

Валиуллина Г.Г. Методы диагностики профессионального мышления студентов



English version: [Valiullina G.G. Methods of diagnostics of professional thinking in students](#)

Астраханский государственный университет, Астрахань, Россия

[Сведения об авторе](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Развитое профессиональное мышление является важным компонентом компетентности студентов в условиях вузовской подготовки и позволяет прогнозировать успешность профессиональной деятельности. Анализ работ отечественных и зарубежных ученых показывает, что в психологии достаточно подробно исследованы различные аспекты проблемы профессионального мышления. Вместе с тем недостаточно представлены в современной психодиагностике методики исследования этого профессионально важного качества. В данном исследовании на основе системной теоретической модели профессионального мышления рассматриваются возможные методы изучения особенностей профессионального мышления студентов. Применимость конкретных методик для целей психодиагностики обосновывается результатами авторских теоретических и эмпирических исследований.

Ключевые слова: профессиональное мышление, профессиональное образование, студент, профессиональная деятельность, психодиагностика

Профессиональное мышление, как одна из частных форм мышления, – залог успешной деятельности специалиста. Уровень развития профессионального мышления определяет способность человека к свободной ориентации и продуктивной самореализации в условиях рынка и стремительных социальных изменений. С мышлением, его процессами и качественными особенностями принято связывать эффективность практической и профессиональной деятельности специалиста [Выготский, 1983, т. 5; Краснорядцева, 1998; Локалова, 2004; и др.].

Результаты исследований проблемы профессионального мышления [Завалишина, 1991; Карпов, 2003; Кашапов, 2003; Корнилов, 2003; Маркова, 1996] позволяют говорить о возможности и необходимости при обучении в вузе целенаправленного развития профессионального мышления как основы профессиональной подготовки специалистов.

Профессиональное мышление студентов

Единого определения понятия «профессиональное мышление», признаваемого однозначным в научном сообществе, не существует. Профессиональное мышление рассматривается и как характеристика качества, уровня совершенства мышления, и как особенности мышления специалиста, обусловленные характером профессиональной деятельности по отношению к объекту труда, и как процесс решения профессиональных задач в той или иной области деятельности и т.д.

Одним из наиболее продуктивных при исследовании проблемы профессионального мышления признается акмеологический подход, рассматривающий профессиональное мышление в качестве структурного компонента профессионализма, отражающего его исполнительскую (операциональную) сторону [Ананьев, 2001; Деркач, 2000; Маркова, 1996; и др.]. Профессиональное мышление представляется развивающейся системой, структурно-целостным образованием, включающим познавательный, операциональный и личностный компоненты.

Развитие профессионального мышления происходит не только непосредственно в практической деятельности специалиста, но и в условиях вузовской подготовки, в период студенчества, сензитивный для развития большинства высших психических функций. Формирование профессионального мышления как одного из компонентов компетентности студентов является важной социально-педагогической задачей высшей школы на современном этапе развития общества.

Мышление студентов часто называют академическим, качественно отличным от мышления специалиста, лишь в какой-то части моделирующим мышление в реальной профессиональной деятельности [Ломов, 1984; Матюшкин, 2003; Ерастов, 1983; Корнилов, 2003; и др.]. Также отмечается, что для того, чтобы учебно-профессиональные задачи, репрезентирующие реальные проблемные ситуации в профессиональной деятельности, выполнили свое предназначение, они должны воспроизводить определенные стороны или компоненты профессионального мышления.

Во многих работах, посвященных проблемам профессионального образования, развитие профессионального мышления не рассматривается как определяющий компонент процесса подготовки специалистов, ведущая роль в процессе формирования данного качества зачастую отводится специальным дисциплинам, изучаемым на старших курсах.

Н.Н.Кузьмин отмечает, что в вузе нельзя научить всему, с чем встретится в практике своей работы будущий специалист, но уже здесь, в процессе учения в вузе, можно и необходимо его вооружить основами соответствующей науки, сформировать достаточно высокий уровень профессионально важных качеств [Кузьмин, 1985].

