

15. Спиваковская А.С. Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений // Особенности развития личности ребенка, лишенного родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением: Сб. науч. тр. — М.: Прометей, 1989. — С. 206–215.
16. Фрухт Э.Л., Хрикулова М.А., Денисенко Е.В. Особенности развития воспитанников дома ребенка // Проблемы сиротства и организации государственной помощи детям, лишившимся родительского попечения: Сб. науч. тр. — М., 1992. С. 40–47.
17. Фурманов И.А, Аладьин А.А., Фурманова Н.В. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства. — Минск: Тесей, 1999. — 160с.
18. Фурманов И.А, Аладьин А.А., Фурманова Н.В. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства. — Минск: Тесей, 1999. — 224с.

*Музыченко А.В.*

## **Концептуальные основания формирования профессионального самосознания будущих психологов в процессе обучения на курсах переподготовки**

*Представлено научным руководителем кандидатом психологических наук, доцентом Н.Я. Кушницр*

Рассмотрев психологические основы становления профессионального самосознания в общем контексте развития либо саморазвития, мы переходим к анализу специально организованных условий формирования профессионального самосознания будущих психологов, где формирование есть результат развития, не исчерпывающий себя, т.е. определенный качественный уровень профессионального самосознания с присущей ему профессиональной позицией. В рамках педагогической психологии понятие формирование будет нами употребляться и как организаторская деятельность педагога в процессе обучения на курсах переподготовки.

Рассмотрение деятельности педагога по созданию условий развития профессионального самосознания должно опираться на систему фундаментальных принципов развития личности:

- принцип диалектико–материалистического детерминизма (причинной обусловленности любого психического явления объективным материальным миром);
- принцип единства личности, сознания и деятельности (сознание – личностно и деятельностно, личность – сознательна и деятельностна, деятельность – сознательна и личностна);
- принцип отражения (все психические явления есть результаты непосредственного или опосредованного психического отражения, содержание которого детерминировано объективным миром);
- принцип развития (постепенное и скачкообразное усложнение психики как в процессуальном, так и в содержательном аспектах);
- принцип иерархичности психики (все психические явления рассматриваются как ступени, включенные в иерархическую лестницу, где нижние ступени субординированы, т.е. подчинены и управляются высшими, а высшие, включая в себя низшие в измененном виде и опираясь на них, к ним не сводятся);
- личностный принцип (индивидуальный подход к человеку как к личности и понимание ее как отражающей системы, определяющей все другие психические явления);
- принцип единства теории, эксперимента и практики (эксперимент, опираясь на теорию, проверяет и уточняет последнюю и вместе с ней подтверждается практикой как высшим критерием истины) [10, с. 132].

Методологической основой проектируемой нами деятельности по формированию профессионального самосознания практических психологов является аксиологический подход, системомыследеятельностный (О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, Г.П. Щедровицкий ...), личностно–развивающий, личностно–деятельностный (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн ...) при ведущей роли личностно–деятельностного подхода как базы современной отечественной

педагогической психологии, характеризующегося взглядом на обучающихся как субъектов процесса обучения, поднимающего значимость активности самих обучающихся, делающего актуальным рассмотрение динамики их самосознания. Существенным дополнением указанных научных подходов являются работы В.И. Слободчикова и др. в области психологии субъективности.

Ведущей детерминантой личностного развития, согласно С.Л. Рубинштейну, является самодеятельность: "... субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что оно делает, можно определять то, что он есть: направлением его деятельности можно определять и формировать его самого" [12, с. 106]. Здесь берет начало субъектно-деятельностный подход. В контексте нашего исследования значимо рассмотрение С.Л. Рубинштейном личности не только как субъекта деятельности, но и как субъекта жизненного пути. Раскрывая диалектическое взаимодействие внешнего и внутреннего как преломление внешних воздействий через внутренние условия, автор ставит акцент на логику внутреннего, что объясняет специфическую избирательность личности, ее активность, индивидуальность, интегративность. Деятельность сознания рассмотрена в процессе самоопределения человека. Саморегуляция выступает высшим личностным образованием [11]. Базируясь на концепции личности С.Л. Рубинштейна, мы выделяем задачу формирования мотивационно-ценностной сферы будущих психологов как создание условий для сознательного самоопределения обучающихся, для развития осознанных жизненных устремлений и способов их выражения.

