С.В. СЕРГУНИНА, О.В. ФАДЕЕВА
(Саранск)

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ*

Выявлены особенности проблемности социального мышления студентов педагогического вуза. Представлены примеры компетентностно-ориентированных заданий по его развитию у студентов, обучающихся по психолого-педагогическому направлению подготовки.

Ключевые слова: *социальное мышление, категория проблемности, компетентностно-ориентированные задания.*

Для психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса необходимы специалисты, способные видеть и решать психологические проблемы обучения, воспитания и развития обучающихся; являющиеся субъектами своей жизнедеятельности. В этом контексте развитие социального мышления студентов представляется одним из актуальных вопросов психолого-педагогического образования.

Формирование профессиональных компетенций наиболее полно происходит в процессе психолого-педагогических практик. Именно в этот период студенты сталкиваются с рядом не только профессиональных, но и личностных проблем, способ разрешения которых и характеризует уровень развития социального мышления.

Умение самостоятельно видеть и определять проблемы является первым шагом в их решении. Способность к теоретическому структурированию действительности в соотношении с ней субъекта, превращение в предмет мысли неоформленной действительности свидетельствуют о творческом, преобразующем, конструктивном характере мышления.

Следует отметить, что определение проблемы начинается в том случае, когда явления действительности становятся предметом мысли человека. Субъект ставит для себя вопрос, выдвигает предположение, гипотезу, которая и является формулировкой проблемы.

Проблема возникает, если есть противоречие между двумя известными положениями, событиями, которое человек осознает и пытается разрешить, либо между старым и новым знанием, а также противоречие как следствие социальной активности субъекта, направленной на преобразование социальной действительности.

Изучая проблемность социального мышления, Г.Э. Белицкая [1] подчеркивает необходимость дифференцировать воспроизведение формулировок известных проблем и их интеллектуальную переработку (постановку, решение). Способность формулировать проблемы не означает готовности к их решению, а потребность в решении проблем не означает, что проблема осознана и сформулирована. По данным исследований, представленность проблем в индивидуальном сознании и превращение их в предмет активного мышления личности зависят от личностного отношения к проблеме, от ее личностной значимости; от характера адаптированности личности к обществу, от личностного конструкта «Я – общество». Только в том случае, когда человек воспринимает себя и общество (и других людей) как субъектов, он начинает мыслить о взаимоотношениях с ними, т. е. для него появляются проблемы. При конструктах другого типа люди лишены способности видеть проблемы.

М.М. Кашапов [5] рассматривает проблемность как единицу анализа профессионального мышления педагога, раскрывающую существенные свойства и функции объективной и субъективной реальностей: когнитивную направленность, структурную целостность, способность к развитию и изменению уровней функционирования (ситуативный и надситуативный), способность к преобразованию предмета педагогического познания.

А.В. Карпов и Е.В. Карпова [4] считают проблемность главным свойством педагогического мышления, которое должно формироваться в процессе профессиональной педагогической подготовки. По степени очевидности для учителей оно занимает последнее место, а объективно оно является главным, т. к. может компенсировать другие «барьеры», тогда как

* Работа выполнена по итогам научной конференции (проект «Непрерывное образование учителя: теория и практика» № 16-06-14101), поддержанной РГНФ.

© Сергунина С.В., Фадеева О.В., 2016

они, в свою очередь, не могут восполнить отсутствие этого качества.

Высокий уровень развития проблемности социального мышления предполагает не только видение (выделение) и формулирование проблем, но и анализ их источников, ощущение и выражение личностной причастности к их решению, сравнение собственного видения проблемы и путей ее решения с подходами и оценками прогнозируемых результатов другими людьми, т. е. высокий уровень рефлексивности мышления.

Задача нашего исследования заключалась в выявлении уровней сформированности проблемности социального мышления, проявляющегося в двух сферах жизнедеятельности: общественно значимой и профессиональной. Выборку составили 44 студента факультета психологии и дефектологии 4-го курса, обучающихся по профилю «Психология образования».

Для решения поставленной задачи мы использовали методику «Сочинение», разработанную Г.Э. Белицкой [1]. Анализ проблем, сформулированных студентами, показал, что по своим содержательным характеристикам они отражают два аспекта осмысления действительности и социальных отношений: жизненно-бытовой (проблемы, связанные с взаимоотношениями в семье, с соседями, жилищные, денежные и т. д.) и социально-общественный (проблемы, связанные с судьбой страны, экономическими реформами, будущим мира и т. д.). Более глубокий анализ формулируемых студентами проблем предполагал отнесение их к одной из групп: конструктивные, прогностические, причинные, личностные и неконструктивные, констатирующие, следственные, умозрительные.

