

УДК 159.9

**Т.И. ЧИРКОВА**, доктор психологических наук, профессор, НГПУ им. К.Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, e-mail: [tm.ch@mail.ru](mailto:tm.ch@mail.ru)

**Е.М. КОЧНЕВА**, кандидат психологических наук, доцент, НГПУ им. К.Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, e-mail: [e.m.kochneva@yandex.ru](mailto:e.m.kochneva@yandex.ru)

## **СВОБОДА ВЫБОРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

**T.I.Chirkova, E.M.Kochneva,**

### **FREEDOM OF CHOICE AND PROFESSIONAL LIABILITY STRUCTURE DESIGNING ACTIVITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS**

В статье обоснована правомерность и необходимость изучения профессиональной ответственности студентов-психологов на этапе вузовского обучения; обозначены принципы изучения развития профессиональной ответственности у будущих психологов в вузе; описаны контуры условий развития компонентов профессиональной ответственности у будущих психологов: осознание студентами онтологии свободы выбора при принятии профессионального решения и четкость представления профессионального образа деятельности психолога и понимание «профессионального пространства ответственности» деятельности психолога.

**Ключевые слова:** свобода выбора, профессиональная ответственность, проектирование профессиональной деятельности, профессиональное пространство ответственности, студенты-психологи

The article proves the legitimacy and necessity of studying professional liability psychology students at the stage of high school training; marked principles study of the development of professional responsibility in future psychologists in high school; describes the basic contours of the conditions of development components of professional responsibility in the future psychologists: awareness ontology students freedom of choice in making professional decisions and clarity of the presentation a professional image and understanding of the work of the psychologist «professional space responsibility» work of the psychologist.

**Keywords:** freedom of choice, professional responsibility, design profession, professional liability space, psychology students

Одной из актуальных проблем подготовки специалистов деонтологического профиля уже на стадии вузовского обучения является развитие у них основных компонентов профессиональной ответственности. Однако следует отметить, что в структуре профессионально значимых личностных качеств будущих специалистов понятие «профессиональная ответственность» не рассматривается как основополагающее. В том числе и у будущих психологов недостаточно изучены закономерности развития профессиональной ответственности, как в ее общем состоянии, так и по отношению к конкретным видам деятельности, в частности к проектной деятельности, определяющей целеполагание всей работы практического психолога.

Профессиональная ответственность, по мнению многих авторов (Н.Ф. Желаяевская, В.Ф. Сафин, В.П. Прядин, Е.Н. Сидорова и др.), является сложным и многоаспектным личностным образованием, имеющим свою структуру.

Правомерность и необходимость изучения профессиональной ответственности студентов-психологов уже на стадии вузовского обучения, в частности по отношению к

проектированию своего профессионального будущего, на наш взгляд, обусловлена рядом причин.

*Во-первых*, в современной психологической науке и практике недостаточно представлены теоретико-методологические основы (принципы, способы, методы и правила) изучения специфики профессиональной ответственности практического психолога и уровней ее развития. Известно, что ее феноменология имеет значительные индивидуальные различия и чрезвычайно важно, в ракурсе методологического анализа профессиональной ответственности, рассмотреть способы ее реализации субъектами деятельности. Некоторые из них осознанно и на высоком уровне нравственности подготовлены к ответственному отношению к своим профессиональным действиям. Но как отмечают некоторые авторы (А.А. Вербицкий, Е.П. Кринчик, О.Г. Ларионова и др.), среди студентов – будущих психологов наблюдается и проявление недостаточно осознаваемой и не глубоко переживаемой «профессиональной ответственности» при осуществлении «квазипрофессиональной деятельности» на этапе вузовского обучения.

*Во-вторых*, в обширнейшем массиве информационных ресурсов по изучению вообще профессиональной ответственности затруднительно определить подходы к экспериментальному ее исследованию в конкретных видах деятельности психолога и технологической разработке по созданию условий для ее полноценного развития уже на стадии вузовской подготовки.

*В-третьих*, профессиональная ответственность входит в состав профессионально значимых личностных образований практического психолога как специалиста, деятельность которого особенно характеризуется деонтологической направленностью и к которой должен быть подготовлен современный выпускник вуза. Однако аспекты результатов изучения личностных образований «ответственность» и «профессиональная ответственность» настолько разнопланово представлены в психологии, что возникает необходимость систематизации их направлений и хотя бы контурного обозначения проблемного поля исследования «профессиональной ответственности» в вузовской подготовке студентов-психологов.

