

А. В. Музыченко

АНАЛИЗ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПСИХОЛогоВ О РАЗВИТИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО Я

Психологизация образовательного процесса вызывает потребность специалистов, работающих в сфере образования, повышать свою квалификацию. Становится важным предоставление возможности переподготовки, получения дополнительного образования. Однако процесс переосмысления профессионального поля деятельности недостаточно динамичен, что обусловлено рядом объективных причин, связанных с технологиями обучения, и субъективных, определяемых потенциалом саморазвития обучающихся, уровнем их профессионального самосознания [1; 3—4]. Данная проблема находит отражение в практике последипломного образования на курсах переподготовки будущих психологов, где специфика условий состоит в требовании существенного преобразования прежней профессиональной позиции обучающихся. Чтобы выявить действенные механизмы активизации профессионального самосознания переподготавливаемых специалистов образования, необходимо раскрыть динамику составляющих этого феномена в процессе переподготовки.

Динамика профессионального самосознания психологов представляет особый интерес ввиду необходимости выработки умения специалистами данного профиля использовать полученные психологические знания не только для овладения способами преобразования поведения других людей, образа их мыслей, но и для преобразования

себя. Это требование связано непосредственно с вопросом о профессиональной пригодности практического психолога, так как его личность является основным фактором, обуславливающим эффективность профессиональной деятельности. Задачей подготовки практических психологов является совершенствование их рефлексивных способностей, высвобождение обучающихся от индивидуальной субъективности, стереотипности.

Для подтверждения возможности активизации развития профессионального самосознания будущих психологов в процессе переподготовки нами был предпринят психолого-педагогический эксперимент, содержанием которого явилась программа спецкурса «Формирование профессионального самосознания будущих психологов». Цель состояла в обеспечении становления профессионального самосознания будущих психологов через создание ориентировочной основы деятельности для последующего осознания себя в проблемном профессиональном поле, через рефлексивную среду для самоопределения обучающихся в профессиональной деятельности и построение ими программы саморазвития [2]. Общее количество часов (40) распределено на лекции-диалоги (4 ч.), лекции-практикумы (14 ч.), практикумы (22 ч.). Практические занятия проводятся в форме тренинговых упражнений, тестирования.

Всего в психолого-педагогическом эксперименте приняло участие 34 испытуемых, из них 15 — обучающиеся по специальности «Практическая психология» (Гродненский ИПК), 19 — не обучающиеся по данной специальности (начало обучения на курсах переподготовки Гомельского ИПК). Психолого-педагогический эксперимент был построен с частичным привлечением контрольной группы, ввиду невозможности подбора полностью ей равноценной. Для сопоставления использовались данные констатирующего эксперимента (выборка 247 испытуемых) по изучению динамики составляющих профессионального самосознания будущих психологов, начинающих и заканчивающих обучение на курсах переподготовки [5—6].

Мы полагаем, что анализ рефлексивных представлений о развитии профессионального Я в процессе обучения по программе спецкурса позволит не только заключить о влиянии организованных условий обучения на активизацию профессионального самоопределения испытуемых, но и выделить взаимосвязи наиболее податливых изменению структур, что может служить основой раскрытия действенных механизмов активизации профессионального самосознания обучающихся. Защита технологии проекта на данном этапе не являлась нашей задачей. Анализу подлежали в большей степени когнитивные составляющие профессионального Я во взаимосвязи с профессионально значимыми личностными качествами и способностями.

Нами были сопоставлены анкеты вводной и заключительной диагностики с применением непараметрического критерия знаков, самого простого по технике вычислений [7, с. 77]. Критерий знаков не позволяет говорить о степени произошедших изменений, но дает возможность зафиксировать их как таковые. На основании сравнения выборок психолого-педагогического эксперимента по осведомленности в проблеме профессионального самосознания, мы отметили, что обучающиеся по специальности «практическая психология» получили представление о структуре профессионального самосознания и познакомились с исследованиями по данной проблеме, так как G эмпирические по данным критериям меньше соответствующих G

критических. Отмечается типичный положительный сдвиг при $p = 0,01\%$. Необучавшиеся по специальности «Практическая психология» не оценили как уровень достигнутый знакомство с исследованиями по проблеме профессионального самосознания, но получили представление о его структуре. По видимому, понятийный запас необучавшихся по психологической специальности не позволяет осознать фрагменты теоретических исследований как целостную систему современных представлений о профессиональном самосознании.

