

Савин Е.Ю. Проблемы экспертного подхода к изучению компетентности и профессионального мышления // Научные труды Калужского государственного педагогического университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2010. С.297–302.

ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРТНОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Е.Ю. Савин

Одним из наиболее развитых подходов к исследованию компетентности и профессионального мышления в настоящее время является экспертный подход. Сущность этого подхода состоит в том, что в качестве эмпирического объекта психологического исследования выступает деятельность и психологические характеристики экспертов — людей, добившихся существенного успеха в освоении какой-либо предметной области. М.Ши выделяет два варианта этого подхода: абсолютный и сравнительный [5]. Первый вариант предполагает изучение своеобразия психологических характеристик людей, добившихся безусловного общественного признания в какой-либо области деятельности. Второй вариант предполагает сравнение экспертов (опытных, обученных) с новичками (неопытными и не обученными) в какой-либо области. Наше сообщение касается в первую очередь проблем второго из названных вариантов.

Исторически данное направление противопоставляется такому пониманию высоких профессиональных достижений, в котором они рассматриваются как обусловленные совершенствованием отдельных когнитивных способностей, в частности высокому уровню психометрического интеллекта (операционально определяемому через тесты интеллекта). Интерес к изучению деятельности экспертов возник в связи с накапливающимися фактами, которые свидетельствовали, что каких-либо существенных различий в показателях психометрического интеллекта между экспертами и новичками в данной области как правило не наблюдается, следовательно объяснение различиям в познавательной деятельности новичков и профессионалов стоит искать в другой области. Исследования, в которых исследовались различия между опытными профессионалами (квалифицированными шахматистами, университетскими профессорами, опытными игроками на скачках и т.п.) и новичками в соответствующей области, продемонстрировали своеобразие интеллектуальной деятельности экспертов, которое проявляется на самых разных уровнях познавательных процессов, включая восприятие, память и мышление. Главным фактором, который определяет

это своеобразие является различие в организации и функционировании предметно-специфического знания. Так, знания экспертов лучше организованы с точки зрения выделения существенных и разнообобщенных признаков задач; при этом эксперты склонны опираться на признаки, которые не выводятся непосредственно из условий задачи; эксперты лучше ориентируются в собственном знании и управляют им, что свидетельствует о более сформированных метакогнитивных структурах [5].

Экстенсивный рост исследований в контексте сравнения деятельности экспертов и новичков вместе с тем привел к осознанию некоторых ограничений данного подхода, которые вместе с тем определяют некоторые направления его дальнейшего развития. Так, П. Александер отмечает следующие из них. Во-первых, отбор задач и предметных областей в высокой степени селективен и предполагал в основном задачи академического плана, а не задачи реальной деятельности. Во-вторых, мало исследовалась проблема становления экспертных характеристик. Парадигма «эксперт-новичок» предполагала сравнение с целью выявления таких характеристик решения задач, которые есть у экспертов, не нет у новичков. Такая ориентация не позволяет проследить процесс превращения «новичка» в «эксперта» и сказать, какие действия следует предпринять для развития компетентности. В-третьих, исследования ограничивались изучением только когнитивных характеристик экспертов и не затрагивали иных факторов (личностных, мотивационных и социальных) [4].

Дальнейшее развитие экспертного подхода, таким образом, мыслится прежде всего как своего рода выход за пределы собственно когнитивных факторов компетентности и рассмотрение в качестве важных (и зачастую определяющих) детерминант ее развития разнообразных некогнитивных по своей природе факторов. Например, Дж. Равен подчеркивает необходимость анализа компетентности в единстве интеллектуальных и ценностно-мотивационных факторов [1]. П. Александер в своей модели экспертного развития выделяет стадии, каждая из которых характеризуется качественно своеобразным сочетанием трех базовых компонентов: знаний (общих и специфических), стратегий (специализированных и метакогнитивных) и мотивации (ситуативной и личностной) [4]. Г. Далл'Альба и Й. Сандберг в рамках развиваемого ими интерпретативного подхода к изучению компетентности, указывают на то, что описываемый в когнитивистских моделях путь развития компетентности (как наращивания соответствующих предметной области декларативных и процедурных знаний, формирования когнитивных навыков) определяет своего рода «горизонталь» её развития. Между тем наряду с этой горизонталью также существенны «вертикальные» сдвиги, предполагающие развитие общего воплощенного или телесного понимания профессиональной деятельности (*embodied understanding of practice*). Причем это воплощенное понимание предопределяет то, какие именно знания и навыки будут осваиваться человеком в ходе своего про-

фессионального развития [6, 8]. По сути речь тут идет о том, что развитие компетентности связано не только с интеллектуальным совершенствованием в контексте профессиональной деятельности, но и с осознанием общего смысла своей деятельности в качестве профессионала. Это позволяет рассматривать компетентность как способ бытия (way of being) человека, и исследовать ее не только в аспекте познавательного отношения к действительности, но и в экзистенциальном плане.

Описанные тенденции развития исследований компетентности безусловно отражают некоторые существенные аспекты развития когнитивной психологии в целом. Это касается и исследований в области эмоционального познания (интереса к «hot cognition» в противоположность «cold cognition»), и воплощенного, телесного познания. Однако есть определенная методологическая опасность, состоящая в том, что чрезмерное акцентирование роли различных некогнитивных факторов в развитии компетентности фактически может привести к тому, что данное явление полностью в них «растворится» [2].