*В-четвертых*, в связи с расширением профессионального пространства деятельности психолога за счет появления новых видов психологической практики (психологическая помощь людям, оказавшимся в чрезвычайных ситуациях; профилактика насилия и жестокого обращения с детьми; психологическая помощь детям и молодежи с ограниченными возможностями здоровья и т.д.), профессиональная ответственность выступает как ключевое личностное образование при принятии различного рода профессиональных решений, имеющих пространственно-временную протяженность.

Среди разнообразных видов деятельностей психолога, качественная результативность которых во многом определяется мерой профессиональной ответственности к ней, можно с полным основанием назвать проектирование: а) содержания профессиональной деятельности практического психолога; б) его профессионально-личностного развития; в) взаимодействия с представителями профессионального сообщества [3].

Выбор профессиональной ответственности будущих психологов в контексте анализа проектировочной деятельности как особой формы интеллектуальной деятельности объясняется тем, что она исполняет роль системообразующего компонента всех структурных составляющих их профессиональной активности.

Таким образом, сопряженность методологического анализа двух конструктов: профессиональной ответственности и системообразующего вида профессиональной деятельности – проектирования психологов создает возможность выделения основополагающих принципов в создании условий для успешного развития необходимых компонентов профессиональной ответственности у будущих психологов уже на стадии их вузовской подготовки.

## **Контуры основных принципов изучения развития профессиональной ответственности у будущих психологов в вузе**

Для изучения и анализа феноменологии профессиональной ответственности психолога в рамках подготовки студентов к проектированию будущей профессиональной деятельности мы обозначили следующие принципы.

С позиций современной психологической науки сложные личностные образования, к коим с полным правом можно отнести профессиональную ответственность, требуют *междисциплинарных методологических подходов к ее изучению и проблемно-ориентированных форм исследований*. Например, в целеполагание нашего исследования (выявление специфики становления профессиональной ответственности у будущих психологов), наряду с познавательными, включены дидактико-технологические, образовательно-воспитательные, профессионально-культурологические цели. В частности, *осознание* студентами ценностно-смыслового отношения к сфере образования и профессиональной жизни; *формирование* у студентов-психологов навыков эффективного целеполагания профессионально-личностного развития; *развитие* мотивационной готовности к будущей профессиональной деятельности.

Как и в любой психологической реальности, необходимо выявить и четко систематизировать *представления о причинности и детерминации развития личностного конструкта «профессиональная ответственность»*.

С.Л. Рубинштейн называл проблему причинной детерминированности явлений «центральной узловой проблемой научной методологии» [8, с. 358]. Детерминанты развития личностного конструкта «профессиональная ответственности» в рамках профессионализма невозможно изучать в одной плоскости, в связи с разделением психологических законов в соответствии с уровнями психического. Например, развитие профессиональной ответственности у человека только извне, без учета индивидуального внутреннего, невозможно. Принцип, сформулированный С.Л. Рубинштейном «внешнее действует через внутреннее», нельзя рассматривать в отрыве от сформулированного в теории деятельности А.Н. Леонтьевым принципа внутренней детерминации: «внутреннее действует через внешнее». Т.В. Корнилова и С.Д. Смирнов подчеркивают, что «позиция С.Л. Рубинштейна рассматривается при этом как один из вариантов введения промежуточных переменных, в роли которых и выступает внутреннее» [2, с.329].

*Принцип системности* как методологический подход к анализу психических явлений при котором они рассматриваются как системно-структурные образования, в психологической науке и практике разработан достаточно полно (К.А. Абульханова, В.А. Барабанщиков, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов и др.), но в то же время в большей степени подвергнут критическому анализу (В.П. Зинченко), так как не всегда обеспечивает всех необходимых оснований для анализа и синтеза исследуемого объекта. Поэтому он реализуется в совокупности с другими, более конкретными научными подходами и принципами.