По сравнению с иными характеристиками осведомленности по проблеме профессионального самосознания именно когнитивная составляющая относится к значимым изменениям. Испытуемые, необучавшиеся по специальности «практическая психология», фиксируют переход от одной психологической позиции к другой, психологической, выработку эталона деятельности психолога, сформированность профессиональной позиции (при $p = 0,01\%$) и готовность способствовать формированию профессионального самосознания специалистов образования (при $p = 0,05\%$). Этот факт демонстрирует актуализацию самоопределения испытуемых в созданных условиях обучения. Обучавшиеся по специальности «практическая психология» таких изменений не отмечают, что отражает отличие групп по социальной ситуации развития и объективность выбранного нами статистического метода анализа. Меньшая действительность личностных изменений у работающих психологов, имеющих психологическое образование, объясняется завершенностью этапа их профессиональной адаптации, стабилизацией в деятельности при наличии уже сформированной профессиональной позиции.

Согласно обобщенным данным по 34 испытуемым психолого-педагогического эксперимента, условия обучения способствуют выработке эталона профессиональной деятельности психолога, переходу от одной профессиональной позиции к другой (при $p = 0,01\%$) и готовности способствовать формированию профессионального самосознания специалистов образования (при $p = 0,05\%$). Это не означает отсутствия данных характеристик на начало психолого-педагогического эксперимента, а указывает на их актуальность в контексте меняющихся условий развития образования, развития личности самих испытуемых. Из сравнительного анализа G эмпирических и G критических видно, что значимых изменений в осознании динамики «профессионального Я», индивидуального стиля деятельности не происходит. Можно утверждать, что осознание динамики «профессионального Я» является постоянно функционирующим элементом профессионального самосознания, благодаря которому активизируется саморазвитие.

Следовательно, несмотря на целенаправленную организацию условий осознания динамики «профессионального Я», выборки до и после психолого-педагогического эксперимента не различаются. Относительно осознания индивидуального стиля деятельности следует отметить, что в программе спецкурса данная задача специально не решалась, а уровень притязаний по осознанию индивидуального стиля профессиональной деятельности достаточно высок. Вопрос о готовности способствовать формированию профессионального самосознания специалистов образования в рамках спецкурса тоже специально не рассматривался, однако логика построения курса отражает эту идею.

Сравнение выборок психолого-педагогического эксперимента при помощи знаков по оценке уровня развития профессионально значимых качеств, способностей у неимеющих психологического образования, позволило отметить отрицательный сдвиг в самооценке рефлексивных способностей испытуемых, что согласуется с целями спецкурса, и положительный сдвиг в самооценке конструктивных способностей ($P = 0,05\%$). Рост конструктивных способностей (как детализации в проектировании условий развития) также отмечен по выборке в целом ($p = 0,01\%$). Это можно рассматривать как усвоение логики спецкурса, осознание условий обучения, стимулирующих саморазвитие. На основании отрицательного сдвига по критерию эмпатийных способностей (при $p = 0,05\%$), можно поставить гипотезу об активизации эмоциональной сферы испытуемых в процессе психолого-педагогического эксперимента, повышение требовательности к «идеальному» уровню сопереживания как профессионально значимому качеству психолога.

