

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.025.7

С. А. Гильманов

## СУБЪЕКТНО-МОДЕЛИРУЮЩИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

*Аннотация.* Любая практическая деятельность требует от современного специалиста наличия методологических знаний – умений самостоятельно ставить и изменять задачи, оперировать обобщенными ориентировками и планами, быстро их конструировать и переконструировать и т. д. В статье рассмотрена роль методологической компетентности в профессиональном мышлении и предложен субъектно-моделирующий подход к процессу формирования профессионального мышления и данной компетентности у будущих педагогов-психологов.

Обоснование субъектно-моделирующего подхода показано с опорой на содержание и структуру методологической компетентности, ее связь с личностными характеристиками студентов. Психические механизмы обретения опыта и профессионального мышления описаны как взаимодействие двух моделей – когнитивной и динамической образно-эмоциональной, которые в единстве отражают профессиональную действительность. Результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, во время которой использовались такие методы, как анализ, теоретическое моделирование, наблюдение, опрос, показали, что значительную роль в формировании методологической компетентности играют общекультурный уровень, интерес к будущей профессии, полнота представленности профессиональной действительности в учебном процессе.

Итогом работы стал вывод о том, что в системе профессионального образования необходима целенаправленная педагогическая деятельность по развитию профессионального мышления, основанная на развитии методологической компетентности будущих специалистов.

*Ключевые слова:* методологическая компетентность, профессиональное мышление, субъектно-моделирующий подход к формированию профессионального мышления.

*Abstract.* Any practical activity of a modern specialist requires the methodology knowledge – the ability of setting and transforming goals, operating with summarized

approaches and plans, creating and reconstructing them, etc. The paper deals with the role of the methodology competence in professional thinking; the subject-modeling approach to developing the professional thinking and methodology competence is considered regarding the future teachers-psychologists.

The substantiation of the above approach is given concerning the content and structure of the competence in question, as well as the students' personal characteristics. The psychological mechanism of gaining the experience and professional thinking ability is described as interaction of two models – the cognitive and dynamic emotional ones – both reflecting the professional activity. The results of experimental work, based on such methods as analysis, theoretical modeling, supervision and polling, demonstrated the main developing factors of methodology competence: the general culture level, interest to the future profession, the professional activity presentation in educational process.

The research results imply the conclusion that the purposeful pedagogic activity based on the methodology competence is necessary for developing the future specialists' professional thinking.

*Index terms:* methodology competence, professional thinking, subject-modeling approach to developing the professional thinking.

Методологическая компетентность необходима не только при проведении научных исследований: в любой практической деятельности современному специалисту нужно самому ставить и изменять задачи, оперировать обобщенными ориентировками и планами, уметь их быстро конструировать и переконструировать. И чем сложнее трудовая деятельность, в которую включен субъект, тем большую роль в его профессиональном мышлении играет единство имеющихся знаний и опыта, выбор научно-логического способа их применения, симбиоз когнитивного и эмоционального отражения сущностных сторон в решении возникающих ситуаций и определении необходимых действий. Поэтому мы считаем, что в основе развитого профессионального (и теоретического, и практического) мышления лежит именно методологическая компетентность, которая обуславливает особую активность субъекта труда, осуществляемую им в социально отграниченной и лично значимой реальности, являющейся частью жизненного пространства человека, и которая проявляется в его сознании как относительно независимая, иерархизированная целостность.

В оперативном профессиональном мышлении методологическая компетентность выражается в комплексе умений, обеспечивающих обобщенные ориентировки при постановке и решении всех возможных задач, возникающих в трудовой деятельности. Среди этих умений основными являются опре-

деление причинно-следственных отношений, сохранение логических связей с имеющимся научным арсеналом и «внутридеятельностной» логики действий, способность актуализировать известные теории, подходы, практические методики при формулировании задач и поиске способов их решения; интуитивное определение необходимых понятийных, схематических, символично-метафорических семантических структур и вариантов перекодирования информации, требующихся для достижения намеченной цели.

