

Молостых А.В. Грядущая культура: гримасы идентичности. (Из материалов круглого стола "Культура, культурология и образование")
Вопр. философии. — 1997. — № 2. — С. 5—8.
Фрейдер Ю.А. Инфосреда и ноосфера // Актуальные проблемы оптимизации обслуживания читателей: Тез. докл. X науч. конф. 21—23 мая 1986 г. — Тарту: Изд-во Тартуск. гос. ун-та, 1986. — С. 43—44.

А.В.Музыченко

Гипотетическая теоретическая модель формирования профессионального самосознания практического психолога

ставлено научным руководителем кандидатом психологических наук, доцентом Н. Я. Кушнир

В настоящее время не теряет своей актуальности необходимость постоянного профессионального совершенствования специалистов образования. Важнейшим же фактором развития профессионализма является профессиональное самосознание — одно из составляющих будущей силы развития индивидуальности. Образование, включающее психологические и педагогические технологии формирования профессионального самосознания, будет способствовать повышению качества подготовки специалистов. Экспериментальное исследование еще изученного процесса трансформации профессионально-педагогического самосознания на профессионально-психологическое позволит выявить его особенности, раскрыть механизм изменения профессионального самосознания, определить условия его формирования, дать психические рекомендации по организации образования практических психологов на курсах переподготовки в системе повышения квалификации.

Анализируя подходы к исследованию динамики профессионального самосознания практических психологов, мы определили, что на тему этого исследования психоаналитический подход работает недостаточно, так как не прояснены механизмы бессознательного. Бихевиористский подход до минимума снижает активность самого обучаемого, профессиональную ответственность. Гуманистический же — напротив, утверждает, что сосредоточение контроля и решений находится при самом человека; этот подход близок нашим воззрениям. Когда

нитивный подход ориентирует на изучение потока информации в процессе получения психологического образования, но не на сам процесс. Информация рассматривается вне деятельности. При факторном подходе изучается воздействие факторов на деятельность без попыток следования самой деятельности. Этот подход является "формальностью" и может отождествляться с принципом "стимул-реакция". Функционалистический подход предполагает исследование притягивания, памяти, мышления как особых, значимых в деятельности самостоятельных процессов, но вне той деятельности, которую обещают. Мы же склонны рассматривать процесс формирования профессионального самосознания практических психологов как деятельность.

Наиболее продуктивным для изучения динамики профессионального самосознания, с нашей точки зрения, является системный подход в рамках СМД методологии как оптимальный для рассмотрения механизма изменения профессионального самосознания использования технологии мысленного эксперимента. Этот подход согласуется с гуманистическим подходом к изучению психологического мира человека — личностно-деятельностным, разработанным отечественными психологами Б.М. Тепловым, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым, А.Н. Леонтьевым, Б.Ф. Ломовым.

При рассмотрении профессионального самосознания мы будем исходить из трех его составляющих: мотивационно-потребностной сферы, самооценки и профессионально значимых качеств. Рефлексивный уровень этих взаимосвязанных компонентов позволяет объединить в общее понятие профессионального самосознания. Целью его развития является формирование профессионально-адекватной мотивационно-потребностной сферы, адекватной самооценки профессионала, освоение своих профессионально значимых качеств.

Для наглядности мы представили эти компоненты в виде трех условных одинаковых по функционированию в общей системе профессионального самосознания кругов, имеющих общие точки взаимодействия (рис. 1). Границей профессионального самосознания будет описанная вокруг обозначенных функциональных элементов окружность. В этом случае профессиональный личностный рост может быть представлен исходящими из круга профессионального самосознания векторами.

В нашем исследовании мы планируем рассмотреть воздействие нового содержания профессионального образования на профессиональное самосознание и динамику развития его составляющих.

Для описания механизма формирования профессионального самосознания за основу мы взяли объективно-логическое и субъективно-психологическое описания деятельности и механизмов формирования "способностей" Г.П.Щедровицкого [4] (рис. 2).