С.В.Нужнова полагает, что целенаправленное развитие профессионального мышления осуществляется, начиная с первого курса в процессе изучения общеобразовательных дисциплин [Нужнова, 2002]. Все это становится возможным при «органическом единстве» теории и практики в преподавании [Сластенин, 2003; Спиринов, 1976; Щербаков, 1967; и др.], а также в профессиональной деятельности самого преподавателя. Роль последнего в процессе подготовки специалиста состоит не только в преобразовании профессиональных научных знаний в учебные [Сапогова, 2003], применении профессионально-ориентированных технологий обучения [Дмитренко, 2004], методов активного [Вербицкий, 1991; Борисова, Соловьева, 1992; и др.], проблемного [Кашапов, 2003; Махмутов, 1975; и др.] и развивающего обучения [Давыдов, 1986] в высокоэффективной управленческой деятельности педагога [Нечаев, 1988; Образцов, 2003; и др.], но и в служении примером проживания своей жизни как жизни профессионала [Мамардашвили, 1992].

Теоретическая модель развития профессионального мышления студентов

Исследование профессионального мышления студентов, особенностей его становления целесообразно начинать с построения теоретической модели развития профессионального мышления, актуальной для студентов, избравших определенную специальность.

Методологически исходными в создании такой модели могут быть деятельностный подход, принципы детерминизма, системности, развития и функциональности [Самоукина, 2003; Шариков, 1982].

В соответствии с деятельностным подходом профессиональное мышление студентов должно изучаться в контексте общей мыслительной, а также учебной и трудовой деятельности. Б.Г.Ананьев постоянно и последовательно соотносил характеристики индивида, особенности личности, свойства субъекта и сложный характер взаимосвязи между ними с сущностными чертами деятельности человека, с устанавливающимися в процессе этой деятельности взаимоотношениями между людьми [Ананьев, 1968]. Посредством активной деятельности реализуются социальные задачи и установки личности, что, в конечном счете, определяет развитие индивидуальности [Бодалев, 2005].

Профессиональное мышление включается в такой функциональный блок деятельности, как профессионально важные качества, влияющие на эффективность ее выполнения [Карпов, 2003];

Кузьмин, 1985; Маркова, 1996; Шариков, 1982; и др.].

Принцип системности позволяет рассматривать профессиональное мышление студентов не только как подсистему деятельности, ее функциональный компонент, внутреннее функциональное средство труда [Самоукина, 2003], но и как самостоятельную, целостную систему, элементы которой (познавательные, операциональные и личностные) представляют собой взаимосвязанный комплекс; анализировать этот объект исследования с точки зрения его структурных компонентов, объединенных в целостное множество с многообразием иерархически организованных связей и отношений между ними. В качестве системообразующего в профессиональном мышлении студентов, согласно акмеологическому подходу, следует рассматривать операциональный компонент (приемы мышления – мыслительные действия и операции), на базе которого осуществляются преобразования в рамках познавательного компонента и формируются конкретные профессионально значимые свойства мышления [Деркач, 2000; и др.].

Развитие профессионального мышления студентов можно представить в широком смысле как переход от мышления академического к мышлению собственно профессиональному, и в узком смысле – как трансформацию отдельных видов и свойств мыслительной деятельности человека и получение новых их сочетаний в зависимости от предмета, средств, условий, результата труда, то есть в образовании специфических видов профессионального мышления – психологического, клинического и других.

Развитие профессионального мышления в целом связано с психическим развитием человека, в частности с интеллектуальным. «В профессиональной деятельности совершенно очевидна важность собственно интеллектуальных процессов, в ряде профессий они играют приоритетную роль. Под профессиональным интеллектом понимается сложная функциональная система, обеспечивающая ориентировочно-поисковую активность и принятие решений в профессиональных проблемных областях. Продукцией профессионального интеллекта являются и профессиональные стратегии» [Никифоров, 1993, с. 56].

Профессиональное мышление – это продуктивное, творческое мышление, так как имеет своим продуктом профессиональные решения и более отдаленным результатом – профессиональные действия [Завалишина, 1991; Самоукина, 2003; Стрелков, 2001; и др.]. Творческая составляющая профессионального мышления в соответствии с этим также должна претерпевать определенные изменения в процессе профессионализации, иными словами, развитие профессионального мышления как более объемного качества непременно включает в себя и развитие творческого мышления, а также креативности студентов. Согласно методологии системогенетического подхода, предложенной В.Д.Шадриковым и разработанной В.Н.Дружининым и А.В.Карповым, «интеллектуальный компонент креативности определяется как системообразующий фактор, как интегральное свойство, не сводимое ни к общим, ни к специальным способностям по отдельности» [Кашапов, 2003, с. 89]. По мнению М.М.Кашапова, креативность есть одно из «ядерных» качеств профессионального мышления [Там же].