В методологических знаниях сосредоточен опыт поколений профессионалов, который «теоретизирован» через понятийно-терминологические представления о той или иной профессиональной сфере. Какими бы ни были особенности профессии, научно обоснованная система категорий и понятий позволяет создавать в индивидуальном сознании модели профессиональной действительности, а эти идеальные конструкты, становясь коллективными, углубляют сущностные характеристики профессии, задают критерии профессионального мастерства, направления профессионального развития и, в конечном счете, объединяют и иерархизируют профессиональные сообщества. Профессиональное мышление любого практика не может не быть теоретическим, другое дело – насколько эта теоретичность проявляется у отдельного специалиста, какого она уровня, какие понятийные структуры включает.

Психические механизмы формирования опыта и профессионального мышления, по нашему мнению, можно описать в виде взаимодействия двух моделей («репрезентаций», «ментальных схем») – собственно когнитивной (КМ) и динамической образно-эмоциональной (ДОЭМ), которые в единстве отражают профессиональную действительность и задачи деятельности. КМ включает в себя собственно знания (методологии, теорий, подходов, практических методик) и способы их использования – научный (определение причинно-следственных связей, выдерживание логики связи с научным арсеналом, внутридеятельностной логики, анализ ситуаций и т. д.) и когнитивный (понятийные, схематические, символично-метафорические семантические структуры, способы перекодирования информации). ДОЭМ охватывает эмоционально-чувственное отражение профессиональной действительности в виде интуитивно актуализируемых «чувств» (чувства «Я» и другого человека, «чувства» задачи, средств, способов действий и др.) и разномодальных образов субъектов, действий, компонентов действительности («Я-образ», образы ситуаций, результатов действий, образ профессионального «подмира»). ДОЭМ выполняет «сигнальную», ориентировочную, поисковую функцию, а КМ – функцию структурированного в психике континуума, из которого субъект «черпа-

ет» представления о ситуации, возможные способы решений возникшей задачи, конструирует действия и операции.

Основная роль методологической компетентности, как уже было сказано выше, заключается в обеспечении обобщенной ориентировки, возникающей благодаря взаимодействию указанных моделей. Данная компетентность обеспечивает смысловую проработку разнообразных задач, возникающих в деятельности. Без ее развития формирование компетентностей в действиях и операциях сводится к освоению распространенных стереотипов и к неготовности действовать самостоятельно; основания для организации собственных действий в этом случае «добываются» из посторонних источников (литературы, наблюдений за коллегами и др.) или выбираются случайно. Методологическая компетентность, таким образом, имеет решающее значение и для определения способов постановки и выполнения задач, и для интерпретации результатов действий.

Специфика психолого-педагогической деятельности в методологическом отношении состоит в том, что содержание и объем всех категорий педагогики и психологии не отражают «вещных» реалий: психика идеальна, а воспитание – деятельность, которая лишь косвенно влияет на формирование личности. Поэтому в профессиональном мышлении педагога-психолога особая роль принадлежит ДОЭМ, т. е. профессиональной интуиции, способности чувственного отражения всех сторон профессиональной действительности, эмпатическому проникновению в понимание личностных качеств, состояний участников образовательного процесса и мгновенным поискам и находкам необходимых действий. Однако без «методологичности» мышления сама по себе ДОЭМ, при отсутствии взаимодействия с КМ, может «работать» только в конкретных ситуациях, не приводя к формированию обобщенного профессионального опыта. Специфика КМ заключается во включении сенсорных, перцептивных, эмоциональных сторон в категориально-понятийные конструкты, в сохранении «живого» содержания понятий и категорий при взаимодействии с людьми при выявлении особенностей проявлений их психики и личности. Психологические и педагогические понятия благодаря методологической компетентности отражаются в мышлении специалиста в их существенных (а не формальных) характеристиках, а операции их сравнения и обобщения конкретизируются применительно к определенной ситуации и дают компетентное представление о характере профессиональной задачи и о действиях, ведущих к ее решению.