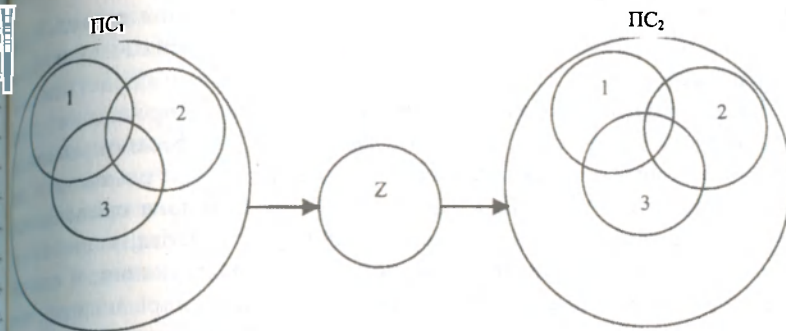


Рис. 1. Динамика профессионального самосознания:

- PS_1 — профессиональное самосознание педагога;
 PS_2 — профессиональное самосознание психолога;
 Z — новое содержание профессионального образования;
 1 — мотивационно-потребностная сфера;
 2 — самооценка;
 3 — профессионально значимые качества



Рис. 2. Механизм формирования "способностей" по Г.П.Щедровицкому

Для появления новых средств и способов деятельности нужно, чтобы сама деятельность стала предметом специальной обработки, чтобы она более направилась новая, вторичная деятельность. Иначе говоря, должна появиться рефлексия по отношению к исходной деятельности [4, с. 151]. После того как в процессе рефлексии будут выде-

лены и оформлены объективные средства построения деятельности. Появится возможность усвоения и развития тех психических функций, которые необходимы для оперирования этими средствами.

Как правило, в процессе деятельности человека происходит осознание себя как субъекта деятельности. В профессиональной деятельности человек соотносит все компоненты деятельности с опытом профессионала. Для роста профессионального самосознания необходима рефлексия над самой позицией психолога, включающая определенный уровень профессионального самосознания, и соотношение этой позиции с деятельностью. По нашему определению, в ходе рефлексии будет выделение и оформление новых профессиональных взаимодействий, усвоение их должно способствовать изменению мотивов, самооценки, профессионально значимых качеств, составляющих профессиональное самосознание (рис. 3).

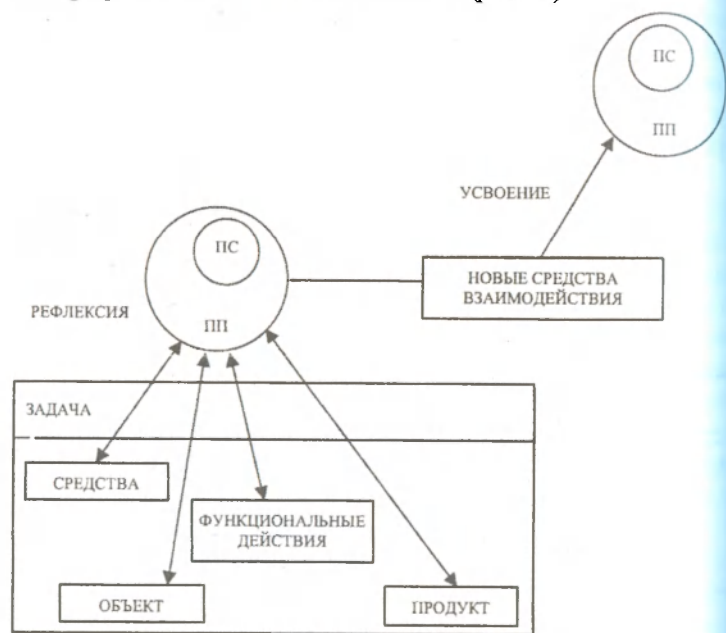


Рис.3. Механизм формирования профессионального самосознания

Таким образом, для формирования профессионального самосознания будущий психолог должен включиться в профессиональную деятельность практического психолога с обязательным условием рефлексии над этой деятельностью, соотносением деятельности с позицией психолога, усвоением новых средств профессионального взаимодействия. Но возникает вопрос, является ли содержание образования

непосредственно профессиональной деятельности в процессе формирования самосознания специалиста? Отражение этого вопроса мы находим у Г.П.Щедровицкого при рассмотрении им проблемы механизмов усвоения, анализу которых до сих пор в педагогике и психологии уделяется очень мало внимания [4, с. 155]. Он выдвигает несколько гипотез, которые мы можем преломить в контексте нашего исследования следующим образом.