Из триады, предложенной А.В.Карповым и включающей общие, особенные и единичные характеристики профессионального мышления, в период студенчества наиболее вероятным и прогнозируемым является развитие первой категории свойств – общих для всех видов профессионального мышления – целенаправленности, лабильности, обстоятельности, беглости и гибкости как показателей активности мышления [Карпов, 2003].

Также в качестве характеристик профессионального мышления, следуя А.К.Марковой, можно рассматривать такие основные виды мышления, как наглядно-образное, ассоциативное, логическое, понятийное, речевое, практическое и теоретическое, а также исследовать обслуживающие их операции сравнения, анализа, обобщения, абстракции [Маркова, 1996].

В соответствии со спецификой осваиваемой профессии у студентов предполагается выработка особого категориального аппарата, а также в той или иной степени расширение общего лингвистического запаса; такие динамические изменения в речемыслительных процессах, как развитие умения логически мыслить, выносить суждения, понимать переносный смысл текста и оперировать им, рассуждать, ставить вопросы, строить планы и т.п.

Изложенная теоретическая модель послужила основой эмпирического исследования возрастно-половых особенностей в проявлении операциональных характеристик профессионального мышления студентов [Валиуллина, 2007а]. Выбор данной проблемы исследования был связан с выявленным противоречием между достаточной изученностью объективных факторов развития профессионального мышления и практически отсутствием информации о его внутренних психологических условиях, субъективных факторах. Анализ ряда исследований профессионального мышления позволил констатировать, что в большинстве работ не уделяется должного внимания внутренним психологическим факторам профессионального развития, в частности, возрастно-половым характеристикам индивида, чье профессиональное мышление пытаются диагностировать или формировать. Актуальность поставленной в исследовании проблемы также обусловлена возрастающим интересом к психологии взрослых и гендерной психологии [Валиуллина, 2007b]. Цели исследования основных характеристик профессионального мышления студентов [Валиуллина, 2007а] были следующие: теоретически обосновать необходимость изучения возрастных и гендерных особенностей профессионального мышления студентов, установить эмпирически наличие либо отсутствие влияния факторов биологического возраста и биологического пола, и в случае подтверждения – определить степень такого влияния.

Методики эмпирического исследования профессионального мышления студентов

Методы исследования профессионального мышления вызывают особый интерес и одновременно затруднение, связанное с недостаточной представленностью этой темы в современной психодиагностике.

Вероятно, здесь психодиагностический инструментарий следует подразделить на две группы методов и методик – на те, что будут выявлять общие особенности мышления профессионала из любой сферы труда, и те, которые разрабатываются и применяются для каждого вида профессионального мышления (клинического, педагогического и др.) в отдельности согласно специфике профессии.

К первой группе можно отнести методики, исследующие операциональную сторону профессионального мышления, а также методики изучения интеллектуального развития человека. Для полноценного определения, описания и изучения профессионального мышления весьма желательным представляется обращение к общепсихологической проблеме интеллекта человека и эмпирическому исследованию интеллектуального развития тех, кто претендует на признание их обладателями профессионального мышления.

Далее мы представим возможный психодиагностический инструментарий для исследования основных характеристик профессионального мышления, опираясь на проведенные нами ранее теоретические и эмпирические исследования. Более подробные описания методик и соответствующую библиографию можно найти в работах [Валиуллина, 2007а, 2007b, 2007с, 2008]. Задача настоящего исследования – обосновать и показать применимость набора конкретных психодиагностических инструментов для исследования профессионального мышления студентов.

В исследовании возрастно-половых особенностей профессионального мышления студентов большим подспорьем стало включение в диагностический инструментарий теста структуры интеллекта Р.Амтхауэра [Валиуллина, 2007с]. Обоснование его использования следующее.