Для развития профессионального мышления и особенно такого качества, как методологическая компетентность, в Югорском государственном университете в течение ряда лет в процессе преподавания дисциплины «Методология и методы психолого-педагогических исследований» для будущих педагогов-психологов нами использовался субъектно-моделирующий подход, основанный на изложенных выше положениях. Студенты, участвующие в поисково-исследовательской деятельности, опирались на модельное представление о профессиональном мышлении и выступали как самостоятельные субъекты данной деятельности: в специально созданных ситуациях им необходимо было справиться с определенной задачей, принять решение о способах профессиональных действий и произвести проверку эффективности этих действий. Иначе говоря, процесс обучения был нацелен на актуализацию ДОЭМ и КМ в их единстве и целостности (содержание и отдельные результаты работы частично опубликованы [1, 2], некоторое несовпадение терминологических обозначений связано с их доработкой).

Мы выделили четыре обязательных условия практической реализации субъектно-моделирующего подхода:

- создание преподавателем схемы знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть каждый студент к концу изучения дисциплины; постановка интегральных целей и задач преподавания; создание «партитуры» всего курса, включающей схемы КМ и ДОЭМ;

- презентация учебного материала в форме, наиболее подходящей для усвоения студентами КМ, позволяющей комплексно использовать психологические знания и умения;

- организация на занятиях квазипрактических ситуаций, которые обеспечат эмоциональные впечатления студентов, помогут на практике выявить адекватные позиции и ролевые особенности педагога-психолога и будут способствовать формированию ДОЭМ;

- организация рефлексивного наблюдения студентами за формированием собственного профессионального опыта.

Общая методика, в которой реализовался субъектно-моделирующий подход, была основана на дедуктивном способе построения действий, которые составили пять стадий.

1. В начале изучения дисциплины в течение двух лекций излагались общие научные основы исследований (актуальность – проблема – тема – объект – предмет – цель – идея – замысел – гипотеза – задачи – методы – интерпретация результатов).

2. На практическом занятии был организован поиск решения проблем, часто возникающих в работе школьного психолога (квазипрактические ситуации «актуализированной актуальности»). Группа студентов разбивалась на подгруппы по 3–5 чел., каждая из которых пыталась обосновать научные методы исследования рассматриваемой ситуации. При подведении итогов анализировались все предложенные варианты и выбирался лучший из них. В качестве домашнего задания студентам нужно было сформулировать собственную тему исследования по тем проблемам, которые распространены в практике психологов в системе образования. При определении темы студент должен был «узнать» конкретно-научную проблематику среди возможных ситуаций, возникающих в практической деятельности («вторичное абстрагирование» – Н. А. Менчинская), актуализировать умения выделять предметно-научные аспекты комплексных междисциплинарных проблем. Эти действия обеспечивали мотивационную и эмоциональную включенность в работу.

3. Далее проводилось обсуждение предложенных тем исследований, анализировалась их методологическая обоснованность и в виде индивидуальной письменной работы излагались научные основы исследования, включающие обоснование темы, формулировки проблемы, цели, задач, объекта, предмета исследования, выдвижение гипотезы, предлагаемые методы и, если необходимо, методику эксперимента. Особое значение придавалось работе с понятиями, используемыми в работе. При этом студенты предупреждались о том, что представления о научных основах исследований они должны будут уточнять самостоятельно.

4. В течение нескольких занятий преподаватель выступал в качестве консультанта, помогая каждому студенту выверять и уточнять научный аппарат исследования. В ходе этих занятий выдвигались непреложные требования: разработанное исследование должно быть реально проведено во время практик или самостоятельно; использование статистических методов обязательно. Итоги исследований студенты должны были представить в виде кратких докладов, содержание которых коллективно обсуждалось. Так как четкость временных границ стимулирует углубленность проработки темы и формулировок изложения, краткость докладов также была включена в список обязательных требований. Особую важность этого качества подчеркивал, например, известный психолог Д. Хебб. Участвовавшая в его семинарах С. Трегуб отмечает: «Хебб рассматривал краткость сообщения и точность соблюдения лимитов времени

как важнейшие компоненты тренинга деятельности в науке. Как он заметил, психологи на профессиональных встречах часто посягают на время, отведенное для других. Кроме того, многословность сообщения неизменно увеличивает область путаного мышления» [3, р. 232].