Важен с нашей точки зрения и ещё один момент. Безусловно познавательное отражение является пристрастным в том смысле, что на него оказывает влияние широкий спектр мотивационных, эмоциональных, ситуационных и иных некогнитивных факторов. Разумеется, представление о «холодном познании» есть некая абстракция и исследовательское упрощение. Однако нужно принимать во внимание и то, что интеллект (и интеллектуальная компетентность как одна из его зрелых форм) с точки зрения его функции в жизнедеятельности человека ответственен именно за то, что позволяет осуществлять объективированное отражение действительности. По словам М.А. Холодной он «производит» такие субъективные состояния, которые не зависят от характеристик познающего субъекта» [3, с.55]. Суть проблемы интеллекта в том, чтобы исследовать его в этой специфической (и парадоксальной) характеристике. Таким образом в исследовании компетентности, намечается определенное противоречие: когнитивный, интеллектуальный по своей природе феномен рассматривается и исследуется преимущественно в аспекте разного рода неинтеллектуальных составляющих.

В контексте разработанного М.А. Холодной и развиваемого в том числе и нами онтологического подхода к интеллекту, представлена попытка разрешить названное противоречие. Интеллектуальная компетентность с точки зрения данного подхода понимается как свойство интеллекта «второго уровня», обусловленное особенностями состава и строения ментального опыта и проявляющееся в возможности эффективного принятия решений относительно некоторой предметной области [2, 3]. Выделяется три основных уровня организации этих структур, в совокупности своей составляющих ментальный (умственный) опыт человека: *когнитивный опыт*, отвечающий за переработку информации, включающий способы кодирования

информации, когнитивные схемы, семантические структуры и понятийные психические структуры; *метакогнитивный опыт*, в который входят такие ментальные структуры, как произвольный и непроизвольный интеллектуальный контроль, метакогнитивная осведомленность и открытая познавательная позиция; *интенциональный опыт*, базирующийся на индивидуальных интеллектуальных склонностях, таких как предпочтения, убеждения, умонастроения [3].

В контексте данного представления о природе компетентности становится ясным, что ценностные и мотивационно-смысловые образования безусловно не входят в *структуру* компетентности, но выступают как собой *условия* ее развития. Действительное же содержание развития составляют процессы дифференциации и интеграции компонентов ментального опыта, качественное изменение их характеристик. Эти изменения в свою очередь предопределяют и процессы, связанные с приобретением экспертного знания.

Также возможно с нашей точки зрения по-иному взглянуть на упомянутые выше «горизонтальное» и «вертикальное» измерения в развитии компетентности. С нашей точки зрения это модельное представление в целом является верным, поскольку позволяет ухватить суть развития компетентности как многомерный процесс. Однако мы несколько по иному трактуем горизонталь и вертикаль развития. Горизонталь развития это прежде всего формирование специализированных предметно-специфичных когнитивных схем, обеспечивающих сбор, переработку и преобразование информации в условиях устойчивых и типичных аспектов происходящего. Формирование таких схем (фиксированных форм ментального опыта) определяет развитие такой важной и не раз отмечавшейся характеристики мышления эксперта как его автоматизированность, машинообразность, рутинность. Вертикаль развития мы связываем прежде всего с развитием понятийных психических структур (обеспечивающих объективированную, независимую от субъекта картину мира) и открытой познавательной позицией (как возможности преодолеть познавательные центрации и готовности принять ситуацию, предполагающую в качестве адекватной логику решения, отличную от привычной для человека). Эти структуры задают возможность проблематизации фиксированных форм опыта, и лежат в основе разумного, сознательного, деавтоматизированного поведения и определяют качественное развитие уровня экспертного выполнения. В этой связи заслуживает внимания мнение К.А. Эриксона, который рассматривает в качестве основного фактора развития экспертного знания т.н. «вдумчивую практику» суть которой как раз и состоит в произвольной деавтоматизации некоторых фиксированных схем опыта с целью их сознательного совершенствования и достижения более высоких ступеней профессионального развития [7].

Литература

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
2. Савин Е.Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности // Психологический журнал. 2004. Т.25. №5. С.50—59.
3. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
4. Alexander P.A. A model of domain learning: reinterpreting expertise as a multidimensional, multistage process // Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual development and functioning / ed. by D. Y. Dai and R. J. Sternberg. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. P.273—298.
5. Chi M.T.H. Two approaches to the study of experts' characteristics // The Cambridge handbook of expertise and expert performance / eds. K. A. Ericsson, N.Charness, P. J. Feltovich, R. R. Hoffman. Cambridge; N.Y.: Cambridge University Press, 2006. P. 21—30.
6. Dall'Alba G., Sandberg J. Unveiling professional development: a critical review of stage models // Review of Educational Research. 2006. V. 76. №.3. P.383—412.
7. Ericsson K. A. The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance // The Cambridge handbook of expertise and expert performance / eds. K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, R. R. Hoffman. Cambridge; N.Y.: Cambridge University Press, 2006. P. 683—793.
8. Sandberg J., Targama A. Managing understanding in organizations. L.: Sage, 2007. 217 p.