Полученные результаты показали доминирование в осмыслении действительности проблем жизненно-бытовой сферы, характеристиками которых выступают неконструктивность разрешения, констатация, умозрительность. Только будучи личностно включенными в проблему, испытуемые стремятся выявить причины ее возникновения, предлагают способы решения, осуществляют прогнозирование.

На стадии инициации социального мышления у большой группы студентов видение и постановка проблем носят ограниченный характер и не распространяются на многие важные и волнующие современный мир явления. Часто студенты лишь повторяют, констатируют проблемы, уже сформулированные в общественном сознании.

Для дальнейшего исследования мы использовали опросник на выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева) и опросник на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических задач (М.М. Кашапов, Е.В. Дьяченко), которые были модифицированы нами с учетом специфики будущей профессиональной деятельности педагога-психолога.

Результаты опросов на определение доминирующего уровня проблемности показали, что 41% студентов характеризуется ярко выраженным надситуативным уровнем и 41 – скорее надситуативным уровнем проблемности, для которого свойственно установление причинно-следственных связей, способствующее глубокому осмыслению проблем. Однако такой высокий уровень может объясняться эффектом выдавания желаемого за действительное, т. е. студенты пробуют оптимальные и эффективные действия педагога-психолога, но при решении подобных задач в практической деятельности эти результаты могут не повториться.

Для всей выборки студентов по результатам опросника на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических задач характерным явился выбор вариантов ответа «а» или «б», данных в опроснике, но никто из студентов не предложил своего варианта ответа. Такой односторонний выбор показывает, что студенты еще не видят всех психолого-педагогических нюансов предложенных ситуаций и не имеют достаточного практического опыта для их разрешения.

Отметим тот факт, что 41% студентов (18 человек) при ответе на вопрос «Если бы Вы оказались в подобной ситуации, как бы Вы поступили?» (опросник М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой) написали: «Так же, как в указанной ситуации педагог-психолог». Такие ответы не означают превалирования ситуативного уровня проблемности при решении психолого-педагогических задач, однако, на наш взгляд, указывают на стереотипность понимания проблемности решаемой задачи, неумение проявить панорамность мышления.

Таким образом, исследование проблемности социального мышления студентов педагогического вуза характеризуется неоднозначностью выводов. С одной стороны, преобладание надситуативного уровня проблемности

мышления студентов, с другой стороны – стереотипность понимания проблемности решаемой задачи, неумение проявить панорамность мышления как критерии ситуативного уровня проблемности мышления. Причиной этого явления, как мы уже указывали, выступает отсутствие опыта профессиональной деятельности у студента, что подтверждается многочисленными исследованиями М.М. Кашапова: «... именно благодаря опыту в любую задачу педагог вводит дополнительные, субъективные условия. Эти условия значительно трансформируют содержание задачи и соответственно изменяют характер проблемы, решаемой учителем» [5, с. 76].

Данные результаты исследования явились побудительным мотивом определения задач формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, направленного на развитие социального мышления студентов педагогического вуза. Основными направлениями развития социального мышления могут выступать:

1) развитие когнитивной составляющей социальных представлений;

2) усложнение системы личностных конструктов;

3) развитие способности к децентрации социального познания [3].

Основным средством развития социального мышления студентов в контексте нашего исследования выступали компетентностно-ориентированные интегрированные задания, рассматриваемые как «особый тип поручения, выполнение которого обеспечивает востребованность структурных элементов осваиваемой компетенции (“знать”, “уметь”, “владеть”) и их интеграцию с междисциплинарным профильным материалом» [2, с. 15].

В рамках дисциплин профессионального цикла учебного плана направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» профиля «Психология образования» был создан банк компетентностно-ориентированных заданий, составленных с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, профессионального стандарта педагога-психолога. Задания носят пролонгированный характер для всего времени обучения в вузе.

Рассмотрим примеры некоторых компетентностно-ориентированных заданий, реализуемых в процессе изучения дисциплин «Психология труда и профессионального развития», «Психолого-педагогическое консультирование в образовании».

Для формирования общепрофессиональной компетенции «способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики» можно использовать следующее компетентностно-ориентированное интегрированное задание: «Выделить противоречия (не менее трех), с которыми сталкивается педагог, начинающий свою профессиональную деятельность. Сформулировать перечисленные противоречия в виде проблем. Желательно, чтобы проблемы имели значение не только для конкретной личности, но и для других молодых специалистов, в целом для общества. Проанализировать причины их возникновения. Показать возможные пути их решения, например, во время консультирования администрации, педагогов, преподавателей и других работников образовательных организаций по проблемам взаимоотношений в трудовом коллективе и другим профессиональным вопросам».