5. При представлении завершенной работы студентам предлагалось отразить ход проведенного исследования, ответив на ряд вопросов: что вам было непонятно вначале? какие ключевые моменты понимания того, что нужно делать, вы можете вспомнить? с чем это было связано? чему вы научились в ходе исследования? какие чувства на определенных этапах выполнения работы (при формулировке темы; научном обосновании исследования; планировании действий, подборе диагностического инструментария; непосредственном проведении действий исследования; обработке и анализе результатов исследования; оформлении результатов исследования) вы переживали? будете ли вы в дальнейшем интересоваться теми проблемами, которые исследовали? и т. п. На эти вопросы студенты пытались ответить как письменно (в свободной форме), так и в ходе устного обсуждения. Основной целью такого вида работы является формирование у студентов рефлексии исследовательского опыта, особенно умения ориентировки в проблеме и раскрытии темы.

Интерпретируя результаты применения субъектно-моделирующего подхода, мы, помимо широко используемых показателей общекультурной развитости, вида профессиональной мотивации, степени эмоциональной вовлеченности в ход исследования и др., анализировали данные, свидетельствующие о развитости методологической компетентности. Среди них прежде всего учитывалось следующее:

- степень влияния понятийной проработки научного аппарата исследования на содержание последующих этапов:
- высокий уровень – развернутые и обоснованные толкования основных понятий и понимание их взаимосвязей, осознанное (соответствующее содержанию и объему) их применение при выборе методов исследования на всех его этапах;
- средний уровень – формальные, чаще всего заимствованные из словарей трактовки понятий, однако выбор методов и этапы исследования обозначены достаточно грамотно;
- низкий уровень – определения понятий не освоены, этапы и избранные методы исследования не имеют с ними связи;
- оригинальность и научная ценность выдвинутой гипотезы исследования;

- высокий уровень – гипотеза нова, содержательна, оригинальна, а предложенные методы содержат все необходимые данные для ее доказательства;

- средний уровень – гипотеза примитивна, основана на формальных или очевидных связи, однако в предложенных методах исследования имеются все необходимые данные для ее доказательства;

- низкий уровень – гипотеза или неверна, или не требует доказательств, избранные методы не способствуют ее доказательству;

- уровень самостоятельности проведения исследования:

- высокий уровень автономности и самостоятельности;

- инициативные обращения к преподавателю с конкретными затруднениями;

- обращения с неконкретными затруднениями («ничего не могу понять»);

- безделье и избегание контактов с преподавателем.

Анализ эффективности предложенного подхода, основанный на измерениях перечисленных переменных, показал, что формально подавляющее число студентов – 96 чел. при  $n = 116$  – очной и заочной форм обучения в основном справились с планированием и проведением собственного эмпирического исследования. Большинство провело корреляционные исследования, выявив связи отдельных психических свойств и процессов с социальными обстоятельствами (тревожность и внутригрупповой статус; готовность к обучению и успеваемость; удовлетворенность жизнью в полных и неполных семьях; стиль преподавания и познавательная мотивация учащихся и т. п.). Исследования оценивались по общим критериям, включавшим грамотность научного аппарата, соблюдение требований к использованию методов исследования и методик их применения, правильность оформления результатов исследования.

Большинство студентов, показавших высокий уровень понимания научных основ исследования и продемонстрировавших определенную новизну и продуктивность результатов научной работы, были в значительной мере развиты в общекультурном отношении (11 из 17 чел., оцененных на «отлично») и проявляли на первом курсе неспецифицированный интерес к психологии (9 чел. из указанных 11).

У студентов со средним уровнем (26 чел., получивших оценку «хорошо») наблюдалась эмоциональная вовлеченность в исследовательскую деятельность. Однако их общекультурное развитие было явно ниже, а мо-

тивация обучения на факультете – прагматической, хотя и профессионально зрелой. Эти учащиеся выбирали темы исследований самостоятельно (24 чел.), причем несовпадение с проблематикой курсовой работы по возрастной психологии было только у одного студента.

