

С. А. Гильманов

О ФАКТОРАХ ЗАТРУДНЕНИЙ ОСВОЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ-ПСИХОЛОГАМИ

Статья посвящена первичной систематизации факторов, затрудняющих освоение исследовательских умений будущими педагогами-психологами. В статье на основе эмпирического анализа и обобщения проявлений у студентов затруднений при освоении исследовательских умений предлагается первичная систематизация вызывающих затруднения факторов, и на этой основе указывается на некоторые способы повышения эффективности образовательных усилий, направленных на формирование умений проводить практикоориентированные психолого-педагогические исследования.

Ключевые слова: практикоориентированные психолого-педагогические исследования, исследовательские умения, научно-логический аппарат исследования, понятийное мышление, субъектная позиция студента.

ON FACTORS HINDERING THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS

The article is devoted to the primary systematization of the factors hindering the development of research skills of future teachers-psychologists. The article considers empirical analysis and synthesis of the manifestations of the student's difficulties in mastering research skills offers primary systematization causing difficulties factors; on this basis author indicates some ways to improve the effectiveness of educational efforts aimed at the formation of skills to carry out practice-oriented psychological and pedagogical research.

Key words: practice-oriented psycho-pedagogical studies, research skills, scientific and logical tools of research, conceptual thinking, subject position of student.

В содержание образования бакалавров психолого-педагогического образования не включена подготовка к выполнению научно-исследовательской деятельности. Значит ли это, что их не нужно готовить к осуществлению научного поиска: учить пониманию методолого-научных основ исследования, формировать умения ставить научно-исследовательские цели и задачи формулировать научно-логический аппарат (НЛА) исследования, определять его объект и предмет, формулировать гипотезы? Разумеется, нет. Конечно, проведение исследований, имеющих значительную научную новизну и теоретическую значимость, не входит в виды деятельности бакалавра психолого-педагогического образования, однако необходимость проведения практикоориентированных исследований (ПОИ), в которых вскрываются причины тех или иных явлений, выявляются наиболее эффективные способы и средства действий, определяются методологические и теоретические основы научного поиска, подбираются валидные и надежные методы и методики действий – буквально пронизывает все виды деятельности и содержание решений профессиональных задач. Не случайно в Федеральном государственном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 психолого-педагогическое образование уровня бакалавриата (Приказ МОН № 1457 от 14 декабря 2015) в числе компетенций, которыми должен владеть педагог-психолог, названы готовность применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2) и готовность руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-29). Профессиональный стандарт педагога-психолога (психолога в сфере образования), утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н, также указывает на необходимость знать теорию и методы организации исследований, применять методы верификации, интерпретации и представления результатов психологического исследования, уметь использовать каче-

ственные и количественные методы, процедуры и методы интерпретации и представления результатов психолого-педагогического обследования.

Необходимость в проведении ПОИ в деятельности педагога-психолога возникает постоянно: при оказании помощи в развитии ребенка, в работе с педагогами и коллегами по работе в организации; при возникновении новых фактов, вызовов, инцидентов; при запросе коллег на помощь в решении проблем, при разработке программ и методик; при экспертной оценке определенных сторон образовательного процесса.

При этом практика обучения (преподавание соответствующих образовательных дисциплин, написание курсовых проектов и выпускных квалификационных работ) показывает, что при освоении знаний и умений, требующихся для проведения исследовательской работы, студенты испытывают значительные затруднения. Чрезвычайно низок уровень выстраивания НЛА, обеспечивающего логическую целостность научного поиска, наблюдается беспомощность в выдвижении оригинальных идей и замыслов исследований, невелик интерес к психолого-педагогическим проблемам. При решении практических задач студенты склонны скорее искать готовые шаблонные способы действий, чем выявлять проблему и исследовать способы ее решения.

Таким образом, противоречие между необходимостью формирования готовности студентов к проведению исследовательской деятельности и затруднениями в освоении ими умений осуществления исследовательских действий порождает ряд проблем, основной из которых является проблема выявления факторов, оказывающих решающее влияние на возникновение затруднений освоения исследовательских умений. Цель настоящей статьи – на основе эмпирического анализа и обобщения проявлений затруднений при освоении исследовательских умений предложить первичную систематизацию факторов, их вызывающих, и на этой основе указать на некоторые способы повышения эффективности образовательных усилий, направленных на формирование умений проводить практикоориентированные психолого-педагогические исследования.

