

Юхновец, Т.И. К вопросу о мониторинге процесса профессионализации студентов-психологов/ Т.И. Юхновец //Информационное и развивающее обеспечение студентов в процессе вузовского образования: материалы Респ. науч.-практ. конф., г.Минск, 21-23 июня 2007 г Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Л.В.Марищук [и др.]; науч. Ред.: Л.В.Марищук, Т.М.Савельева. – Минск, БГПУ, 2007. – 240 с. – 200 - 206.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

К вопросу о мониторинге процесса профессионализации студентов-психологов

Т.И.Юхновец, старший преподаватель
кафедры педагогики и психологии
инклюзивного образования
учреждения образования Институт
инклюзивного образования
«Белорусский государственный
педагогический университет имени
Максима Танка»

Становление профессионала в современном обществе все больше опосредуется информационными процессами, когда «... интеллектуальная деятельность субъектов направлена на сбор и анализ необходимой информации, генерацию, обсуждение и распространение новых суждений и идей, на принятие решений» [4, с. 12]. При этом «профессионал» понимается как человек, усвоивший ценностные ориентации профессии, выполняющий профессиональную деятельность на уровне требований профессии, осознанно развивающий свою личность средствами профессии [1, с.304]. Информация приобретает развивающую функцию для отдельной личности специалиста (особенно психолога) в том случае, если контекстом ее применения служат субъект-субъектные отношения, подразумевающие в первую очередь субъектов, находящихся в информационном пространстве, их внутреннюю позицию, эмоционально-ценностное отношение к предоставленной и/или приобретаемой ими информации, направляемой друг другу. Эти положения должны учитываться в системе профессиональной подготовки психолога. Приобретают значение не только уровень усвоенных знаний, умений и навыков, владение компетенциями, но и личностные характеристики обучающихся, опосредующих деятельность (учебную, академическую, квазипрофессиональную, профессиональную). С.Л. Рубинштейн, рассматривая вопрос о взаимоотношении развития и обучения личности, подчеркивает, что усвоение системы знаний взаимосвязано с развитием ее способностей, свойств, таких как наблюдательности, осмысления, понимания действительности и т.п.» [8, с.79]. По мнению Г.М. Андреевой, полноценное вхождение личности в новую среду (учебную, профессиональную) и интеграция в ней обеспечивается не столько отдельными личностными качествами, способностями, сколько интегральными характеристиками, в обобщенном виде представленными в понятии «личностная зрелость». Феномен личностной зрелости сопровождается изменением системы взаимодействий и отношений личности, ее потребностей, эталонов-ценностных ориентаций, самосознания. При этом важно понимать с точки зрения Л.И. Анцыферовой, что процесс развития осуществляется как в актуальном, так и потенциальном, латентном аспекте, а также в различных их сочетаниях [цит. по 3, С.251]. В связи с вышеизложенным возникает вопрос о том, насколько обучение в вузе способствует развитию личностной зрелости будущего специалиста.

Профессионализация личности обучающегося обеспечивается многими механизмами, среди которых важное место занимает рефлексия. С.Л.Рубинштейн определяет рефлексию как «мировоззренческое чувство», выступающее внутренним условием детерминации поведения человека и появление «субъекта» [7, с.351-352], В.А.Якунин считает ее основным источником самосовершенствования в педагогической профессии. Так, например, он в качестве основных путей педагогического самосовершенствования считает «оценку педагогом себя через оценку других, оценку своей работы путем сравнения фактического с должным, т.е. с эталоном, осознание и устранение непродуктивных приемов работы с последующим усвоением рекомендуемых, создание условий для объединения научного и педагогического творчества» [12, с.506]. С равным правом это положение можно отнести к любой высокоразвитой деятельности, будь то область квазипрофессиональной, психологической или иной профессиональной деятельности.