Среди тех, кто был оценен «удовлетворительно» (53 чел.), лишь у пяти отмечен высокий уровень общекультурного развития, у девяти – общий неспецифицированный интерес к психологии, у трех – конкретный интерес к определенной проблеме (психологические особенности подростков и дошкольников; влияние компьютерных игр на психическое состояние; личные особенности подростков, становящихся представителями определенных субкультур). Только 7 чел. выбрали темы своих работ самостоятельно, причем практически все темы у данной категории студентов оказались близки к темам курсовых по возрастной психологии. 15 чел. часто обращались к преподавателю с неконкретными затруднениями, 9 – демонстрировали резко негативное отношение к выполнению исследования.

Однако если перечисленные результаты были вполне предсказуемы, то аналитические данные наблюдений за рефлексией студентами своей работы выглядят весьма неожиданно. Так, оказалось, что 63 чел. довольно вразумительно могут описать моменты, когда они поняли, какой должна быть общая логика их исследования, сформулировать обретенные умения и проследить динамику эмоционально-ценностного отношения к своей работе в ходе исследования. Только двое ответили, что вряд ли будут в дальнейшем интересоваться проблемами, которые они изучали.

Кроме того, обнаружилась весьма неоднозначная связь степени сформированности методологической компетентности с общими установками в отношении к будущей профессиональной деятельности. Выяснилось, что добротная проработка научного аппарата исследования не всегда сопровождается осознанным выбором методов и обозначением этапов исследования (мы назвали это явление «методологической слепотой»). Осмысленность и оригинальность гипотезы иногда не коррелирует с избранными способами ее доказательства. Почти у всех студентов понятия, положенные в основание гипотезы, не совпадают с понятиями, использованными при определении показателей, свидетельствующих о ее доказательстве.

В целом анализ полученных данных позволяет утверждать, что уровень сформированности методологической компетентности связан, во-первых, с общекультурной развитостью, во-вторых, с интересом к будущей

профессии и, в-третьих, с полнотой представленности в профессиональном мышлении профессиональной действительности. Важным подтверждением роли методологической компетентности в развитии профессионального мышления будущих педагогов-психологов являются и результаты экспертного опроса преподавателей, которые работали со студентами, участвующими в поисково-исследовательской деятельности. Преподавателям задавались следующие вопросы:

- каков, по вашему мнению, уровень профессионального мышления студента (высокий, средний, низкий)?
- произошел ли, на ваш взгляд, значимый сдвиг в развитии профессионального мышления студента в последний год (да, нет, не могу ответить)?
- способен ли будет студент эффективно саморазвиваться как профессионал (да, нет, не могу ответить)?

Ответы преподавательского состава очень тесно коррелировали с нашими оценками развитости методологической компетентности студентов.

В заключение считаем нужным еще раз подчеркнуть, что именно методологическая компетентность лежит в основе развитого профессионального мышления, и в системе профессионального образования необходима целенаправленная педагогическая деятельность по ее формированию.

### Литература

1. Гильманов С. А. Деятельностно-позиционный подход в подготовке педагогов-психологов к проведению психолого-педагогических исследований // Личностно ориентированное профессиональное образование: сб. науч. тр. V Междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч. Екатеринбург: Рос. проф.-пед. ун-т, 2005. Ч. 1. С. 131–135.
2. Гильманов С. А. Ориентация на психические механизмы формирования образа профессиональной действительности при подготовке педагогов-психологов // Личностно ориентированное профессиональное образование: сб. науч. тр. IV Всерос. науч.-практ. конф., 26–27 октября 2004 г. Екатеринбург: УрО РАО, РГППУ, 2004. С. 60–63.
3. Trehub Sandra E. The Musical infant // Conceptions of development: lessons from the laboratory / David J. Lewkowicz and Robert Lickliter, ed [itor] s. N. Y.: Psychology Press, 2002. P. 231–254.