Укажем вначале на те умения, которые требуются для проведения ПОИ. Они практически не отличаются от тех умений, которые нужны для проведения исследований теоретических, т. к. методолого-теоретические установки являются ориентировочной частью любого эмпирического исследования. И отечественные, и зарубежные методологи, и теоретики педагогики и психологии указывают, как минимум, на такие узловые умения, как: выдвигать идеи, работать с понятиями (понятийный анализ и синтез, нахождение родовидовых свойств понятия, выработка собственных определений понятий и др.); формулировать проблему и цель исследования, а если необходимо – гипотезу (или альтернативные гипотезы); намечать методы и выбирать инструменты исследования, дающие максимально возможную точность измерений; организовывать исследование и интерпретировать его результаты. На эти же умения указывают и западные исследователи: необходимо создавать концепты (идеи) и «операциональные определения» [6, 35], обязательно «думать о вещах, психологически» [4, 425]. Подчеркивается важность умений формулировки исследовательских вопросов, являющихся «единственным наиболее важным аспектом ведения исследования» [5, 2], и необходимость думать об определении точности и надежности получаемых знаний [3, 2].

В процессе преподавания дисциплин, непосредственно связанных с формированием этих умений («Методология и методы психолого-педагогических исследований», «Количественные и качественные методы психолого-педагогических исследований», «Методология психолого-педагогических исследований»), в Югорском государственном университете мы проводили наблюдения, опросы, изучение результатов деятельности, анализ выполнения индивидуализированных заданий, включая эссе, проекты исследований, устные высказывания. Так, проводился опрос на выявление общей эрудиции (вопросы на знание общеизвестных сведений из искусства, географии, истории и др.), анализировались характеристики письменной (общая грамотность, связность и точность изложения мыслей, структурированность текста и др.) и устной речи (общий лексический тезаурус, связность высказываний, наличие речевых «паразитов», чувствительность к речевым ошибкам и др.), наблюдались проявления обобщенных характеристик позиции по отношению к преподавателю и к содержанию заданий в учебном

процессе (ведущее отношение, интерес, степень субъектности), определялся уровень развития понятийного мышления. Уровень развития умений формулировать НЛА определялся по специально разрабатываемому каждым студентом проекту практикоориентированного исследования. В наше исследование за 2003–2016 годы были вовлечены более 770 студентов.

Анализ данных позволил нам выделить основные проявления затруднений о формировании умений планировать и проводить ПАО. Опишем их по важности и степени влияния на освоение исследовательских умений.

Основным проявлением трудностей, тяжело преодолимым барьером в развитии исследовательских умений, является неразвитость понятийного мышления. Большинство студентов опираются на обыденный уровень мышления, при котором ключевые понятия, используемые в теме, цели, задачах, гипотезе исследования, отождествляются со словами, значение которых сформировалось в индивидуальном опыте, а не осмыслено как научное психологическое или педагогическое понятие. У части студентов наблюдается формальный уровень мышления, при котором логика рассуждений опирается на формальные признаки понятия, но не связана с анализом свойств объектов, отраженных в понятии. Суждения этих студентов часто бессодержательны и не связаны с решаемой в исследовании проблемой. Такая связь видна у тех студентов, уровень мышления которых можно назвать содержательным: они осознают содержание и объем понятий, их умозаключения ориентированы на сущность исследуемых объектов, однако они остаются в рамках решения «внутренних» задач исследований, не соотнося их с практикой профессиональной деятельности педагога-психолога. Только небольшая часть студентов обладает мышлением системно-холистическим, когда человек способен выделить единицы анализа, отражающие сущностные свойства связей понятий, которые осмысливаются как целостность и выстраивают исследовательские действия под задачу. Понятие здесь – не только результат мышления и понимания, но и средство организации мышления, основной регулятор деятельности, смысловой центр организации ПОИ. В исследовании выявилось, что чем выше уровень понятийного мышления, тем глубже освоение теоретических понятий и их связь с понятиями эмпирическими, при этом наблюдается индивидуальная предрасположенность к «эмпиричности» или «теоретичности» понятийности. В целом можно говорить о понятийности практической (проявляется при решении практических задач) и теоретической (проявляется при решении задач теоретических), однако и в том и другом случае ведущую роль играет именно уровень понятийности мышления. Наши оценки уровней понятийности (проводились по совокупности выявленных признаков, включая экзаменационные ответы), накопленные за ряд лет (см. рис. 1 и рис. 2), говорят о том, что число таких студентов возрастает.

