

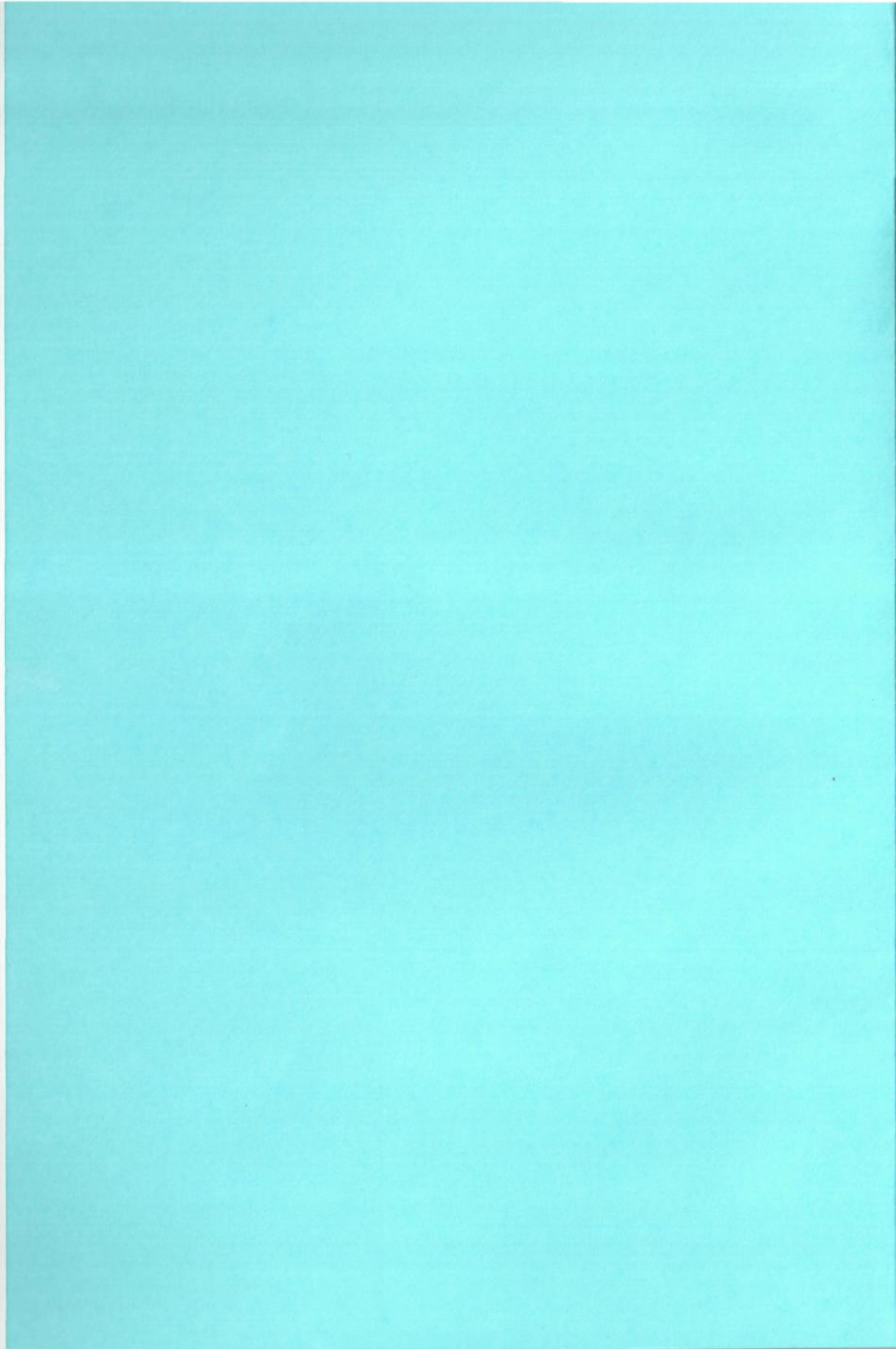
А. В. Музыченко

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ
БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

ISBN 985-435-624-8



9 789854 356242



Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

А. В. Музыченко

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ
БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

Учебно-методическое пособие

Минск 2003

УДК 37.015.3
ББК 88.8
М898

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Рецензенты:

Ю. А. Коломейцев, доктор психологических наук, профессор;
Н. Я. Кушнир, кандидат психологических наук, доцент

Музыченко А. В.

М898 Формирование профессионального самосознания будущих психологов: Учеб.-метод. пособие.— Мн.: БГПУ, 2003.— 77 с.

ISBN 985-435-624-8

В пособии представлена научно обоснованная и экспериментально апробированная технологическая модель формирования профессионального самосознания будущих психологов в процессе переподготовки.

Адресуется студентам, аспирантам, преподавателям и практическим психологам.

УДК 37.015.3
ББК 88.8

ISBN 985-435-624-8

© А. В. Музыченко, 2003
© УИЦ БГПУ, 2003

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	5
2. ОРГАНИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ.....	16
2.1. Пояснительная записка к программе спецкурса «Формирование профессионального самосознания будущих психологов»	26
2.2. Учебно-тематический план спецкурса	27
2.3. Содержание спецкурса	28
2.4. Технологический план-график	30
3. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СПЕЦКУРСА «ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ»	37
Тема 1. Вводная диагностика.....	37
Тема 2. Введение. Формирование позиции взаимодействия на занятиях.....	39
Тема 3. Компетентность, профессионализм, профессиональное самосознание специалистов образования	40
Тема 4. Философско-психологические аспекты изучения профессионального самосознания	49
Тема 5. Осознание индивидуального функционально-ролевого соотношения своей профессиональной деятельности во временной перспективе.....	52
Тема 6. Развитие рефлексивных способностей	55
Тема 7. Осознание мотивационно-ценностной сферы профессиональной деятельности.....	58
Тема 8. Профессиональная составляющая «Я-концепции». Самооценка как профессионала. Самоактуализация. Самоотношение	61
Тема 9. Профессионально значимые личностные качества и способности психолога	64
Тема 10. Индивидуальный стиль деятельности	65
Тема 11. Проектирование индивидуальной программы саморазвития	66
Тема 12. Заключительная диагностика.....	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
ЛИТЕРАТУРА.....	71

ВВЕДЕНИЕ

С развитием общества, науки происходит переосмысление задач образования, требований к профессиональной подготовке современных специалистов. Актуальной становится психологизация образовательного процесса, что вызывает потребность специалистов, работающих в данной сфере, повышать свою квалификацию. Важно предоставить возможность 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. Среди актуальных проблем изучения взрослых исследователи находят наиболее значимым выявление психологических механизмов формирования личностной позиции и жизненных смыслов. Акмеологическое осмысление получения вопросы профессионального развития человека. Практика повышения квалификации и переподготовки специалистов образования требует разработки условий, обеспечивающих развитие профессиональной активности, осмысленное преобразование себя обучающимися в соответствии с профессиональными эталонами.

Данное пособие является результатом исследования динамики профессионального самосознания будущих психологов в процессе переподготовки. На основе проведенного исследования выявлены действенные механизмы активизации профессионального самосознания обучающихся, научно обоснован комплекс условий формирования профессионального самосознания будущих психологов. При всем многообразии работ, посвященных профессиональному самосознанию, проблема трансформации структурных компонентов профессионального самосознания взрослых в процессе переподготовки является недостаточно изученной. Исследование возможностей формирования профессионального самосознания будущих психологов в условиях последипломного образования позволило выявить его основные принципы и стратегии, учет которых необходим в практике подготовки, переподготовки и повышении квалификации специалистов.

Основная цель данного пособия: проанализировать условия формирования профессионального самосознания специалистов образования на примере переподготовки практических психологов.

Концептуальное обоснование проблемы, описание логики этапов обучения, возможностей используемых методов и полное методическое обеспечение к спецкурсу «Формирование профессионального самосознания будущих психологов» окажут помощь педагогам в подготовке специалистов данного профиля, будут способствовать рефлексии их профессиональной деятельности.

1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛогоВ

Обобщение исследований по проблеме профессионального самосознания позволило определить данный феномен как частный аспект самосознания, включающий когнитивный, аффективный и регулятивный компоненты. Это самосознание в рамках профессиональной деятельности, с присущими ему характеристиками: когнитивной сложностью и дифференцированностью, иерархизированностью состава, целостностью и устойчивостью, временной перспективой. «Идеальное Я», определяемое ценностными ориентациями и направленностью личности, является базовым компонентом профессионального самосознания (далее ПС), выражая тем самым личностную представленность, что субъективно определяет любую деятельность. Недостаточно изученной, но значимой составляющей ПС является аффективная, наиболее связанная с категорией бессознательного, с предсамооценкой. Модель профессионального самосознания может быть представлена как осознание мотивационно-ценностной сферы и самоотношение в соотношении с профессиональными эталонами. Критерием высокого уровня развития ПС является целостность, согласованность его компонентов, открытость саморазвитию [81; 82].

Формирование ПС обучающегося в процессе переподготовки происходит при усвоении новых объективно данных ему или самостоятельно выделенных средств взаимодействия (функциональных, самоизменения), если он мысленно моделирует свою деятельность и самоопределяется в ней. Рефлексия как механизм расширяет видение специалистом профессиональной деятельности и себя в ней, количественные изменения этого процесса обеспечивают качественные, которые отражаются в изменении профессиональной позиции [76]. При формировании ПС следует учитывать естественные этапы профессионального становления, стимулируя саморазвитие обучающихся, сохранять логику этих этапов в моделировании «возможного профессионального Я».

Проанализируем специально организованные условия формирования профессионального самосознания будущих психологов, где формирование есть результат развития, не исчерпывающий себя, т. е. определенный качественный уровень ПС с присущей ему профессиональной позицией. Понятие «формирование» нами употребляется и как организаторская деятельность педагога в процессе обучения.

Требует уточнения содержательная характеристика ПС будущих психологов. Так как большинство обучающихся приобретают новые профессиональные знания без включения в деятельность психолога, то осознание ими

профессиональной деятельности может рассматриваться только на уровне представлений о ней. ПС будущего психолога задается критериями анализа, усваиваемыми в процессе обучения и используемыми по отношению к предшествующему педагогическому опыту, либо сложившейся идеальной модели деятельности в результате педагогического образования. Посредством тех же критериев, эталонов, норм выстраивается новая идеальная модель профессиональной деятельности психолога, состоящая из системы знаний, алгоритмов действий. Сформировавшиеся когнитивные схемы трансформируют прежнее ПС педагога. Задается некоторая активность субъекта по отношению к предстоящей деятельности. Эта активность может быть обозначена как профессиональная активность, дающая динамическую основу ПС будущего психолога. Формирование субъектности и соответствующей ей активности «обеспечивает осознанную, целенаправленную, умелую и координированную с усилиями других людей позицию человека» [86, с. 18].

Исходя из общего понятия активности в соотношении с деятельностью, профессиональную активность субъекта можно определить как динамическое условие становления, реализации и видоизменения профессиональной деятельности, как свойство ее собственного движения [59, с. 12—13]. В соответствии со свойствами активности феномен профессиональной активности включает единство спонтанности, произвольности, надситуативности, действительности и не может быть осмыслен как детерминация только со стороны «прошлого», возможного «будущего» или актуального состояния индивида. Требуется «взаимодействие» субстанций [59, с. 13]. Необходим учет ситуативного контекста и целенаправленная организация коммуникации участников педагогического процесса для взаимопонимания. Сам педагогический акт рассматривается как понимание и организация понимания, следовательно, педагогическая активность представляет собой оргуправленческую деятельность, понимание сознания ученика и организацию понимания [115, с. 358]. Кроме того, профессиональная активность индивидов различается ввиду разной степени выраженности и преобладания одних ее свойств над другими, что требует дополнительного изучения и может служить основой дифференциации обучающихся в процессе переподготовки [105].

Развитие профессиональной активности в направлении осмысления эталона деятельности практического психолога создает основу для его реализации в реальной профессиональной деятельности благодаря таким свойствам профессиональной активности, как надситуативность, то есть выход за границы предустановленного, и действительность — устойчивость по отношению к реализуемой цели. Эталон является ориентировочной основой будущей профессиональной деятельности. Эталон может задаваться понятийно, то есть опосредованно и обобщенно. Используя вербальные и невербальные средства действия в осмыслении эталона деятельности практического психолога, необходим рефлексивный обмен между обучающимися при координирующей роли педагога. Анализ процесса обучения как социально-когнитивного

взаимодействия требует привлечения социально-когнитивного подхода в качестве концептуального обоснования формирования ПС будущих психологов.

Поиск методологических оснований формирования ПС будущих психологов осуществлялся в соответствии с собственными представлениями, касающимися человеческой природы и возможностями изменения поведения обучающихся в процессе переподготовки, а также возможностями научного познания природы человека. Опираясь на сравнительный анализ зарубежных теорий личности американских исследователей Л. Хьелла и Д. Зиглера [126], нами была выделена в качестве продуктивной теория реципротного детерминизма А. Бандуры. Она согласовывается с личностно-деятельностным подходом современной отечественной педагогической психологии по критериям: обоюдного детерминизма среды и личности; приоритета сознательного мышления над бессознательными детерминантами поведения; возможности человека изменять свое поведение с помощью самоподкрепления и регулирования внешних стимулов (в отечественной психологии — принцип самотворчества С. Л. Рубинштейна); роли личного опыта в деятельности человека; возможности познания человеческой природы. Содержательное, но не принципиальное рассогласование, присутствует относительно умеренного элементаризма, который позволяет лучше анализировать составные части поведения. Эти элементы не малы в теории А. Бандуры. Однако он не оперирует такими глобальными конструктами как «Я» или «Я-концепция».

В контексте проблемы формирования профессионального самосознания будущих психологов профессиональная Я-концепция является значимым понятием. Согласно А. А. Реану, реальная и идеальная профессиональные Я-концепции в большинстве случаев различаются и их несовпадение является источником профессионального саморазвития. Как отмечают исследователи, в теоретическом и прикладном плане важно изучать не просто недифференцированную самооценку, а конкретные ее составляющие и их соотношение. Именно с самооценочными паттернами, а не с упрощенной обобщенной самооценкой связаны объяснительные механизмы профессиональной успешности и динамичного профессионального развития личности [98, с. 455].

Рассмотрение деятельности педагога по созданию условий развития профессионального самосознания должно опираться на систему следующих принципов: реципротного детерминизма (обоюдной взаимообусловленности поведения человека, свойств его личности и окружающей среды); единства личности, сознания и действительности (сознание — личностно и деятельность, личность — сознательна и деятельна, деятельность — сознательна и личностна); развития (постепенное и скачкообразное усложнение психики как в процессуальном, так и содержательном аспектах). Данные принципы позволяют утверждать возможность проектирования условий деятельности для развития ПС будущих психологов, отражают необходимость согласования нескольких подходов.

Методологическую основу формирования профессионального самосознания будущих психологов составляют следующие теоретические положения личностно-деятельностного подхода: сознательность деятельности (А. Н. Леонтьев); принцип иерархичности психики (Б. Ф. Ломов); социальная ситуация развития (Л. С. Выготский); саморегуляция как высшее личностное образование (С. Л. Рубинштейн); индивидуальность как высший уровень развития личности (Б. Г. Ананьев).

Для анализа ситуативного контекста воздействий мы опирались на социально-когнитивный подход, в частности — теорию реципрокного детерминизма А. Бандуры, где особую значимость представляет категория саморегуляции в комплексе внешних и внутренних факторов, процесс вынесения суждений. При анализе психологических основ управления процессом становления профессионального самосознания будущих психологов и проектирования определенных педагогических условий нами использованы принципы системно-следящего педагогического подхода (О. С. Анисимов, Ю. В. Громыко, Г. П. Щедровицкий), который рассматривает рефлексивную самоорганизацию как ведущий механизм становления будущей профессиональной деятельности и самосовершенствования в ней. Стремясь к межпарадигмальному диалогу для углубления психологического познания мы руководствовались интегративно-эклетическим подходом (В. А. Янчук), использовали критическое позиционирование научных идей, согласовывали взаимопроникающие категории, которыми оперировали.

В данном пособии рассматриваются теоретические положения, составляющие методологическую основу формирования профессионального самосознания будущих психологов. 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» [102, 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. 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 сознательных жизненных устремлений и способов их выражения.

Понятие активности личности занимает центральное место в трудах Л. С. Выготского и сопряжено с категорией воли [28]. 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» [28, 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 [88, с. 402]. В процессе 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», определяет высшим уровнем развития личности, рассматривает ее как вершину самовыражения человека [5, с. 326—335]. Тем самым мы преследуем задачу стимулирования саморазвития личности, ее самоактуализацию, 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» [88, 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 ... [110, с. 372].

Согласно научных идей 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 [64]. В условиях переподготовки для обеспечения осознанности профессионально значимых предметов и явлений необходимо их непосредственное либо опосредованное (через знаково-символическую форму) преобразование в процессе деятельности со включением личностного (субъективного) отношения, так как сознание личностно и деятельностно. В ходе интериоризации будет происходить переход внешней по форме протекания деятельности во внутреннюю деятельность. Посредством обратной связи через коммуникативную рефлексию будут согласовываться субъективные позиции обучающихся [35, с. 245]. Процесс интериоризации детально рассмотрел П. Я. Гальперин в теории поэтапного формирования умственных действий [31; 119], которая может быть применима не только по отношению к предметным значениям в собственно познавательной деятельности, но и к ситуационному анализу психологического взаимодействия [93]. Создание ориентировочной основы действия применимо, на наш взгляд, по отношению к формированию будущей профессиональной деятельности в целом. Однако эта ориентировочная основа должна быть осмыслена специалистом в различных контекстах, чтобы регуляция его поведения осуществлялась не по жесткому готовому образцу, а как сознательная иерархизация существующих профессиональных норм. Умственное моделирование выступает показателем и условием развития личности специалиста [87].

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 системномыследеятельностный подход, разработанный методологической группой под руководством Г. П. Щедровицкого [132]. Несмотря на то что мышление в рамках системномыследеятельностного подхода рассматривается в идеале 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 естественно-научный аспект, к которому тяготеет данное исследование, а системномыследеятельностный — гуманитарный, что однако актуально в контексте подготовки специалистов образования, так как, на наш взгляд, обучающихся следует ориентировать прежде всего на понимание людей, нежели на естественнонаучное их изучение.

Согласно системномыследеятельностному подходу, именно мыследеятельность, включающая процессы мышления, мыслекоммуникации, мыследействия, способна обеспечить творческую активность обучающихся. Ю. В. Гро-

мыко отмечает следующие мыследеятельностные процессы, которые должна уметь организовывать всякая образованная личность: схематизация (и на ее основе реализация, онтологизация, объективация, предметизация); идеализация; моделирование; анализ ситуаций и позиционный анализ; тематический анализ; категориальный анализ — представляющие техники мышления; формирование системы различений; понимание другого участника в полилоге и рефлексия коммуникативных структур — относящиеся к коммуникативным техникам; самоопределение; целеполагание; формирование замысла действия и рефлексия реализации замысла; планирование действия — арсенал техник мыследействия [34, с. 105]. «В результате освоения техник или точнее прохождения через ситуацию освоения техник, имеет место изменение организации сознания» [34, с. 107].