Понятие активности личности занимает центральное место в трудах Л.С. Выготского и сопряжено с категорией воли [3]. Среди разнообразных форм активности значимой является коллективная деятельность, так как на основе социального взаимодействия возникает способность к самосознанию и самоконтролю. Отмеченное в отношении возрастного развития, актуально для нас в плане создания условий, способствующих профессиональному самоосознанию и развитию самоконтроля обучающихся. Л.С. Выготский, раскрывая введенное им понятие социальной ситуации развития, отмечает индивидуально своеобразную переработку и

переосмысление человеком социальной действительности. На примере развития речи автор отмечает: “Не постепенная социализация, вносимая в ребенка извне, но постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребенка, является главным трактатом детского развития” [2, с. 320]. Индивидуализация может пониматься как самостоятельность, “внутренняя”, подлинная, противостоящая “воспроизводящей” (по Л.С. Выготскому). В социально–психологической концепции персонализации В.А. Петровского индивидуализация представлена как этап становления индивидуальности, открытие или утверждение “Я”, выявление своих склонностей и возможностей, особенностей характера [9, с. 402]. В процессе обучения на курсах переподготовки мы предполагаем прохождение этапов профессиональной социализации и профессиональной индивидуализации обучающихся, как обеспечение “зоны ближайшего развития” для их профессионального роста. Критериями завершенности данных этапов, на наш взгляд, могут быть самостоятельность и индивидуальность, которую Б.Г. Ананьев, раскрывая основные характеристики человека через понятия “индивид — личность — индивидуальность”, считает высшим уровнем развития личности, рассматривает как вершину самовыражения человека [1, с. 326–335]. Тем самым мы преследуем задачу стимулирования саморазвития личности, ее самоактуализации, которая, согласно отечественным психологам, является не эгоцентричной, а включающей самоактуализацию других. В.А. Петровский самоактуализацию человеческой личности видит в способности индивида к персонализации, что проявляется “... в значимых изменениях социального бытия, за которые индивид ощущает свою ответственность перед обществом. Проявляющаяся в актах персонализации индивидуальность субъекта есть совокупность социально значимых его отличий от других людей” [9, с. 403]. Так, по В.А. Петровскому, вершиной самовыражения человека является “утверждение своего бытия в других людях” в процессе интеграции, “становление всеобщего”, которое В.И. Слободчиковым рассмотрено несколько в иной плоскости через категорию универсальности, “фиксирующую высшую ступень духовного развития человека”, осознание смысла своей жизни, знание своей причастности миру ... [13, с. 372].

В соответствии с научными идеями А.Н. Леонтьева о единстве личности, сознания и деятельности, большей адекватности в отражении предметов и явлений окружающей действительности можно достичь посредством их преобразования в процессе деятельности [7]. В условиях переподготовки для обеспечения осознанности профессионально значимых предметов и явлений необходимо их деятельностное либо опосредованное (через знаково-символическую форму) преобразование со включением личностного (субъективного) отношения, так как сознание лично и деятельностно. В ходе интериоризации будет происходить переход внешней по форме протекания деятельности во внутреннюю. Посредством обратной связи через коммуникативную рефлекссию будут согласовываться субъективные позиции обучающихся [5, с. 245]. Основываясь на рефлексии как механизме самосознания, мы акцентируем внимание на рефлексивно насыщенной деятельности будущих психологов, одной из форм которой являются организационно-деятельностные игры, опорой которых составляет системомыследеятельностный подход, разработанный методологической группой под руководством Г.П. Щедровицкого [4]. Несмотря на то, что мышление в рамках данного подхода в идеале рассматривается отдельно от носителя сознания, вызывая на первый взгляд несогласованность предмета рассмотрения с тематикой нашего исследования, мы считаем возможным использование принципов этого подхода для организации условий обучения будущих психологов. По типу знания деятельностный подход представляет естественнонаучный аспект, к которому тяготеет данное исследование, а системомыследеятельностный — гуманитарный, что актуально в контексте подготовки специалистов образования, так как, на наш взгляд, учащимся следует ориентировать прежде всего на понимание людей, нежели на естественнонаучное их изучение. Согласно системомыследеятельностному подходу, именно мыследеятельность, включающая процессы мышления, мыслекоммуникации, мыследействия, способна обеспечить творческую активность обучающихся. Ю.В. Громыко отмечает следующие мыследеятельностные процессы, которые должна уметь организовывать всякая образованная личность: 1) схематизацию (и на ее основе реализацию, онтологизацию, объективацию, предметизацию);