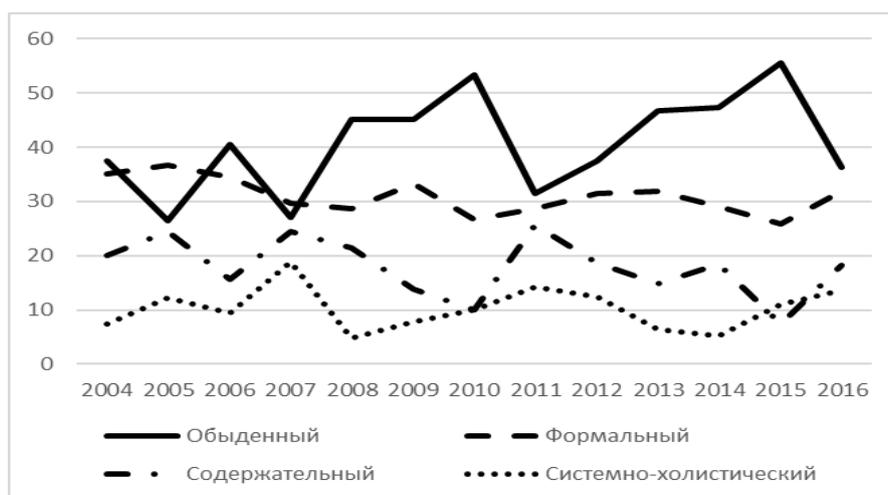


Рисунок 1 – Уровни практической понятийности будущих педагогов-психологов (в процентах от числа исследованных)

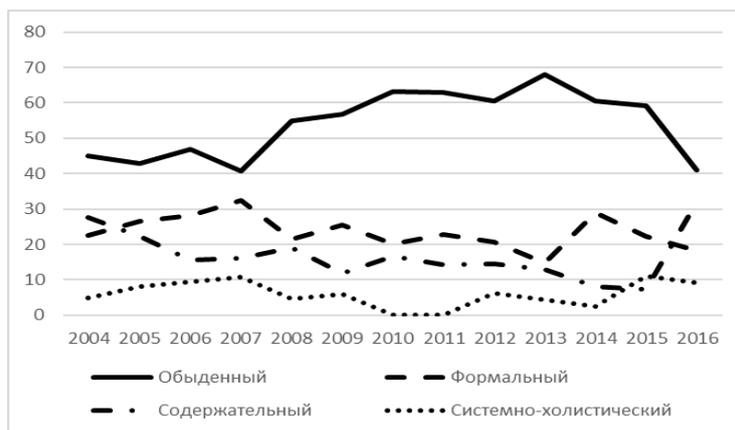


Рисунок 2 – Уровни теоретической понятийности будущих педагогов-психологов (в процентах от числа исследованных)

Второе важное затруднение в освоении исследовательских умений – характер субъектной позиции, занимаемой студентами при включенности в учебный процесс. В изучении позиций, занимаемых студентами по отношению к учебному материалу, преподавателю, соученикам мы, на основе качественного анализа, выделили четыре типа субъектных позиций: 1) «Субъект учебных взаимодействий» студент не интересуется сущностью изучаемого, главное для него – получение высокой оценки. В центре взаимодействий – отношения с преподавателем, студент не решает учебную задачу, а ищет ответ, который удовлетворит преподавателя («я сделал так, как вы сказали»; «скажите, как правильно»); 2) «Субъект решения задачи». Студент ищет верные решения конкретных задач, в центре – конкретное задание, к преподавателю обращается с просьбами объяснить способы решения («а можно вот так сделать?»; «не могу найти ошибку, помогите»); 3) «Субъект учебной деятельности». В центре – сама учебная деятельность, задания воспринимаются студентом в контексте осваиваемой образовательной дисциплины, осознается связь изучаемого с профессиональной деятельностью; студент активен во взаимодействии с преподавателем, появляются самостоятельные суждения («я думаю, что это правильно»; «это не входит в задание, однако я предполагаю, что...»); 4) «Субъект профессионального образования»: студенту становится понятным смысл учебного материала для профессиональной деятельности в целом, начинает формироваться позиция собственно субъекта профессиональной деятельности, в центре – стремление к профессионализму. Эти позиции характеризуют и уровни участия студента в образовательном процессе, и определенную специфику мотивации учения: отсутствие собственно образовательных мотивов, равнодушие к необходимости формирования знаний и умений затрудняют как формирование исследовательских умений, так и формирование профессионализма в целом: некоторая чувствительность к объяснениям и стремление к пониманию появляются на уровне субъекта решения задачи, но осмысленное освоение учебного материала – только на уровне субъекта профессионального образования, до этого осознания необходимости формирования умений, включая и умения проведения ПОИ, не происходит, студент остается «внутри» учебного процесса. Уровень рефлексивности субъектной позиции проявляется только ближе к субъекту профессионального образования.

