

Восприятие ситуации практической деятельности как этап мышления профессионала

Е. В. Конева

Восприятие ситуации практической деятельности как этап мышления профессионала // Психология субъекта профессиональной деятельности: Сб. научных трудов / Под ред. В. А. Барабанищикова, А. В. Карпова. Вып. II. Москва, Ярославль, 2002. С. 128 – 139.

Изучение человека как субъекта деятельности актуально для психологической науки на всем протяжении ее существования. Важнейшей стороной этого изучения выступает профессиональный опыт человека, представляющий собой сложнейшую систему знаний, переживаний, представлений, умений и навыков. Современные ученые, обращаясь к различным составляющим этой системы, выделяют в ней психологический феномен, связанный с восприятием субъектом профессионального пространства и называемый различными авторами по-разному: "образ мира в профессиях" [6], "видение профессиональной среды" [3]. Изучение этого феномена тесно соприкасается с анализом характерных для деятельности ситуаций и их восприятия субъектом деятельности. Особое внимание уделяется ситуациям проблемным. Это не случайно, так как, выполняя практическую деятельность, профессионал неизбежно решает большое количество мыслительных задач. Начальным этапом мышления принято считать проблемную ситуацию, которая возникает, если деятельность не может продолжаться старыми средствами и способами [13].

Восприятие проблемной ситуации – важный этап в решении мыслительной задачи, так как и ход, и результат решения во многом зависят от образа проблемной ситуации, который складывается у профессионала в результате ее восприятия. Любая проблемная ситуация, будучи в значительной степени субъективным образованием, в то же время органично связана с объективным ходом течения деятельности. От "беспроблемного" течения деятельности проблемную ситуацию отделяет так

называемая стимульная ситуация. Схема зарождения проблемной ситуации, по Ю. К. Корнилову, выглядит следующим образом [11].

«деятельностная» ⇒ стимульная ⇒ проблемная
ситуация ситуация ситуация

Стимульная ситуация означает какое - либо изменение в деятельности, зафиксированное субъектом и подлежащее его дальнейшему рассмотрению. Она может породить проблемную ситуацию, но может и не повлечь за собой необходимости мыслительного процесса. Такова теоретическая канва трансформации различных ситуаций в деятельности. На практике же на этапе стимульной ситуации фактически происходит отражение будущей проблемной ситуации. Если же она не возникает на основе данной стимульной, собранный материал в той или иной степени, в той или иной форме используется при работе с другими проблемными ситуациями. Поэтому этапы восприятия стимульной и проблемной ситуации в мышлении субъекта трудноразделимы (хотя, без сомнения, стимульная ситуация предшествует проблемной), и мы в дальнейшем будем говорить о восприятии деятельностной ситуации, имея в виду этот единый этап. Его, как будет показано ниже, столь же трудно разделить в исследовании.

Каковы параметры восприятия деятельностной ситуации?

Д.Н.Завалишина на основе работ по практическому мышлению выделяет некоторые параметры типологической организации опытным специалистом пространства проблем (то есть разбиение этого пространства на типы).

«Первый параметр такого «разбиения» реализуется при оценке конкретной ситуации как проблемной или уже не требующей особых интеллектуальных усилий для ее преодоления (субъекту уже известны способы стабилизации, разрешения подобных ситуаций). В таких случаях говорят о «проблемных – непроблемных» ситуациях.

Вторым параметром типологизации пространства проблем выступает оценка возникшего затруднения по значимости для выполнения целостной деятельности. По этому параметру ситуации выступают для субъекта как «необходимые – необязательные».

Важным параметром типологизации остается оценка субъектом их «разрешимости – неразрешимости», а также «трудности – легкости». Кроме того, параметрами типологизации выступают: отнесение затруднений к определенному аспекту профессиональной деятельности, оценка «оперативности – отсроченности» требуемого вмешательства в управляемый процесс, оценка целесообразности и делегирования разрешения возникшей проблемной ситуации иным уровням (инстанциям) данной организации. Имеется в виду, что специалист сам определяет, кому следует принимать решение по данному вопросу – ему самому, подчиненному или вышестоящему руководителю» [2, с.10-11].