1. Можно предположить, что в условиях новой задачи человек строит процесс деятельности, с одной стороны, опираясь на имеющиеся уже у него средства и способности, а с другой, — используя предлагаемые ему педагогом новые объективно данные средства. После того как процесс построен, он становится предметом рефлексивного осознания, вновь примененные средства и их функция в построении процесса фиксируются в особом знании, затем на основе нескольких употреблений происходит овладение материалом средств, и таким образом завершается усвоение самих средств.

2. По другому предположению, педагог может дать образец нового процесса деятельности, включающего в себя новые средства. Обучающийся, наблюдая за его деятельностью (возможно, искусственно расчлененной), фиксирует новые средства и их функции в знании, овладевает материалом самих средств, а затем с их помощью сам начинает строить новые средства деятельности. Благодаря всему этому происходит усвоение и закрепление усвоенного.

3. Нередко предполагают, что новые средства и способы деятельности могут быть взяты вне всякого контекста употребления их, или даже в форме знания о них (например, правила деятельности и т.п.); на сравнительно высоких ступенях развития индивида иногда так действительно происходит [4, с. 153].

На наш взгляд, выдвижение третьей гипотезы правомерно, если рассматривается процесс усвоения средств при соотношении их с профессиональной позицией, включающей определенный уровень профессионального самосознания.

На курсах переподготовки мы зафиксировали несоответствие профессиональной деятельности некоторой части обучающихся содержанию профессионального знания. Отмеченное ранее позволило выдвинуть следующие гипотезы:

Во-первых, качественное изменение профессионального самосознания специалиста, имеющего высшее педагогическое образование и приобретающего второе — психологическое, не происходит, если содержание приобретаемых знаний не соответствует его профессиональной деятельности, что реально затрудняет выработку новых средств взаимодействия.

Во-вторых, интенсивное изменение профессионального самосознания специалиста, имеющего высшее педагогическое образование и приобретающего второе — психологическое, происходит, если содержание усваиваемых знаний соответствует его профессиональной деятельности. В расчет постоянного нахождения в новой профессиональной позиции обрывается выработка новых средств взаимодействия (рис. 4, 5).

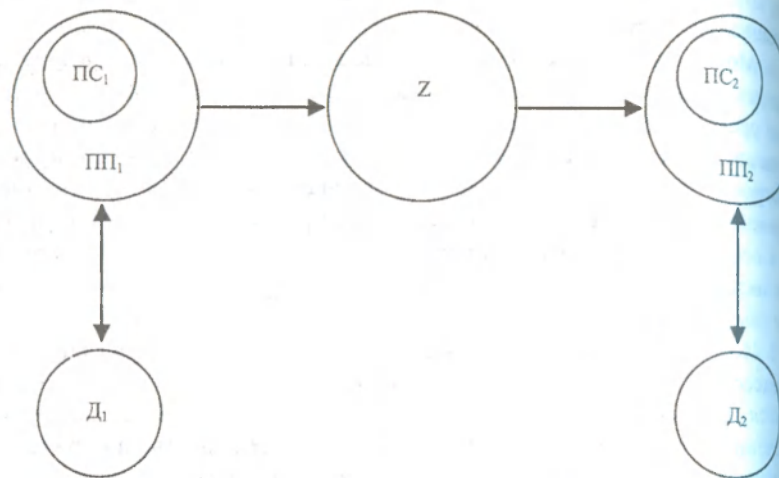


Рис. 4. Динамика формирования профессионального самосознания в процессе образования и профессиональной деятельности

В качестве обобщенного эталона деятельности практического психолога может рассматриваться модель, предложенная Е. Аллен (цит. по [1]). Эта модель включает:

1. Цели (опора на новые возможности человека, которые выявляются во взаимодействии, а не на собственную концепцию психолога).
2. Реакции в ситуации профессиональной деятельности (множество реакций на широкий спектр ситуаций, избегание оценочных суждений).
3. Мировоззрение (концепция) практического психолога (оперирование множеством концепций).
4. Культурная продуктивность (осуществляется за счет рефлексии содержания профессионального взаимодействия, основу составляют наблюдения, наблюдательность).
5. Конфиденциальность.
6. Ограничения в деятельности (реальная оценка своих возможностей и уровня квалификации составляют источник профессионального роста).
7. Межличностное влияние (понимание того, что психолог воздействует на клиента и клиент на психолога).