В качестве третьего затруднения освоения исследовательских умений можно назвать отсутствие мотивации к достижениям, связанным с активными социально значимыми действиями, с представлениями о себе как индивидуальности, способной внести вклад в улучшение общества. Значительная часть студентов в качестве своих достижений указывает на адаптационные, общераспространенные деяния: поступление в вуз, учебные успехи, освоение определенных видов спорта и пр. Поэтому и распространены представления о том, что образование «получают», что знания сами по себе не являются ценностью (диплом ценнее), что есть те истины, которым научит преподаватель и которыми можно пользоваться, критически не осмысливая их. Такая «мотивация пассивности» не позволяет студентам формировать позицию исследователя, пытаться научно осмыслить и исследовать то, с чем они будут сталки-

ваться в профессиональной деятельности. Интересно отметить, что активность в жизненной позиции и во взаимодействии с людьми чаще всего связана с позицией субъекта учебной деятельности и субъекта образования (корреляционный анализ показывает здесь $r_{xy} = 0,63$ и $r_{xy} = 0,76$ при $p = 0.05$ соответственно), а у студентов, проявляющих позиции субъекта учебных взаимодействий и субъекта решения задач, наиболее тесная связь обнаруживается с представлениями о своих достижениях действиях в получении образования, о победах в спортивных и иных конкурсах ($r_{xy} = 0,63$ при $p = 0.01$).

Еще одним феноменом, затрудняющим формирование готовности проводить ПОИ, являются определенные, широко распространенные в последнее время личностные особенности. Можно говорить о том, что у значительной части студентов проявляется неспособность к длительной концентрации внимания (мы не однажды сталкивались со случаями взрывного раздражения или бездумного оцепенения при попытках выполнить сложные в интеллектуальном плане задания), стремление отвлечься (к экранам гаджетов во время лекций и практикумов обращен интерес не менее четверти студентов), нежелание трудиться систематически. Низка и личностная вовлеченность в освоение умений планировать и проводить самостоятельные ПОИ, а ведь именно она формирует когнитивные приемы выполнения всех сторон исследования, усиливает устойчивый интерес к определенным проблемам психологии и педагогики, общую познавательную мотивацию, способствует профессионализации личностных качеств.

Какие же общие факторы стоят за описанными проявлениями затруднений в формировании готовности проводить ПОИ? Мы считаем, что их можно систематизировать по уровню социальной широты воздействия на социализацию личности и по характеру влияния на формирование исследовательских умений и социальной субъектной позиции, проявляющейся в образовательной и профессиональной деятельности.