А.Э. Пятинин определяет умения профессиональной рефлексии базовыми для психолога [6, с. 10], позволяющими сознавать в максимальной степени любые свои действия и их последствия. Более того, подчеркивает А.Э. Пятинин, «они способствуют развитию умений вербализации, когда опредмечивается стремление найти наиболее точное название того или иного состояния, а также позволяют субъекту обнаружить свои потенциалы и ограничения, т.е. эффективно регулировать самооценку и уровень притязаний». На наш взгляд, в учебном процессе, активизирующем механизмы развития самосознания студентов, в том числе рефлексивные способности, имеются значительные резервы. Например, с целью повышения эффективности профессионального становления студента, можно предлагать задания в контексте лонгитюдной объективной и субъективной психологической диагностики, направленной на выявление состояния учебно-профессиональной подготовленности, направленности, самосознания, способностей, профессионально важных качеств.

Реализации этого аспекта профессионального образования способствует организация, проведение, рефлексия результатов мониторинга. Его существенной чертой является информация о соответствии фактического результата ожиданиям, профессиональной модели деятельности специалиста (психолога), а также оценка этого соответствия [11, с.121]. Мониторинг может использоваться как при изучении отдельной дисциплины, так и включаться в поэтапную диагностику становления профессионала на протяжении всех лет обучения студента в вузе (лонгитюдное исследование).

Считаем, что мониторинг должен сопровождаться таким необходимым элементом как осуществление групповой обратной связи – обратной информации, предполагающей высказывания студентами своего мнения, отношения к процессу обучения, выражение мыслей и чувств по поводу своего собственного личностно-профессионального самочувствия в учебной группе.

Проблема обратной связи обозначилась в психологии с созданием теории функциональных систем (П.К.Анохин), началом применением в ней системного

подхода (Б.Ф.Ломов, К.К.Платонов) в первой половине XX столетия; межличностной обратной связи. Под межличностной обратной связью (interpersonal feed back) принято понимать «намеренное вербальное сообщение другому лицу того, как его поведение или последствия его поведения восприняты или пережиты» (М.Ю.Арутюнян, Л.А.Петровская) [5,10].

Исследования межличностной обратной связи направлены на решение нескольких задач. Одна из них состоит в поиске способов увеличения достоверности адресуемой человеку информации о нем самом. Эти умения приобретают особое значение, когда идет речь о деятельности практического психолога – ведь именно он обязан адекватно, грамотно предоставлять психологическую информацию заказчику, клиенту и другим заинтересованным лицам, участвующим в процессе оказания психологической помощи. Владея формами предоставления обратной связи, психолог может управлять развитием контакта с адресатом, развивая либо, наоборот, сворачивая его.

Вторая задача характеризуется поиском адекватных средств управления межличностным поведением, что связано с пониманием механизмов принятия психологической информации. Исследования в этой области разбиваются на два направления: изучение личностных характеристик коммуникатора и реципиента обратной связи.

Третья задача связывается с изучением воздействия межличностной обратной связи на процессы самопознания, самосознания.

Распространяющаяся практика применения различных форм активного обучения, является источником новых исследований по указанной проблеме. В ситуации специально организованного обучения студенты-психологи получают возможность развивать профессиональные умения передавать психологическую информацию другому лицу. Существенным элементом активных форм обучения является усиление фактора межличностного взаимодействия. Одним из обучающих механизмов является механизм обратной связи, посредством которого каждый участник учебной группы получает редкую в повседневном общении возможность верифицировать свои представления о том, как его поведение, мотивы, установки воспринимаются окружающими людьми. Таким образом, межличностная обратная связь служит источником самопознания, наряду с рефлексией, социальным сравнением, самонаблюдением, групповой оценкой.

Б.Холингом [цит.по 10] было проведено исследование, посвященное динамике обратной связи в процессе группового развития. Им было установлено, что в процессе группового развития происходит общее увеличение позитивной обратной связи, и, в частности, увеличение ее во второй половине цикла занятий в адрес ведущего и группы в целом; увеличение ее безоценочной формы, адресуемой конкретным членам группы.