Системность – объяснительный принцип научного познания, требующий исследовать явления в их зависимости от внутренне связанного целого, которое они образуют, приобретая благодаря этому присущие целому новые свойства. Несмотря на то, что с философской точки зрения система является соединением принципиальных и основополагающих знаний в некоторую органическую целостность, составные элементы ее, даже весьма условно бывает крайне трудно выделить, хотя можно и предполагать их наличие. Так, например, это общее положение в пространстве проектировочной деятельности психолога требует рассмотрения проекта не просто как чего-то целого, но и как особой четко структурно и функционально организованной системы, в которой профессионально-личностный конструкт «профессиональная ответственность» занимает центральное основополагающее положение.

*Принципы имитационного моделирования* конкретных условий и динамики производства в его технологическом выражении и *игрового моделирования* содержания и форм профессиональной деятельности специалистов как методологическая основа модели контекстного обучения (А.А. Вербицкий) позволяют проектировать предметную и социальную природу профессиональной деятельности будущего практического психолога, осознавать профессиональную ответственность посредством деловых, ролевых игр, решения ситуационных задач и проблемных ситуаций [1].

Данные методологические принципы являются ключевыми и для дизайна психологических исследований феноменологии профессиональной ответственности в контексте личностного развития, и для разработки операционально-дидактического инструментария развития основы профессиональной ответственности студентов, будущих психологов.

### **Контуры основных условий развития компонентов профессиональной ответственности у будущих психологов в вузе**

Среди основных условий развития не просто профессиональной «квазиответственности», а необходимых структурных составляющих подлинно профессиональной ответственности как профессионально важного качества будущего психолога можно выделить два особо значимых условия: осознание студентами онтологии *свободы выбора при принятии профессионального решения и четкость представления профессионального образа деятельности психолога и понимание «профессионального пространства ответственности» деятельности психолога.*

Понятие «свобода» – одно из наиболее дискутируемых понятий в современном мире, которое обсуждается в философии, социологии, константах культуры, в мире политических и экономических отношений. В психологической науке это понятие включено в разработку проблем развития личности, нравственности, психодидактики обучения и воспитания и др.

Проблема свободы, по мнению С.Л. Рубинштейна, выступает в трех аспектах свобода: а) как самоопределение – роль внутреннего в детерминации поведения на разных уровнях; б) как свобода человека в общественной жизни (свобода личности и общественное принуждение); в) как свобода в Спинозовском смысле (контроль сознания над стихией собственных влечений)» и имеет онтологическое, аксиологическое и гносеологическое основания понимания свободы человека [8, с. 360]. Далее, развивая положение Декарта о взаимозависимости категорий необходимости и свободы, С.Л. Рубинштейн ввел категорию ответственности при достижении человеком своих целей, причем категория ответственности в его интерпретации имела значение долженствования.

Понятие «свобода» онтологически связано с понятием «выбор». Чаще всего при определении понятия «свобода» отмечают, что это осознанный, личностный выбор. *Личностный выбор* – понятие, с помощью которого возможно выявить закономерные связи между неопределенностью, ответственностью и свободой. Философский словарь трактует понятие «выбор» как «разрешение неопределенности в деятельности человека в условиях множественности альтернатив путем принятия на себя ответственности за реализацию одной из имеющихся возможностей [10, с. 88]. Таким образом, неопределенность присутствует в выборе имплицитно, являясь пространством для его реализации.

В контексте анализа структуры профессиональной ответственности особую значимость имеют исследования, направленные на выявление принципов классификации видов выбора человеком среди других возможных альтернатив. Например, Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко различают следующие выборы:

- ✓ в ситуации сравнения ряда альтернатив по известному субъекту критерию;
- ✓ когда критерии для сравнения выбираемых альтернатив не даны изначально и человеку самому предстоит их конструировать;
- ✓ когда субъекту не даны ни критерии сравнения альтернатив, ни сами альтернативы [5].

Самая простая разновидность выбора, по мнению некоторых авторов (Е.И. Кузьмина, Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко), имеет место в ситуации сравнения ряда альтернатив по известному субъекту критерию, хотя этот критерий может быть не обязательно вербально четко сформулирован. Иногда он просто интуитивно ясен [4, 5]. Например, в процессе проектирования коррекционно-развивающих программ психолог, имеющий достаточно большой арсенал средств, может ориентироваться при их выборе на возраст участников и/или их пол; на эмпирические данные, полученные им ранее; на известные психофизиологические показатели участников и т.д. В каждом случае результатом проектировочной деятельности психолога будет уникальная программа, в которой учтены переменные, выбранные автором.