Параметры, выделенные Д. Н. Завалишиной, без сомнения, составляют часть (возможно, основную) складывающегося у субъекта образа ситуации деятельности. Это подтверждают результаты наших исследований [9,10], в которых испытуемые разного профессионального уровня оценивали предложенные им ситуации по степени необходимости их разрешать и по возможности разрешения. Вместе с тем этот образ включает в себя ряд других существенных элементов. Эти элементы выступают как следствие, в частности, того, что возникновение проблемной ситуации означает начало другого важнейшего этапа практического мышления – этапа построения условий мыслительной задачи. Более того, в практической деятельности эти этапы накладываются друг на друга и даже в известной степени меняются местами. Так, у субъекта существует некоторая схема построения условий мыслительной задачи или, иначе говоря, сбора сведений для поиска выхода из возникшего затруднения. В схеме присутствуют более или менее важные с личностной и деятельностной точки зрения для данного человека элементы, выстроенные, по-видимому, в иерархическом

порядке. Наличие этих элементов хорошо фиксируется при использовании метода Келли. В нашем исследовании [7] проблемная ситуация характеризовалась испытуемыми с помощью таких конструкторов как "важна для моей профессиональной репутации – несущественна для нее" или "ситуация эмоционально напряженная – ситуация эмоционально спокойная". При определенных личностных или деятельностных условиях оценка ситуации по указанным аспектам может играть центральную роль в ее восприятии. Подобным особенностям ситуации может быть подчинен даже такой важнейший ее параметр как «необходимость – необязательность» или «трудность – легкость».

Ряд признаков, воспринимаемых субъектом в ситуации деятельности, зафиксирован нами в одном из исследований, проведенном совместно с Ю. С. Андреевой [1].

В качестве экспериментального материала использовались 12 ситуаций, характерных для деятельности психолога, работающего в школе. Ситуации были отобраны нами на основании материалов пилотажного исследования. Каждая ситуация отличалась двумя признаками. Первый касался источника возникновения затруднения в деятельности, в качестве которого могут выступать:

- а) сам психолог;
- б) партнер, с которым непосредственно общается психолог;
- в) объективный ход событий;
- г) неопределенный источник.

Второй признак выделен на основании степени близости области деятельности, в которой возникла проблемная ситуация, к непосредственным профессиональным обязанностям школьного психолога. С этой точки зрения ситуации делились на:

- а).непосредственные (деятельность касается собственно профессиональных обязанностей психолога);

б). опосредованные (деятельность является внешней по отношению к основной работе психолога и связана, например, с урегулированием его собственных отношений с администрацией школы)

в) .неопределенные .

Испытуемым предлагалось оценить некоторые свойства . каждой ситуации. Для этого был использован ряд полюсных шкал , в том числе шкала "ситуацию не нужно решать, лучше сделать вид, что ее не замечаешь – ситуацию надо решать непременно".

Мы предполагали, что указанные признаки ситуаций влияют на оценку необходимости их разрешения, которую дают испытуемые. Предположение подтвердилось. В наибольшей степени подлежащей решению оказалась ситуация, обусловленная объективным ходом событий и связанная с непосредственными профессиональными обязанностями психолога. Наименее необходимо, с точки зрения испытуемых, решать ситуацию, которая возникает при обращении кого-то к психологу и касается внешней по отношению к основной работе психолога деятельности.

Ситуации, входящие в группу «непосредственных» всеми испытуемыми рассматриваются как более требующие решения, чем ситуации из группы «опосредованных», хотя различия статистически незначимы.

Таким образом, картину восприятия профессионалом ситуации деятельности необходимо дополнить как минимум еще одним аспектом: источник стимульной ситуации, который, как выяснилось, оказывает влияние на рассмотрение степени необходимости разрешения ситуации.