В ходе развития группы зафиксированы:

- общее уменьшение негативной обратной связи;
- уменьшение во второй половине тренингового цикла негативной и неоценочной обратной связи, адресуемой ведущему;

– уменьшение негативной обратной связи в адрес отдельных членов группы. В процессе группового развития отмечается относительное увеличение частоты обратной связи на фоне относительного уменьшения частоты высказываний членов группы, свидетельствующих о тревожности.

Существующая потребность в комплексном изучении параметров обратной связи в группе привела к возникновению экспериментального направления в этой области. Наиболее известны исследования немецкого психолога Б. Оберхоффа и группы американских психологов под руководством А. Джекобса.

В российской психологии проблематика межличностной обратной связи изучается в ракурсе общепсихологического подхода к общению В.И. Мясищева, А.А.Бодалева, теоретико-методологического подхода Л.С. Выготского, М.М. Бахтина. Исследования межличностной обратной связи проводятся в рамках общей психологии, социальной психологии. В педагогической психологии это понятие не используется, но в разделе, посвященном педагогическому общению, рассматриваются проблемы оценочной деятельности учителя и речевого взаимодействия учителя и учащихся.

Результаты исследований в области межличностной обратной связи позволили ввести понятие «конструктивной межличностной обратной связи», предполагающее наличие в сообщении таких признаков, как:

- реальной и существенной информации об адресате;
- соответствие содержания и формы, способствующей ее адекватному принятию и переработке.

Оптимизация обучения профессиональному общению сопряжена с изучением характеристик межличностной обратной связи, как воздействующего сообщения [10, с.5-31].

А.Э. Пятинин [6] относит умения «предоставлять обратную связь» к принципиально важным вопросам, методическим основаниям организации условий профессионального обучения психологов. Умение предоставлять обратную связь является ценным профессиональным умением психолога, позволяющим грамотно проводить фасилитацию взаимодействия с клиентом. На её основе изменяется эмоционально-ценностное отношение к результату, пересматриваются способы достижения текущих, промежуточных и конечных целей самим субъектом учебной деятельности. Развитие рефлексивных способностей в контексте обратной связи в процессе обучения может служить основой для индивидуализации целей и задич учебной деятельности студентов на качественно новом уровне.

На наш взгляд представляет интерес тот момент профессионального обучения, когда у студента появляется первая возможность попробовать, испытать себя в профессии, переосмыслить себя в ней, т.е. речь идет о психологических результатах учебной практики. С целью исследования рефлексии студентами учебно-диагностической практики, им предлагалось заполнить анкету, разработанную на основе критериев эффективности обучения, сформулированных В.А.Якуниным. Ученый предлагает

рассматривать следующие критерии профессионального развития личности: удовлетворенность обучением и учением; активность и самоуправление студента, обеспечивающие субъект-субъектные отношения в учебном процессе; развитие профессионально и социально значимых психологических качеств личности специалиста. Анкета состояла из трех частей, каждая из которых включала открытые и закрытые вопросы, направленных на анализ и самооценку студентами результатов обучения: приобретенных до начала, и полученных в процессе практики. Первую часть студенты заполняли на установочной, вторую – на итоговой конференции. Третья часть анкеты заполнялась психологом базы практики для получения экспертной оценки. В исследовании приняли участие 199 студентов 3 курса факультета психологии БГПУ. Данные обрабатывались с помощью контент-анализа, корреляционного и факторного анализов. Проанализируем вторую часть анкеты – самоотчеты студентов о результатах диагностической практики.