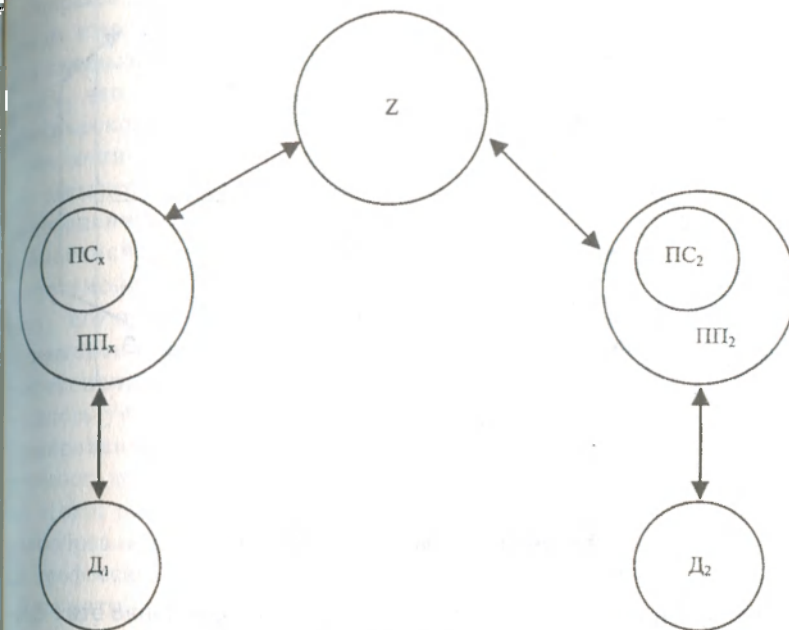


Рис. 5. Результат изменения профессионально-педагогического самосознания под воздействием нового образования и профессиональной деятельности:

*ПС₁ — профессиональное самосознание педагога;
 ПС₂ — профессиональное самосознание психолога;
 ПП₁ — профессиональная позиция педагога;
 ПП₂ — профессиональная позиция психолога;
 Д₁ — профессиональная деятельность педагога;
 Д₂ — профессиональная деятельность психолога;
 Z — содержание нового образования*

8. Человеческое достоинство — самооценочность в работе психолога.
 9. Обобщенная теория (открыта для освоения новых теорий).
 10. Отношение к обобщенной теории (обобщенная теория составляет манеру мышления; постоянная профессиональная рефлексия, а не опора на "Я" — концепцию).
- Саму профессиональную позицию мы рассматриваем на основе схем С. Анисимова [2]. Профессиональная позиция — это порождение образа эталона и сопоставление его с образом себя в профессиональной деятельности (рис. 6).
- Если личностная рефлексия такового образа определяет более профессиональное самосознание, то рефлексия образа действия — профессиональную позицию. Рефлексия образа действия включает как конт-

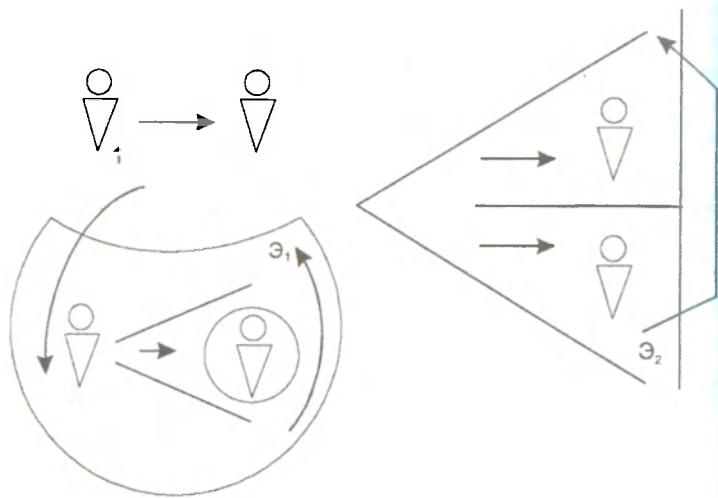


Рис. 6. Профессиональная позиция

рольную функцию, так и конструктивную, именно сочетание этих функций рефлексии способствует созданию новых средств взаимодействия. Рефлексия образа действия и рефлексия в области самосознания (личностная) составляют основу для развития третьей формы рефлексии — рефлексии профессиональной деятельности [3, с. 13].