В первую, основную группу факторов, по нашему мнению, входят те, что связаны с воздействием на человека системы образования. Это касается прежде всего общего образования. Именно здесь должны формироваться общая эрудиция, умения учиться, способность к понятийному мышлению, ценностное отношение к знаниям. Однако год от года число студентов, обладающих высоким уровнем общей эрудиции, культурой учебного труда, неуклонно снижается. У первокурсников наблюдается отсутствие умений конспектирования лекций, неразвита речь (как письменная, так и устная), мышление не логично. Мы считаем, что в основе этих негативных явлений – определенная бессистемность общего образования. Дело даже не в нарушении универсальности, как принципа образования, а в отсутствии системности, формирующейся (в значительной части неосознанно) под влиянием обобщения содержания образования картины мира: ее целостность напрямую связана с понятийным отражением свойств объектов. Широко распространенная ранее тенденция к междисциплинарности ослабела, увеличивающаяся фрагментарность знаний, разорванность естественнонаучного и гуманитарного знания, ослабление мировоззренческих сторон содержания и процесса образования отчуждают его от смысложизненных проблем учащихся, снижают ценностное отношение к знаниям. Сегодня знания, полученные в школе, часто воспринимаются как информация, нужная только для усвоения отдельных образовательных дисциплин и не участвующая в становлении картины, образа мира. Негативное влияние на развитие мышления, на формирование субъектной позиции в обучении, на формирование способов познавательной деятельности, на развитие личностных качеств, обеспечивающих готовность к выполнению исследовательской деятельности, оказывает тенденция сводить общее образование к виду услуг, проявляющаяся не только в обособлении преподавания отдельных дисциплин, но и в стандартизации и технологизации преподавания, в замене развития познавательных интересов подготовкой к ЕГЭ и др. Усиление роли контрольного звена общего образования в виде ЕГЭ, как отмечает В. И. Загвязинский, ведет к тому, что способности, нравственные и жизненные ориентиры, творческое развитие, гражданская зрелость, готовность к самореализации не охватываются образованием, что проявляется в таком парадоксе: результаты ЕГЭ «год от года улучшаются, а качество образования стремительно падает» [2, 15]. Немаловаж-

ную роль играет и снижение роли влияния индивидуальности педагогов на учащихся в образовательном процессе и в формировании смысложизненных ценностей, что сказывается в проявлениях «безликости» в представлениях учащихся о духовных основах жизни, о собственном жизненном пути, о духовной стороне профессии, социальной ответственности за ее выполнение. Наш анализ эссе студентов первого курса о выборе профессии показывает, что число людей, для которых профессия педагога-психолога имеет духовные ориентиры, в последние годы уменьшается, о чем говорит подсчет процентов таких людей в выборочных совокупностях опрошенных по годам: 2003 – 19,5 %; 2004 – 20,1 %; 2005 – 9,2 %; 2006 – 12,3 %; 2007 – 15,3 %; 2008 – 9,3 %; 2009 – 10,6 %; 2010 – 6,2 %; 2011 – 9,6 %; 2012 – 6,3 %; 2013 – 7,4 %; 2014 – 5,2 %; 2015 – 7,3 %; 2016 – 11,0 %.

Ко второй группе факторов, косвенно, но масштабно влияющих на формирование умений осуществлять ПОИ, относятся социокультурные процессы и феномены, влияющие на состояние общественного и индивидуального сознания.

Это, во-первых, влияние взрывного развития информационно-коммуникационных технологий, меняющее образ жизни молодых людей. Распространение социальных сетей помимо положительных сторон имеет и негативные. Можно указать на чрезвычайный рост роли личности в оценке смыслового содержания жизнедеятельности людей и связанные с этим характеристики ведущих ценностей, социальных идеалов, систем показателей, по которым человек оценивает себя. Публичность как особая представленность «напоказ» своего образа жизни и мыслей, желание быть «притчей на устах у всех» в молодежной среде сегодня не только не позорна, но и считается мерилем жизненного успеха. Социальные сети как массово доступная и универсальная коммуникационная среда позволяют публиковать только нужные человеку стороны его жизни (общение вообще может быть анонимным) и искать за счет этого всеобщего внимания и одобрения, что способствует доминированию тех социальных стимулов организации жизнедеятельности молодых людей, которые ведут его к наполнению своего времени внешними и суетными мелочами и подавляют мотивы самопознания и саморазвития. Увеличение плотности коммуникаций ведет и к ущербу для учебного процесса: по нашим наблюдениям, не менее четверти студентов во время учебных занятий отвлекаются на сигналы своих гаджетов. Мгновенная доступность любой необходимой информации также в качестве негативных последствий приводит к некритичности ее восприятия, снижению чувствительности к ее значимым сторонам. Во-вторых, это распространенность ценности беззаботного и легкого образа жизни как ценности и даже в некотором смысле идеала счастья. Стремление к «позитиву», «гламуру», радостной и шутливой беспечности, влияет на структуру времяпровождения, стимулирует отношение к труду как к тягостной и скучной необходимости, ослабляет способности к умственным усилиям. Мы не утверждаем, что большинство студентов подвержено такому легкомыслию, но обращаем внимание на то, что в СМИ, на массовых мероприятиях, в публичных местах информационные воздействия так или иначе содержат в себе ориентацию на облегченность жизни. Следует, как на особую подгруппу факторов, указать и на возросшую атомизированность общества: общность жителей в поселениях (и домах), самоформирование детских и юношеских коллективов, создание групп единомышленников, бескорыстно увлеченных какой-либо важной для общества идеей, атмосфера воодушевленности познанием в студенческой общности, крепкая дружба – явления, которые становятся все менее и менее распространенными. Одно из следствий этого – сужение поля межличностных и групповых форм коммуникации, в которых обсуждаются важные мировоззренческие, научные, профессиональные проблемы, и, как следствие – снижение ценности знания и познания.