Как дополнение анализа нами были сопоставлены с помощью критерия знаков показатели общей самооценки и формы рефлексии испытуемых на начало и конец психолого-педагогического эксперимента. Показатель общей самооценки вычислялся по данным анкетного бланка как сумма баллов по десяти профессионально значимым качествам, способностям. Изменений самооценки не выявлено (G критические меньше, чем G эмпирические). Форма рефлексии определялась в соответствии с выбранными испытуемыми вариантами ответа на вопрос: «Что явилось точкой отсчета для оценки ваших способностей?», который был поставлен экспериментатором (преподавателем) после заполнения анкетного бланка. Для ответа предлагался выбор: сравнение с непрофессионалом, не психологом; реальными другими психологами; обобщенным эталоном психолога; возможным «профессиональным Я». Варианты соответственно предполагали следующие формы рефлексии, различающиеся по уровню самоосознания перспектив профессионального развития: полагающая как первичное высвобождение от поглощенности имеющимся профессиональным уровнем; сравнивающая как фиксация наличности данного по отношению к иным коллегам; определяющая как объективирование и сопоставление с эталоном; синтезирующая как самопроектирование профессионального развития (по В. И. Слободчикову). Сравнение выборок испытуемых по показателям формы рефлексии на начало и конец психолого-педагогического эксперимента показало рост содержательной и уровневой представленности рефлексии профессионального развития (G эмпирическое = G критическому при $p = 0,05\%$).

Таким образом, можно заключить о реализованности задач по организации условий обучения, способствующих осознанию испытуемыми своего возможного «профессионального Я» и средств его развития, самопознанию, самоотношению, самоопределению профессиональной позиции. В развитии организаторских, коммуникативных, гностических способностей, духовности, креативности, саморегуляции, гибкости не обнаружено значимых изменений, что отражает фиксированность задач и содержания эксперимента в области рефлексии профессионального самосознания в целом, без анализа перечисленных качеств. Следует отметить, что блок по оценке уровня развития профессионально значимых качеств, способностей был использован как составляющая экспресс-опросника о «профессиональном Я», в

котором сравнительный анализ начинающих и заканчивающих обучение на курсах переподготовки не отразил значимых изменений в развитии качеств кроме гностических способностей. Важным является различие в распределении «+» и «-» по критерию знаков относительно развития конструктивных и рефлексивных способностей. Преобладание плюсов по оценке конструктивных способностей ($p = 5\%$) позволяет говорить о сформированности представлений об условиях и средствах развития, а преобладание минусов в оценке рефлексивных способностей ($p = 10\%$) отражает область притязаний в профессиональном саморазвитии.

Далее, в качестве следующего метода обработки результатов психолого-педагогического эксперимента нами был использован корреляционный анализ Спирмена. Рассмотрению подлежали вопросы теоретической осведомленности и профессионально значимых личностных качеств, способностей, ранжированных испытуемыми по степени личностной значимости до и после эксперимента. Мы предположили, что содержание спецкурса повлияет на оценку личностной значимости рассматриваемых аспектов, которая может быть объяснена посредством корреляционных связей с предшествующими ранговыми распределениями и посредством сопоставления с целями курса, с самооценками произошедших изменений. Для анализа были взяты коэффициенты, соответствующие 1% и 5% уровню вероятности ошибки и на этой основе построены корреляционные модели личностной значимости содержательных компонентов спецкурса для испытуемых, обучавшихся по специальности «Практическая психология» и необучавшихся по данной специальности.

С помощью критерия знаков ранее нами был отмечен положительный сдвиг содержательного компонента спецкурса «представление о структуре профессионального самосознания». В корреляционной модели необучавшихся по специальности «Практическая психология» значимость представления о структуре профессионального самосознания отрицательно коррелирует с зафиксированными испытуемыми в начале обучения значимостью осознания индивидуального стиля деятельности, готовности способствовать формированию профессионального самосознания специалистов образования и положительно — со значимостью эмпатийных способностей, а у обучавшихся по психологической специальности — отрицательно коррелирует со значимостью гностических и рефлексивных способностей. Это раскрывает специфику перенесения акцентов с личностных аспектов «профессионального Я» на когнитивные. У необучавшихся по специальности «практическая психология» отражена «информационная исчерпанность» данной проблемы для испытуемых, «погрузившихся» в процесс самоосознания, выражающих готовность способствовать формированию профессионального самосознания специалистов образования. Возможно, этот факт связан с трудностью перенесения теоретических аспектов на практику и ожиданием непосредственных прежде всего «аффективных» результатов самоосознания в профессиональной деятельности. Так значимость эмпатийных способностей не имеет отрицательной корреляции со значимостью представления о структуре профессионального самосознания, а связана положительно. Значимость готовности способствовать формированию профессионального самосознания специалистов образования отрицательно связана со значимостью знакомства с исследованиями по данной проблеме. У обучавшихся по специальности «практическая психология» отражена