Результаты описательной статистики свидетельствуют о том, что студенты в целом удовлетворены учебой: на первый пункт анкеты «Оцените удовлетворенность учебой»: 44 % респондентов выбрали оценку «выше среднего», 34 % – «среднюю», 18 % – «высокую», 4% – «очень высокую». На вопрос об «отношении к практике»: позитивное отношение проявили 68 % студентов, выраженное позитивное – 24 %, 8% опантов обозначили нейтральное отношение, что говорит о выраженном стремлении к практической деятельности и готовности реализовывать теоретические знания, навыки и умения в реальных условиях деятельности. Анализ «собственной активности в учебной деятельности» показал, что выше среднего ее оценили 36 % студентов, по 26 % выбрали средний и высокий уровень активности, 8% – очень высокий, 4 % – ниже среднего. Более информативными, на наш взгляд, были выборы студентов относительно видов самоуправления, которыми они чаще всего пользовались на практике: планирование (26 %), осуществление самоконтроля (19 %), использование профессионального общения (18 %), проведение предварительной подготовки к работе (15 %). Индивидуализация целей и задач как существенная характеристика самоуправления выбиралась единичными студентами, что отражает низкий уровень учебно-профессиональной зрелости студентов.

С целью сокращения анализируемых единиц информации был применен факторный анализ, позволивший выделить 9 факторов переменных, определяющих эффективность учебной деятельности студентов в процессе диагностической практики.

Суммарная информативность всех факторов составила 80,5 %. Наиболее интересными представляются первые пять и последний фактор. В первый – уровень подготовленности к диагностической деятельности (информативность 18,2 %) – вошли со значимыми весами (или близкими к ним) следующие характеристики: умения диагностировать личность и составлять характеристику личности и группы. Можно предположить, что успехи в практических «пробах» определяются специальными навыками и умениями. Второй фактор – приобретенные умения по диагностике (информативность 12,1

%), складывается из следующих компонентов со значимым весом и положительным знаком: умения диагностировать группу, составлять психологическую характеристику группы, выполнять социальный заказ, составлять отчет о результатах практики. В третий фактор (8,6 %) вошли характеристики с положительными весами: честь профессиональной группы, осознание широкого социального смысла диагностической деятельности, отношение к практике. Четвертый фактор (8,6 %) содержит аспекты со значимыми весами с положительным знаком: удовлетворенность учебой, осознание необходимости самосовершенствования и активность. В пятый фактор (7,7 %) были включены переменные со значительным весом и положительными знаками: умение анализировать опыт, умения применять знания. На последнем месте по информативности оказался 9 фактор (5,1 %): положительные значения определяются полюсом переменной – осознание смысла учения после практики. По всей вероятности, проявилась тенденция, когда психодиагностическая деятельность понимается студентами-психологами в поверхностном контексте, когда ее рассматривают с технологической стороны проведения исследования, недооценкой системных знаний, мировоззрения, профессиональной направленности.

Полученная информация определила возможные направления совершенствования учебно-воспитательного процесса в следующих аспектах:

- организации, проведения пролонгированного мониторинга процесса и результатов учебной деятельности и обученности студентов;
- фасилитации рефлексии студентами приобретенных индивидуальных психологических результатов с дальнейшим их обсуждением в учебных группах;
- формирование умений участников учебного процесса предоставлять обратную связь друг другу;
- разработки рекомендаций по развитию индивидуального стиля деятельности студентов всеми участниками образовательного пространства в процессе групповых дискуссий.

Резюмируем: анализ субъективной оценки диагностической практики студентами третьего курса показал зависимость результатов от уровня их теоретической подготовленности; отношения к практике, активности, самостоятельности; умения проводить научно-исследовательскую работу; сформированности рефлексивных умений, понимания смысла учения, самообразования как проявления личностной зрелости в учебно-профессиональной деятельности. Повышение эффективности профессиональной подготовки студентов обеспечивается многими механизмами, сопровождающими системно организованный процесс обучения, но особенно учения. Именно поэтому важна не просто рефлексия, но рефлексия систематично собранных результатов в процессе проведения пролонгированного мониторинга с предоставлением конструктивной обратной связи в групповой работе профессионального сообщества.