Заслуживает внимания и такой аспект восприятия ситуации профессиональной деятельности, как необходимость для ее решения знаний, полученных в вузе. Для дальнейшего решения ситуации этот аспект ее восприятия имеет немаловажное значение. Высокая оценка ситуации по этому параметру может повлечь за собой как минимум один из следующих вариантов. Во-первых, ситуация может восприниматься как учебная, лишенная многих обстоятельств, сопутствующих реальной ситуации [4]. То

есть ситуация, по всей видимости, помещается субъектом в ту классификацию ситуаций, которая построена у него во время обучения в вузе. Она базируется на иных, по сравнению с деятельностной классификацией, основаниях, ее основу составляют академические обобщения. Во – вторых, необходимость применения учебных знаний для субъекта нередко означает поиск в памяти стандартного пути решения, некоторого алгоритма, универсального для целого ряда случаев. Это, как правило, определенная технология, например, в области психологического консультирования, которая применяется без учета конкретики проблемного эпизода. То есть проблемная ситуация делается "непроблемной". Последнее в большей степени свойственно студентам, совмещающим учебу с практической деятельностью, или начинающим профессионалам.

Заметим, что, говоря о восприятии деятельностной ситуации, мы отдаем себе отчет, что невозможно отражение ситуации как таковой без включения в этот процесс рассмотрения субъектом себя как участника ситуации. Как отмечает С. А. Трифонова, в структуре ситуации присутствуют следующие компоненты: 1). объективная среда жизнедеятельности; 2). субъект, действующий в данном ситуационном контексте; 3). взаимодействие между ними, результатом которого является ситуация как она понимается индивидом [14] . Большинство параметров воспринимаемой ситуации, рассмотренных выше, отражают именно свойства взаимодействующей системы "субъект – окружающая реальность".

Рассмотрим некоторые факторы, влияющие на восприятие деятельностной ситуации.

Центральным фактором является, безусловно, субъективная классификация ситуаций деятельности, которая существует у профессионала. По сути, восприятие ситуации - это и есть актуализация имеющейся у субъекта типологии. Отметим однако, что классификация вряд ли может рассматриваться даже на протяжении решения одной мыслительной задачи как неизменное, единое образование. Она может как

минимум видоизменяться по мере получения индивидом информации. Более того, есть основания говорить о наличии у субъекта нескольких классификаций ситуаций деятельности. Не вызывает сомнения, что стимульные ситуации и вырастающие на их основании проблемные ситуации классифицируются субъектом по разным основаниям. Характеризуя стимульные ситуации, профессионалы используют конструкты, обозначающие некоторые изменения в деятельности, которые воспринимаются с помощью органов чувств (зрительно или на слух). Эти ситуации хорошо вербализуются испытуемыми, выступая обычно в виде неких групп эпизодов. Например, школьные учителя говорят примерно следующее: "Ну, приходится как-то реагировать, когда дети портят школьное имущество". Следователи: "Трудно с подследственными, которые плохо понимают или делают вид, что плохо понимают русский язык". Подчеркнем, что речь идет именно о стимульных, а не о проблемных ситуациях, поскольку приведенные в качестве примера эпизоды далеко не во всех случаях становились проблемными ситуациями [7].

Сам момент возникновения проблемных ситуаций, по всей видимости, слабо осознается испытуемым. По крайней мере, эти моменты плохо вербализуются, в силу чего их изучение затруднено. Однако информация об этапе построения мыслительной задачи, который начинается еще во время восприятия стимульной ситуации, дает нам некоторые сведения и о классифицировании собственно проблемных ситуаций.

У профессионалов различного профиля нами было зафиксировано явление использования в ходе решения мыслительной задачи так называемых первичной и вторичной классификации проблемных ситуаций. Нередко в первичной в качестве основания выступают свойства партнера по общению, включенного в данную ситуацию. У следователей это, например, "подростки", "многодетные матери", "алкоголики". Однако эта классификация может стать вторичной, если в ситуации присутствует какой – либо ярко выраженный признак, заставляющий рассматривать ее в другой

системе координат. Например, у тех же следователей это может быть признак "дело находится под контролем начальства". И сбор информации о проблемном эпизоде, и его разрешение приобретают в этом случае иное направление. Роль такого признака, актуализирующего у субъекта другую классификацию проблемных ситуаций, может сыграть также признак "ситуация затрагивает личные чувства", который обнаружен нами у школьных учителей.

Другой важнейший фактор – уровень профессионализации воспринимающего субъекта. По мере накопления профессионального опыта изменяется набор оцениваемых параметров, их иерархия и связи между ними. Различия фиксируются даже у студентов разных курсов, что не удивительно, если учесть, что большинство студентов начиная с третьего курса совмещают учебу с профессиональной деятельностью. Для студентов младших курсов параметры ситуации, как выяснилось, "завязаны" на одной ее особенности: разрешимости. Этот результат был получен в ходе оценки испытуемыми разного уровня профессионализации предложенных им проблемных ситуаций, заимствованных из реальной деятельности, по ряду шкал. Оценки разрешимости, как показывают исследования [12], положительно коррелируют с необходимостью разрешения ситуации, частотой ее встречаемости, возможностями предотвращения возникновения этой ситуации. То есть ее образ является недифференцированным, подчиненным оценке возможностей испытуемого решить данную проблему. Все свойства ситуации при применении кластерного анализа образуют единый кластер. У испытуемых с более богатым опытом практической деятельности различные параметры ситуации не связаны друг с другом настолько тесно, что говорит о более дифференцированной их оценке.

Сравнивая восприятие ситуации деятельности студентами и практическими психологами, мы также фиксируем большое количество различий. Так, согласно результатам, полученным нами совместно с Ю. Д. Бузиновой [10], студенты в решении профессиональных задач проявляют

выраженную конфронтационную направленность в отличие от практиков, воспринимая значительное количество ситуаций (42%) как конфликтные. Соответствующий показатель у практиков составил 11 %. Студенты также чаще готовы использовать жесткие меры воздействия на другого человека для достижения собственных целей. Студенты, кроме того, склонны принимать к решению все предлагаемые им ситуации (в среднем 97%). Профессионалы – практики гораздо осторожнее берутся за разрешение ситуаций. В большинстве случаев они пытаются избежать развертывания проблемной ситуации и всеми силами его предотвратить.

Уровень профессионализации субъекта непосредственным образом сказывается еще на одном аспекте восприятия ситуации деятельности. Речь идет о том, что опытный профессионал, отражая ситуацию, учитывает и те ее элементы, которые прямо не связаны с его непосредственной деятельностью. Одним из этих элементов являются различные стороны административной структуры, в которую включен профессионал и взаимоотношения, разворачивающиеся внутри этой структуры. Это явственно выступает в решении мыслительных задач школьными учителями, даже если проблемный эпизод связан с взаимодействием между учителем и учеником и, казалось бы, никак не затрагивает взаимоотношения учителя, например, с директором школы. Конструкты, с помощью которых учителя характеризовали разные этапы разрешаемых ими проблемных ситуаций, нередко выглядели примерно так: "ситуация затрагивает честь школы – это наше внутреннее дело"; "ситуация может повлиять на взаимоотношения с руководством - ситуация не отразится на этих взаимоотношениях". Такое же явление зафиксировано в разрешении проблемных ситуаций следователями. То же самое свойственно психологам - практикам. Для проведенного нами исследования [8] намеренно отбирались задачи, связанные с непосредственными профессиональными обязанностями испытуемых, возникающие, например, в психологическом консультировании. Тем не менее в решениях присутствовало значительное количество элементов,

свидетельствующее о включении испытуемыми предлагаемой проблемной ситуации в более широкий, чем собственно психологическая практика, контекст. Например, с точки зрения одной из испытуемых, "надо как можно меньше информации о результатах работы психолога давать педагогам" (имелись в виду учителя той школы, где работает данный испытуемый). В данном случае не имеет значения, насколько прав автор приведенного высказывания. Важно, что оно отражает некоторые стороны внутришкольных взаимоотношений, существенных для разрешения предложенной проблемной ситуации. Иногда задача полностью видоизменялась испытуемыми, превращаясь из психологической фактически в административную.

Аналогичное явление отмечено А.В.Карповым при изучении деятельности руководителя, который "обязан выражать интересы "своей" организации и одновременно он становится реальным членом более общей организационной структуры - должен подчиняться ее правилам и нормам. Эти две позиции не всегда (а реально - редко) гармонизируются, но, напротив, часто вступают в антогонистические отношения" [5, с.70]. Школьный психолог также неизбежно должен учитывать различные закономерности функционирования учебного заведения, делая их условиями решаемой им мыслительной задачи.