Социально-когнитивный подход позволяет преодолеть идеализацию абстрактной рефлексии системномыследеятельностного подхода, учесть ситуативный контекст субъективных суждений, сохранить значимость когнитивной активности обучающихся в процессе переподготовки, а именно, возможность влиять на собственное поведение и окружающую среду благодаря саморефлексии, формированию ожиданий, убеждений. Посредством коммуникативной рефлексии, игрового моделирования, через использование символов, особенно языка, обучающиеся способны «превращать мимолетные переживания во внутренние образцы, служащие руководством к будущим действиям» [124, с. 704]. Раскрываются возможности научения путем наблюдения, которое, по мнению А. Бандуры, является наиболее важной способностью обучения, позволяющей учиться не производя при этом никаких действий. Ядром научения через наблюдение является уподобление — более, чем повторение действий другого, а подразумевает символическое представление информации и хранение ее для использования в будущем [124]. Уподобление образцу определяется двумя обстоятельствами: свойством объекта, наблюдателя и последствиями формируемого наблюдателем поведения. Процессы, обеспечивающие научение через наблюдение: внимание, запоминание, воспроизводство поведения и мотивации.

Согласно А. Бандуре, саморегуляция — одна из важнейших характеристик человеческой личности, это возможность управления событиями окружающей среды и собственным поведением. Существуют внешние факторы саморегуляции: подкрепления, стандарты, и внутренние: самонаблюдение, процесс вынесения суждений, активная реакция на себя.

Представляет интерес процесс вынесения суждений человека о ценности его действий на основе целей, которые перед собой поставил. Процесс вынесения суждений зависит от личных стандартов, образцов для сравнения, ценности деятельности конкретного человека и того, в чем он видит причину своих достижений. С педагогической позиции существует определенная

степень воздействия на вынесение суждений обучающихся через подбор образцов для сравнения действий, усиление общественной и личностной ценности осваиваемой профессиональной деятельности, фиксацию внимания на личностной причине достижений. В педагогических целях значимо понятие самоэффективности, которое А. Бандура определяет как «убеждения человека относительно его способности управлять событиями, воздействующими на его жизнь» [124, с. 695].

При проектировании условий становления профессионального самосознания обучающихся требуют учета факторы самоэффективности: организация опыта непосредственной деятельности, косвенного опыта, мнения окружающих, физического и эмоционального состояния человека. Тем самым открывается некоторая возможность целенаправленного воздействия на личностные стандарты обучающихся, приближение их к стандартам профессиональной деятельности. Понятие самоэффективности близко к одному из основных требований, предъявляемых к личности практического психолога ввиду особенности профессиональной деятельности. 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» [59, с. 241].

Тенденцию интеграции современных психологических исследований (комплексный [5], системный [66], интегральный [130, с. 68—74], интегративно-эклетикический подход [133]) мы видим возможным использовать как в анализе феномена ПС, так и в реализации развивающей программы в условиях 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 [66], мы предусматриваем в исследовании феномена ПС множество индикаторов-переменных разного уровня, их взаимодействие. Показателем развития ПС обучающихся является большая его дифференцированность и обретение 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» [5, 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; працію — поведенческие акты, действия [130, с. 69].

Комплексный характер исследования требует учета множества факторов, способных оказать воздействие на изучаемый феномен. Сбор факторов

и их иерархизация приводит исследователя к необходимости анализировать явления при сопоставлении различных методологических подходов. Традиционно эта проблема решалась путем поиска универсальных оснований построения психологического знания в рамках одного подхода при противопоставлении другим, что сужало поле рассмотрения феномена, различной природы явления замыкались в единую причинно-следственную модель. Альтернативное решение механического объединения нескольких подходов для анализа определенного явления приводило к смешению понятий. На наш взгляд, наиболее продуктивным является путь интегративно-эклетикического подхода, имеющего к тому веские основания, исходя из истории исследовательских неконструктивных позиций. «Ведущим ориентиром будущего развития психологической науки и практики выступает налаживание междисциплинарной коммуникации, ... осмысление через множественное критическое позиционирование или рефлексию, предполагающую идентификацию с альтернативной позицией, внутреннее отстраненное критическое принятие оппонентных идей и решений» [133, с. 223].

Обобщение и согласование теоретических положений позволяет нам полностью охватить условия формирования ПС будущих психологов в образовательном процессе переподготовки. Ввиду опосредованного характера предъявляемых стандартов профессиональной деятельности (разного уровня опосредованности: техники разрешения конфликтов и уровни, формы рефлексии) следует планировать организацию процесса научения через наблюдение (по А. Бандуре). Для осуществления уподобления как ядерного элемента научения через наблюдение требуется целенаправленное включение педагога в процесс вынесения суждений обучающихся в их освоении профессиональной деятельности. Достигнуть на когнитивном уровне приближения личностных стандартов к стандартам новой профессиональной деятельности недостаточно для действенности ПС будущих психологов, его устойчивости во времени. Формирование самоэффективности в освоении деятельности задает своего рода энергетический потенциал, стимулирует развитие профессиональной активности.

На основе согласования теоретического положения Л. С. Выготского о социальной ситуации развития и зоне «ближайшего развития», понятия самоэффективности А. Бандуры, ее роли в формировании поведения и окружающей среды, выводов исследований о продуктивности различий реального Я и идеального Я как более высокого, мы можем полагать, что существует некоторый разрыв в самоэффективности по отношению к реально производимым действиям и по отношению к осуществлению профессиональной деятельности в будущем. Общая самоэффективность в настоящем возможно оказывает воздействие на самоэффективность в будущем, однако не переносится механически. Опираясь на мышление как ведущий инструмент познания, которое создает и регулирует события окружающей среды, согласно

А. Бандуре, мы имеет возможность выстраивать этапы профессионального становления, условия, требования, составлять алгоритмы самодвижения. На наш взгляд, в образовательном процессе следует оказывать поддержку самоэффективности как в процессе выполнения непосредственных действий — проигрывания элементов профессиональной деятельности, так и в процессе моделирования будущей через совместное проектирование индивидуально-го стиля деятельности с опорой на средства и пути самосовершенствования.

Анализ теоретических положений, с помощью которых мы конструируем условия формирования ПС будущих психологов, позволил определить наиболее значимые ориентиры — приближение личностного стандарта к стандарту профессиональной деятельности (эталону), развитие само-рефлексии и самоэффективности обучающихся, что в совокупности осуществляет не только содержательное наполнение ПС, но и способствует развитию профессиональной активности. Данные задачи возможно решить лишь в ситуации социально-психологического взаимодействия. Основное требование состоит в необходимости анализа субъективности обучающегося в условиях ситуативного контекста как взаимообусловленности поведенческих, личностных проявлений субъекта и окружающей среды (группы, педагога). Опосредованный характер когнитивных преобразований ПС нуждается в деятельностной отработке, которая в условиях образовательного процесса может проявляться в виде коллективного проигрывания элементов деятельности, переноса умений в осуществляемую профессиональную деятельность (педагога либо психолога).

Исходя из подходов проектируемой деятельности, можно определить принципы формирования ПС будущих психологов в процессе переподготовки. Учет субъектности и ситуативного контекста позволяет сохранить видение субъективности как основной характеристики самосознания [19; 62; 72; 88; 120]. Организация пространства между имеющимися качествами субъекта и спецификой социального воздействия (группы) выражена в мотивированности, рефлексии, учете возрастных и профессиональных особенностей, целостности, деятельностном опосредовании. Учет субъектности фиксирует взгляд на обучающихся как активных преобразователей не только внешнего мира, но и своего внутреннего. Гарантированность этого (осознания личностного и профессионального становления, обеспечения позиции субъекта деятельности) состоит в организации рефлексивных ситуаций, создании рефлексивной среды при специальной мотивированности обучающихся на изучение материала [24]. С субъектностью тесно связана категория субъективности, которая в контексте нашего исследования нашла отражение в учете возрастных и профессиональных особенностей обучающихся. При подаче материала, а точнее в организации взаимодействия в процессе обучения, целесообразно придерживаться целостности как единства когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, их сбалансированности.

Представленные требования образуют систему, где системообразующими можно выделить поляризующие образовательный процесс принципы учета субъектности и социального контекста. Принцип учета субъектности раскрывается посредством остальных, расположенных в межполярном пространстве, взаимосвязанных друг с другом. Например, реализация мотивированности, рефлексии, учета возрастных и профессиональных особенностей как проявления субъективности требуют не одностороннего воздействия в процессе формирования, а множественности, целостности, деятельностного опосредования. Сам принцип целостности предполагает учет рассматриваемых категорий. Так же учет возрастных и профессиональных особенностей проявляется в реализации принципа мотивированности, рефлексии, целостности, деятельностного опосредования. Для координации планируемых взаимодействий мы вводим принцип проектирования, который по сути своей отражает построение условий для развития ПС будущих психологов (рис.).

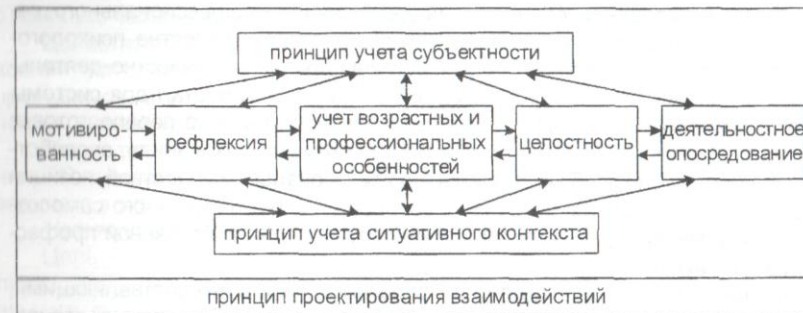


Рис. Система принципов формирования профессионального самосознания будущих психологов

Этот принцип включает поэтапное планирование взаимодействий (педагога с обучающимися и обучающихся друг с другом) с условием реализации всех обозначенных принципов, фиксацию целей, средств и продуктов каждого этапа, где под продуктом понимается предвосхищение желаемого изменения, которое диагностируемо [78].

Таким образом, мы зафиксировали принципы формирования ПС будущих психологов: учет субъектности и ситуативного контекста как системообразующие, через которые преломляются мотивированность, рефлексия, учет возрастных и профессиональных особенностей, целостность, деятельностное опосредование; принцип проектирования выступает как координирующий планируемые взаимодействия.

2. ОРГАНИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Обобщение результатов констатирующего эксперимента усилило актуальность проблемы формирования ПС будущих психологов как целенаправленного проектирования условий его становления [73; 77]. Ориентация на рефлексию как механизм и средство формирования ПС не исчерпывает вопроса об организации условий обучения, требующего учета движущих сил развития, специфики контингента, координации воздействующих факторов. Построение «идеального профессионального Я» обучающихся как их «возможного Я» мы видим посредством анализа структуры ПС, его динамики, закономерных этапов профессионального становления, средств саморазвития и организации рефлексивной среды для осознания временной перспективы саморазвития.

При проектировании спецкурса «Формирование профессионального самосознания будущих психологов», который выступал в качестве психолого-педагогического эксперимента, были положены принципы личностно-деятельного и социально-когнитивного подходов. Спецкурс разработан для системы последилового образования, адресуется педагогам курсов переподготовки по специальности «Практический психолог системы образования», способствует переосмыслению обучающимися профессионально-личностной позиции на основе теоретического освещения вопросов профессионального самосознания и рефлексии, прогнозирования, конструирования собственной профессиональной деятельности.

Предметом спецкурса является ПС обучающихся с его составляющими, динамика ПС специалистов образования. Цель спецкурса: обеспечить становление ПС будущих психологов. Задачи спецкурса: создать ориентировочную основу деятельности для последующего осознания специалистами себя в профессиональной деятельности; обеспечить рефлексивную среду для самоопределения обучающихся в профессиональной деятельности и построения ими программы саморазвития. Структуру спецкурса составляют следующие этапы:

Первый. Вводная диагностика.

Цель — зафиксировать уровень профессиональной компетентности: уровень осведомленности обучающихся, касающийся проблемного поля ПС; уровень развития профессионально значимых качеств, способностей; ожидания от спецкурса, ранжированные по степени личностной значимости для каждого; актуальную форму рефлексии в профессиональной деятельности.

Реализация цели осуществляется посредством рефлексивной диагностики. Результат — актуализация проблемного поля ПС, самооценки профессионально значимых качеств, отраженные в анкетном бланке.

Второй. Вхождение в проблемное поле учебного модуля.

Цель — создать эмоциональный фон, способствующий самораскрытию обучающихся; сформировать конструктивное взаимодействие в учебной группе; осуществить вхождение обучающихся в проблемное поле учебного модуля на основе имеющихся знаний, профессионального опыта.

Реализации цели будут способствовать упражнения, коллективная мыслительная деятельность и мыслекommunikация.

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.

Результат — эмоциональная адаптация во взаимодействии, фиксируемая в вербализованной рефлексии.

Третий. Создание ориентировочной основы деятельности с присвоением ключевых понятий по содержанию формирования ПС специалистов образования.

Цель — обеспечить ориентировочную основу деятельности для создания иллюстраций ПС и структурирования его; обеспечить усвоение материала с помощью механизма рефлексии, практической деятельности (моделирования).

Целостность в создании ориентировочной основы деятельности и присвоении материала обеспечивается посредством лекций-диалогов, лекций-практикумов, что реализует сбалансированность когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Результат — усвоение ключевых понятий по содержанию формирования ПС специалистов образования, оперирование понятиями, фиксация усвоенного в моделях.

Четвертый. Осознание профессионально-личностной позиции.

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

Результат — осознанность «профессионального Я» во временной перспективе, зафиксированная в матрицах «профессионального Я»; своих профессиональных особенностей обучающимися, индивидуального стиля деятельности с фиксацией в диагностической карте; индивидуальная программа саморазвития.

Пятый. Заключительная диагностика.

Цель — обозначить уровень достижений по осведомленности обучающихся в проблемном поле ПС, по развитию профессионально значимых качеств, способностей, степени реализации ожиданий от учебного модуля; зафиксировать рост «профессионального Я» и обозначить затруднения в себе как причину препятствий в достижении «идеального Я» в профессиональной деятельности.

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

Результат — повышение уровня осведомленности обучающихся в проблемном поле ПС, изменение самооценки профессионально значимых качеств, способностей.

Общее количество часов (40) распределено на лекции-диалоги (4 ч.), лекции-практикумы (14 ч.), практикумы (22 ч.). Практические занятия проводятся в форме упражнений, тестирования.

Спецкурс в большей степени предназначен для начала обучения будущих психологов, так как задает ту форму видения профессиональных проблем, которая позволяет использовать получаемую в процессе обучения информацию для своего профессионального роста.

Реализация задач спецкурса осуществляется посредством системы принципов мотивации, рефлексии, учета возрастных и профессиональных особенностей, целостности, деятельностного опосредования, которые подчинены принципам учета субъектности и ситуативного контекста. Данная система принципов позволяет реализовать принцип проектирования взаимодействий. Последний, как наиболее обобщенный, отражает идеи педагогического проектирования в целом — предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности. Вместе с тем он находит конкретизацию в предоставлении обучающимся возможности участвовать в детализации планируемых взаимодействий (педагогов, обучающихся) в процессе реализации проекта. Эта возможность осуществляется с помощью координации коммуникаций, их согласования, образец которой задается педагогом.

Координация взаимодействий как отражение диалогической культуры способствует проявлению субъектности всех участников педагогического процесса и учета ситуативного контекста. Возможность проявления субъектности обеспечивается реализацией всех подчиненных принципов: мотивированностью как актуализацией внутренней активности; рефлексией как самоанализом; учетом возрастных и профессиональных особенностей как коммуникативным обменом ценностями, мотивами, самооценками в профессиональной деятельности и как повышением социальной компетентности; целостностью как когнитивным, эмоциональным и поведенческим самовыражением. Процесс детализации созданного проекта множественен и многоступенчат. Основу для детализации создают обратная связь в процессе лекций-диалогов, структурированная рефлексия и продукты деятельности обучающихся.

Представляя средства реализации программы психолого-педагогического эксперимента, следует отметить преимущества активных методов обучения, которые позволяют проявлять субъектность обучающимся, эмоционально насыщать и делать разнообразным процесс обучения, интенсифицировать его.

Контингент обучающихся, как правило, характеризуется широким возрастным диапазоном, представлен в основном педагогами с высшим образованием, со сформированной педагогической позицией. Рефлексия, являясь основным механизмом осознания, представляет ведущую стратегию обучения. Согласно теории интенционализации Ш. Бюллер, можно предположить, что возрастная фаза 20 — 40 — 45 лет, каковой представлен основной контингент обучающихся, является сензитивной для профессиональной рефлексии, так как она характеризуется постановкой точных и четких целей, поз-

воляющих добиться стабильности на профессиональном поприще, тогда как предшествующей возрастной фазе присущи выборы на неосознанном уровне [115, с. 128]. Программа спецкурса способствует переосмыслению предыдущего профессионального опыта обучающихся, осознания этапов профессионального становления и уровней рефлексии профессиональной деятельности, проектирования возможностей «профессионального Я».

Как отражение основной идеи спецкурса, мы фиксируем внимание на возможности актуализации процесса самоопределения через мотивирование и рефлексии обучающихся. Важен процесс соотношения сложившегося индивидуального представления о возможном «профессиональном Я» испытуемых с индивидуальными представлениями коллег и современным эталоном профессиональной деятельности практического психолога системы образования, формируемым как обобщение теоретических исследований. Обогащение представления о расхождении эталонов в процессе учебной коммуникации и рефлексии повышает мотивированность обучающихся к самоопределению, предопределяет выбор стратегии экстерииоризации на начальном этапе обучения и ознакомление с закономерными этапами профессионального становления. Для повышения мотивированности к профессиональному саморазвитию считаем необходимым обеспечить полноту самопознания и самооценивания обучающихся, что возможно при благоприятном эмоциональном фоне взаимодействий, позволяющем снять психологические защиты и подготовить к адекватному восприятию негативной информации о себе. Этот путь обеспечивает использование стратегии экстерииоризации, назначение которой состоит в объективации индивидуальных смыслов о профессиональном поле деятельности практического психолога. Одновременно начальная экстерииоризация представлений, ожиданий, опасений обучающихся диагностична и обеспечивает реализацию принципа целостности как единства и согласования когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Как отмечают исследователи, имеющийся психологический опыт обучающихся эффективно использовать для последующей концептуализации их знаний [54; 131].

Исходя из акцентов в стратегиях обучения, этапы спецкурса могут быть перераспределены по трем основным блокам: «вхождения» — экстерииоризации (1—2 этапы), «погружения» — интерииоризации (3 этап), «осознания» — проблематизации и рефлексии (4—5 этапы).

Первый блок «вхождения» в проблемное поле спецкурса решает диагностическую задачу, задачу формирования позиции взаимодействия в группе, актуализации проблем профессионального сознания. Реализации задач этого блока способствуют упражнения «Представление через состояние», «Ассоциации», «Связь ассоциаций», «Мои ожидания», «Мои опасения», «Корзина», которые подчиняются общим правилам работы тренинговых групп, и игровое моделирование «Построение схемы-характеристики профессионального самосознания» как модификация организационно-деятельностной

игры. При проведении упражнений участники размещаются на стульях по кругу. В «Представлении через состояние» предлагается каждому участнику «по цепочке» назвать свое имя, зафиксировать в образе картины природы или погоды свое состояние на данный момент. Путь от актуализации эмоционального состояния «здесь и теперь», как правило, не содержащего информации для возникновения негативной установки окружающих, — первый шаг к самораскрытию обучающихся.

Процедура представления участниками себя (в том числе и преподавателем) через состояние погоды или описание природы, картины способствует созданию благоприятного эмоционального фона, предваряющего вхождение в проблемное поле профессиональной деятельности. Усиление этой задачи происходит в упражнениях «Ассоциации» и «Связь ассоциаций», где требуется эмоционально-образная актуализация проблем профессионального самосознания и дальнейшая их логическая связь. При проведении упражнения «Ассоциации» участникам предлагается назвать ассоциации с заявленной темой спецкурса. В качестве таковых могут быть собственные определения понятия профессионального самосознания, предположения о содержании спецкурса, постановка проблем профессионального развития, примеры профессионализма конкретных людей и т. п.

Педагогу необходимо задать юмористический тон данной процедуре во избежание излишней рационализации сложившихся представлений. В случае повторяемости ассоциаций обратить внимание на нежелательность повторений. После упражнения «Ассоциации» педагог может сгруппировать заявленные проблемы: усиление самоосознания при трудностях адаптации в новом статусе, давление должного. Этим демонстрируется уместность любых ассоциаций к рассматриваемой проблеме, стимулируется открытость, неконформность. Если нет необходимости в такого рода корректирующих воздействиях, то анализ проблем можно провести после связи ассоциаций. В упражнении «Связь ассоциаций» участникам предлагается связать прозвучавшую предшествующую ассоциацию с собственной в цельное высказывание, состоящее из одного или нескольких предложений. В процессе выполнения часто намечаются пути решения обозначенных ранее проблем. Описанные упражнения носят диагностический характер и являются определенной ориентировочной основой деятельности для вычленения ожиданий и опасений, связанных с программой курса. Собственно фиксация «Мои ожидания» и «Мои опасения» предлагается далее. Участникам дается задание записать в течение пяти минут то, что они ожидают получить в процессе обучения по программе спецкурса, и то, чего опасаются, с чем негативным, на их взгляд, могут встретиться. Индивидуально фиксируя свои ожидания и опасения, участники осуществляют поиск личностных смыслов предстоящей деятельности, формируют установку на деятельность. Следующее упражнение «Корзина» проводится по принципу «я тоже»: желающий произносит

свое ожидание или опасение, выходя в круг, а остальные участники могут поддержать заявленное, обозначив совпадение с высказыванием говорящего собственных записей, уточнив при необходимости высказывание и выйдя в круг. Упражнение «Корзина» позволяет объективировать и объединить проблемы участников, что создает эффект тождественности группе. Могут быть обозначены и отличные индивидуальные позиции, которые служат ориентиром при распределении для подгрупповой работы.

Реализацию задач первого блока «вхождения» в проблемное поле спецкурса продолжает игровое моделирование «Построение схемы-характеристики профессионального самосознания», построенное по принципам организационно-деятельностной игры, являющееся ее модифицированным вариантом. Участники, разбившись на подгруппы по 5—7 человек, работают над образной моделью профессионального самосознания, его динамикой, механизмами и условиями развития. Их задача — через координацию коммуникативных позиций достичь единого представления о развитии ПС и зафиксировать его в образной схеме-характеристике. На эту часть деятельности выделяется 20—30 минут. Отмечается, что в конце работы будет проводиться рефлексия каждым участником особенностей взаимодействия в подгруппах. Позиции руководителя, коммуникатора и аналитика, важные для осуществления организационно-деятельностной игры, в процессе реализации данного метода не фиксируются процедурно, но присутствуют и отслеживаются педагогом-психологом, являющимся организатором условий обучения. Они служат основой для организации вербализованной рефлексии обучающихся, глубина которой развивается по мере накопления опыта рефлексии оснований деятельности, коммуникативных позиций коллег, динамики собственных позиций. Педагог-психолог выступает руководителем деятельности, фиксирует шаги в процессе создания продукта. Внутри подгрупп, как правило, спонтанно определяется коммуникатор, активизирующий участников к обмену мнениями, дискуссии. Позиция аналитика, фиксирующего процесс зарождения идей, отчасти реализуема каждым участником, получившим установку на последующую рефлексия происходящего. По завершении работы в подгруппах ведущий — педагог-психолог совмещает в своей деятельности три позиции, последовательно их реализуя: задает план действий, организует коммуникации для уточнения и развития высказанных идей, фиксирует сходства и различия в интерпретации представленных схем-характеристик. Тем самым он задает образец осуществления анализа содержания продукта и процесса его зарождения. Чтобы не потерять глубину анализа при совмещении позиций ведущим, эффективно участие двух ведущих — коммуникатора и аналитика.

В процессе игрового моделирования происходит объективирование представлений обучающихся о ПС, динамике, механизмах и условиях его развития. Специфика использования метода в программе спецкурса состоит в том, что он эффективен на разных этапах теоретического осмысления

рассматриваемой проблемы. На этапе допонятийного вхождения в проблемное поле обеспечивается выделение различных рефлексивных позиций, оснований анализа и представленный, как правило, малоструктурированный материал служит исходной для разворачивания дискуссий при последующем теоретическом погружении в проблему формирования ПС будущих психологов. В процессе понятийного освоения проблемы схема-характеристика позволяет вносить дополнения, коррекцию. Образность схем стимулирует возникновение различных сравнений, которые иллюстрируют теоретические понятия, оживляют эмоциональную сферу участников. Обращение к образным схемам способствует усвоению теоретического материала через эффект повторения, через возможность переноса знаний при наличии идентичных элементов из прошлого опыта деятельности.

Продукт игрового моделирования как и сам процесс разворачивания подгрупповой коммуникации и деятельности диагностичен. Работа подгрупп завершается предоставлением и защитой схемы-характеристики, демонстрируя опыт обоснования и сравнительного анализа. После проводится рефлексия условий групповой работы, способствующих и препятствующих достижению общего результата, выводятся правила групп. Задача педагога, координирующего взаимодействие учащихся, — помочь выявить разные позиции подгруппы в представленных схемах-характеристиках профессионального самосознания, усилить различия, обеспечить проблематизацию, что составляет подготовку к следующему блоку спецкурса.

Второй блок теоретического «погружения» в проблемное поле спецкурса ставит следующие задачи: создание теоретической ориентировочной основы для осознания различных аспектов профессионального становления и формирования ПС; усвоение ключевых понятий по содержанию спецкурса; осмысление и означение предшествующего профессионального развития.

Методы реализации задач представлены лекциями-диалогами, лекциями-практикумами и игровым моделированием, которые обеспечивают сбалансированность когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Лекция-диалог активизирует мыслительную деятельность обучающихся, обеспечивает педагогу поддержание обратной связи об адекватности восприятия теоретического материала. Этот метод удачно дополняет работа обучающихся с тезисами лекции. Прочтение каждого смыслового блока текста предваряется проблемными вопросами преподавателя и завершается уточнением смыслов, полученных в результате прочтения, вопросами на понимание прочитанного. Каждый смысловой блок текста представляет ориентировочную основу для последующей деятельности в практикумах, игровом моделировании. Промежуточными продуктами лекции-диалога выступают самостоятельные выводы обучающихся по блокам текста, мини-дискуссии, отражающие усвоение ключевых понятий рассматриваемой проблемы. Такая процедура позволяет осуществлять педагогу ситуативное проектирование взаимодейст-

вий при адаптации материала для разного уровня подготовленности участников. Ввиду возможности потери целостного восприятия материала при коммуникациях в лекции-диалоге предусмотрено составление обучающимися структурно-логической схемы лекции. После индивидуального выполнения работы обучающиеся объединяются в подгруппы, выполняют это задание как игровое моделирование. В этом случае вариативность схем не так разнообразна, как при создании образной схемы-характеристики ПС, но постановка акцента на разных смысловых блоках лекции позволяет глубоко проследить взаимосвязи рассматриваемых категорий: «профессионализм», «компетентность», «профессиональное самосознание», «уровни и формы рефлексии» и др.

Игровое моделирование используется и после усвоения ключевых понятий теоретического блока. Иллюстрация проблем профессиональной деятельности участников проводится через теоретический уровень осмысления. Для работы в подгруппах предлагается тема «Иллюстрации профессионального самосознания». Обучающиеся выстраивают целостную схему развития ПС, опираясь на усвоенные теоретические понятия, и в произвольной форме иллюстрируют ее содержанием субъективного опыта профессиональной деятельности. Сравнение новой схемы со схемой допонятийного этапа вхождения в проблемное поле спецкурса позволяет зафиксировать динамику представлений участников.

Третий блок спецкурса — самоопределение в проблемах профессионального саморазвития решает задачи: осознание сильных и слабых профессионально-значимых личностных качеств; формирование идеального и возможного «профессионального Я»; анализ способов саморазвития. Он представлен лекциями-практикумами, упражнениями, самодиагностикой с обратной связью и игровым моделированием. Методика проведения лекции-практикума сохраняет общие принципы лекции-диалога, но основной акцент переносится на личностно-смысловую переработку теоретических понятий в форме различных упражнений либо практических заданий по самодиагностике. Примером может служить беседа-презентация в диадах, где участникам предлагается провести интервью, взяв за основу одну из структур профессионального самосознания, затем презентовать коллегу. Для осознания теоретических структур профессионального самосознания предлагается заполнение матриц «профессионального Я». Суть этого задания состоит в анализе ролевого репертуара профессиональной деятельности во временной перспективе. Упражнения этого блока решают ряд частных задач: способствуют дестабилизации стереотипных представлений о себе как о профессионале («Критика: коллеги, дети»), переосмыслению и поиску иных способов самовыражения себя в профессиональной деятельности, усилению и развитию своих сильных профессионально значимых качеств и способностей («Индивидуальный стиль», «Ты все равно молодец потому, что ...», «Профессиональные перевоплощения»). Но в целом упражнения сконцентрированы на развитии общей рефлексивной способности.

Специфика самодиагностики с обратной связью заключается в возможности индивидуально получить интерпретацию результатов тестирования помимо общей интерпретации и зафиксировать уровень развития своего личностного качества или способности относительно результатов группы. При этом участникам предоставляется процентное графическое отображение результатов по данной выборке. Продолжением работы является сведение всех результатов тестирования каждым участником на своей матрице, сопоставление результатов со своей функционально-ролевой матрицей настоящего «профессионального Я», а также сопоставление с желаемым «профессиональным Я». Диагностике подлежат мотивационно-потребностная сфера обучающихся, самоотношение, саморазвитие, представления о «профессиональном Я», для чего используется методика «ценностные ориентации» М. Рокича, ориентационная анкета направленности личности Б. Басса, типологический опросник Юнга, тест-опросник самоотношения В. В. Столина, Р. С. Пантелеева, анкета «Барьеры педагогической деятельности», минисочинения, экспресс-опросник о «профессиональном Я».

Завершением третьего блока спецкурса выступает проектирование индивидуальной программы профессионального саморазвития и фиксация уровня достижений за период обучения по программе спецкурса. Сначала работа выполняется индивидуально, а затем в подгруппах, сформированных по схожести проблем, как игровое моделирование, которое не только объединяет усилия для проектирования условий развития определенных качеств или способностей (по принципу «мозгового штурма»), но и позволяет уточнить индивидуальные позиции, объективировать, обобщить их. Игровое моделирование имеет большие преимущества в процессе учебного сотрудничества. При реализации этого метода нами заимствована основа организационно-деятельностной игры, которая в отличие от схожего метода деловой игры есть форма организации коллективной мыследеятельности — пространство организованной рефлексии. Деловая игра ставит задачу отработки определенных умений, навыков, тогда как в организационно-деятельностной игре акцент ставится на осмыслении профессионального поля деятельности, проблематизации через фиксацию оснований затруднений и разрывов в деятельности. Процесс проблематизации предполагает наличие различных точек зрения, позиций по отношению к рассматриваемому явлению. Необходимость отработки «стереоскопического» видения ситуации обучающимися в широком круге образовательных проблем обуславливает привлечение системно-мыследеятельностного подхода для формирования позиции психолога.

Игровое моделирование как модифицированный вариант организационно-деятельностной игры позволяет отработать техники мыследеятельности, мыслекоммуникации и мыследействия, что реализует современное требование к специалисту образования. Как отмечает Ю. В. Громько, мыследеятельностные процессы «должна уметь организовывать всякая образованная личность»

[34, с. 105]. Организационно-деятельностная игра сопровождается объективирующей рефлексией — фиксацией своей позиции с помощью мыслительных форм и субъективирующей рефлексией — обретением новых личностных смыслов. Имеет место постоянный процесс означения смыслов и осмысления значений. Л. М. Карнозова рассматривает объективирующую и субъективирующую рефлексию, включенными в структуру самоопределения и ставит задачу выявления условий и психологических механизмов культурного и деятельностного самоопределения профессионала [45]. Использование принципов организационно-деятельностной игры позволяет активизировать проявления субъектности обучающихся, без которой невозможно обучение. Эффективность игрового моделирования как модификации организационно-деятельностной игры обусловлена рядом факторов, из которых наиболее значимы в контексте рассматриваемой нами проблемы:

- высокая степень активности всех участников образовательного процесса, заданная условиями ситуации;
- возможность свободного самоопределения в содержании деятельности, что обеспечивает индивидуализацию, самовыражение обучающихся;
- снятие жестких требований к содержанию продукта, что препятствует репродуктивному способу деятельности;
- возможность упражнения в рефлексивном преобразовании собственных представлений каждым участником в процессе анализа оснований построения модели и координации позиций, что способствует развитию различных форм и уровней их рефлексии.

Именно эти условия, на наш взгляд, обеспечивают зарождение профессиональной позиции будущего психолога, основу которой составляют постоянная рефлексия собственной Я-концепции, Я-концепции другого человека (других людей), рефлексия обобщенной теории [1, с. 37]. Игровое моделирование, основанное на структурированной рефлексии теоретических оснований деятельности, коммуникативных позиций участников, динамики собственной позиции участников, используется при формировании профессионального самосознания будущих психологов на этапе допонятийного вхождения в проблемное поле профессиональной деятельности, на этапе усвоения понятий посредством построения структурно-логических схем и создания моделей на понятийной основе, а также на этапе построения программы саморазвития. Обязательными сопровождающими методами являются упражнения, лекции-диалоги и самодиагностика с обратной связью.

Таким образом, на всех этапах спецкурса предпочтение отдается активным методам обучения. Это обусловлено тем, что они позволяют осуществить принцип субъектности, создают условия для активизации поведенческого и эмоционального компонентов, рефлексивной коммуникации. Способствуют интенсификации ПС в достаточно сжатые сроки обучения. Среди различных методов активизации обучающихся, широко представленных в психолого-

педагогической литературе [20; 30; 32; 37; 38; 96; 125], мы отдали предпочтение упражнениям, самодиагностике с обратной связью, лекции-диалогу, лекции-практикуму и игровому моделированию [75]. Четкая фиксация возможностей каждого метода в рамках реализуемой программы, что представляет собой промежуточные результаты взаимодействия в процессе обучения, составляет основу для проектирования взаимодействий в конкретных образовательных условиях.

2.1. Пояснительная записка к программе спецкурса «Формирование профессионального самосознания будущих психологов»

При проектировании спецкурса «Формирование профессионального самосознания будущих психологов» были положены принципы личностно-деятельного и социально-когнитивного подходов. Проблема становления профессионального самосознания является одной из составных частей дисциплин «Психология труда», «Педагогическая психология», «Психология развития», «Психология личности», «Общая психология». Спецкурс адресуется педагогам курсов переподготовки по специальности «практический психолог системы образования», способствует переосмыслению обучающимися профессионально-личностной позиции на основе теоретического освещения вопросов профессионального самосознания и рефлексии, прогнозирования, конструирования собственной профессиональной деятельности. Но, так как профессиональное самосознания является базовым компонентом подготовки специалистов образования разных профилей, то логика построения курса может быть использована как универсальная для системы подготовки, переподготовки и для повышения квалификации педагогов, психологов, управленцев с определенной модификацией по содержанию.

Предметом спецкурса является профессиональное самосознание обучающихся с его составляющими, динамика профессионального самосознания специалистов образования.

Цель спецкурса: обеспечить становление профессионального самосознания будущих психологов.

Задачи спецкурса:

- создать ориентировочную основу деятельности для последующего осознания специалистами себя в профессиональной деятельности;
- обеспечить рефлексивную среду для самоопределения обучающихся в профессиональной деятельности и построения и построения ими программы саморазвития.

Структура спецкурса состоит из пяти этапов:

1. Вводная диагностика.
2. Вхождение в проблемное поле спецкурса.
3. Создание ориентированной основы деятельности с присвоением ключевых понятий по содержанию формирования профессионального самосознания специалистов образования.

4. Осознание профессионально-личностной позиции обучающимися.

5. Заключительная диагностика.

Общее количество часов (40) распределено на лекции-диалоги (4 ч.), лекции-практикумы (12 ч.), практикумы (24 ч.). Практические занятия проводятся в форме игрового моделирования, упражнений, самодиагностики (тестирования) с обратной связью.

Спецкурс в большей степени предназначен для начала обучения будущих психологов, так как задает ту форму видения профессиональных проблем, которая позволяет использовать получаемую в процессе обучения информацию для своего профессионального роста.

2.2. Учебно-тематический план спецкурса

№ п/п	Тема	Количество часов			
		Всего	Лекция-диалог	Лекция-практикум	Практикум
1	Вводная диагностика	2			2
2	Введение. Формирование позиции взаимодействия на занятиях	4			4
3	Компетентность, профессионализм, профессиональное самосознание специалистов образования	6	2		4
4	Философско-психологические аспекты изучения профессионального самосознания	4	2		2
5	Осознание индивидуально-ролевого соотношения своей профессиональной деятельности во временной перспективе (определение профессиональной позиции)	4		2	2
6	Развитие рефлексивных способностей	4		4	
7	Осознание мотивационно-потребностной сферы профессиональной деятельности	4		4	
8	Профессиональная составляющая «Я-концепции»	2		2	
9	Профессионально значимые личностные качества психолога, способности	4			4
10	Индивидуальный стиль деятельности	2			2
11	Проектирование индивидуальной программы саморазвития	2			2
12	Заключительная диагностика. Рефлексия	2			2
<i>Итого:</i>		40	4	12	24

2.3. Содержание спецкурса

Тема 1. Вводная диагностика (2 ч., практикум (тестирование)).

Заполнение анкетного листа, касающегося осведомленности обучающегося о содержании данного курса, наличия профессионально значимых способностей. Ранжирование ожиданий от курса по степени личной значимости.

Тема 2. Введение. Формирование позиции взаимодействия на занятиях (4 ч., практикум).

Упражнения: «Представление через состояние», «Ассоциация со словосочетанием "профессиональное самосознание"», «Связь ассоциаций в высказывании по цепочке», «Мои ожидания от курса, мои опасения» (индивидуально), «Корзина» (объединение в группы).

Групповая работа над плакатом-схемой: характеристика профессионального самосознания, прогнозирование его динамики, механизм развития, условия. Аналитическая сбивка.

Правила группы. Рефлексия.

Тема 3. Компетентность, профессионализм, профессиональное самосознание специалистов образования (6 ч., 2 ч. — лекция-диалог, 4 ч. — практикум).

Актуальность формирования профессионального самосознания специалистов образования. Позиция педагога, психолога в авторитарной и диалогической европейской культуре. Компетентность и профессионализм.

Соотношение понятий сознание, самосознание, профессиональное самосознание. Функции самосознания, профессиональное самосознание. Рефлексия как механизм развития профессионального самосознания. Уровни рефлексии. Защитные механизмы. Стереотипы деятельности.

Построение структурно-логической схемы лекции (индивидуально, затем в группах).

Работа в группах «Иллюстрации профессионального самосознания»:

— как я вижу свою профессиональную деятельность; как отношусь к себе; каковы переживания; как регулирую свою деятельность; как расту в профессиональном сознании. (Продукт в схеме). Аналитическая сбивка. Рефлексия.

Тема 4. Философско-психологические аспекты изучения профессионального самосознания. (4 ч.: 2 ч. — лекция-диалог, 2 ч. — практикум).

Философское переосмысление отношения к человеку. Подходы к изучению профессионального самосознания. Отечественные исследования по выявлению структуры профессионального самосознания, его динамики, условий формирования. Беседа в диаде: «Кто Я?», «Презентация соседа». Рефлексия.

Тема 5. Осознание индивидуального функционально-ролевого соотношения своей профессиональной деятельности во временной перспективе. (Определение профессиональной позиции) (4 ч.: 2 ч. — лекция-практикум, 2 ч. — практикум). Определение функционально-ролевых позиций в профессиональной деятельности педагога, психолога. Графическое обозначение особенностей «профессионального Я»: прошлого, настоящего, будущего, идеального, «глазами коллег». Упражнения: «Критика — защита», «Меня не

любят за ...», «Такой же». Работа в группах по описанию эталона профессиональной позиции. Защита. Аналитическая сбивка. Рефлексия.

Тема 6. Развитие рефлексивных способностей (4 ч. — лекция-практикум).

Новые средства взаимодействия (анализ схемы Г. П. Щедровицкого). Виды и формы рефлексии. Эталон деятельности психолога по Е. Аллен. Упражнения на стереотипы деятельности: «Теория своей уникальности», «Не в своих санях». Упражнения на прогнозирование «Что было бы, если бы». Работа в группах: «Решение педагогических ситуаций», «Видение проблемы», «Последствия», «Конструктивное решение проблем». Рефлексия.

Тема 7. Осознание мотивационно-потребностной сферы профессиональной деятельности (4 ч., лекция-практикум).

Потребность, мотив, цель. Ценностные ориентации, направленность, стратегия жизни. Оценка профессиональной направленности личности (тестирование). Образы «Я», порождаемые различными связями «стиль — ценность». Мотив достижения успеха, мотив избегания неудач (игровое моделирование) (тестирование). Мотив аффилиации и мотив власти (тестирование).

Тема 8. Профессиональная составляющая «Я-концепции». Самооценка как профессионала. Самоактуализация. Самоотношение (2 ч., лекция-практикум).

Личностное и профессиональное в деятельности психолога. Общие закономерности динамики самооценки. Тестирование.

Тема 9. Профессионально значимые личностные качества и способности психолога (4 ч., практикум).

Работа в группах. Составление перечня профессиональных способностей психолога, личностных качеств — «Я — для себя», «Я — глазами других». Аналитическая сбивка. Самооценка. Сравнение результатов с самооценкой функционально-ролевого «профессионального Я». Тестирование. Заполнение индивидуальной карты. Рефлексия.

Тема 10. Индивидуальный стиль деятельности (2 ч., практикум).

Темперамент, психосоциотип. Стиль взаимодействия. Стиль мышления. Тестирование. Рефлексия.

Тема 11. Проектирование индивидуальной программы саморазвития (2 ч., практикум).

Работа в группах по проектированию программы саморазвития. Анализ продукта деятельности. Рефлексия.

Тема 12. Заключительная диагностика (2 ч., практикум (тестирование)).

Заполнение опросного листа (см. Вводную диагностику). Написание сочинений «Мое профессиональное Я в прошлом», «Мое настоящее профессиональное Я». Рефлексия.

Представленный спецкурс является универсальным в повышении квалификации и переподготовке специалистов образования, так как формирование их профессионального самосознания имеет единые принципы, единое поле осмысления, а современная тенденция к расширению видения образовательного пространства способствует интеграции некоторых учебных программ.

2.4. Технологический план-график

№ п/п	Время	Технология		Модель снабжения		
		Тема, цели	Формы и способы реализации	Методическое обеспечение		Техническое оснащение
				Содержание	Исполнители	
1	2 ч.	Вводная диагностика Цели: зафиксировать уровень осведомленности обучающихся, касающийся проблемного поля профессионального самосознания; уровень развития профессиональных значимых качеств, способностей; ожидание от спецкурса; актуальную форму рефлексии в профессиональной деятельности	Практикум Заполнение индивидуальных анкетных листов	1. Перечень теоретических аспектов, касающихся формирования профессионального самосознания 2. Перечень профессионально значимых качеств, способностей 3. Задания по рефлексивной диагностике	Слушатели	2 преподавателя (аналитик и коммуникатор) Анкетные бланки на каждого слушателя
2	4 ч.	Введение: Формирование позиции взаимодействия на занятиях Цели: создание эмоционального фона, способствующего самораскрытию обучающихся; формирование конструктивного взаимодействия в учебной группе; осуществление вхождения обучающихся в проблемное поле на основе имеющихся знаний, профессионального опыта	Практикум Расположение слушателей по кругу Предварительно индивидуальные записи ожиданий Объединение в группы Работа в группах	1. Упражнения «Представление через состояние», «Ассоциация», «Связь ассоциаций» 2. «Мои ожидания», «Мои опасения», «Корзина» 3. Составление схемы-характеристики профессионального самосознания, прогнозирование его динамики; механизма развития, условий 4. Аналитическая сбивка. Правила группы 5. Рефлексия	Слушатели	2 преподавателя (аналитик и коммуникатор) Бумага для записей по количеству слушателей Доска, мел Ватман 4 шт. Маркеры 8 шт. Скотч Корзинка Диктофон, аудиокассета Вопросы рефлексии на доске

№ п/п	Время	Технология		Модель снабжения		
		Тема, цели	Формы и способы реализации	Методическое обеспечение		Техническое оснащение
				Содержание	Исполнители	
3	2 ч.	Компетентность, профессионализм, профессиональное самосознание специалистов образования Цель: создание ориентировочной основы деятельности для иллюстрирования профессионального самосознания и его структурирования	Лекция-диалог. Слушатели за столами. Работа с тезисами лекции. Вопросы к слушателям; обмен их индивидуальным опытом Построение структурной логической основы лекции индивидуально	1. Актуальность формирования профессионального самосознания специалистов образования 2. Позиция педагога, психолога в авторитарной и диалогической культуре. Компетентность и профессионализм. Соотношение понятий, «сознание», «самосознание», «профессиональное самосознание». 3. Функции самосознания. Уровни рефлексии. Защитные механизмы. Стереотипы деятельности	Преподаватель, слушатели	Преподаватель Тезисы лекции по количеству слушателей Диктофон, аудиокассета
4	4 ч.	Иллюстрации профессионального самосознания Цель: усвоение материала лекции с помощью механизма рефлексии, практической деятельности (моделирование)	Практикум. Работа в группах: игровое моделирование	1. Составляющие продукта в схеме: как я вижу свою профессиональную деятельность; как отношусь к себе; каковы переживания; как реализую свою деятельность; как расту в профессиональном осознании 2. Аналитическая сбивка	Слушатели	2 преподавателя (аналитик и коммуникатор) Доска, мел Ватман 4 шт. Маркеры 8 шт. Скотч Диктофон, аудиокассета
5	2 ч.	Философско-психологические аспекты изучения профессионального самосознания.	Лекция-диалог Слушатели за столами.	1. Философское переосмысление отношения к человеку.	Преподаватель, слушатели	Преподаватель Тезисы лекции по количеству слушателей

№ п/п	Время	Технология		Модель снабжения		
		Тема, цели	Формы и способы реализации	Методическое обеспечение		Техническое оснащение
				Содержание	Исполнители	
		Составляющие профессионального самосознания	Вопросы к слушателям; обмен их индивидуальным опытом. Работа с тезисами лекции	Категории «субъективность» и «субъектность» Подходы к изучению профессионального самосознания 2. Контексты, касающиеся профессионального самосознания. Отечественные исследования по выявлению структуры профессионального самосознания, динамики, условий формирования		Диктофон, аудиокассеты
6	2 ч.	Анализ «профессионального Я» Цель: усвоение материала лекции с помощью механизма рефлексии Продукт: вербализация собственного профессионального самосознания	Практикум в форме упражнения Расположение участников по кругу	1. Беседа в диаде «Кто Я?» по выбранной структуре профессионального самосознания (по 10 мин на каждого) 2. Презентация соседа (до 3 мин) 3. Рефлексия	Слушатели	Преподаватель Диктофон, аудиокассеты Доска, мел Вопросы рефлексии на доске
7	2 ч.	Осознание индивидуально-ролевого функционального соотношения своей профессиональной деятельности во временной перспективе Цель: осознание своих сильных и слабых сторон функционально-ролевой позиции в профессиональной деятельности, их анализ во временной перспективе	Лекция-практикум. Заполнение индивидуальных матриц «профессионального Я» во временной перспективе (за столами) Расположение участников по кругу Упражнения	1. Понятие ролевого репертуара в профессиональной деятельности, профессионально-личностная позиция 2. Заполнение матриц: «профессиональное Я» в прошлом, настоящем «профессиональное Я», будущее, идеальное, «глазами коллег»	Преподаватель, слушатели	2 преподавателя (аналитик и коммуникатор) По 5 матриц на каждого слушателя, схемы ролевого репертуара учителя (по В. Леви)

№ п/п	Время	Технология		Модель снабжения		
		Тема, цели	Формы и способы реализации	Методическое обеспечение		Техническое оснащение
				Содержание	Исполнители	
				3. Упражнения «Критика—защита», «Меня не любят за ...», «Такой же» 4. Рефлексия		
8	2 ч.	Определение эталона профессиональной позиции Цель: анализ и обоснование профессиональной позиции практического психолога	Практикум Работа в группах: игровое моделирование	1. Прописывание эталона профессиональной позиции 2. Защита 3. Аналитическая сбивка	Преподаватель, слушатели	2 преподавателя (аналитик и коммуникатор) Доска, мел Ватман 4 шт. Маркеры 8 шт. Скотч Диктофон, аудиокассеты
9	4 ч.	Развитие рефлексивных способностей Цели: осознание путей развития рефлексивных способностей; развитие перцептивных, прогностических и конструктивных способностей	Лекция-практикум Рассмотрение теоретических вопросов на примерах профессиональной деятельности (работа в диадах) Расположение участников по кругу Работа в группах	1. Формирование профессионального самосознания. Новые средства взаимодействия. Виды и уровни рефлексии 2. Упражнения на осознание стереотипов деятельности: «Теория своей уникальности», «Не в своих санях» 3. Упражнения на прогнозирование «Проблемы», «Последствия», решение педагогических ситуаций. Аналитическая сбивка продуктов моделирования 4. Рефлексия	Преподаватель, слушатели	2 преподавателя (аналитик и коммуникатор) Схема деятельности по Г. П. Щедровицкому, эталон деятельности психолога по Е. Аллен на каждого слушателя Доска, мел Ватман 16 шт. Маркеры 8 шт. Диктофон, аудиокассеты

№ п/п	Время	Технология		Модель снабжения			
		Тема, цели	Формы и способы реализации	Методическое обеспечение		Преподавательский состав	Техническое оснащение
				Содержание	Исполнители		
10	4 ч.	Осознание мотивационно-ценностной сферы профессиональной деятельности Цели: создание ориентировочной основы деятельности с присвоением ключевых понятий о мотивационно-потребностной сфере профессиональной деятельности; осознание собственных мотивов профессиональной деятельности	Лекция-практикум Работа с тезаурусом, таблицей Тестирование Самоописание образа «Я» Игровое моделирование Тестирование	1. Понятия: «Потребность», «Мотив», «Цель», «Ценностные ориентации», «Направленность», «Стратегия жизни» 2. Оценка профессиональной направленности личности 3. Образы «Я», порождаемые различными связями «Стиль—ценность» 4. Мотив достижения успеха, мотив избегания неудач 5. Мотив аффилиации и мотив власти	Преподаватель, слушатели	Преподаватель	На каждого слушателя: тезаурус, таблица «Образы "Я", порождаемые различными связями "стиль—ценность", бланки тестов: «Оценка профессиональной направленности личности», «Ориентационная анкета Б. Басса»; «Опросник для оценки потребности достижения успехов», «Опросник аффилиации»
11	2 ч.	Профессиональная составляющая «Я- концепции» Цели: создание ориентировочной основы деятельности с присвоением ключевых понятий о самооценке профессионала; самооценивание	Лекция-практикум Вопросы, актуализация имеющихся представлений у слушателей Тестирование	1. Позитивная «Я- концепция». Самооценка как профессионала. Самоактуализация. Самоотношение 2. Общие закономерности развития самооценки профессионала 3. Самооценивание	Преподаватель, слушатели	Преподаватель	На каждого слушателя бланки теста «Самооценка», теста-опросника самоотношения (В. В. Столина, С. Р. Пантелеева)

№ п/п	Время	Технология		Модель снабжения			
		Тема, цели	Формы и способы реализации	Методическое обеспечение		Преподавательский состав	Техническое оснащение
				Содержание	Исполнители		
12	4 ч.	Профессионально значимые личностные качества психолога, способности Цель: осознание эталона личности психолога и соотнесение его с собственными качествами и способностями	Практикум Работа в группах Тестирование	1. Составление перечня профессионально-значимых личностных качеств, способностей психолога как эталона личности 2. Аналитическая свивка 3. Индивидуальное самооценивание. Задание «Оценка коммуникативности» 4. Рефлексия: сопоставление себя с эталоном личности психолога	Преподаватель, слушатели	2 преподавателя (аналитик и коммуникатор)	Доска, мел Ватман 4 шт. Маркеры 8 шт. Скотч Диктофон, аудиокассеты На каждого слушателя бланки теста «Способность самоуправления», тесты «Общительность», «Эффективность лидерства», «Уверенность в себе»
13	2 ч.	Индивидуальный стиль деятельности Цель: осознание своего индивидуального стиля деятельности	Практикум. Тестирование Анализ результатов	1. Выявление индивидуального стиля деятельности 2. Сведение всех результатов предыдущих тестирований на едином бланке. Сопоставление их с матрицей настоящего «Профессионального Я» 3. Рефлексия	Преподаватель, слушатели	Преподаватель	На каждого слушателя бланки «Опросника Айзенка по определению темперамента», «Оценки способов реагирования в конфликте», «Стиль мышления», теста «Стиль руководства», чистый бланк («Социотип»)

№ п/п	Время	Технология		Модель снабжения			
		Тема, цели	Формы и способы реализации	Методическое обеспечение		Преподавательский состав	Техническое оснащение
				Содержание	Исполнители		
14	2 ч.	Проектирование индивидуальной программы саморазвития Цель: составление индивидуальной программы саморазвития	Практикум Индивидуальное проектирование, затем работа в группах	1. Сопоставление имеющегося уровня развития качеств и способностей (профессионально значимых) с желаемым. Указание способов развития определенных качеств (памяти для будущего психолога) 2. Представление результатов работы групп 3. Аналитическая сбивка 4. Рефлексия	Слушатели	2 преподавателя (аналитик и коммуникатор)	Чистые бланки на каждого слушателя Доска, мел Ватман 4 шт. Маркеры 8 шт. Скотч Диктофон, аудиокассеты Вопросы рефлексии на доске
15	2 ч.	Заключительная диагностика Цели: зафиксировать уровень достижений слушателей за период обучения по программе спецкурса (рефлексивная диагностика теоретического и практического аспектов); зафиксировать степень удовлетворенности программой спецкурса	Заполнение индивидуальных анкетных листов	1. Рефлексивная диагностика 2. Написание мини-сочинений «Мое профессиональное Я в прошлом», «Мое настоящее профессиональное Я» 3. Рефлексия	Слушатели	Преподаватель	Анкетные бланки на каждого слушателя и чистые для мини-сочинений Диктофон, аудиокассета Мел, доска Вопросы рефлексии на доске

3. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СПЕЦКУРСА «ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ»

Данное методическое обеспечение предназначено для пользования обучающимися, которым желательно иметь возможность в процессе занятий делать пометки на имеющимся материале. Его основное содержание составляет структурированный автором материал. В обеспечение не вошли тексты тестовых методик, широко представленных в психодиагностических сборниках и включенных в компьютерные психодиагностические программы, таблицы и рисунки из учебных пособий. На этот материал даны ссылки.

Для эффективного решения образовательных задач педагогу, осуществляющему подготовку будущих психологов, необходимо предварительно проработать предложенную в пособии литературу в контексте тем программы спецкурса.

Тема 1. Вводная диагностика

Уважаемый коллега!

В начале спецкурса «Формирование профессионального самосознания будущего психолога» просим Вас зафиксировать уровень осведомленности в проблеме профессионального самосознания, уровень развития ваших профессионально значимых качеств, способностей, Ваши ожидания от спецкурса.

Ранг значимости	Согласны ли Вы, что:	нет	скорее нет	и да, и нет	скорее да	да	Примечания
	— имеете представление о структуре профессионального самосознания;						
	— знакомы с исследованиями, посвященными изучению профессионального самосознания;						
	— осознаете динамику изменения своего профессионального я;						
	— Вами выработан эталон деятельности психолога;						
	— Вами сформирована профессиональная позиция;						
	— осознан Вами индивидуальный стиль деятельности;						
	— у Вас произошел переход от одной профессиональной позиции на другую, психологическую;						
	— Вы готовы способствовать формированию профессионального самосознания специалистов образования.						

Ранг значимости	Для работы психолога у Вас развиты:	нет	скорее нет	и да, и нет	скорее да	да	Примечания
	<ul style="list-style-type: none"> — конструктивные способности (проектирование условий развития); — организаторские (эффективность регулирования совместной деятельности и взаимоотношений); — коммуникативные (установление адекватных взаимоотношений); — гностические (познание, изучение, исследование); — эмпатийные (сопереживание); — рефлексивные (самопознание внутренних психических актов и состояний, поведения); — духовность (регуляция жизнедеятельности высшими человеческими ценностями; личностная свобода и ответственность); — креативность (способность к творчеству как устойчивая характеристика личности); — саморегуляция (управление собственными формами активности в рамках имеющихся норм); — гибкость (подвижность мышления, поведения; различные способы реагирования на разные ситуации) 						

Проранжируйте по степени значимости для Вас каждый пункт из двух групп высказываний, отдельно для каждой группы.

Ф. И. О. _____

Общий стаж работы _____

Педагогический стаж _____

Стаж работы психологом _____

Возраст _____

Дополнение к вводной диагностике

Что явилось точкой отсчета для оценки Ваших способностей? Постарайтесь быть объективными.

Вы сравнивали себя с:

- а) непрофессионалом, непсихологом;
- б) реальными другими психологами;
- в) обобщенным эталоном психолога;
- г) возможным «профессиональным Я».

Обозначьте ваш выбор.

Тема 2. Введение. Формирование позиции взаимодействия на занятиях

Упражнения

Цель: создание эмоционального фона, способствующего самораскрытию обучающихся, формированию конструктивного взаимодействия в учебной группе, вхождение в проблемное поле спецкурса.

1. «Представление через состояние». Каждый участник представляется, говорит о себе то, что считает нужным; завершает представление выражением своего состояния на данный момент, «здесь и сейчас»: ощущения, переживания либо потребности, мысли, ассоциации. Рядом сидящий благодарит представившегося за открытость словом «Спасибо» и, прежде чем начать представлять себя, перечисляет имена представившихся по порядку. При произнесении имени человека смотрит ему в глаза. На представление себя дается 1—2 минуты.
2. «Ассоциации» со словосочетаниями «профессиональное самосознание» либо названием спецкурса «формирование профессионального самосознания». Каждый участник «по цепочке» произносит слово или словосочетание, ассоциирующееся с предложениями. Это могут быть синонимы, слова, связанные с данными понятиями, и просто эмоциональные шуточные соотношения. Высказывание каждого участника завершается тремя хлопками в ладоши всей группы. Можно ускорять темп.
3. «Связь ассоциаций» или «Монтаж лекции». Каждый участник связывает предыдущую ассоциацию со своей в предложение либо короткое высказывание. При затруднениях допускается помощь участников группы. Таким образом, составляется лекция о профессиональном самосознании и его формировании.
4. «Мои ожидания, мои опасения» — для фиксации ожиданий слушателей от спецкурса.
Каждый участник на индивидуальном листе бумаги записывает в один столбик свои ожидания, в другой опасения, на обратной стороне подписывается.
5. «Корзина» — для объединения в группы участников на основе схожести ожиданий или опасений.
Желающий зачитывает свое ожидание или опасение, выходя в круг и помещая свой лист в корзину. Тот, кто согласен с ним, подтверждает это, действуя таким же образом. Постепенно идет формирование подгрупп.

Игровое моделирование

«Развитие профессионального самосознания»

Цель: вхождение в проблемное поле спецкурса на основе обобщения обучающимися имеющихся знаний, профессионального опыта для последующей их концептуализации.

Задания для работы в группах (на карточках для каждой из групп):

1. Составить схему-характеристику своего профессионального самосознания (педагога, психолога или студента). Может быть использовано в качестве базового положения Л. М. Митиной о профессиональном развитии учителя.
2. Сделать прогноз динамики профессионального самосознания, указать механизм и условия его развития, изобразив графически.

Время работы: 30 мин.

Защита модели до 10 минут каждой группой.

Профессиональное развитие учителя — рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное — это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности (по Л. М. Митиной).

Тема рефлексии

«Моя эмоциональная настроенность на взаимодействие в группе».

- Препятствующие факторы.
- Стимулирующие факторы.

Тема 3. Компетентность, профессионализм, профессиональное самосознание специалистов образования

Тезисы лекции

Цель: создание теоретической ориентировочной основы для последующего моделирования обучающимися проблем становления профессионального самосознания и их решения.

I. Профессиональная компетентность — степень реализации специалистом своего профессионального и личностного потенциала в соответствии с эталонами и нормами.

Единство профессиональной деятельности и профессионального сознания составляют профессиональную компетентность (по В. И. Слободчикову)

Три плоскости профессиональной компетентности педагога:

- 1) повышение уровня профессиональной компетентности — *цель* самообразования;
- 2) уровень профессиональной компетентности — *основание* в определении оптимальных форм, содержания и стратегии самообразования;
- 3) профессиональная компетентность — *критерий* самооценки себя как профессионала. В этом последнем качестве она существует и функционирует как единица профессионального самосознания. Именно этот аспект и

составляет *личностный смысл* понятия профессиональной компетентности педагога. От того, как оценивается педагогом собственная профессиональная компетентность, какой смысл вкладывает он в содержимое этого понятия зависит не только в каком направлении развивается самоанализ, т. е. как строится самоотношение внутри позиции «Я педагог», но и глубина осмысления себя в этой позиции.

Осмысление, как известно, происходит через самопознание, самооценку и самоопределение. Все эти три процесса развернуты во времени, многоступенчаты и связаны с самыми разнообразными переживаниями, которые аккумулируются в эмоционально-целостное отношение к себе как к профессионалу. Они позволяют педагогу фиксировать изменения в своем «профессиональном Я», осознавать их во временной перспективе, что и выступает стимулом для дальнейшего самосовершенствования и профессионального роста [1, с. 23—24].

II. Педагог выполняет определенную функцию в обществе. Эта нормативно заданная функциональная определенность его в нашей культуре имеет тенденцию даже к упрощению, к сдвигу от собственно педагогической функции к функции трансляции культуры, передачи деятельности, т. е. к свершению воспроизводящей деятельности. В этом нет необходимости, поскольку для такой трансляции более подходящие средства — радио, телевидение и т. п. Правда, у этого сдвига к сфере культуры (культурологический) есть некоторые основания. Педагог действительно является носителем культуры, но он также является (по крайней мере в лучших своих образцах) и живым образцом культуры. А это — очень трудная и наверное неразрешимая задача: быть живым образцом культуры. И такое представление о педагоге наиболее выражено в авторитарной культуре (наиболее яркий ее образец — средние века). Соответственно и общение так себя осознающего педагога (как образец) оказывается возможным только в авторитарной форме.

Современную европейскую культуру называют «синкретической» или диалогической (или коммуникативной): есть много образцов, способов жизни и идей человека, и поэтому основная ценность состоит в диалоге и организации понимания. Центральная тяжесть в синкретической культуре все более падает на индивидуальность и индивидуальное содержание («Я думаю по-другому, но ты думаешь так, и я хочу это понять»). Это принципиально демократическая культура. Эти свойства нашей культуры так или иначе отражаются в педагогическом самосознании. Педагог теперь не образец, а индивидуальность, личность, которая хочет, чтобы ее поняли и применяет все возможные средства для этого. Но такая личность и сама хочет понимать других, тоже как личностей, имеющих право на слово, на мышление. И это последнее как раз и является средством педагогической работы, управления, фактом самосознания [4, с. 361].

III.



Рис. Функции, свойства сознания

Выделяют следующие свойства сознания: построение отношений, познание и переживание (рис.). Отсюда непосредственно следует включение мышления и эмоций в процессе сознания. Действительно, основной функцией мышления является выявление объективных отношений между явлениями внешнего мира, а основной функцией эмоции — формирование субъективного отношения человека к предметам, явлениям, людям. В структурах сознания синтезируются эти формы и виды отношений, и они определяют как организацию поведения, так и глубинные процессы самооценки и самосознания. Реально существуя в едином потоке сознания, образ и мысль могут, окрашиваясь эмоциями, становиться переживанием. «Осознание переживания — это всегда установление его объективной отнесенности к причинам его вызывающим, к объектам, на которые оно направлено, к действиям, которыми оно может быть реализовано» (С. Л. Рубинштейн) [4, с. 57—58].

В некотором смысле, осознание противоположно рефлексии. Если осознание есть постижение целостности ситуации, дает картину целого, то рефлексия, напротив, членит это целое, например, ищет причину затруднений, осуществляет анализ ситуаций в свете цели деятельности. Таким образом, осознание является условием рефлексии, но в свою очередь рефлексия является условием более высокого, глубокого и верного осознания, понимания ситуации в целом [4, с. 60].

Венцом развития сознания является формирование самосознания, которое позволяет человеку не только отражать внешний мир, но, выделив себя в этом мире, познавать свой внутренний мир, переживать его и определенным образом относиться к себе. Мерилом для человека в его отношении к себе являются, прежде всего, другие люди. Каждый новый социальный контакт меняет представление человека о себе, делает его более многогранным.

Осознание себя в качестве устойчивого объекта предполагает внутреннюю целостность, постоянство личности, которая, независимо от меняющихся ситуаций, способна при этом оставаться сама собой. Ощущение человеком своей единственности поддерживается непрерывностью его переживаний во времени: помнит о прошлом, переживает настоящее, обладает надеждами на будущее. Непрерывность таких переживаний и дает человеку возможность интегрировать себя в единое целое. Главная функция самосознания — сделать доступным для человека мотивы и результаты его поступков и дать возможность понять, каков он есть на самом деле, оценить себя; если оценка окажется неудовлетворительной, то человек может либо заняться самосовершенствованием, саморазвитием, либо, включив защитные механизмы, вытеснить эти неприятные сведения, избегая травмирующего влияния внутреннего конфликта [4, с. 63—64].

IV. Отрицание определяется как процесс устранения, игнорирования травмирующих восприятий внешней реальности. Этот механизм защиты обнаруживает себя в конфликтах, связанных с появлением мотивов, разрушающих основные установки личности; с появлением сведений, которые угрожают самосохранению, престижу, самоуважению. Основная формула отрицания — «нет опасности, этого нет»; «не вижу, не слышу» и т. п. В житейском обиходе подобный механизм обозначают как «позицию страуса».

Вытеснение — механизм избавления от внутреннего конфликта с помощью активного исключения из содержания неприемлемого мотива или нежелательной информации. Феномены забывания чего-либо очень часто связаны с вытеснением. Ущемленное самолюбие, задетая гордость, катастрофическое сообщение вытесняются и маскируются другими содержаниями, приемлемыми для самого субъекта.

Проекция — процесс приписывания (переноса) собственных чувств, желаний и личностных черт, в которых человек не хочет себе сознаваться из-за их неприемлемости, на другое лицо. Подмечено, что скупой склонен отмечать в других людях жадность, агрессивный — жестокость и т. п. Человека, постоянно приписывающего другим собственные неблагоприятные мотивы, называют ханжой.

Идентификация — защитный механизм, при котором человек видит в себе другого, переносит на себя мотивы и качества, присущие другому лицу. В идентификации есть и позитивный момент, так как это механизм усвоения социального опыта, овладения желательными, но отсутствующими у индивида свойствами и качествами. Эмоциональное сопереживание зрителя или читателя героям художественного произведения основано на механизме идентификации с ними.

Регрессия — защитный механизм, посредством которого субъект в условиях повышенной ответственности стремится избежать внутренней тревоги, потерять самоуважение с помощью тех способов поведения, которые были

адекватны на более ранних стадиях развития. Регрессия есть возврат человека от высших форм поведения к низшим. Инфантильность в поведении и отношениях — яркий феномен регрессии.

Реактивные образования — защитный механизм трансформации травмирующего мотива в свою противоположность. Безотчетная, не имеющая разумных оснований неприязнь к человеку может оборачиваться особой предупредительностью к нему, посредством которой субъект старается преодолеть собственные агрессивные чувства. И напротив, нередко симпатия к человеку может демонстрироваться в формах, характерных для неприязненного отношения.

Рационализация понимается так приписывание логических или благовидных оснований поведению, мотивы которого неприемлемы или неизвестны, как оправдание перед другими или перед самим собой своей несостоятельности. В частности, рационализация связана с попыткой снизить ценность недоступного.

Замещение — защитный механизм, связанный с переносом действия с недоступного объекта на доступный. Замещение разряжает напряжение, созданное нереализуемой потребностью, недостижимой целью.

Изоляция или *отчуждение*, — обособление и локализация внутри создания травмирующих человека факторов. Доступ в содержание травмирующим чувствам блокируется, так что связь между определенным событием и его эмоциональной окраской не отражается в сознании. Явления «раздвоения (расщепления) личности» могут быть связаны с такой защитой [2, с. 82—84].

V. Одной из линий в изучении рефлексии является рассмотрение ее через ряд *уровней*.

По самому своему существу рефлексия всегда есть разрыв, раздвоение и выход за пределы любого непосредственно «автоматически» текущего процесса или состояния. Поэтому одним из первых условий ее развертывания является *полная остановка*, прекращение непрерывного, «естественного» хода какого-либо *процесса*. Уже само это условие может оказаться основой первичного различения субъектом «себя» и осуществляемого им движения.

Высокий уровень рефлексии связан с необходимостью *фиксации* случившейся остановки и самого остановленного процесса в *некотором ином «материале»*... типа: речевое действие, мыслеподдействие, но также — «фигуре движения», «схеме пути» и др.

Остановка и фиксация в совокупности и составляют те условия, которые лежат в основе осознания, или *объективации*... Последнее есть следующий уровень рефлексии, выступающий обычно в облике некоторой *моей нормы, моего правила, моего приема действия*.

Более высокий уровень рефлексии связан с предельным *обобщением объективного содержания* (например, в законе, принципе, общем методе), а тем самым и с *отчуждением от него*, освобождением от субъективной пристрастности к нему... Для научно-теоретического сознания это предель-

ный уровень рефлексии, вполне достаточный для реализации любых познавательных целей.

Существует, однако, и более глубокий слой отношений — *духовно-практический*, требующий и более высокого уровня рефлексии. Его возникновение связано с философским осмыслением субъект-объектных взаимодействий, с перестройкой этой очевидной и массовой структуры сознания, с трансцендированием в область жизненных смыслов самих этих структур.

Одна из линий анализа феномена рефлексии связана с изучением ее *форм*, которые находятся в соответствии с этапами становления самосознания человека в целом...

Полагающая рефлексия производит *самое первое высвобождение сознания из поглощенности его бытием*... (Я и не Я) но в форме связанности его в некотором психическом развитии... (образе, представлении, пристрастии, действии и др.). Оно (сознание) лишь следует (перемещается) из одной поглощающей организованности в другую, но сам переход остается наивным (бессознательным). Внешнее обнаружение данного перехода как раз и связано со следующей формой рефлексии.

Сравнивающая рефлексия обеспечивает опознание субъектом себя в налично данном, очевидном мире и отождествление с ним...

Сравнивающая (или рассудочная) рефлексия — наиболее распространенная в современных эмпирических науках; везде, где есть ставшая организованность, везде, где есть сведение многого к одному общему знаменателю, везде, где требуется фиксация наличного бытия, — там сравнивающая рефлексия являет себя в постоянном облике — как *очевидность*. При сравнивающей рефлексии ... все позитивные определения не — Я оказываются определителями Я: «Я знаю это и это (Я знаком с этим); Я — во всем этом. В свою очередь не — Я истончается до нуля, не — Я больше нет — есть только всепоглощающая очевидность, наличность данного (характерная черта полубразованного сознания).

Определяющая рефлексия впервые обнаруживает несовпадение и противоположность Я (субъект) и не — Я (объект). При определяющей рефлексии постоянно происходит отчуждение и объективирование законов субъективной деятельности, ее опредмечивание; происходит превращение позитивных определений Я в позитивные определения не — Я — как независимо от Я существующего объекта, сущность которого мне открывается, но противостоит...

Определяющая рефлексия осуществляется в форме понятия, которое выступает и как форма данности некоторой объектности, и как средство его мысленного воспроизведения. Свообразие такой ситуации сознания можно выразить следующим образом: «Я — знаю это; и — Я — знаю, что знаю это; но! — но Я не знаю, что Я в этом!» Обнаружение последнего обстоятельства есть первый шаг в работе еще одной формы рефлексии.

Отрицание очевидности в своей непосредственной данности, обнаружение несовпадения Я со ставшим бытием, постоянное высвобождение из всякой поглощенности (из поглощенности всяким) есть особая форма рефлексии, и ее можно обозначить как синтезирующая рефлексия.

Синтезирующая рефлексия собирает самоопределяющуюся личность среды многого в одно. Рассекречивая многие структуры Я как не — Я, как чуждое, наведенное, синтезирующая рефлексия обнаруживает в тоже время в каждом определенном (лично мне ценном) «Я» свечение не — Я, где Я оказывается моей реализованной действительностью, а не — Я — еще не ставшей, но становящейся действительностью. Проблематизируя любое личное состояние сознания, синтезирующая рефлексия впервые обеспечивает выход Я за любые актуальные пределы самого себя; позволяет главное — не только преодолеть тесные границы очевидности, но и обнаружить становящуюся действительность как действительность самого Я...

Только теперь синтезированное «внутреннее Я» оказывается способным принять подлинную имманентность себя Миру во всех ее измерениях (аксиологических, нравственных, эстетических, научно-теоретических), обнаружить укорененность в нем, а не только пребывание или взаимодействие с ним; а тем самым и вообще выйти за пределы не только самого себя, но и своих отношений с миром.

В этом качестве она становится *трансцендирующей рефлексией*...

С течением времени рефлексия оказывается «на службе» соответствующего поверхностного слоя сознания, который поглощает сознание как целое, делает его уплощенным, некритичным к своим собственным образованиям. Например, при нулевой рефлексии мы имеем наивное сознание, поглощенное бытием; при полагающей рефлексии — поглощение чувственно-практическими образованиями (типа привычек, установок, направленностей); при сравнивающей — поглощение очевидностями (типа: $2 \times 2 = 4$); при определяющей — поглощение новоевропейской рациональностью (вплоть до тезиса, что все должно быть научным, т. е. получить благословение от науки на существование). Только синтезирующая и трансцендирующая форма рефлексии разрешают исходное противоречие абсолютным образом; они-то и есть подлинное орудие собственно личностного развития [3, с. 201—205].

Использованные источники

1. Воротникова А. А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего психолога: Дис... канд. психол. наук. М., 1998. 206 с.
2. Кон И. С. Открытие «Я». М., 1978. 367 с.
3. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995. 384 с.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д, 1997. 736 с.

Вопросы к лекции

- Как связаны формирование профессионального самосознания специалиста образования и нормирование профессиональной деятельности?

Чтение 1-го блока тезисов

- Как зависит профессиональная компетентность от осознания себя как профессионала?
- Что является стимулом профессионального роста?
- В чем различие профессионализма и профессиональной компетентности?
- Что лежит в основе присвоения квалификации (категории)?
- В чем состоит актуальность формирования профессионального самосознания в условиях подготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов образования?
- Какова основная задача (функция) психологов в современном обществе? (в условиях диалогической культуры)

Чтение 2-го блока тезисов

- Какие особенности нашей культуры отражаются в профессиональном самосознании современных педагогов?

Чтение 3-го блока тезисов

- Исходя из представленных характеристик сознания и самосознания:
а) определите понятие «профессиональное самосознание»; б) его функции; в) содержание; г) условия развития.

Чтение 4-го блока тезисов

- Проиллюстрируйте на примерах механизмы психологической защиты, проявляющиеся в профессиональном самосознании специалистов образования, используя опыт самонаблюдения и наблюдения:
а) отрицание; б) вытеснение; в) проекция; г) идентификация; д) регрессия; е) реактивные образования; ж) рационализация; з) замещение; и) изоляция.
- Укажите пути преодоления защитных механизмов, если необходимо.
- Что является механизмом развития профессионального самосознания?

Чтение 5-го блока тезисов

- Какие разночтения понятия «рефлексия» вы встретили в 3 и 5 блоках?
- Вопросы слушателей на понимание по 5 блоку)

Профессиональная рефлексия — соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная профессия.

О. С. Анисимовым высказана идея о подготовке высококвалифицированных специалистов, способных к целостному (а не «кусочному») видению образовательного пространства.

- Каковым видением должен обладать психолог? (С чем соотносимо ваше утверждение?).

- Определите, что положено в основу выделенных Д. А. Григорьевым этапов профессионализации:
 - 1) Отделение себя как деятеля от других позиций, занимаемых человеком. Целеполагание собственной деятельности, ее проектирование и построение.
 - 2) Отделение себя как деятеля от других деятелей. Определение специфичности, уникальности собственной деятельности. Определение смыслов, целей и способов собственной деятельности.
 - 3) Осмысление не собственной деятельности, а деятельности профессионального общества, но не отстраненно, а применительно к организации собственной деятельности в этом пространстве.
 - 4) Жизнь рассматривается как пространство реализации деятельностных смыслов, превратившихся в миссию [33].
- Попробуйте развести понятие рефлексии как сформированной операции и рефлексии как способности.
- Как происходит развитие рефлексии как способности?

Каждому этапу становления субъективности человека в онтогенезе соответствует, по мнению В. И. Слободчикова, определенная форма рефлексии (их пять).
- Какая форма рефлексии предупреждает профессиональную стагнацию (остановку профессионального развития)?
- С чем связано формирование стереотипов профессиональной деятельности? (Дайте определение понятию «стереотип профессиональной деятельности»).

Игровое моделирование

«Иллюстрация профессионального самосознания»

Цель: отражение теоретических аспектов профессионального развития в рефлексивном осмыслении имеющегося опыта.

Задания для работы в группах (на карточках для каждой из групп).

Разъяснить следующие вопросы:

- как я вижу свою профессиональную деятельность;
- как отношусь к себе;
- каковы переживания;
- как регулирую свою деятельность;
- как расту в профессиональном сознании.

Продукт в схеме (раскрытие вопросов, наполнение их содержанием возможно через художественное слово, рисунок, модель-абстракцию). Предъявление схемы группой может сопровождаться инсценированием.

Время работы: 30—40 мин.

Защиты модели до 10 мин. каждой группой.

Тема 4. Философско-психологические аспекты изучения профессионального самосознания

Тезисы лекции

Цель: создание теоретической ориентировочной основы для анализа составляющих профессионального самосознания, его характеристик.

I. Субъективность — категория в психологии, которая выражает сущность внутреннего мира человека. Интегральным способом бытия субъективности выступает сознание, развивающееся по ступеням: бытийное сознание — самосознание — рефлексивное сознание — трансцендирующее сознание.

Определенную почву для переосмысления отношения к человеку подготовила философская мысль: «антропологическая» философия, экзистенциализм, персонализм.

«Практически действуя, субъект «втягивает» в себя объективную реальность и наделяет ее смыслами и ценностями своей жизнедеятельности, превращая ее тем самым в содержание своей субъективности» [6, с. 181]. Субъективный мир человека оказывает существенное влияние на окружающую действительность, а не просто адаптируется к ней.

В современных психологических исследованиях имеются работы, посвященные изучению структуры самосознания (Р. Бернс, И. С. Кон, В. С. Мерлин, К. К. Платонов, В. В. Столин, П. Р. Чамата, И. И. Чеснокова и др.), профессионального самопознания (Е. М. Боброва, С. В. Васильковская, С. Дасгутта и др.), рефлексии (А. А. Бизяева, В. В. Давыдов, А. З. Зак, В. А. Кривошеев, С. Ю. Степанов, Р. К. Суарес и др.), самоанализа (С. Л. Богомаз), самооценки (С. Х. Асадулина, Л. Д. Захарова, А. И. Липкина, С. В. Ситникова и др.), контексты которых вбирает в себя исследование профессионального самосознания, затрачивая проблемы жизненной позиции, направленности личности, мотивации деятельности, самосовершенствования и самовоспитания. Ряд работ посвящен изучению профессионального самосознания педагогов (И. В. Вачков, А. А. Воротникова, В. Н. Козиев, А. К. Маркова, Т. Н. Миронова, В. П. Саврасов, Т. Н. Фам и др.), профессиональному становлению психологов (Г. М. Белокрылова, А. Ф. Бондаренко, Т. А. Верняева, Т. Н. Ключева, М. В. Молоканов, Д. В. Оборина, Т. К. Поддубная, А. А. Полонников, А. В. Серый и др.).

II. В структуру «профессионального Я» К. М. Левитан включает три основных элемента: «Я, отраженное через других», то есть мое мнение о том, как меня видят и оценивают другие, «актуальное Я», т. е. мое собственное представление о себе в настоящее время, «идеальное Я», т. е. каким бы я хотел быть. В «идеальном Я» в трансформированном виде входит ценностно-материальная сфера личности. Именно этот элемент профессионального самосознания учителя является личностным смыслом саморазвития в собственной деятельности [3]. В. И. Козиев выделяет четыре элемента профессионального

самосознания учителя: «актуальное Я», «ретроспективное Я», «идеальное Я», «рефлексивное Я» и классифицирует профессионально значимые качества личности учителя по группам: динамизм, эмоциональная устойчивость, эмпатия [2].

Т. Н. Фам рассматривает в структуре профессионального самосознания такие компоненты, как осознание профессиональной морали, осознание своей профессиональной нравственности, осознание себя как субъекта профессиональной деятельности, осознание и оценка своих профессионально важных качеств, осознание и оценка различных трудовых отношений, осознание собственного уровня развития во временной связи [7].

В структуре профессионального самосознания учителя В. П. Саврасов выделяет: «особенности информационного поиска», «информационный тезаурус», «цели», «способность к прогнозированию и целеобразованию», «особенности принятия педагогических решений», «особенности общения», «особенности контроля и оценивания», «особенности самоконтроля и самооценивания», «организаторские способности», «особенности самоорганизации», «особенности исполнительской деятельности», «надежность и стабильность» [5].

А. К. Маркова, определяя структуру профессионального педагогического самосознания, формирует следующие компоненты: осознание учителем норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции учительского труда; соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентификация; оценка себя другими, профессионально референтными людьми; самооценка, в которой выделяются а) когнитивный аспект, осознание себя, своей деятельности; б) эмоциональный аспект. Оптимальной структурой самооценки учителя является тогда, когда охватывает минимальные различия между актуальной и рефлексивной самооценкой и максимальные различия между ретроспективной и актуальной, между актуальной и идеальной самооценкой. Завершением структуры является Я-концепция [4].

С позиции психологии труда, психологии профессионала Е. А. Климов выделяет следующие составляющие профессионального самосознания:

1. Сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности.
2. Знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных «ролей», на «шкале» общественных положений.
3. Знание человека о степени его признания в профессиональной группе.
4. Знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач, знание своих индивидуальных способов успешного действия, своего наиболее успешного «почерка», стиля в работе.
5. Представления о себе и своей работе в будущем [1, с. 74].

Использованные источники

1. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Воронеж, 1996. 400 с.
2. Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дис...канд. психол. наук Л., 1980. 14 с.
3. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. М., 1994. 65 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993. С. 45
5. Саврасов В. П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя: Автореф. дис...канд. психол. наук Л., 1986. 16 с.
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995. 383 с.
7. Фам Т. Н. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: Автореф. дис...канд. психол. наук М., 1989. 17 с.

Вопросы к лекции

- От каких характеристик субъекта будет зависеть успешность формирования его профессионального самосознания? С какими философскими и психологическими категориями это связано?
 - Всегда ли такого взгляда придерживались в организации воспитания и обучения?
 - Определите категории «субъектность» и «субъективность».
- Чтение 1-го блока тезисов*
- Насколько субъективный мир опыта человека является решающим в его поведении?
 - Как решают этот вопрос зарубежные теории личности (З. Фрейда; А. Адлера; Э. Эриксона; Г. Олпорта; Б. Ф. Скиннера; А. Бандуры; Дж. Келли; А. Маслоу; К. Роджерса)?
 - Какая из парадигм познания естественно-научная или гуманитарная наиболее применима, на ваш взгляд, в изучении профессионального самосознания? Почему?
 - С позиции каких подходов возможно изучение профессионального самосознания? (формирование профессионального самосознания).

Чтение 2-го блока тезисов

- Какая из предложенных структур вам кажется наиболее оптимальной? (Защитите свою точку зрения).
- (Дополнение лектором различных контекстов изучения профессионального самосознания: Г. М. Белокрылова, Е. М. Боброва, С. М. Богомаз, И. В. Вачков, Т. А. Верняева, А. А. Воротникова, Л. А. Кандыбович, Т. Н. Миронова, П. М. Митина, Т. К. Поддубная, А. А. Полонников и др.)
- Существуют ли закономерности динамики профессионального самосознания?
 - Что является движущей силой профессионального развития?
 - Каковы условия формирования профессионального самосознания?

Задание для индивидуальной работы

Составить план лекции.

Упражнения (в парах)

1. Беседа «Кто Я?»

Цель: обогащение анализа профессионального самосознания теоретически выделенными значениями.

До 10 мин. на каждого.

Опорой может служить структура профессионального самосознания, предложенная исследователями.

2. «Презентация соседа»

Цель: обогащение анализа профессионального самосознания субъективными смыслами рассматриваемых значений.

До 3 мин. на каждого.

После презентации уточнить у автора, не искажен ли смысл анализируемых составляющих профессионального самосознания.

Тема рефлексии

«Степень моего овладения теоретической основой деятельности по содержанию профессионального самосознания специалистов образования с присвоением ключевых понятий».

— Препятствующие факторы.

— Стимулирующие факторы.

Тема 5. Осознание индивидуального функционально-ролевого соотношения своей профессиональной деятельности во временной перспективе

Материалы лекции-практикума

Цель: анализ Я-структур, проявляющихся в профессиональной деятельности, осмысление профессиональной позиции во временной перспективе.

Задание 1

Записать от 5 до 10 слов-ответов на вопрос «Кто Я?», к каждому слову подобрать несколько его поясняющих синонимичных слов и антоним.

— Какое место занимает в перечне «психолог», «педагог»? Это хорошо или плохо?

— Являются ли эти Я-структуры осознанной позицией в вашей профессиональной деятельности?

— Что такое профессиональная позиция?

Задание 2

Запишите 5—10 слов-ответов, как видят Вас воспитанники и коллеги; уточните записанные слова другими.

— Что подтвердилось в Вашем перечне Я — структур?

— Что появилось нового?

Задание 3

Ознакомьтесь с ролевым репертуаром учителя (по В. Леви) [41, с. 210—212].

Выскажите свои суждения относительно рассмотренной схемы.

— Будучи психологом, как Вы себя осознаете? (руководитель, организатор, коммуникатор, фасилитатор, консультант, аналитик, исследователь, диагностика, педагог-наставник, воспитатель, проповедник, просветитель, психотерапевт, информатор).

— Чем это обусловлено?

Задание 4

Уточним семантику функционально-ролевых позиций психолога:

I. коммуникатор — *организатор* — руководитель

II. педагог — *фасилитатор*

III. просветитель — *информатор* — консультант

IV. *исследователь* — аналитик

V. *диагностика* — эксперт — контролер

VI. *психотерапевт*

Обозначьте степень выраженности функционально-ролевых позиций в вашей профессиональной деятельности во временной перспективе.



Задание 5 «Характеристика функционально-ролевой позиции коллеги».

Работа в парах до 5 мин. на каждого.

Выразить профессиональную позицию коллеги, затем уточнить у автора адекватность изложенного.

Задание 6

Дополнить каждую из шести функционально-ролевых позиций девизом, характерным для Вас в Вашей профессиональной деятельности.

Упражнения (расположение участников по кругу)

«Критика — защита»

Цель: развитие навыка прогнозирования деструктивной ситуации, обусловленной проявлением определенных характеристик профессиональной позиции.

Рядом сидящие обмениваются матрицами. Каждый, опираясь на соотношение функционально-ролевых позиций коллеги во времени и «взгляд» на его сотрудников, пытается раскритиковать занимаемую коллегой позицию в профессиональной деятельности, указать на слабые стороны. Задача «критикуемого» — принять пожелания, но обосновать свою занимаемую позицию.

«Меня не любят за ... Ты молодец потому, что.»

Цель: осознание сильных и слабых сторон своей профессиональной позиции.

Задача каждого обозначить те свои личностные качества, проявляющиеся в профессиональной деятельности, к которым критически относятся, на ваш взгляд, коллеги. Рядом сидящий должен в слабых сторонах найти сильные и похвалить человека.

«Такой же»

Цель: Расширение субъективных смыслов профессиональной позиции.

Один из участников выходит в круг и называет характерную черту своей профессиональной позиции (краткую характеристику). Те, кто относит сказанное к своей профессиональной позиции, выходят в круг, (Возможны вопросы на уточнение). Последний, вышедший в круг, кратко характеризует свою профессиональную позицию и т. д.

Тема рефлексии

«Работа сегодняшнего дня».

В свободной форме.

Игровое моделирование

«Эталон профессиональной позиции»

Цель: обобщение функционально-ролевых позиций психолога на основе осмысления ситуативных контекстов его профессиональной деятельности; обоснование эталона профессиональной деятельности практического психолога.

Задания для работы в группах

Распределиться на 4 группы по профессиональной схожести. Построить модель идеального «профессионального Я» через выраженность функционально-ролевых позиций, принципы работы, смыслы деятельности, которые отразить в девизах.

Время работы 15—20 мин.

Защита до 5 мин. на группу.

Тема 6. Развитие рефлексивных способностей

Материалы к лекции-практикуму

Цель: анализ механизма развития профессионального самосознания и формирования профессиональной позиции, осмысление эталона профессиональной деятельности практического психолога.

Для появления новых средств и способов деятельности нужно, чтобы «сама деятельность стала предметом специальной обработки, чтобы на нее направилась бы новая, вторичная деятельность. Иначе говоря, должна появиться рефлексия по отношению к исходной деятельности» [2, с. 151].



Рис. Механизм формирования профессионального самосознания.
(ПП — профессиональная позиция; ПС — профессиональное самосознание)

В качестве обобщенного эталона деятельности практического психолога может рассматриваться модель деятельности, предложенная Аллен Е. [1]. Данная 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 на содержание профессионального взаимодействия, основу составляют эмпатия, 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).
8. Человеческое достоинство — самоценность в работе психолога.
9. Обобщенная теория (психолог открыт для освоения новых теорий).
10. Отношение к обобщенной теории (обобщенная теория составляет манеру мышления; постоянная профессиональная рефлексия, а не опора на Я-концепцию).

Использованные источники

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. Екатеринбург, 1998. С. 32—38.
2. Щедровицкий Г. П., Розин В. М., Алексеев Н. Г., Неломнящая Н. И. Педагогика и логика. М., 1993. 414 с.

Вопросы к лекции

- Какие способности являются ведущими в становлении профессионального самосознания практического психолога? Почему?
- Какой подход, на ваш взгляд, оптимален для формирования профессионального самосознания? Почему?
- Какие виды рефлексии вы знаете? (по направленности)
- Что будет составлять профессиональную рефлексия психолога?
- Какая деятельность должна быть организована для формирования профессионального самосознания?
- Рассмотрите механизм формирования «способностей» Г. П. Щедровицкого. В чем заключается здесь рост способностей?
- Рассмотрите механизм формирования профессионального самосознания (приложение). За счет чего развивается профессиональное самосознание (рост передан через увеличение круга ПС)?
- Чем обусловлено увеличение круга ПП (профессиональная позиция)?
- Уточним понятие «профессиональная позиция».
- Обращаясь к схеме, скажите, как происходит выбор средств деятельности психологом? (на что опирается психолог).
- Рассмотрим пример. Задача психолога установить доверительный контакт с ребенком-дошкольником. Раскройте составляющие деятельности схемы. (От чего зависят функциональные действия? Что происходит после рефлексии продукта? Какие могут быть новые средства взаимодействия? Отражает ли данная схема виды, уровни и формы рефлексии?).

- В качестве эталона рассмотрите модель деятельности практического психолога, предложенную Е. Аллен. Задаёт ли данная модель форму рефлексии специалиста?
- Какова общая задача деятельности психолога?
- Каков конечный продукт деятельности психолога?
- Опираясь на рассмотренный механизм формирования профессионального самосознания, отметьте, что должна включать рефлексивная деятельность специалиста, чтобы предупредить формирование стереотипов у практического психолога?

Упражнения (расположение участников по кругу)

«Теория своей уникальности»

Цель: расшатывание сложившихся стереотипов профессиональной деятельности.

Участник рассказывает о своих профессиональных достоинствах: сильных сторонах личности, принципах деятельности. Сидящий справа критически интерпретирует его поведение с позиции ребенка (клиента). Сидящий слева критически интерпретирует коллегу с позиции другого специалиста — смежника. Критикуемый выражает благодарность рядом сидящим. Затем позицию критикуемого занимает следующий по цепочке и т. д. По завершении короткая беседа на тему: «Что делать, если тебя видят иначе?»

«Не в своих санях»

Цель: развитие способности к децентрации.

Каждый участник получает карточку с наименованием из следующего перечня:

- 1) коротышка; 2) дылда; 3) толстяк; 4) человек с легким характером; 5) человек с тяжелым характером; 6) мальчик 12 лет; 7) барышня 15 годков; 8) учитель, проработавший в школе 15 лет; 9) молодая мама, живущая с родителями; 10) молодой супруг, живущий с родителями жены; 11) любящая бабушка застенчивого мальчика; 12) дедушка, выступающий против гиперопеки внука; 13) сорванец 7 лет; 14) отличница 6-го класса; 15) неуспевающий младший школьник; 16) молодой учитель химии; 17) библиотекарь школы; 18) директор элитной гимназии; 19) эмоциональный вахтер в школе; 20) медсестра школы 20 лет; 21) «классный» учитель 7 «А»; 22) воспитатель-демократ; 23) «маменькин» сынок 9 лет; 24) рыночная торговка и др.

По цепочке передается карточка с вопросами:

- Чем вы любите заниматься? Что вас интересует?
- Чем вас можно рассмешить?
- Какими словами Вас можно сделать счастливым?
- Печальным? Злым? Гордым? Уверенным?

На эти вопросы участник отвечает в соответствии со своей новой социальной ситуацией. Возможна помощь коллег.

Игровое моделирование

Цель: развитие перцептивных, прогностических и конструктивных способностей.

Задания для работы в группах

1. «Проблема». Описать наиболее типичные деструктивные конфликты (скрытые и явные) из опыта профессиональной деятельности. Составить перечень возможных проблем, абстрагируясь от частных условий.
Время работы 10 мин.
Выступление до 3 мин на группу.
После выступлений групп обобщить и классифицировать перечень проблем.
2. «Последствия». Описать возможные негативные последствия зафиксированных проблем, стремясь отследить наиболее дальние. Обосновать это закономерностями возрастного и профессионального развития. Выбрать для импровизации проблему.
Время работы 15 мин.
Выступление до 5 мин на группу.
3. «Решения». Предложить несколько вариантов решения проблемы психологом. Проинсценировать.
Время работы 15 мин.
Выступление до 5 мин на группу.

Тема 7. Осознание мотивационно-ценностной сферы профессиональной деятельности

Материалы к лекции-практикуму

Цель: создание ориентировочной основы для анализа и структурирования мотивационно-ценностной сферы.

Потребность — это состояние нужды в чем-либо.

Мотив (от лат. *movere* — приводить в движение, толкать) — это предмет, который выступает в качестве средства удовлетворения потребности (А. Н. Леонтьев).

Цель — осознаваемый результат, на который направлено поведение.

Потребность, мотивы, цели — основные составляющие мотивационной сферы человека, которая характеризуется развитостью (разнообразием), гибкостью, иерархизированностью [3, с. 194].

Направленность личности — совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека [2, с. 217].

Ценностные ориентации — отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров [2, с. 436].

Жизненная позиция — способ самоопределения личности в жизни, обобщенный на основе ее жизненных ценностей и отвечающий основным потребностям личности [1, с. 44].

Стратегия жизни возникает как замысел, смысл жизни, идеальный план.

Жизненная стратегия — способность соединить свои индивидуальные особенности, свои статусные, возрастные возможности, собственные притязания с требованиями общества, окружающих [1, с. 63].

Использованные источники

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М., 1991. 299 с.
2. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д, 1998. 512 с.
3. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М., 1998. 512 с.

Вопросы к лекции-практикуму

- Какие ваши потребности находят удовлетворение в профессиональной деятельности? (материальные, социальные, духовные)
- Уточните ваши потребности, опираясь на классификацию потребностей
- А. Маслоу и стадии развития личности Э. Эриксона.
- Что в вашей профессиональной деятельности может являться средством удовлетворения потребностей (социальных, уважения, самовыражения)?
- Какую потребность реализует мотив власти? Какие может иметь цели? (Различные. Каждая из потребностей может быть реализована во многих мотивах; каждый мотив может быть удовлетворен различной совокупностью целей.)
- От чего зависит выбор средств реализации потребности человека? (От социальной ситуации развития человека. Акценты в понимании данного вопроса могут быть внесены с позиций содержательного и процессуального подходов в описании мотивации.)
- По каким признакам можно выявить мотивацию человека? (Критерии мотивации. См. 5, 199—201).

Практические задания

Цель: осознание мотивов и ценностей своей профессиональной деятельности.

Задание 1

Тестирование: «Оценка профессиональной направленности личности учителя» [3, с. 125—131], «Определение направленности личности (Ориентационная анкета Б. Басса)» [3, с. 435—440]. Бланк теста «Ценностные ориентации» (М. Рокича) для анализа.

- Чем обусловлена ваша профессиональная направленность? (интересами, склонностями, идеалами...) Как согласуется с функционально-ролевой позицией?
- Есть ли согласование с ценностными ориентациями? (индивидуальные высказывания, как вариант — на основе сопоставления с ценностными ориентациями М. Рокича).

Задание 2

Рассмотрение таблиц «Определение стилей, ценностей и результирующие образа своего «Я», «Основные образы своего «Я», порождаемые различными связями «стиль — ценность»» [5, с. 29—30].

Попробуйте отнести себя к одному из девяти образов «Я». Объединить попарно, выскажите свое мнение соседу о его образе «Я». Уточните верность своего предположения. Скажите партнеру, на основании чего вы сделали такое заключение.

- Какое значение для вашей профессиональной деятельности имеет умение «видеть» образ «Я» другого человека? (понимание его восприятия окружающего, оказание помощи в налаживании взаимопонимания с другими людьми...)

Задание 3

Заполнение таблицы «Различие между людьми, мотивированными на успех, и мотивированными на избегание неудач».

Критерии: стремление, самооценка, выбор степени трудности деятельности, влияние ситуации неуспеха на последующую деятельность, покус контроля (экстернальность — интернальность).

- Какая личностная черта связана с мотивом избегания неудач? (личностная тревожность)
- Чем обусловлена мотивированность на избегание неудач? (жизненным опытом человека).

Игровое моделирование «Открытый просмотр»

Цель: выявлять поведенческие проявления, характеризующие мотивацию человека, в соответствии с которой выстраивать конструктивное взаимодействие с ним.

Задание для работы в группах

Инсценировать ситуацию в соответствии с ролями.

Роли: педагог, мотивированный на успех; педагог, мотивированный на избегание неудач; методист-психолог; остальные — присутствующие на методическом объединении.

Ситуация:

Закончен открытый просмотр двух успешно проведенных занятий. Каждому педагогу предоставляется слово о своем проведенном занятии. Методист-психолог в заключение дает индивидуальную корректирующую оценку каждому педагогу, направляя его деятельность.

Задача «педагогов» — проиллюстрировать в оценке своего занятия мотивированность на успех либо избегание неудачи. Задача «методиста-психолога» — дать корректно оценки педагогам в соответствии с их мотивированностью. Задача «зрителей» — помощь в расстановке акцентов выступающих.

Домашнее задание. Тестирование

«Тест-опросник измерения мотивации достижения» (Модификация тест-опросника А. Мехрабиана М. Ш. Магомед-Эминовым) [2, с. 469—474; 3, с. 265—272], «Опросник аффилиации» [2, с. 464—468].

Использованные источники

1. Немов Р. С. Психология: В 3 кн.: Общие основы психологии. М., 1995. Кн. 1. С. 411—418.
2. Немов Р. С. Психология: В 3 кн.: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. М., 1995. Кн. 3. 512 с.
3. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования. М., 1998. 498 с.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д, 1997. 736 с.
5. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М., 1998. 512 с.

Тема 8. Профессиональная составляющая «Я-концепции». Самооценка как профессионала. Самоактуализация. Самоотношение

Лекция-практикум

Цель: создание ориентировочной основы для анализа профессиональной составляющей Я-концепции, условий ее формирования.

Я-концепция — это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой. Описательную составляющую Я-концепции часто называют образом Я или картинкой Я. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя.

Я-концепция, в сущности определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем [1, с. 30].

Я-концепция как совокупность установок «на себя» конкретизируется следующим образом:

1. Образ Я — представление индивида о самом себе.
2. Самооценка — эффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.
3. Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой [1, с. 32].

Позитивную Я-концепцию можно приравнивать к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности. Она определяется тремя факторами [1, с. 27]: твердой убежденностью в импонировании другим людям, уверенностью в способности к тому или иному виду деятельности и чувством собственной значимости. Эти три основные характеристики приобретаются в процессе межличностного взаимодействия в определенной социокультурной среде. Синонимами негативной Я-концепции становится негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение своей неполноценности.

Я-концепция играет, по существу, тройную роль: она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий [1, с. 39].

Ряд исследований по теории личности основывается на концепции, согласно которой человек всегда идет по пути достижения максимальной внутренней согласованности. Представления, чувства, вступающие в противоречие с другими представлениями, чувствами или идеями индивида, приводят к дегармонизации личности, к ситуации психологического дискомфорта. Вслед за Фестингером (1957) психологи называют такое состояние когнитивным диссонансом. Испытывая потребность в достижении внутренней гармонии, человек готов предпринять различные действия, которые способствовали бы восстановлению утраченного равновесия. Ориентиры, однажды установленные индивидом в качестве критериев его самооценки, обладают силой инерции, и поэтому их реорганизация для лучшего психологического приспособления часто оказывается делом нелегким. Легче всего формируются или изменяются те установки, которые являются наименее структурированными.

- В каком возрасте Я-концепция обладает наибольшей пластичностью?
- Поддается ли изменению профессиональная составляющая Я-концепция? (Рэйхард Л. Трансформация / Пер. с англ. В. Селин. Мн., 1997. 288 с.)
- Чем обусловлена довольно жесткая программа просветления Вернера Эрхарда?)

У человека существует устойчивая тенденция строить на основе собственных представлений о себе не только свое поведение, но и интерпретацию индивидуального опыта. Я-концепция действует как своего рода внутренний фильтр, который определяет характер восприятия человеком любой ситуации. Проходя сквозь этот фильтр, ситуация осмысливается, получает значение, соответствующее представлениям человека о себе.

- Как может быть интерпретировано положительное подкрепление учителя ребенком с заниженным уровнем самооценки?
- Р. Бернс, рассматривая Я-концепцию как совокупность ожиданий, отмечает, что в основе отношений, складывающихся между ожиданиями и поведением, лежит механизм «самореализующегося пророчества».

- Могут ли ожидания одного человека войти в Я-концепцию другого человека, что для этого необходимо?
- Какие, на ваш взгляд, характеристики имеет профессиональная составляющая Я-концепции человека? (повторяет общие характеристики Я-концепции, согласуется с ней).

Самооценка себя как профессионала имеет общие закономерности развития. Изменяется со стажем. Исследователи выделяют стаж до 5 лет, от 5 до 10 лет. Самооценка педагогов в большинстве случаев завышенная, что обусловлено спецификой работы. Наиболее выражен рост самооценки у педагогов со стажем более 10 лет. Это может служить подкреплением излишней самоуверенности, безапелляционности суждений, но и действительно может являться показателем приобретения уверенности в своих силах, возможно, это обусловлено и занижением требований. Творчество либо деформация характерны для данного стажа.

При благоприятном развитии самооценка должна возрастать от «я – прошлого» к «я - настоящему», далее к «я - будущему» и к «я - идеальному», становиться более дифференцированной (молодые специалисты сначала отождествляют себя с коллегами, затем все более дифференцируют себя).

Важным показателем, характеризующим систему самооценок, является мера ее устойчивости. У человека с хорошо дифференцированной системой самооценок изменение одной из них не влечет за собой изменений относительно других качеств, в отличие от индивида с недифференцированной системой самооценок, у которого возможен эффект иррационального падения и взлета самооценок (Е. О. Федотова, 1984).

С позитивной Я-концепцией связано понятие самоактуализации. Самоактуализация — стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

А. Маслоу выделяет следующие характеристики самоактуализирующихся людей:

1. Более эффективное (беспристрастное, объективное) восприятие реальности. На самоактуализирующегося человека не оказывают влияние стереотипы, он более толерантен к противоречивости и неопределенности.
2. Принятие себя, других и природы. Это обеспечивает психическое здоровье. Нет непреодолимой потребности поучать других, информировать и контролировать.
3. Непосредственность, простота и естественность. Это определяет адаптивность человека, хорошую приспособляемость.
4. Центрированность на проблеме — ориентация на свою жизненную миссию, отделение второстепенного в жизни (не эгоцентричность).
5. Независимость: потребность в уединении. Отсутствие стремления устанавливать с другими отношения зависимости. Человек сам для себя является движущей силой развития.

6. Автономия: независимость от культуры и окружения. Самоактуализирующий человек — самоопределяющийся, активный, ответственный и самодисциплинированный хозяин своей судьбы. Саморазвитие происходит не благодаря условиям среды, а благодаря самому человеку, порой вопреки условиям.
7. Свежесть восприятия (т. к. сохраняет интерес ко всему).
8. Вершинные, или мистические, переживания (порывы творчества, озарения, открытия).
9. Общественный интерес (альтруизм).
10. Глубокие межличностные отношения.
11. Демократический характер (т. к. нет предубеждений).
12. Разграничение средств и целей.
13. Философское чувство юмора.
14. Креативность.
15. Сопротивление окультуриванию (т. к. автономны и уверены в себе) [5, с. 514—520].

Основными характеристиками философии жизни актуализатора выделяют: честность, осознанность, свободу, доверие. Противоположную позицию манипулятора характеризуют: ложь, неосознанность, контроль и цинизм. Переход от манипуляции к актуализации в целом представляет собой движение от апатии и нарочитости до жизненности и спонтанности. Актуализация происходит через развитие внутреннего Я.

- Каковы особенности вашего самоотношения?

Тестирование

1. Тест-опросник самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева [3, с. 272—277].
2. «Самооценка» [4, с. 474—483].

Использованные источники

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 420 с.
2. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Мн., 1993. 99 с.
3. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования. М., 1998. 498 с.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д, 1997. 736 с.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997. 608 с.

Тема 9. Профессионально значимые личностные качества и способности психолога

Практикум

Цель: осознание эталона личности психолога и соотнесение его с собственными качествами и способностями.

Игровое моделирование «Эталон личности психолога»

Задание для работы в группах

Составить перечень профессионально значимых личностных качеств, способностей психолога как эталона личности; структурировать их, представить графически.

Время работы: 30 мин.

Защита модели до 10 мин каждой группой.

Задание для индивидуальной работы

Тестирование: «Способность самоуправления» [4, с. 524—532], «Общительность» [4, с. 643—645], методика «Эффективность лидерства» [1, с. 485—488], «Уверенность в себе» [2].

Тема рефлексии

«Сопоставление себя с эталоном личности психолога»
(в свободной форме, до 2 мин.).

Домашнее задание

Тестирование: «Опросник Айзенка по определению темперамента» [4, с. 440—444], «Оценка способов реагирования в конфликте» (К. Н. Томас) [4, с. 554—557], «Оценка стиля мышления» [3, с. 158—177], «Стили руководства» [4, с. 558—560], цифровой тест «Социотип» (В. Мегель, А. Овчаров) [4, с. 455—456] (Психосоциотипы [4, с. 194—216]).

Использованные источники

1. Немов Р. С. Психология: В 3 кн.: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. М., 1995. Кн. 3. 512 с.
2. Психология личности: тесты, опросники, методики / Н.В. Киршева и Н. В. Рябикова. М., 1995. 220 с. (Гл.5).
3. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования. М., 1998. 498 с.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д, 1997. 736 с.

Тема 10. Индивидуальный стиль деятельности

Вопросы к практикуму

Цель: создание ориентировочной основы для анализа индивидуального стиля профессиональной деятельности.

- Что такое индивидуальный стиль деятельности?
- От чего он зависит? (включает природное и социально приобретенное)
- В чем проявляется индивидуальный стиль деятельности? (в темпераменте, в ориентации перцептивной сферы, особенностях памяти, мышления, особенностях взаимодействия ...)

- Какие стили педагогической деятельности вам известны? (дидактический, игровой, художественный; авторитарный, демократический, либеральный; открыто-положительный, закрыто-положительный, открыто-отрицательный, закрытоотрицательный ...)
- Правомерен ли вопрос об оптимальном стиле деятельности? А об оптимальном типе нервной системы? (в определенных ситуациях — да; роль компенсации)
- Какие индивидуальные стили деятельности психолога вы бы могли обозначить? (эмпирический, рациональный, метафорический и др.)

Задание для индивидуальной работы

Цель: осознание сильных и слабых сторон индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Заполнить сводную таблицу для всех предыдущих результатов тестирования. Сопоставить результаты тестирования с матрицей функционально-ролевых позиций настоящего «профессионального Я».

Тема рефлексии

«Эффективность и неэффективность индивидуального стиля профессиональной деятельности».

В свободной форме, до 2 мин на каждого.

Использованные источники

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д, 1997. С. 363—372.
2. Немов Р.С. Психология: В 3 кн.: Психология образования. М., 1995. Кн. 2. С. 440—441.

Тема 11. Проектирование индивидуальной программы саморазвития

Задание для индивидуальной работы

Цель: составить индивидуальную программу саморазвития.

- Прописать желаемое — возможное «профессиональное Я».
- Сопоставить имеющийся уровень развития качеств и способностей (профессионально значимых) с желаемым.
- Указать способы развития определенных качеств.

Время работы 20 мин.

Игровое моделирование «Памятка психолога»

Цель: выявить способы развития профессионально значимых качеств психолога.

Задание для работы в группах

Составить памятку для будущего психолога с указанием способов развития профессионально значимых качеств, способностей.

Время работы 20 мин.

Представление памятки до 10 мин каждой группой.

Тема рефлексии

«Осознание себя в профессиональной деятельности».

- Препятствующие факторы.
- Стимулирующие факторы.

Тема 12. Заключительная диагностика

Цель: зафиксировать уровень достижений и степень удовлетворенности процессом взаимодействия участников за период обучения по программе спецкурса.

Задание 1. Заполнить бланк (бланк вводной диагностики).

Уважаемый коллега!

В завершении спецкурса «Формирование профессионального самосознания будущего психолога» просим Вас зафиксировать уровень осведомленности в проблеме профессионального самосознания, уровень развития ваших профессионально значимых качеств, способностей, реализованность Ваших ожиданий от спецкурса.

Задание 2. Дополнение к заключительной диагностике

Темы минисочинений

«Мое профессиональное Я в прошлом»,
«Мое настоящее профессиональное Я».

Тема рефлексии

«Мое отношение к проведенному спецкурсу».

- Мои ожидания и опасения, зафиксированные в начале спецкурса.
- Степень удовлетворенности спецкурсом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В пособии представлена модель деятельности по организации условий формирования профессионального самосознания будущих психологов.

Организация теоретического анализа структуры ПС, его динамики, закономерных этапов профессионального становления, средств саморазвития позволяет построить «идеальное профессиональное Я» обучающихся. Переход «идеального профессионального Я» в потенциально «возможное Я» обучающихся происходит при создании рефлексивной среды, способствующей осознанию временной перспективы их профессионального развития. Рефлексия собственного профессионального развития с эталоном, моделями, построенными на основе анализа теоретических исследований, создает когнитивный диссонанс знаний обучающихся о поле профессиональной деятельности практического психолога и о себе в этой деятельности. Такое расхождение в условиях конструктивного взаимодействия субъектов обучения становится сильным мотиватором их саморазвития.

Переосмысление обучающимися профессионально-личностной позиции возможно на основе осознания ими теоретических аспектов ПС в процессе коммуникативной рефлексии, прогнозирования, конструирования ими собственной профессиональной деятельности. Система заданий должна предусматривать последовательное достижение различных уровней понимания усваиваемого материала: описательного, сравнительного, объяснительного, оценочного, проблемного. Игровое моделирование помогает выявить разные позиции обучающихся в представленных схемах-характеристиках ПС, усилить различия, обеспечить проблематизацию. Возможность упражнения в рефлексивном преобразовании собственных представлений каждым участником в процессе анализа оснований построения модели и координации позиций способствует развитию различных форм и уровней их рефлексии. Эти условия обеспечивают зарождение профессиональной позиции будущего психолога.

Такие методы обучения как лекции-диалоги, лекции-практикумы, игровое моделирование, самодиагностика с обратной связью позволяют проявлять субъектность обучающимся, эмоционально насыщать и делать разнообразным процесс обучения, интенсифицировать его. С их помощью реализуются принципы учета субъектности и ситуативного контекста, через которые преломляются мотивированность, рефлексии, учета возрастных и профессиональных особенностей, целостность и деятельностьное опосредование.

Программа спецкурса «Формирование профессионального самосознания будущих психологов» способствует актуализации рефлексивных и эмпатийных способностей обучающихся, повышению конструктивных способностей, теоретической осведомленности в проблемах ПС. В процессе обучения конкретизируются цели по развитию профессиональных способностей, определяются промежуточные цели обучающимися на пути достижения основных, актуали-

зируются, утверждаются профессиональные ценности. Теоретические аспекты ПС играют побудительную роль в постановке ближайших целей профессионального саморазвития обучающимися.

При проектировании условий формирования ПС будущих психологов основной акцент следует перенести на самоопределение обучающихся в профессиональном поле деятельности и актуализацию их саморазвития для достижения возможного «профессионального Я». С этой целью важно решение следующих задач, представляющих собой действенные механизмы активизации ПС: актуализация проблемного поля ПС обучающихся; обеспечения вхождения в проблемное поле учебного курса на основе имеющихся знаний, профессионального опыта; формирование конструктивного взаимодействия в учебной группе; создание ориентировочной основы деятельности по усвоению ключевых понятий учебного курса; моделирование эталона профессиональной деятельности, практического психолога, его профессиональной позиции; осознание динамики собственной профессионального развития обучающимися, своей профессиональной позиции, профессионально значимых личностных качеств, способностей; прогнозирование возможного «профессионального Я»; проектирование условий профессионального саморазвития; фиксация достижений самоосознания в профессиональной деятельности и задач профессионального саморазвития. Предложенные действенные механизмы активизации профессионального самосознания следует использовать при создании учебных программ, стимулирующих саморазвитие обучающихся.

Процесс переподготовки должен быть достаточно интенсивным в плане активных преобразовательных воздействий на профессиональное самосознание обучающихся и длительным, позволяющим полноценно реализовать задачи адаптации, стабилизации в новом профессиональном поле деятельности; возможно, обеспечить не только самопознание, самоотношение, самоопределение, но и начальное самовыражение, самореализацию в выбранном направлении деятельности, что придаст устойчивость сформированной структуре профессионального самосознания при непосредственном включении в профессиональную деятельность и повторении на новом уровне цикла профессионального становления.

В процессе формирования профессионального самосознания на курсах переподготовки должны быть учтены следующие значимые факторы: позитивное самоотношение, возрастно-деятельностное становление, притязания, а также направленность на конструктивное взаимодействие, креативность, самореализация, — выделенные на основе факторного анализа составляющих профессионального самосознания начинающих обучение [79]. Информационное раскрытие «идеального профессионального Я» в процессе коммуникативной рефлексии, построение на этой основе «возможного профессионального Я» с анализом средств его достижения, самоопределением в выборе средств задают зону «ближайшего развития» для позитивного самоотношения обучающихся через формирование притязаний, осознание ими динамики

возрастно-деятельностного становления. Осознание изменений «профессионального Я» во временной перспективе выступает стимулом для самосовершенствования. Самооценка и уровень притязаний определяют направление самоизменений. Факторы направленности на конструктивное взаимодействие, креативность и самореализация являются благоприятной основой осуществления групповых форм учебного сотрудничества.

С учетом специфики контингента курсов переподготовки, а именно их довольно устойчивой позиции, сформированной в предыдущей профессиональной деятельности, следует организовывать усвоение знаний с акцентом на последовательно сменяющие друг друга стратегии экстерииоризации, интериоризации, проблематизации и рефлексии. В отличие от получающих образование впервые специалисты, имеющие базовое образование и опыт профессиональной деятельности, менее готовы беспрепятственно интериоризировать новую информацию. Для них более вероятным становится усвоение новых знаний с искажением в соответствии с имеющимися субъективными смыслами, игнорирование определенной информации как неприемлемой с точки зрения личностных установок. Поэтому для обучающихся на курсах переподготовки требуются условия, обеспечивающие конкретизацию смыслов и стимулирующие сравнения с имевшимися представлениями.

Для качественного осуществления образовательного процесса на курсах переподготовки следует разрабатывать технологии с пошаговой фиксацией результатов обучения в ходе текущей рефлексии, что обеспечивает контроль образовательного процесса и своевременное внесение коррекции. Выявленные нами различия в динамике профессионального самосознания обучающихся педагогов и начинающих психологов поднимают ряд проблем, требующих решения. Необходимо создание вариативных многоступенчатых образовательных программ с соответствующей вариативностью присваиваемой квалификации. Для профотбора кадров требуется научная разработка психодиагностического инструментария, позволяющего составлять прогноз саморазвития специалистов.

Концептуальные основания формирования профессионального самосознания будущих психологов, изложенные в пособии, позволяют осмыслить принципы проектирования взаимодействия с обучающимися. Подробное описание организации условий раскрывает для специалиста высшей школы логику программы обучения, задачи и возможности используемых методов и методик, что способствует не буквальному следованию плану-графику, а гибкой перестройке для достижения эффективности деятельности. Четкая фиксация ожидаемых промежуточных результатов обеспечивает ситуативное диагностирование, позволяет своевременно реагировать на затруднения обучающихся, анализировать качество образовательных условий. Для реализации программы спецкурса как технологического проекта формирования профессионального самосознания будущих психологов пособие содержит полное методическое обеспечение, которое может быть модифицировано в соответствии с профилем, квалификацией обучающихся и спецификой их подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. Екатеринбург, 1998. 368 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991. 301 с.
3. Аминов Н. А., Молоканов М. В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. 1992. №5. С. 104—110.
4. Аминов Н. А., Молоканов М. В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. 1992. № 1—2. С. 74—83.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. 339 с.
6. Анисимов О. С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен). М., 1996. 380 с.
7. Асадулина Х. С. Влияние самооценки на формирование профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Моск. гос. пед. ин-т. М., 1986. 16 с.
8. Бачманова Н. В., Стафурина Н. А. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Отв. ред. А. А. Крылов, Н. В. Кульмина. Л., 1985. Вып. 5. С. 78—86.
9. Белоконь М. А. Личность, самооценка, эталон в профессиональном становлении субъектов обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кубан. гос. ун-т. Краснодар, 1999. 18 с.
10. Белокрылова Г. М. Профессиональное становление студентов-психологов: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / МГУ. М., 1997. 189 с.
11. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 422 с.
12. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя. Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. СПб., 1993. 20 с.
13. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор. М., 1998. 48 с.
14. Битянова Н. Р. Психология личностного роста: Практик. пособие по проведению тренинга личностного роста психол., пед., соц. работников. М., 1995. 64 с.
15. Боброва Е. М. Психологические особенности профессионального самопознания студентов педузу: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Моск. гос. пед. ин-т В.И. Ленина. М., 1989. 220 с.
16. Богомаз С. Л. Самоанализ как условие профессионального самоопределения учащихся (на материале сельских школ БССР): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / БГПИ им. М. Горького. Мн., 1988. 170 с.
17. Бодалев А. А. Актуальные проблемы изучения взрослых // Мир психологии. 1999. Т. 18. № 2. С. 6—11.
18. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психотерапевтический журнал. 1993. № 1. С. 63—76.
19. Бурлачук Л. Ф., Михайлова Н. Б. К психологической теории ситуации // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 5—17.
20. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. М., 1989. 302 с.

21. Васьюковская С. В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя: Автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. Киев, 1987. 17 с.
22. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учеб. пособие. М., 2001. 224 с.
23. Вачков И. В. Психологические условия развития профессионального развития учителя на материале специальных тренинговых групп): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рос. акад. образования, Психол. ин-т. М., 1995. 180 с.
24. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 204 с.
25. Верняева Т. А. Профессионально-личностный портрет психолога: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. СПб., 1997. 200 с.
26. Волкова Е. Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: Автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / Рос. акад. образования, Психол. ин-т. М., 1992. 20 с.
27. Воронникова А. А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ин-т пед. инноваций. М., 1998. 206 с.
28. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. М., 1983. Т. 3. С. 273—291.
29. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1982. Т. 2. 504 с.
30. Гаджиева Н. М., Никитина Н. И., Кислинская Н. В. Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания. Екатеринбург, 1998. 144 с.
31. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о этапном формировании умственных действий // В. В. Мироненко. Хрестоматия по психологии / Под ред. проф. А. В. Петровского. М., 1977. С. 417—425.
32. Григальчик Е. К., Губаревич Д. И., Губаревич И. И., Петрусев С. В. Обучаем иначе: Стратегия активного обучения в школе. Мн., 2001. 128 с.
33. Григорьев Д. А. Определение понятия «профессионал» как основа проектирования процесса профессионализации // Проблема проектирования образования в работах аспирантов. М., 1995. С. 9—21.
34. Громько Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996. 545 с.
35. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
36. Дасгупта С. Особенности ценностных ориентаций и структуры самосознания студенческой молодежи: Автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. М., 1988. 16 с.
37. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя. М., 1986. 143 с.
38. Жук А. И., Кашель Н. Н. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения / Ин-т повышения квалификации и переподг. руководящих работников и специалистов образования. Мн., 1994. 96 с.
39. Зак А. З. Психологические особенности рефлексии у детей младшего школьного возраста: Автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР НИИ общей и педагогической психологии. М., 1976. 17 с.
40. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Мн., 1993. 98 с.
41. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д., 1997. 480 с.
42. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15—36.
43. Калмыкова Е. С. Внутриличностные противоречия и условия их разрешения: Дис....канд. психол. наук. М., 1986. 200 с.
44. Кандыбович Л. В. Становление профессионального самосознания молодого учителя. Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. М., 1999. 27 с.
45. Карнозова Л. М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 75—82.
46. Карцева Т. В. Изменения образа Я в ситуациях жизненных перемен: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / АН СССР, Ин-т психологии. М., 1989. 25 с.
47. Климов Е. А. Психология профессионала. М.; Воронеж, 1996. 400 с.
48. Клышевич Н. Ю. Влияние возрастных и профессиональных факторов на педагогическую ориентацию учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Национальный институт образования. Мн., 1995. 17 с.
49. Клышевич Н. Ю., Талайко С. В. Психологические особенности профессионального развития учителя. Мн., 1998.
50. Ключева Т. Н. Становление профессиональной ориентировки педагогов-психологов в условиях специально организованного обучения: Автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / Самарский гос. пед. ун-т. М., 1998. 23 с.
51. Ковалев Б. П. Развитие и коррекция педагогической рефлексии учителя // Практическая психология (Метод. рек. школьным психол. и студ.) / Под ред. С. В. Кондратьевой. Гродно, 1992. С.36—53.
52. Кожухарь Г. С. Соотношение личностного и профессионального самоопределения у учителей (мотивационно-ценностный аспект): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рос. акад. образования, Психол. ин-т. М., 1993. 20 с.
53. Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / ЛГУ. Л., 1980. 14 с.
54. Коломинский Я. Л., Краснова Т. И. Какая психология нужна школе? // Психологія. 1998. Вып. 10. № 1. С. 23—34.
55. Комкова Е. И. Формирование механизмов интроспекции и самоанализа: Метод. пособие. Мн., 1998. 68 с.
56. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984. 335 с.
57. Кон И. С. Открытие «Я». М., 1978. 367 с.
58. Кондратенко В. Т., Донской Д. И. Общая психотерапия. Мн., 1993. 478 с.
59. Краткий психологический словарь / Ред.сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д., 1998. 512 с.
60. Кривошеев В. А. Рефлексия в деятельности начинающих учителей: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Гродно, 1990. 190 с.
61. Крупенин Е. П., Лебедева Е. Н. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости // Психологический журнал. 2000. № 3. С. 88—95.
62. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога: Автореф. дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.01 / АН СССР, Ин-т психологии. М., 1990. 40 с.

63. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. М., 1994. 192 с.
64. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.
65. Липкина А. И. Психология самооценки школьника: Автореф. дис...-дра психол. наук. М., 1974. 35 с.
66. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.
67. Маркова А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя. М., 1993. 192 с.
68. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: Избр. психол. тр. / Под ред. Е. А. Климова. М.; Воронеж, 1996. 446 с.
69. Миронова Т. Л. Развитие самосознания у учащихся ПТУ в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ленингр. гос. пед. ин-т. Л., 1985. 21 с.
70. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998. 200 с.
71. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 2. С. 79—96.
72. Молоканов М. В. Двухмерное пространство моделей коммуникативного взаимодействия // Вопросы психологии. 1995. № 5. С. 51—60.
73. Музыченко А. В. Анализ компонентов «профессионального Я» будущих психологов // Актуальные проблемы деятельности практических психологов (в свете идей Л. С. Выготского): Материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14—15 дек. 1999 г.: В 2 ч. Мн., 1999. Ч. 2. С. 198—204.
74. 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. / М-во образования Респ. Беларусь. Акад. последиплом. образования; Отв. ред. проф. В. Т. Кабуш. Минск, 2000. Ч. 2. С. 52—60.
75. 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.
76. Музыченко А. В. Гипотетическая теоретическая модель формирования профессионального самосознания практического психолога // Теоретические модели реформирования: состояние и перспективы: исследования молодых ученых: Сб. науч. тр.: В 2 ч. / Под ред. профессора Б. В. Пальчевского. Мн., 2000. Ч. 2. С. 141—151.
77. Музыченко А. В. Динамика профессионального самосознания педагога в условиях последипломного образования // Общеобразовательная школа в условиях реформирования: состояние и перспективы: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 13—14 ноября 2002 г. / Редкол.: Н. А. Ракова (отв. ред.), В. В. Терина, Р. В. Загоруйко и др. Витебск, 2002. С. 253—255.
78. 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. профессора Б. В. Пальчевского. Мн., 2001. Ч. 2. С. 226—238.
79. 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.
80. Музыченко А. В. Построение методики изучения самосознания будущих психологов // Адукацыя і выхаванне. 2000. № 3. С. 59—63.
81. Музыченко А. В. Психодиагностическая модель профессионального самосознания будущих психологов // Аналитические материалы и эмпирические исследования молодых ученых: Сб. науч. ст. Мн., 2002. С. 102—116.
82. Музыченко А. В. Философско-психологические аспекты изучения профессионального самосознания // Аналитические материалы по актуальным проблемам реформируемого образования: исследования молодых ученых: Сб. науч. тр.: В 3 ч. / Под ред. профессора Б. В. Пальчевского. Мн., 1998. Ч. 1. С. 124—134.
83. Музыченко А. В. Формирование профессионального самосознания будущего психолога // Образование и повышение квалификации работников образования: Сб. науч. тр.: Вып. 14: Исследования молодых ученых по актуальным проблемам теории и практики образования: В 2 ч. Мн., 1999. Ч. 2. С. 104—108.
84. Оборина Д. В. Становление профессиональной ментальности педагогов и психологов: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1992. 196 с.
85. Олифиревич Н. И. Психологические особенности профессиональных взаимоотношений практического психолога и педагогов школы: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИО. Мн., 1999. 149 с.
86. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5—19.
87. Пастернак Н. А. Внутренний план действия как показатель общего развития личности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 82—91.
88. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д., 1996. 512 с.
89. Пиняева С. Е., Андреев Н. В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 3—10.
90. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Отв. ред. А. Д. Глоточкин. М., 1986. 254 с.
91. Поддубная Т. К. Динамика когнитивных компонентов профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Белгород. гос. ун-т. Белгород, 1998. 175 с.
92. Полонников А. А. К проблеме формирования профессиональной позиции практического психолога // Психологическая наука и общественная практика: Сб. материалов науч.-практ. конф. Мн., 1993. С. 359—368.
93. Полонников А. А. Очерки методики преподавания психологии // Системно-ситуационный анализ психологического взаимодействия. Мн., 2001. 128 с.
94. Полонников А. А. Формирование готовности будущих психологов к анализу педагогических ситуаций: Дис. ... канд. психол. наук: (19.00.07.). Мн., 1994. 162 с.
95. Просеций П. А. Основные направления совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. 1983. № 3.
96. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение: Методы активизации. Мозырь, 1998. 150 с.

97. Психологические тесты. Ахмеджанов Э. Р. Составление, подготовка текста, библиография. М., 1995. 320 с.
98. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А. А. Реана. СПб., 2002. 656 с.
99. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для шк. психол. по работе с учителем и пед. коллективом. М., 1998. 496 с.
100. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. М., 1994. 480 с.
101. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 2. С. 236—249.
102. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101—108.
103. Рэйнхард Л. Трансформация / Пер. с англ. В. Селин. Мн.; М., 1997. 288 с.
104. Саврасов В. П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Л., 1986. 16 с.
105. Секун В. И. Психология активности. Мн., 1996. 280 с.
106. Селиваха Г. В. Формирование профессионального имиджа психолога в условиях личностной ориентации образования // Мир психологии. 1998. Т. 16. № 4. С. 313—318.
107. Серый А. В. Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств школьных практических психологов: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Кемерово, 1996. 152 с.
108. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии. М., 1996. 429 с.
109. Ситникова С. В. Самооценка как фактор совершенствования профессионализма педагога. Мн., 1996. 18 с.
110. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии // Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов. М., 1995. 384 с.
111. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972. 303 с.
112. Степанов С. Ю. Место личностной рефлексии в решении творческих задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1984. 23 с.
113. Столин В. В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1985. 37 с.
114. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983. 284 с.
115. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология: Серия «Учебники и учебные пособия». Ростов н/Д., 2000. 544 с.
116. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д., 1997. 736 с.
117. Суарес Р. К. Развитие рефлексивной педагогической способности посредством совершенствования коммуникативной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Л., 1990. 14 с.
118. Талайко С. В. Динамика «Образа Я» учителя в процессе профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Мн., 1998. 146 с.
119. Талызина Н. Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 92—101.
120. Трифонова С. А. Субъективная ситуация: содержание, формирование, способы построения: Автореф. дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.01. Ярославль, 1999. 24 с.
121. Фам Т. Н. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1989. 17 с.
122. Фонарев А. Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала // Мир психологии. 2001. № 2. С. 104—109.
123. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 88—93.
124. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. СПб., 2002. 864 с.
125. Харин С. С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт. Мн., 1998. 352 с.
126. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997. 608 с.
127. Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы сознания. М., 1966. С. 228—240.
128. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977. 143 с.
129. Чеснокова И. И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности // Проблемы психологии личности. М., 1982. С. 121—126.
130. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М., 1998. 512 с.
131. Штейнмец А. Э. Донаучные представления студентов-педагогов в контексте преподавания психологии // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 124—132.
132. Щедровицкий Г. П., Розин В. М., Алексеев Н. Г. и др. Педагогика и логика. М., 1993. 414 с.
133. Янчук В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклетический подход: Моногр. Мн., 2000. 416 с.

Учебное издание

Музыченко Алла Викторовна

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ
БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

Учебно-методическое пособие

Редактор Л. М. Корневская

Компьютерная верстка: И. И. Галицкий

Подписано в печать 26.08.03. Формат 60×84 $\frac{1}{16}$. Бумага офсетная.
Гарнитура *Arial*. Печать офсетная. Усл. печ. л. 4,5. Уч.-изд. л. 5,7.
Тираж 100 экз. Заказ 509.

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка». Лицензия ЛВ № 196 от 04.02.03. 220050, Минск, Советская, 18.

Издатель и полиграфическое исполнение: Учебно-издательский центр БГПУ.
Лицензия ЛП № 486 от 02.04.02. 220007, Минск, Могилевская, 37.