Наконец, важны и факторы личностные, касающиеся личностных свойств, убеждений, черт характера, способностей, умений самоорганизации и пр., – тех сторон жизнедеятельности человека, в которых он проявляет целеустремленность, волю, работоспособность, то есть осознанно управляет ходом своей жизни, может заниматься самообразованием, противостоять негативным социокультурным и образовательным факторам. И в этой группе факторов можно отметить отрицательные проявления: наши исследования показывают, что растет число студентов, нацеленных на пассивность, на потребление, случайно выбирающих профессию, не размышляющих о

смысле жизни. Увеличивается число тех, которые в качестве достижений называют только достижения личные (поступление в вуз, победа на соревнованиях, заработок большой суммы денег и т. п.) и связывают свои достижения с личным благополучием. Однако следует отметить и то, что именно те студенты, которые достаточно успешно осваивают исследовательские умения, имеют высокий уровень развития личностных качеств. Корреляционный анализ интерпретации суждений в эссе о профессии (данные, обобщенные за 2004 – 2016 годы, $n = 724$) показывает, что у таких студентов представления о профессии тесно связаны с активной жизненной позицией в целом ($r_{xy} = 0,67$ при $p = 0,05$). У тех, кто может отметить достижения в своей жизни, связанные с получением социально и личностно значимого результата (в области воспитания, создания творческих продуктов, организации определенных акций и др.), наблюдаются наиболее обстоятельные и глубокие рассуждения о смысле жизни человека ($r_{xy} = 0,86$ при $p = 0,05$). У тех, у кого представления о смысле жизни связаны с активной позицией, наблюдается осознанное отношение к выбору профессии ($r_{xy} = 0,71$ при $p = 0,05$).

Мы осознаем, что предложенная нами группировка факторов, влияющих на формирование готовности проводить ПОИ неполна (она является эмпирическим обобщением данных, полученных в опыте преподавания), однако считаем, что она позволяет наметить как способы использования этих факторов для повышения эффективности формирования исследовательских навыков, так и определенные ориентиры преодоления их негативного влияния.

Как же преодолевать негативное влияние перечисленных факторов на формирование исследовательских умений в образовательном процессе вуза? Затрудняющее воздействие отдельных сторон интеллектуального «багажа», принесенного студентами из школы, постоянного влияния социокультурных факторов преодолеть напрямую в ходе обучения невозможно. Остается путь опоры на личностные качества, путь включения студентов в трудную и скрупулезную работу по развитию способностей проведения исследований.

В нашей практике мы пытаемся развивать исследовательские умения, во-первых, через углубленную работу с понятиями, во-вторых, постоянно опираясь на связь понятий со становлением картины профессиональной действительности и деятельностном участии в ней, в-третьих, через повышение целостности представлений о профессиональных действиях, которые всегда имеют исследовательскую ориентацию.

Работа с понятиями включает в себя стимулирование понимания выражаемой в понятиях сущности психологических и педагогических явлений (задаются: формулировка определенных психологических и педагогических объектов и процессов через ближайший род и вид; «понятийная интерпретация»: перевод описания ситуации из обыденного языка в понятийный; сопоставление и сравнение понятий, выявление их связей с сущностными признаками отображаемых объектов и с другими понятиями; категоризация: поиск близких по смыслу слов и терминов, отображающих свойства рассматриваемого объекта, определение места данного понятия в системе понятий; выявление логических отношений причинности и др.).