2) идеализацию; 3) моделирование; 4) анализ ситуаций и позиционный анализ; 5) тематический анализ; 6) категориальный анализ – представляющие техники мышления; 7) формирование системы различий; 8) понимание другого участника в диалоге и рефлексия коммуникативных структур – относящиеся к коммуникативным техникам; 9) самоопределение; 10) целеполагание; 11) формирование замысла действия и рефлексия реализации замысла; 12) планирование действия – арсенал техник мышления [4, с. 105]. “В результате освоения техник или, точнее, прохождения через ситуацию освоения техник имеет место изменение организации сознания” [4, с. 107].

Тенденцию интеграции современных психологических исследований (комплексный [1], системный [8], интегративно–эклетический подход [15]) мы видим возможным использовать в реализации развивающей программы на курсах переподготовки. Опираясь на системный подход Б.Ф. Ломова, сущность которого автор раскрывает через многоплановость, многомерность психических явлений, уровневое строение, разнопорядковость и неоднородность свойств, системную детерминацию и динамичность их характера [8]; мы предусматриваем множественность воздействий на профессиональное самосознание обучающихся с целью большей его дифференцированности и обретения целостности через развитие индивидуальности в процессе индивидуализации. Б.Г. Ананьев отмечает: “Не только целостная система, но и основные ее компоненты индивидуализируются в процессе их взаимодействия”; “... в ходе онтогенетического развития и жизнедеятельности человека происходит прогрессирующая индивидуализация организма и личности человека, охватывающая все уровни этого развития” [1, с. 334]. В контексте интегрального подхода адекватно многообразию модальностей проявления личности необходимо планировать, на наш взгляд, разные типы воздействий: эмоцию – эмоции, чувства; рацию – семантические значения, представления; интуицию – символические значения, идеалы; экзистенцию – переживания; прагию – поведенческие акты, действия [14, с. 69].

Таким образом, выделенные основания позволяют нам обозначить условия формирования профессионального самосознания будущих психологов:

1. Прохождение в процессе переподготовки профессиональной адаптации как усвоения социально-типического для данной профессии (норм, эталонов) и профессиональной индивидуализации как становления индивидуального в профессиональной деятельности, что подготавливает последующий этап профессиональной интеграции как самоактуализации обучающихся.

2. Формирование мотивационно-ценностной сферы будущих психологов как сознательного самоопределения обучающихся в процессе профессиональной адаптации и профессиональной индивидуализации.

3. Возможность проявления активности личности как саморегуляции и самостоятельности, отличной от воспроизводящей, которые реализуются в творческом самоизменении в процессе коллективной деятельности и общения (мыследеятельности, тренинговых упражнений), рефлексивно насыщенных, обеспечивающих обратную связь.

4. Множественность воздействий на профессиональное самосознание обучающихся в процессе рефлексивно-деятельностного обучения.

Выделенные теоретические основания, в которых определены условия формирования профессионального самосознания, мы сочли необходимым дополнить ценностными основаниями проектируемой нами деятельности, таким образом зафиксировав наш субъективный взгляд на решаемую проблему, отражающий позицию проектировщика. В качестве ценностных оснований проектируемой деятельности мы определили саморазвитие и ответственность, способствующие самореализации и самоактуализации практических психологов. Саморазвитие понимается нами как творческое отношение обучающихся к самим себе, создание себя в процессе активного воздействия на внешний и свой внутренний мир с целью их преобразования. Ответственность — «специфическая для зрелой личности форма саморегуляции и самодетерминации, выражающаяся в осознании себя как причины совершаемых поступков и их последствий и в осознании и контроле своей способности выступать причиной изменений (или противостоять изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни» [6, с. 241]. Понятие самореализации связано с самоактуализацией личности — стремлением человека к возможно более пол-