Задача деятельности психолога — помочь человеку разобраться в себе, в своих сложных проблемах и найти рациональный выход из сложившихся ситуаций без значительного нервно-психического напряжения. Конечный продукт деятельности — самоактуализирующая личность. Однако состояние этого продукта определяется соотношением профессиональной позиции с элементами деятельности, которые, на наш взгляд, располагаются в следующей иерархической последовательности (рис. 7).

Профессиональная позиция, ядром которой является профессиональное самосознание, задает общую цель деятельности. Особенности объекта определяют выбор средств деятельности, арсенал которых велик. Это и стратегии поведения в конфликте, и стили общения, способы взаимодействия и пр. Соотнесение средств деятельности с профессиональной позицией позволяет произвести отбор наиболее приемлемых. Средства определяют функциональные действия. В данном случае к средствам можно отнести и способности психолога как усвоенные средства деятельности. Результатом процесса деятельности будет являться продукт

Опираясь на описанный нами механизм изменения профессионального самосознания, можно предположить, что большой стаж работы психолога способствует количественному накоплению элементов профессионального самосознания (мотивационно-потребностной сферы, самооценки, профессионально значимых качеств), что приведет к качественному изменению — самосознанию профессионала. Однотипная деятельность увеличивает вероятность формирования профессиональных установок, стереотипов, во избежание этого, возможно, необходимо разнообразие деятельности в рамках профессии.

Рассматривая проблему трансформации профессионально-педагогического самосознания на профессионально-психологическое, мы считаем, что изменение педагогической деятельности на деятельность психолога при соотнесении своей деятельности с новым профессиональным эталоном ведет к изменению профессионального самосознания, но эти изменения не могут соответствовать профессиональному самосознанию высококвалифицированного специалиста, если происходят вне целенаправленного формирования.

Каковы же требования к образовательной технологии, преследующей задачу формирования профессионального самосознания практических психологов в системе переподготовки? Чтобы приблизиться к ответу на этот вопрос, мы обращаемся к схеме процесса развития П.Щедровицкого [4, с. 182]. Попробуем определить место профессионального самосознания в системе факторов развития в образовании (рис. 8).

Собственно развитие Г.П.Щедровицкий видит в системе следующих компонентов: С — внешние условия; А — процессы деятельности; В — психические функции и способности; D — рефлексивно выделенные

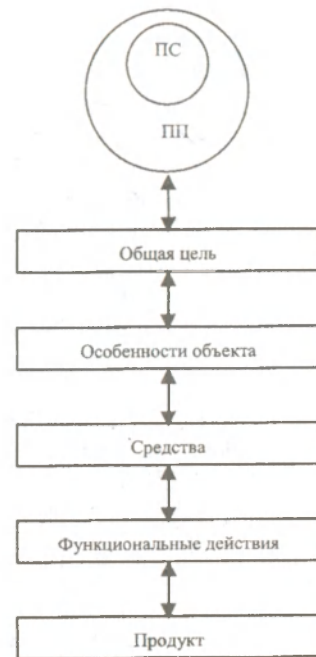


Рис. 7. Иерархические ступени элементов деятельности, определяющие конечный продукт