Для подготовки студентов к выполнению трудовой функции психологического консультирования субъектов образовательного процесса, указанной в профессиональном стандарте педагога-психолога, предлагается следующее задание: «В статье “Психологические аспекты детского питания” А. Николаева отмечает, что родители дошкольников и воспитатели детских садов часто обращаются к психологу за помощью по вопросам питания ребенка. Причины для беспокойства могут быть самые разные: “Совсем не хочет есть”, “Ест только макароны (или бутерброды, или пирожки)”, “Отказывается есть полезную еду и просит чипсы и шоколад”. Чем психолог может помочь взрослым, озабоченным проблемами детского питания?

При этом статистика показывает, что в России от 15 до 20% детей и подростков излишне упитаны, а еще 5–10% страдают от ожирения. В группе риска – ученики начальной школы, которые, предоставленные сами себе и имеющие карманные деньги, зачастую переходят на нездоровую пищу. Но и доля дошкольников с ожирением растет. За последние 20 лет их число в мире увеличилось на 60%. Более чем у 50% детей с лишними килограммами ожирение диагностируется до 2 лет, а к 5 годам этот диагноз ставят уже 90% толстячков. Многие родители не осознают или не бес-

покоятся по поводу того, что их дети страдают ожирением.

З а д а н и я :

1. Сформулировать объект и предмет, цели, задачи и гипотезу исследования. Перечислить качественные и количественные методы исследования.

2. Предложить план просветительного мероприятия для родителей дошкольников и младших школьников.

3. Продумать содержание психологического консультирования по вопросу, с которым к психологу обратилась одна мама: “А можно сделать так, чтобы ребенок всегда съедал все, что лежит у него в тарелке?”

4. Прокомментировать с точки зрения социальной психологии следующее высказывание: “Выстраивая адекватные отношения с едой в детстве, маленький человечек учится строить отношения и с собой, и с окружающими его людьми и предметами”. Охарактеризовать механизмы психологического воздействия взрослых на детей с разным аппетитом».

Результатами обучения выступают сформированные или освоенные компетентности: на метапредметном уровне – это результаты освоения ключевых компетенций (принадлежащие определенному кругу учебных предметов и образовательных областей), на предметном – результаты освоения предметных компетенций (имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов). Оба уровня освоения получают воплощение в соответствующих внутренних личностных качествах учеников – их компетентностях [6, с. 12].

Таким образом, компетентностно-ориентированные интегрированные задания, применяемые в течение всего образовательного процесса, будут способствовать развитию когнитивной составляющей социальных представлений и личностных конструктов социального мышления, обеспечивая успех студентов в будущей профессиональной деятельности и в жизнедеятельности в целом.

Список литературы

1. Белицкая Г.Э. Типология проблемности социального мышления: дис. … канд. психол. наук. М., 1991.

2. Варданян Ю.В., Сергунина С.В. Компетентностно-ориентированные интегрированные задания в контексте развития профессионализма магистрантов // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 1 (21). С. 13–18.

3. Епифанцева М.В. Развитие социологического мышления учащихся: теория и методика: автореф. дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000.

4. Карпов А.В., Карпова Е.В. Психологическая структура проблемности мышления (когнитивно-мотивационный аспект) // Формирование педагогического мышления. М.: ИПРАН, 1999. С. 34–45.

5. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления: дис. … д-ра психол. наук. Ярославль, 2000.

6. Хуторской А.В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. 2013. № 5 (80). С. 7–15.

* * *

1. Belickaja G.Je. Tipologija problemnosti social'nogo myshlenija: dis. … kand. psihol. nauk. M., 1991.

2. Vardanjan Ju.V., Sergunina S.V. Kompetentnostno-orientirovannye integrirovannye zadanija v kontekste razvitija professionalizma magistrantov // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2015. № 1 (21). S. 13–18.

3. Epifanceva M.V. Razvitie sociologicheskogo myshlenija uchashhihsja: teorija i metodika: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2000.

4. Karpov A.V., Karpova E.V. Psihologicheskaja struktura problemnosti myshlenija (kognitivno-motivacionnyj aspekt) // Formirovanie pedagogicheskogo myshlenija. M.: IPRAN, 1999. S. 34–45.

5. Kashapov M.M. Psihologija professional'nogo pedagogicheskogo myshlenija: dis. … d-ra psihol. nauk. Jaroslavl', 2000.

6. Hutorskoj A.V. Pedagogicheskie osnovanija diagnostiki i ocenki kompetentnostnyh rezul'tatov obuchenija // Izvestija Volgogr. gos. ped. un-ta. 2013. № 5 (80). S. 7–15.

Development of social thinking of pedagogical higher school students by means of competence-oriented tasks

The article reveals the features of social thinking of pedagogical higher school students. It represents the examples of competence-oriented tasks on development of social thinking of students who study pedagogical and psychological sciences.

Key words: *social thinking, problematic category, competence-oriented tasks.*