Более сложная разновидность выбора возникает тогда, когда *критерии для сравнения выбираемых альтернатив не даны изначально и человеку самому предстоит их конструировать*. Например, при использовании проективной техники для исследования отношения респондентов к чему-либо (кому-либо) или их представлений о чем-нибудь (ком-нибудь) посредством методик изучения экспрессии (рисование на свободную или заданную тему). Психологу, в зависимости от: а) условий, в которых проходит работа (эмоциональный фон, комфортность окружающей среды, многообразие цветовых средств и т.д.); б) индивидуально-психологических характеристик участников; в) уровня своей квалификации и т.д., предстоит конструировать критерии для анализа результатов рисования респондентов в соответствии с целями своего исследования.

Третья разновидность выбора возникает в критических жизненных ситуациях, когда субъекту *не даны ни критерии сравнения альтернатив, ни сами альтернативы*. Человек должен сам конструировать эти альтернативы и в полной мере нести за них ответственность в будущем. Это выбор одного из возможных в данный момент, но обязательно с учетом, предвидением будущего.

Эту третью разновидность выбора в проектировании профессиональной деятельности называют личностным или экзистенциальным выбором. Такой выбор, погруженный в экзистенциальный контекст, демонстрирует связь между свободой и неопределенностью. Неопределенность является характеристикой пространства, в котором выбор совершается, а свобода в данном понимании имеет несколько ипостасей – это, во-первых, свобода как возможность осуществления выбора, во-вторых, свобода как самоопределение через совершение выбора, и, в-третьих, свобода как жизнотворчество посредством выборов [11, 12].

Этот выбор является результатом инициативной активности человека, который сам ищет способы достижения цели, самостоятельно выбирает средства и материал, необходимый ему для жизнедеятельности. В этом и проявляется его позитивная свобода творчества. Например, проектирование понимается нами как особая форма интеллектуальной деятельности человека, направленная на осуществление целеполагания, осознание личностных ресурсов для достижения целей обозримого профессионального будущего, нахождение путей восполнения необходимых ресурсов, конструирование образа ожидаемого результата в соответствии с обозначенными временными континуумами [3].

Анализируя понятие «свобода выбора» в контексте профессиональной ответственности в рамках проектировочной деятельности практического психолога следует особое внимание обращать на важнейшую его характеристику, отражающую существенную специфику деятельности психолога – «не навреди!» Понятие «позитивная свобода» – это не вседозволенность. При позитивной свободе существует четырех табу: *не навреди окружающей природе; не навреди окружающему вещному рукотворному миру, созданному другими людьми; не навреди физически и духовно другим людям; не навреди самому себе*, потому что человек «это узел связи» (С. Экзюпери) с другими людьми. Включение в методологический анализ профессиональной ответственности понятия табуированности в свободе выбора, как невозможности ни разу и никогда совершения такого действия – дает

возможность понять, почему свободу многие рассматривают как *«тяжкое бремя!»*. В рамках подготовки студентов к проектированию будущей профессиональной деятельности это еще и грани прогнозирования возможных профессиональных рисков [13]

Вторым основным условием развития компонентов профессиональной ответственности у будущих психологов уже на стадии обучения в вузе на основе наших эмпирических исследований мы выделили четкость представления профессионального образа деятельности психолога и понимание «профессионального пространства ответственности» деятельности психолога.

Для описания понятия «профессиональная ответственность психолога» как профессионально значимого личностного образования нами было использовано понятие «пространство ответственности». Данное понятие, введенное С. Venson [14] и в российских изданиях описанное А.Н. Поддъяковым [7], но до настоящего времени применительно к профессиональной деятельности психолога, не изучено.

*Пространство профессиональной ответственности психолога* мы рассматриваем исходя из двух аспектов:

1) *когнитивный аспект* (оценка того, «что Я знаю», «насколько хорошо Я это знаю», «что Я еще должен узнать», если не забывать, что *«способность учиться быстрее своих конкурентов является единственным надежным источником превосходства над ними»* (De Geus A.P.);

2) *морально-нравственный аспект* (учитывая то, что психология как наука и психологи как ее представители являются активными участниками конструирования действительности, нужно быть компетентным и следовать основному принципу психологии – «Не навреди»).

Ввиду того что на этапе вузовского обучения студенты включены в профессиональную деятельность в специально организованных условиях, которая несколько отличается от реальной профессиональной деятельности психолога, мы обозначаем конструкт квазипрофессиональной ответственности, имеющий уровневую организацию. Выделение уровней в указанном конструкте позволяет студентам на этапе вузовской профессиональной подготовки самостоятельно оценивать степень своей готовности действовать в соответствии с нормативно-правовыми положениями, регламентирующими профессиональную деятельность практического психолога. В связи с этим мы выделили два уровня: когнитивно-ориентировочный и когнитивно-действенный.

Когнитивно-ориентировочный уровень характеризуется наличием у студентов знаний:

а) об основных нормативно-правовых документах, регламентирующих работу психолога и вариантах их практического использования (Конституция о правах ребенка, Конституция РФ, Закон об образовании, Закон об основных гарантиях прав ребенка, Этический кодекс психолога РПО РФ и т.д.);

б) о методологических основах и методах работы психолога по основным направлениям деятельности (психологическая профилактика, психологическое просвещение, психологическая диагностика, психологическое консультирование, психологическая коррекция) и особенностях их использования;

в) о различных технологиях, которые может использовать в своей работе психолог (арт-технологии, тренинг, ролевые и деловые игры, психодрама и т.д.) и т.д. Студенты знают ответы на вопросы: «Что я знаю? Насколько хорошо я это знаю?»

Когнитивно-действенный уровень характеризуется наличием у студентов навыков и умений компетентного использования имеющихся знаний и осознанного их пополнения. Студенты знают ответы на вопросы: «Как это нужно использовать? Что (чем) мне еще нужно знать (уметь, владеть)?»

Таким образом, систематизация постулатов закономерностей развития (становления) личностного конструкта «профессиональная ответственность» открывает возможности не только организации на уровне конкретно психологического научного его исследования, но и

на уровне организации использования в психолого-педагогической практике в системе вузовской профессиональной подготовки в целях развития интегрированной системы профессионально важных качеств студентов и осуществления ими осознанного и свободного волеизъявления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий, А.А. Деловая игра как форма контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов / А.А. Вербицкий // Вестник МГУ. Серия 14 «Психология». – 2009. – № 4. – с. 73-84
2. Корнилова, Т.В. Методологические основы психологии: учебник / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2011. – 483 с. – Серия: Основы наук.
3. Кочнева, Е.М. Концептуальные основы подготовки студентов к проектированию будущей профессиональной деятельности / Е.М. Кочнева – Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013. – 156 с.
4. Кузьмина, Е.И. Психология свободы: теория и практика / Е.И. Кузьмина – СПб: Питер, 2007. – 336 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»)
5. Леонтьев, Д.А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 97-110.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – РАН. Институт русского языка; Российский фонд культуры; – М.: АЗЪ, 1993. – 960 с.
7. Поддъяков, А.Н. Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности / А.Н. Поддъяков // Культурно-историческая психология. – 2006. –№ 2. – М.: МГППУ. – С. 68-81.
8. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии /С.Л. Рубинштейн – М.: «Педагогика», 1973. – 424 с.
9. Смирнов, С.Д. Активность, деятельность, личность / С.Д. Смирнов //Мир психологии: Научно-методический журнал. – 2006 – №3, С.11-23.
10. Философский словарь: Основан Г. Шмидтом. – 22-е, новое, переработ. изд. под ред. Г. Шишкоффа / Пер. с нем. / Общ. ред. В.А. Малинина. – М.: Республика, 2003. – 575 с.
11. Чиркова, Т.И. Преодоление неопределенности в профессиональной подготовке психологов в рамках ФГОС ВПО / Т.И. Чиркова, Е.К. Елисеева // Материалы V Всероссийской конференция «Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы». – М. 2010. – С.76-78.
12. Чиркова, Т.И. Фактор неопределенности в высшем образовании: контуры проблемы / Т.И. Чиркова, Е.М. Кочнева // М.: Известия РАО, 2011. №2 – С. 114-125 (0,7 п.л.)
13. Чиркова, Т.И. Методологические основы психологии: учебное пособие к практическим и семинарским занятиям для студентов психологических факультетов / Т.И. Чиркова – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2013. – 416 с.
14. Benson C. The Cultural Psychology of Self: Place, Morality and Art in Human Worlds. L.; N.Y., 2001.

© Чиркова Т.И., Кочнева Е.М., 2014