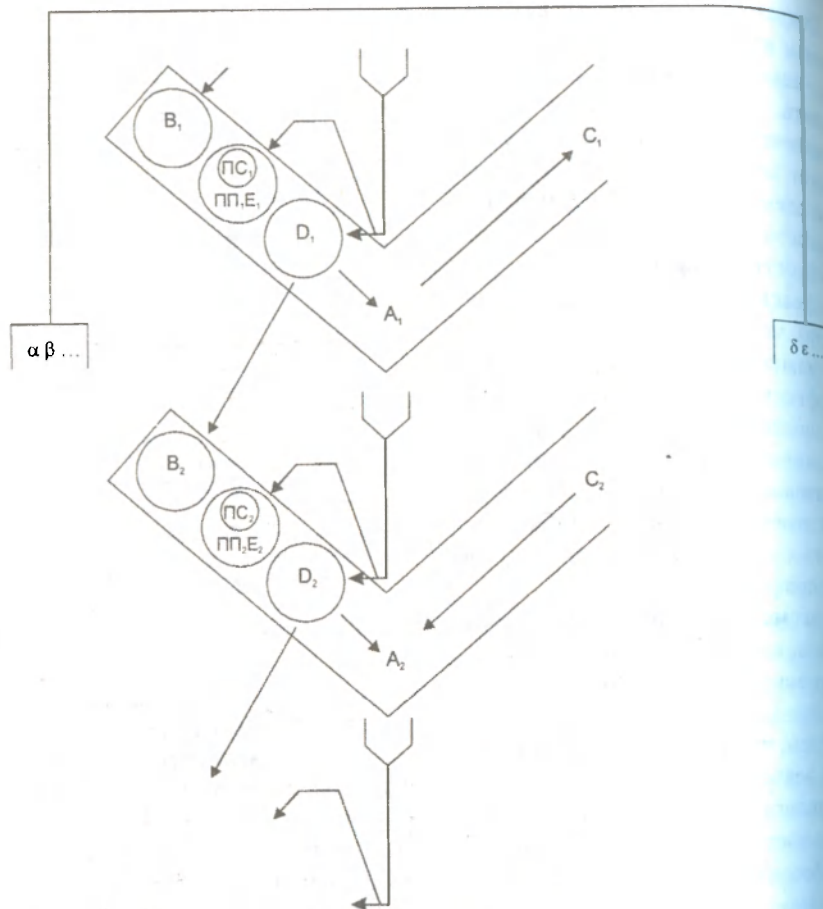


Рис. 8. Место профессионального самосознания в процессе собственно развития

и опредмеченные средства деятельности; Е — психические функции, возникающие благодаря осуществлению рефлексивных процессов деятельности; знаки $\alpha\beta$ изображают в ней знания о необходимом развитии "интеллекта" средств, способов, психических функций, а $\delta\epsilon$ — знания о условиях деятельности, которые должны последовательно задаваться в обучении и воспитании.

Не нарушая системы автора, мы отождествляем Е и профессиональную позицию обучающегося, основываясь на рефлексии образа деятельности, которая определяет, на наш взгляд, профессиональную позицию. В ядре профессиональной позиции выделяем профессиональное самосознание.

Здесь вся система в собственном смысле слова обладает развитием. "Никакие элементы и подсистемы этого целого, напротив, не обладают развитием, а должны рассматриваться как формируемые" [4, с. 183].

Проектирование и программирование технологий формирования профессионального самосознания практических психологов в системе переподготовки являются логическим продолжением начатого нами исследования. В рамках настоящей работы мы планируем ограничиться выявлением условий формирования профессионального самосознания для последующей разработки методических рекомендаций.

Итак, представленный нами механизм изменения профессионального самосознания, функционирующий через мыследеятельность, расширяет и конкретизирует научные представления о формировании способностей, создании оптимальных условий развития.

Литература

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. — Екатеринбург: Деловая книга, 1998. — С. 32—38.
2. Методическое обеспечение научной сессии III целевой подготовки аспирантов АПО / Сост. Н.А. Масюкова. — Минск, 1998.
3. Практическая психология для преподавателей / Под ред. М.К. Ту-тушкиной. — М.: Филинь, 1997. — 324 с.
4. Щедровицкий Г.П., Розин В.М., Алексеев Н.Г., Непомнящая Н.И. Педагогика и логика. — М.: Касталь, 1993. — 414 с.

О.А. Науменко

Модельные представления о процессе формирования основ знаково-символической деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи

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

Определяя конкретные шаги концептуализации процесса формирования основ знаково-символической деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), мы исходили из того, что она должна содержать: