин, Ф.Т. Развитие научного мышления у школьников и студентов в процессе обучения физике / Ф.Т. Шишкин, А.Ф. Шишкина // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития : материалы IV Международной научно-методической конференции. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2019. – С. 336–339.

299. Шкерина, Г.А. Педагогическое содействие молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шкерина Галина Анисимовна. – Челябинск, 2010. – 211 с.

300. Шодиев, Д.Ш. Мысленный эксперимент в преподавании физики : кн. для учителя / Д.Ш. Шодиев. – Москва : Просвещение, 1987. – 94 с.

301. Штурбина, Н.Л. Развитие коммуникативно-речевых умений на материале регионального компонента / Н.Л. Штурбина // Гео-Сибирь. – 2010. – Т. 6. – С. 310–314.

302. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 554 с.

303. Эльмурзаева, Р.А. Педагогическая стратегия развития научно-методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Эльмурзаева Румиса Абуязитовна. – Грозный, 2020. – 213 с.

304. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / под ред. И.Т. Касавина. – Москва: Канон+ : РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.

305. Ягудина, Л.Р. Оценка преподавателей студентами как инструмент обеспечения качества образования / Л.Р. Ягудина // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 261–276.

306. Ягудина, Т.А. Мышление как категория информационно-педагогического процесса / Т.А. Ягудина // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 4. – С. 57–57.

307. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – Москва: Педагогика, 1980. – 240 с.

308. Ярошевский, М.Г. История психологии, от античности до середины XX в. : учеб. пособие для вузов / М.Г. Ярошевский. – 2-е изд. – Москва : Академия, 1997. – 409 с.

309. Ярычев, Н.У. Концепция развития конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н.У. Ярычев. – Челябинск, 2011. – 439 с.

310. Bramson, Robert M. The art of thinking: Strategies for asking questions, making decisions, a. solving problems / Allen F. Harrison a. Robert M. Bramson. – New York: Berkley books, 1984. – 208 p.

311. Clarke, N. Developing emotional intelligence abilities through team-based learning / N. Clarke // Human Resource Development Quarterly. – 2010. – Vol. 21. – No. 2. – PP. 119–138.

312. Cressey, P. Collective reflection and learning: from formal to reflective participation / P. Cressey // Productive reflection at work. – Routledge, 2006. – PP. 68–80.

313. Fernández-Ballesteros, R. Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy / R. Fernández-Ballesteros et al. // Applied Psychology. – 2002. – Vol. 51, No. 1. – PP. 107–125.

314. Fuller, A., Unwin, L. Expansive learning environments: integrating organizational and personal development / A. Fuller, L. Unwin // Workplace learning in context. – 2004. – PP. 126–144.

315. Gottschaldt, K. Über den Einfluss der Erfahrung auf die Wahrnehmung von Figuren / K. Gottschaldt // *Psychologische Forschung*. – 1926. – Vol. 8, No. 1. – PP. 261–317.

316. Kelly, J., Cherkowski, S. Collaboration, collegiality, and collective reflection: A case study of professional development for teachers / J. Kelly, S. Cherkowski // *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. – 2015. – No. 169. – PP. 1–27.

317. Levina, N. Collaborating on multiparty information systems development projects: A collective reflection-in-action view / N. Levina // *Information systems research*. – 2005. – Vol. 16, No. 2. – PP. 109–130.

318. Ohlsson, J. Team learning: Collective reflection processes in teacher teams / J. Ohlsson // *Journal of Workplace Learning*. – 2013. – No. 25. – PP. 296–309.

319. Raven, J. The Raven Progressive Matrices: A Review of National Norming Studies and Ethnic and Socioeconomic Variation Within the United States / J. Raven // *Journal of Educational Measurement*. – 1989. – Vol. 26, No. 1. – PP. 1–16.

320. Sternberg, R.J. Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development / R. J. Sternberg // *Human Development*. – 1988. – Vol. 31. – PP. 197–221.

321. Sternberg, R.J. Intellectual styles: Theory and classroom implications / R.J. Sternberg; Ed. by B.Z. Presseisen // *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. – Washington, DC: Nat. Educ. Association, 1990. – PP. 18–42.

322. Sternberg, R.J. *Thinking styles* / R.J. Sternberg. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1997.