Тест структуры интеллекта Рудольфа Амтхауэра – один из известнейших групповых тестов, широко используемых в немецкоязычных странах, – создан в 1953 г. (последняя редакция осуществлена в 1973 г.) и предназначен для измерения уровня интеллектуального развития лиц в возрасте от 13 лет до 61 года. Тест разрабатывался в первую очередь для диагностирования уровня общих способностей в связи с проблемами профессиональной психодиагностики, в частности, для дифференциации кандидатов на различные виды обучения и деятельности в практике профессионального отбора [Шмелев, 1996].

Интеллект понимался Р.Амтхауэром как единство некоторых психических способностей,

проявляющихся в различных формах деятельности; как специализированный компонент в целостной структуре личности, тесно связанный с ее волевой и эмоциональной сферами, интересами и потребностями. Тест составлен из девяти групп заданий (субтестов), ориентированных на исследование различных составляющих вербального и невербального интеллекта, и оценивает самостоятельность мышления, чувство языка, индуктивное речевое мышление, способность чувствовать, комбинировать, подвижность и непостоянство мышления, понимание отношений, обстоятельность мышления, удовлетворенность приблизительными решениями, способность к абстракции, образование понятий, умение грамотно выражать и оформлять содержание своих мыслей, мнемические способности, практическое мышление, теоретическое, индуктивное мышление, наглядно-действенное мышление, пространственное обобщение, умение не только оперировать пространственными образами, но и обобщать их отношения, аналитико-синтетическое мышление, конструктивность теоретических и практических способностей и др. Субтесты могут быть также объединены в комплексы математического, конструктивного, теоретического и практического планов [Бурлачук, Морозов, 2001].

Осуществляя стандартизацию теста на выборке, предельно широкой в профессиональном плане, Р.Амтхауэр при нормировании стандартных показателей придерживался, в основном, строго лишь возрастного критерия, считая, что достоверно установленной закономерностью является зависимость социального опыта от возраста испытуемого.

Наиболее логичным в исследовании интеллектуального развития и профессионального мышления современных студентов представляется использование варианта теста Р.Амтхауэра, адаптированного В.Н.Намазовым и А.Н.Жмыриковым, проводившими стандартизацию результатов теста на репрезентативных выборках учащихся старших классов средних школ, профессионально-технических училищ, а также студентов и курсантов вузов [Валиуллина, 2007с].

Целесообразность выбора данного теста для исследования профессионального мышления обосновывается следующими положениями:

- развитие общих способностей человека признается обязательным и важнейшим условием достижения высокого профессионализма [Бодалев, 1998; и др.];
- основой теста структуры интеллекта Р.Амтхауэра послужила идея единства структур способностей, взаимодополнительность которых обеспечивает не только уникальность, но и универсальность возможностей человека; в индивидуально-своеобразных особенностях личности существенное место занимают интеллектуальные особенности, по структуре которых можно опосредованно судить о возможных профессиональных способностях;
- данный тест позволяет измерить по отдельности уровень развития основных характеристик мыслительной деятельности человека, определяющих его профессиональное мышление [Валиуллина, 2007с].

В результате статистической обработки данных [Валиуллина, 2007а], полученных благодаря использованию теста Р.Амтхауэра, была установлена возрастно-половая дифференциация в теоретическом индуктивном мышлении, практическом и речевом мышлении, понимании отношений, обстоятельности мышления студентов; в способности к абстракции, оперированию вербальными понятиями, к пространственному обобщению; а также в математическом мышлении как одном из специфических видов профессионального мышления.

Ассоциативное мышление студентов изучалось с помощью методик «Ассоциативный свободный тест» и «Ассоциативный направленный тест». Первая предназначена для изучения особенностей ассоциативного мышления испытуемых, оригинальности / штампов в мышлении; вторая – кроме этого проверяет умение логически мыслить, соотносить различные типы связей, таким образом, дифференцирует индивидуальные мыслительные особенности испытуемых, исследует особенности лингвистического запаса. Статистическая обработка (с использованием двухфакторного дисперсионного анализа и критерия U-Манна-Уитни) данных, полученных в результате применения этих двух методик, выявила отсутствие статистически значимых различий в исследуемом признаке, достоверного влияния на него факторов пола и возраста [Валиуллина, 2007а].

Особенности логического мышления студентов, помимо ассоциативнонаправленного теста, позволили установить две другие методики – «Логические задачи» и «Комбинаторные

способности». Статистически подтверждается различная степень влияния возраста и его совокупного действия с половыми особенностями на отдельные стороны логического мышления. Влияние только возраста ощущают комбинаторные способности; влияние возраста и его влияние в совокупности с полом – решение логических задач. Возрастно-половые особенности подвижности речемыслительных процессов студентов были установлены в результате применения методики «Ассоциативный цепной тест».

Оценить сразу два вида мышления по двум показателям активности – беглости и гибкости – позволило использование методики «Активность вербального и наглядно-образного мышления». Активность мышления является одним из самых важных показателей, свидетельствующих о его сохранности, действенности; нормальном психофизиологическом и эмоциональном состоянии субъекта. Данная методика представляет собой экспресс-метод оценки активности мышления, который посредством регистрации продуктивности выполнения заданий различного типа позволяет получить не только количественные показатели, удобные для последующего сравнения и интерпретации, но и оценить такие разные показатели активности, как показатели его беглости и гибкости. Результаты, полученные с помощью методики «Активность вербального и наглядно-образного мышления» в нашем исследовании [Валиуллина, 2007а], показали превосходство девушек по гибкости (вербальной и образной) и преимущество юношей по показателям беглости, как вербальной, так и образной.

Гибкость мышления студентов исследовалась также с использованием методики «Словесный лабиринт», позволяющей определить вариативность подходов, гипотез, исходных данных, точек зрения, операций, вовлекаемых в процесс мыслительной деятельности. Исследование [Валиуллина, 2007а] показало, что на гибкость мышления студентов приходится максимальное число влияний факторов возраста и пола: установлено влияние этих факторов как отдельно, так и в совокупности. Отечественными и зарубежными исследователями гибкость рассматривается как необходимый компонент продуктивного и творческого мышления [Крутецкий, 1968; Калмыкова, 1981; Кашапов, 2003; Вертгеймер, 1987; Валиуллина, 2006], интегральная характеристика конкурентоспособной личности [Митина, 2002; Подосинников, 2010а; Подосинников, 2010б; Подосинников, 2011].

Другой показатель творческого мышления – вербальная креативность – исследовался нами с помощью методики вербальной креативности А.Н.Воронина на основе теста RAT С.Медника. Данная методика предназначена для выявления и оценки существующего у испытуемого, часто скрытого, блокируемого креативного потенциала, а не особенностей деятельности испытуемого в данных экспериментальных условиях. В нашем исследовании [Валиуллина, 2007а] методика была адаптирована: стимульный материал был сокращен до десяти словесных триад, а также были получены нормы и списки ответов, типичных для современных студентов. В результате применения методики были получены данные о возрастно-половых особенностях студентов в проявлении трех параметров – количества ассоциаций, их оригинальности и уникальности [Валиуллина, 2007а]. Для оценки креативности, по мнению В.Н.Дружинина, большее значение имеет уникальность ассоциаций, показывающая, «насколько действительно новое может создать человек» [Дружинин, 2002, с. 331].

На особенности ригидности и лабильности мышления студентов указывают соответственно результаты применения методик «Исследование влияния прошлого опыта на способ решения задач» (А.С.Лучинс и Е.С.Лучинс) и «Интеллектуальная лабильность». Данные об особенностях процесса рассуждения у студентов посредством исследования процедуры рассуждения через исключение были получены в результате применения методики «Перевод с русского языка на язык суахили», позволяющей определить уровень сформированности представлений о смысло-речевых отношениях и разнообразии способов, их выражающих. Использование методики «Толкование пословиц» позволило получить данные об индивидуальных особенностях мышления студентов: целенаправленности мышления, умении понимать и оперировать переносным смыслом текста, дифференцированности и целенаправленности суждений, степени их глубины, уровня развития речевых процессов [Валиуллина, 2007а].

Методика «Фундаментальные понятия Вашей науки» была разработана нами с целью исследования профессионального категориального аппарата студентов; умения современных юношей и девушек, получающих высшее образование, выявлять научные проблемы, строить профессиональные планы [Валиуллина, 2008].