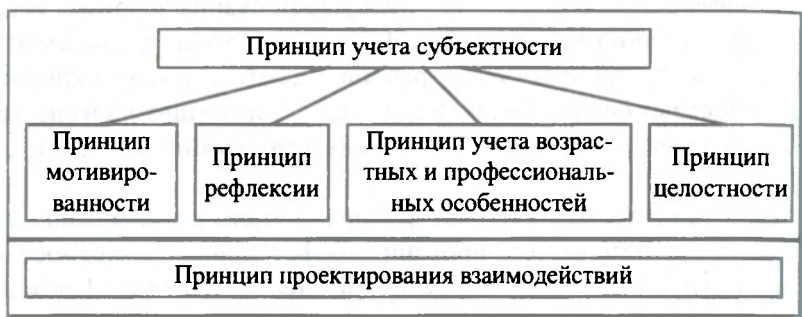
ному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Самореализация и самоактуализация обеспечивают личностную свободу. Предпосылкой же личностной свободы и ответственности является духовность — способ существования человека, достигшего личностной зрелости. На уровне духовности на смену иерархии узколичностных потребностей, жизненных отношений и личностных ценностей приходит ориентация на широкий спектр общечеловеческих и трансцендентных духовных ценностей [6, с. 102].

Исходя из подходов проектируемой деятельности, можно определить принципы формирования профессионального самосознания будущих психологов на курсах переподготовки. Прежде всего это принцип учета субъектности, который фиксирует взгляд на обучающихся как активных преобразователей не только внешнего, но и своего внутреннего мира. Гарантированность принципа (осознанности личностного и профессионального становления, обеспечения позиции субъекта деятельности) достигается организацией рефлексивных ситуаций, созданием рефлексивной среды, что обеспечивается принципом рефлексии при специальной мотивированности обучающихся на изучение материала. С принципом учета субъектности тесно связана категория субъективности, которая в контексте нашего исследования нашла отражение в принципе учета возрастных и профессиональных особенностей обучающихся. При подаче материала, а точнее в организации взаимодействия в процессе обучения, целесообразно придерживаться принципа целостности как единства когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, их сбалансированности.

Представленные принципы образуют систему, где системообразующей можно выделить принцип учета субъектности, который раскрывается посредством остальных взаимосвязанных друг с другом. Например, реализация мотивированности, рефлексии, учета возрастных профессиональных особенностей как проявления субъективности требуют не одностороннего воздействия в процессе формирования, а множественности, целостности. Сам принцип целостности предполагает учет рассматриваемых категорий. Учет возрастных и профессиональных особенностей проявляется также в реализации принципа мотивированности, рефлексии, целостности. Для координации планируемых взаимодей-



ствий мы вводим принцип проектирования, который по сути своей отражает построение формирующего эксперимента (см. рис. 1).



*Рис. 1. Система принципов формирования профессионального самосознания будущих психологов*

Этот принцип включает поэтапное планирование взаимодействий с условием реализации всех обозначенных принципов, фиксацию целей, средств и продуктов каждого этапа, где под продуктом понимается предвосхищение желаемого изменения, которое диагностируемо.

Считаем необходимым развести контекст проектирования формирующего эксперимента и констатирующего. Несмотря на то, что выделенные нами принципы по содержанию актуальны и в отношении диагностического констатирующего эксперимента, по своей направленности они различны. Так, формирующий эксперимент ориентирован на максимум изменений в процессе организации взаимодействий, а констатирующий – на минимум, лишь на фиксацию факта. Следовательно, на месте принципа проектирования взаимодействий в констатирующем эксперименте должен лежать принцип нейтральности воздействий, через который будут преломляться остальные, тем самым получая иную смысловую нагрузку.

Итак, цель учебного модуля состоит в формировании профессионального самосознания субъекта учебной деятельности на курсах переподготовки.

*Структуру учебного модуля составляют следующие этапы:*

## 1. Вводная диагностика.

**Цель:** зафиксировать уровень профессиональной компетентности:

- уровень осведомленности обучающихся, касающийся проблемного поля профессионального самосознания;
- уровень развития профессионально значимых качеств, способностей;
- ожидания от спецкурса, ранжированные по степени личностной значимости для каждого;
- актуальную форму рефлексии в профессиональной деятельности.

**Реализация** цели посредством рефлексивной диагностики.

**Продукт** — актуализация проблемного поля профессионального самосознания, самооценки профессионально значимых качеств, отраженные в анкетном бланке.

## 2. Вхождение в проблемное поле учебного модуля.

**Цель:**

- создание эмоционального фона, способствующего самораскрытию обучающихся;
- формирование конструктивного взаимодействия в учебной группе;
- осуществление вхождения обучающихся в проблемное поле учебного модуля на основе имеющихся знаний, профессионального опыта.