актуализация представления о структуре профессионального самосознания для испытуемых, которые изначально не фиксировали высокой значимости развития гностических и рефлексивных способностей.

У необучавшихся по психологической специальности отмечены следующие положительные корреляции значимости:

- гностических, конструктивных способностей и осознанности индивидуального стиля деятельности, коммуникативных способностей и знакомства с исследованиями по проблеме профессионального самосознания, что иллюстрирует конкретизацию, опредмечивание ценности развития гностических, конструктивных, коммуникативных способностей в осознанность индивидуального стиля деятельности, знакомство с исследованиями по проблеме профессионального самосознания;
- сформированности профессиональной позиции и осознания изменений динамики профессионального Я, осознанности индивидуального стиля деятельности, организаторских способностей и перехода от предыдущей профессиональной позиции к психологической, что отражает путь, способ достижения желаемого профессионального развития, уточненный на основе приобретенного опыта обучения по программе спецкурса;
- коммуникативных способностей, духовности, креативности до и после обучения, готовности способствовать формированию профессионального самосознания специалистов образования. Это указывает на совпадение индивидуальных ценностей обучающихся с ценностями, актуализированными в процессе обучения. После эксперимента испытуемые, оценивающие невысоко значимость эмпатийных способностей, отметили значимость перехода от предыдущей профессиональной позиции к психологической, невысоко оценивающие значимость креативности отметили значимость гибкости.

Обобщая влияние психолого-педагогического эксперимента на обучающихся, которые не обучались по специальности «Практическая психология», следует отметить конкретизацию целей по развитию профессиональных способностей, определение промежуточных целей на пути достижения основных (например, осознание динамики изменения профессионального Я для сформированности профессиональной позиции), актуализация, утверждение профессиональных ценностей.

Схожие аспекты выделены в группе обучавшихся по специальности «Практическая психология». Значимость рефлексивных способностей отражается в значимости осознанности индивидуального стиля деятельности, саморегуляции — в сформированности профессиональной позиции, гибкости, значимость осознанности индивидуального стиля деятельности в значимости сформированности профессиональной позиции.

Отрицательная корреляция значимости готовности способствовать формированию профессионального самосознания специалистов образования и значимости гибкости, сформированности профессиональной позиции отражает, на наш взгляд, результат преобразования личностных ценностей профессиональной деятельности в процессе обучения по программе спецкурса. Низкие значения значимости готовности способствовать формированию профессиональной позиции специалистов образования соответствуют высоким значениям значимости гибкости и значимости сформированности профессиональной позиции, зафиксированные обучающимися после эксперимента.

И обратное, выявлена отрицательная взаимозависимость значимости готовности способствовать формированию профессионального самосознания специалистов образования на конец обучения и значимости гибкости, саморегуляции, сформированности профессиональной позиции в начале обучения, что отражает повышение критичности, требовательности к готовности формировать профессиональное самосознание специалистов образования, перенесение акцентов на собственное профессиональное развитие.

Положительная корреляция личностной значимости перехода от прежней профессиональной позиции к психологической и значимости конструктивных способностей может быть объяснена необходимостью создания условий для видения возможностей профессионального саморазвития, что отражает проблемы самоопределения. В то же время, зафиксирована отрицательная корреляция значимости сформированности профессиональной позиции до обучения и значимости конструктивных способностей после обучения. Этот факт интересен в сопоставлении с положительным сдвигом конструктивных способностей по критерию знаков. На основании вышесказанного, можно заключить, что программа спецкурса оказывает сильное мотивирующее воздействие на тех обучающихся, для которых профессиональное развитие имело личностное значение, и тех, для которых задачи профессионального развития не являлись на данное время актуальными.