Студентам предъявлялась следующая инструкция: «1. Перечислите наиболее важные, на Ваш взгляд, понятия, категории, связанные с Вашей наукой, профессией, те, которые наиболее полно отражают ее специфику. 2. Дайте им определение и постарайтесь обосновать их значение (роль) для данной профессиональной области. 3. Какие из приведенных понятий Вы часто используете в своей речи? 4. Назовите 1–2 проблемы в рамках Вашей науки, которые считаете актуальными, в исследовании, решении которых хотели бы участвовать (или уже занимаетесь их разработкой). В чем они состоят?» [Там же].

Для исследования теоретического, а также эвристического мышления студентов был использован *методический прием самостоятельного составления вопросов студентами*. Методика имеет развивающую функцию, служит целям формирования умения видеть структурные связи в материале, данном на лекции, что способствует в дальнейшем тому, чтобы находить их в любом информационном блоке; развития способности возвратиться вопросу его первоначальный смысл, что является отличительным признаком думающего человека; по качеству вопроса судят о профессиональном уровне задающего [Валиуллина, 2007а].

Испытуемым предлагалось составить 10 в меру сложных вопросов по изучаемой дисциплине, а также 10 вопросов по своей специальности. Данный прием позволяет также оценить уровень развития операций анализа, синтеза, обобщения студентов. Происходит отработка практического навыка задавания вопросов, умения соблюдать уровень абстракции при изложении, избегать повторений и смыслового разрыва в формулировках. Задание может иметь форму составления студентами тестовых заданий, что придает диагностической методике развивающую функцию: выполнение уже требует больших временных затрат, но и умственных усилий, активизации творческих способностей.

Операции сравнения и обобщения в мышлении студентов исследовались с помощью методики «Сравнение понятий», позволяющей оценить уровень развития понятийного мышления [Валиуллина, 2007а].

При использовании ряда методик были случаи невыполнения студентами инструкции, что может быть следствием непонимания ее формулировки или сознательного игнорирования в силу определенных мотивов. Данные по этому признаку, проявленному более чем 10% испытуемых, также были включены в статистический анализ, который позволил определить возрастно-половые особенности и в этом явлении. Непонимание инструкции может указывать на низкое качество репродуктивных мыслительных действий испытуемого, а также быть обусловленным особенностями речемыслительных процессов, в частности, уровнем развития понимания, рассматриваемого в современных исследованиях в качестве одного из компонентов мышления [Кайгородов, 1999].

На основе оценки успешности выполнения испытуемыми всех предложенных методик были выделены три группы студентов: с высоким, средним и низким уровнем развития профессионального мышления. Было установлено количество студентов, обладающих тем или иным уровнем развития этого профессионально важного качества в зависимости от возраста и курса обучения. Результаты свидетельствуют о валидности использованных методов задаче исследования основных характеристик профессионального мышления студентов [Валиуллина, 2007а].

Заключение

Диапазон методов и методик исследования профессионального мышления студента, специалиста, может и должен быть гораздо шире представленного в данной статье психодиагностического инструментария, что, однако, не снижает ценности последнего: выбор всех использованных методик был основан на соответствии целей, для которых методы разрабатывались и применяются, целям и задачам психодиагностического исследования профессионального мышления студентов.

Литература

Ананьев Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. М.: Просвещение,

1968.

Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001.

Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта, 1998.

Бодалев А.А. О комплексном подходе Б.Г.Ананьева к изучению человека. Мир психологии, 2005, No. 4, 191–195.

Борисова Н.В., Соловьева А.А. Новые технологии обучения: блиц-игры и нетрадиционные лекции. М.: Моск. институт стали и сплавов, 1992.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2001.

Валиуллина Г.Г. К вопросу о творческом компоненте профессионального мышления и его развитию у студентов. Вестник Астраханского государственного технического университета, 2006, 5(34), 323–326.

Валиуллина Г.Г. Возрастно-половые особенности развития профессионального мышления студентов: дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2007а.

Валиуллина Г.Г. Исследование возрастно-половых особенностей как фактора развития профессионального мышления студентов. Гуманитарные исследования (Астрахань), 2007б, 2(22), 56–63.