**Реализации** целей будут способствовать тренинговые упражнения, коллективная мыследеятельность и мыслекоммуникация.

Данный этап может считаться промежуточным, но выделен как отдельный потому, что условия сжатости модуля усиливают необходимость создания эмоционального фона для обеспечения эмоциональной открытости и конструктивного взаимодействия при групповой работе.

**Продукт** – эмоциональная адаптация во взаимодействии, фиксируемая в вербализованной рефлексии.

3. Создание ориентировочной основы деятельности с присвоением ключевых понятий по содержанию формирования профессионального самосознания специалистов образования.

**Цель:**

- обеспечить ориентировочную основу деятельности для создания иллюстраций профессионального самосознания и структурирования его;
- усвоение материала с помощью механизма рефлексии, практической деятельности (моделирования).

Целостность целей по созданию ориентировочной основы деятельности и присвоения материала обеспечивается посредством лекций–диалогов, лекций–практикумов, что реализует сбалансированность когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

**Продукт** – усвоение ключевых понятий по содержанию формирования профессионального самосознания специалистов образования, оперирование понятиями, фиксация усвоенного в моделях.

#### 4. Осознание профессионально–личностной позиции.

##### **Цель:**

- осознание обучающимися своей профессионально–личностной позиции во временной перспективе;
- осознание своего индивидуального стиля в профессиональной деятельности;
- проектирование индивидуальной программы саморазвития.

**Продуктом** данного этапа будут являться:

- осознанность “профессионального Я” во временной перспективе, зафиксированная в матрицах “профессионального Я”;
- осознанность своих профессиональных особенностей обучающимися, индивидуального стиля деятельности с фиксацией в диагностической карте;
- составленная каждым обучающимся программа саморазвития.

#### 5. Заключительная диагностика.

##### **Цель:**

- обозначить уровень достижений по осведомленности обучающихся в проблемном поле профессионального самосознания, по развитию профессионально значимых качеств, способностей, степень реализации ожиданий от учебного модуля;
- зафиксировать рост “профессионального Я” и обозначить затруднения в себе как причине препятствий в достижении “идеального Я” в профессиональной деятельности.

- Реализация цели найдет отражение в анкетных бланках, мини-сочинениях, вербализованной рефлексии.

**Продукт** – повышение уровня осведомленности обучающихся в проблемном поле профессионального самосознания, изменение самооценки профессионально значимых качеств, способностей.

### Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — Л.: ЛГУ, 1968. — 339 с.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — 504 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — С. 273–291.
4. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. — М.: Московская академия развития образования, 1996. — 545 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
6. Краткий психологический словарь / Ред.сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — Ростов-на-Дону: Изд. “Феникс”, 1998. — 512 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
9. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов-на-Дону: Изд. “Феникс”, 1996. — 512 с.
10. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. — М.: Изд. Института психологии РАН, 1997. — 576 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. — М.: Педагогика, 1989. — С. 236–249.
12. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. — 1986. — № 4. — С. 101–108.

13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебн. пособие для вузов. — М.: Школа — Пресс, 1995. — 384 с.
14. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. — М.: Гуманит. изд. центр “ВЛАДОС”, 1998. — 512 с.
15. Янчук В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персоналогии: интегративно-эkleктический подход: Монография. — Минск: Бестпринт, 2000. — 416 с.

*Науменко О.А.*

## **Концептуальное обоснование формирования знаково–символической деятельности у дошкольников**

*Представлено научным руководителем кандидатом педагогических наук,  
доцентом Н.А. Масюковой*

Фактически от рождения и до конца жизни человек присутствует в среде знаков и символов. Поскольку знаково–символические системы выступают в качестве материальных носителей человеческих способов жизнедеятельности, трансляции из поколения в поколение человеческих способностей, практически любая современная деятельность связана с необходимостью освоения различных знаково–символических средств: это общение, предметная деятельность, игра, учение, различные формы труда и творчества.

В основу нашего подхода к проблеме формирования знаково–символической деятельности у дошкольников легли исследования Л.С. Выготского и его последователей (Л.А. Венгера, Н.Г. Салминой, Е.Е. Сапоговой и др.).

Исходными положениями наследия Л.С. Выготского для нас являются следующие [4; 5; 6]:

- все высшие психические функции, подобно процессам труда, осуществляются с помощью своеобразных орудий – знаков;