Большую значимость получает личностное развитие нежели когнитивное, однако когнитивный этап является закономерным этапом личностного развития, что отражают отрицательные корреляции значимости осознанности индивидуального стиля деятельности на начало обучения и значимости знакомства с исследованиями по проблеме профессионального самосознания, а также значимости перехода от предыдущей профессиональной позиции к психологической и значимости гностических способностей. Важным является сопоставление этих фактов с положительным сдвигом «знакомства с исследованиями по проблеме профессионального самосознания» по критерию знаков для обучавшихся по специальности «практическая психология». Так значимость представления о структуре профессионального самосознания на начало обучения положительно коррелирует со значимостью организаторских способностей, зафиксированной на конец обучения, что позволяет утверждать о побуждающей роли теоретических аспектов профессионального самосознания для постановки ближайших целей профессионального саморазвития.

Итак, в результате анализа психолого-педагогического эксперимента выявлена актуализация рефлексивных и эмпатийных способностей обучающихся, повышение конструктивных способностей, теоретической осведомленности в проблемах профессионального самосознания. У необучавшихся по специальности «Практическая психология» наиболее значимы по сравнению с обучавшимися по психологической специальности оказались такие личностные приобретения, как переход от предыдущей профессиональной позиции к психологической, выработка эталона деятельности психолога. Лишь у необучавшихся по специальности «Практическая психология» зафиксирован рост сформированности профессиональной позиции и готовности способствовать формированию профессионального самосознания специалистов образования. В процессе обучения по программе спецкурса отмечены конкретизация

целей по развитию профессиональных способностей, определение промежуточных целей обучающимися на пути достижения основных, актуализация, утверждение профессиональных ценностей. Корреляционный анализ отражает побудительную роль теоретических аспектов профессионального самосознания для постановки ближайших целей профессионального саморазвития обучающимися.

Вывод: рефлексивный анализ психолого-педагогического эксперимента позволяет утверждать о возможности проектирования условий формирования профессионального самосознания в процессе переподготовки. С помощью данных анализа представлений обучающихся о развитии профессионального Я можно корректировать эти условия.

Литература

1. Музыченко А. В. Анализ проблемы формирования профессионального самосознания будущих психологов // Инновации в системе повышения квалификации педагогических кадров: теория и практика: Материалы науч.-практ. конф., 18—20 дек. 2000 г., Минск: В 2 ч. / Отв. ред. В. Т. Кабуш. Мн., 2000. Ч. 2. С. 52—60.
2. Музыченко А. В. Возможности активных методов обучения в формировании профессионального самосознания психологов // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 1—3 марта 2001 г.). Мн., 2002. С. 204—211.
3. Музыченко А. В. Гипотетическая теоретическая модель формирования профессионального самосознания практического психолога // Теоретические модели современных педагогических явлений: исследования молодых ученых: Сб. науч. тр.: В 2 ч. / Под ред. Б. В. Пальчевского. Мн., 2000. Ч. 2. С. 141—151.
4. Музыченко А. В. Концептуальные основания формирования профессионального самосознания будущих психологов в процессе обучения на курсах переподготовки // Концептуальные основания развития современной образовательной практики: исследования молодых ученых: Сб. науч. тр.: В 2 ч. / Под ред. Б. В. Пальчевского. Мн., 2001. Ч. 2. С. 226—238.
5. Музыченко А. В. Корреляционные и факторные модели профессионального самосознания будущих психологов // Аналитические материалы и эмпирические исследования молодых ученых: Сб. науч. ст. Мн., 2002. С. 50—63.
6. Музыченко А. В. Построение методики изучения самосознания будущих психологов // Адукацыя і выхаванне. 2000. № 3. С. 59—63.
7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2001.