Валиуллина Г.Г. Тест структуры интеллекта Р.Амтхауэра в исследовании половозрастных особенностей профессионального мышления студентов. В кн.: Проблемы развития личности в изменяющейся России: материалы Всерос. научно-практич. конф., 20–23 сентября 2006 г. Астрахань: Астрахан. гос. университет, 2007с. С. 76–77.

Валиуллина Г.Г. Методика «Фундаментальные понятия Вашей науки» в исследовании профессионального мышления студентов. В кн.: Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров: теория и практика: юбилейн. межвуз. сб. научн. тр. Казань: Татар. гуманитарно-пед. университет, 2008. Выпуск 10, с. 24–26.

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.

Вертгеймер М. [Wertheimer M.] Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987.

Выготский Л.С. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 1–6.

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.

Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. В 5 кн. Кн. 3. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности. М.: РАГС, 2000.

Дмитренко Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы. Педагогика, 2004, No. 2, 54–60.

Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002.

Ерастов Н.П. Стиль деятельности лектора. М.: Знание, 1983.

Завалишина Д.Н. Творческий аспект практического мышления. Психологический журнал, 1991, 12(2), 16–26.

Кайгородов Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте: дис. ... д-

ра психол. наук. Астрахань: Астрахан. гос. пед. университет, 1999.

Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981.

Карпов А.В. Психологический анализ деятельности педагога. В кн.: М.М. Кашапов (Ред.), Психология профессионального педагогического мышления. М.: ИП РАН, 2003. С. 31–72.

Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления. М.: ИП РАН, 2003.

Корнилов Ю.К. Некоторые особенности педагогического мышления как вида мышления практического. В кн.: М.М. Кашапов (Ред.), Психология профессионального педагогического мышления. М.: ИП РАН, 2003. С. 7–30.

Красноярцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Барнаул: Барнаул. гос. пед. университет, 1998.

Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968.

Кузьмин Н.Н. Единство теории и практики как общий принцип профессиональной подготовки будущего учителя. В кн.: Профессионально-педагогические умения и пути их формирования. Воронеж: Воронеж. гос. пед. институт, 1985. С. 7–20.

Локалова Н.П. Предмет психологии и специфика профессионального мышления психологов. Вопросы психологии, 2004, No. 5, 93–95.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.

Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс-Культура, 1992.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.

Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. Воронеж: МОДЭК, 2003.

Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975.

Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. Воронеж: МОДЭК, 2002.

Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. М.: Моск. гос. университет, 1988.

Никифорова Г.С. (Ред.). Психология профессиональной подготовки. СПб.: С.-Петербург. гос. университет, 1993.

Нужнова С.В. Педагогические условия развития профессионального мышления студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябин. гос. университет, Челябинск, 2002.

Образцов П.И. Профессионально ориентированная технология обучения: особенности проектирования и конструирования. Альма матер (Вестник высшей школы), 2003, No. 10, 14–17.

Подосинников С.А. Структурно-иерархическая модель конкурентоспособности личности. Российский научный журнал, 2010а, 2(15), 149–155.

Подосинников С.А. Технологическая модель развития конкурентоспособности личности. Российский научный журнал, 2010б, 6(19), 172–177.

Подосинников С.А. Психологический анализ основных принципов исследования конкурентоспособности личности. Российский научный журнал, 2011, 1(20), 152–156.

Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2003.

Сапогова Е.Е. Концепты и ориентиры современного психологического образования. Альма матер (Вестник высшей школы), 2003, №. 10, 8–13.

Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2003.

Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. Ярославль: Яросл. гос. пед. институт, 1976.

Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология. М.: Академия, 2001.

Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.

Шмелев А.Г. Основы психодиагностики. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 1967.

Поступила в редакцию 15 мая 2012 г. Дата публикации: 25 февраля 2013 г.

[Сведения об авторе](#)

Валиуллина Гульнара Гайсаевна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, факультет психологии, Астраханский государственный университет, ул. Татищева, д. 20а, 414056 Астрахань, Россия.

E-mail: gulnara.valiullina@inbox.ru

[Ссылка для цитирования](#)

Стиль psystudy.ru

Валиуллина Г.Г. Методы диагностики профессионального мышления студентов. Психологические исследования, 2013, 6(27), 7. <http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Валиуллина Г.Г. Методы диагностики профессионального мышления студентов // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/783-valiullina27.html>

[К началу страницы >>](#)