Развитие связи понятий со становлением картины профессиональной действительности и деятельностном участии в ней производится нами через формирование умений опираться на понятия при связывании сущностных характеристик отражаемых объектов с содержанием и порядком предпринимаемых действий (задания на сопоставление отраженных в понятиях свойства объектов и их эмпирически выявляемыми признаками; задания и вопросы на понятийное осмысление постановки цели, планирование действий, оценка возможных результатов; на описание структуры действий при решении задач в основных понятиях; задания на выделение связей между целями и задачами решаемой задачи и их понятийным изложением и т. д.).

Повышение целостности представлений о профессиональных действиях и их исследовательской ориентации производится через выстраивание системы действий на основе сопоставления целей профессиональной деятельности и осмысления тех характеристик профессиональных ситуаций, которые требуют выдвижения идей, работы с понятиями, формулировки проблемы и цели исследовательских действий, выдвижения альтернативных гипотез, подбора методов и инструментов исследования, представлять способы интерпретации его результатов.

В ходе этой работы в качестве способов противодействия негативному влиянию выделенных нами групп факторов затруднений в развитии умений ПОИ мы используем:

- опору на постоянную систематизацию понятийного отражения профессиональной действительности и деятельности через повышение уровня понятийности мышления – как преодоление понятийной бессистемности, «принесенной» из общего образования;
- опору на групповую работу, на стимулирование обращения к разнообразным интернет-источникам для получения необходимого справочного материала, на подчеркивание ценности самостоятельно выработанного знания, на изменение субъектной позиции студента в процессе обучения – для преодоления негативного воздействия социокультурных факторов;
- опору на стимулирование рефлексивной позиции по отношению к развитию собственных исследовательских умений студентов – как способ «включения» механизмов личностного саморазвития.

Основным ориентиром работы является организация переходов от логического содержания понятий и их терминологических обозначений к опоре на них при решении учебных задач, от осмысления логики решения задач к освоению общей логики профессиональной деятельности.

Все обучение мы стремимся направлять на овладение словом как понятием, на осмысленность словесных формулировок мыслей (включая и опору на метафоры, и художественные образы), на ответственность в высказывании продуктов мышления. «Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания» [1, 361].

Насколько эффективны наши усилия? Подсчеты показывают, что только 6,7 % от рассматриваемой совокупности студентов повысили уровень понятийности своего мышления при решении профессиональных задач. При этом переход от обыденной к системной понятийности неразрывно связан с изменением учебной позиции студента (ее повысили 8,6 %, практически все те, у кого повысилась и понятийность мышления). Негативное воздействие образовательных, социокультурных, личностных факторов чересчур сильно, его невозможно полностью преодолеть в образовательном процессе вуза. Однако формирование исследовательских умений – постоянно изменяющийся процесс, он только начинает формироваться в профессиональном образовании, сама практическая деятельность требует его развития, поэтому нельзя считать, что незначительные изменения в умениях и установках студентов как исследователей – окончательный итог процесса обучения; сформированные в освоении дисциплин умения и аттитюды могут стать фундаментом дальнейшего профессионального и личностного роста.

Литература

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Выготский Л. С. // Собрание сочинений в 6 т. – Москва, 1982. – Т. 2. – С. 5–361.
2. Загвязинский, В. И. Наступит ли эпоха возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования [Текст] : монография / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Логос, 2015. – 140 с.
3. Denscombe, M. Ground Rules for Good Research: A 10 Point Guide for Social Researchers [Text] / M. Denscombe. – Philadelphia : Open University Press, 2002. – 219 p.
4. Howitt D. Introduction to Research Methods in Psychology [Text] / D. Howitt, D. Cramer. – Third Edition. – Pearson Education Limited, 2011. – 449 p.
5. Roth, W-M. Doing Teacher-Research [Text] : A Handbook for Perplexed Practitioners / W-M. Roth. – Rotterdam : Sense Publishers, 2007. – 279 p.
6. Shaughnessy, J. J. Research Methods in Psychology [Text] / J. J. Shaughnessy, E. B. Zechmeister, J. S. Zechmeister. – Ninth Edition. – New York : The McGraw-Hill Companies, Inc., 2012. – 488 p.