Явлением того же порядка можно считать замещение психологического содержания задачи педагогическим, о чем свидетельствует и направление некоторых решений, и используемая терминология, например, "здесь все так запущено и родителями, и учителями, что остается распределить самых отпетых по всему остальному потоку, а из остального потока нормальных ребят перевести в класс". По сути такого рода решения также свидетельствуют о влиянии на мыслительную деятельность психолога той структуры, в которую он включен. В задачи нашей статьи не входит анализ вопроса, как сказывается это влияние на эффективности деятельности психолога. Существенным является то обстоятельство, что широкое

включение школьным психологом в решение мыслительных задач когниций, связанных с административными и педагогическими аспектами, представляет собой одну из сторон восприятия ситуации деятельности.

В нашем исследовании, проведенном совместно с О. В. Калининой [4], обнаружено, что степень и характер отражения в образе проблемной ситуации административной структуры школы различны в зависимости от подготовки, которую получает будущий школьный психолог в вузе. Двум группам испытуемых – студентам специализации "педагогическая психология" классического университета и студентам – психологам педагогического университета – предлагались описания ситуаций практической деятельности, связанных с взаимоотношениями с администрацией школы. Пример ситуации: "Вы как школьный психолог часто проводите индивидуальные консультации с детьми и их родителями на базе школы, причем обсуждаемые проблемы выходят далеко за рамки школьного обучения. Консультации иногда проходят во внеурочное время. Вы считаете, что было бы справедливым сделать консультации платными. Что может помешать это сделать? Как Вы поступите?"

Основным результатом сравнения решений двух групп испытуемых выступают различия в восприятии статуса школьного психолога и его места в структуре организации: студенты педагогического университета включают школьного психолога в общую структуру организации, чего нет у студентов классического университета, рассматривающих психолога скорее как самостоятельную единицу в административной иерархии. Так, в ситуации, которая приведена в качестве примера, большинство испытуемых, обучающихся в классическом университете, основной акцент ставили на морально – этическую сторону дела. Речь шла о допустимости – недопустимости платных консультаций в ключе миссии психолога, необходимости гуманного отношения к людям. Более половины испытуемых данной группы заявили, что не сделали бы консультации платными. В группе студентов педагогического университета отмечается

готовность к получению дополнительного заработка в стенах школы. Вопрос о неудобстве перед клиентами не рассматривается. Однако отмечалось, что в случае негативного отношения администрации к подобного рода деятельности необходимо отказаться от нее.

Кроме того, студенты классического университета в некоторых случаях не видят проблемы как таковой, полагая, что большинство вопросов, связанных с деятельностью школьного психолога, находится в его собственной компетенции. В отличие от них испытуемые другой группы восприняли практически все ситуации именно как проблемные. И, наконец, в отличие от будущих психологов, получающих подготовку в классическом университете, их коллеги из педуниверситета подчеркивают важность личных взаимоотношений с администрацией, а также упоминают о возможности помощи со стороны руководства в сложной ситуации деятельности.

Надо заметить, что решения студентов, обучающихся в педагогическом университете, ближе к решениям, которые предлагают профессиональные школьные психологи. Разумеется, это объясняется большим объемом производственной практики у студентов педагогического университета. Однако, вероятно, приведенные результаты исследования говорят и о других резервах повышения качества преподавания специальных дисциплин в классическом университете, хотя анализ данного вопроса не входит в задачи настоящей статьи.

Таким образом, рассмотрение или нерассмотрение администрации организации, в которой работает профессионал, как элемента ситуации деятельности может сделать проблемную ситуацию непроблемной и наоборот, что еще раз говорит о сложности и неоднозначности иерархии различных аспектов восприятия ситуации.

Нельзя не отметить, что на восприятие ситуации влияет, кроме всего прочего, прогнозируемый субъектом результат решения будущей мыслительной задачи. Наличие прогноза результата не означает, что

профессионал не использует мышление для выхода из сложившейся ситуации. В случае прогнозирования результата предметом мыслительного поиска становится способ его достижения. Будущий же результат накладывает отпечаток на сведения, которые субъект собирает в ситуации деятельности и на относительную значимость для него этих сведений. То есть прогнозируемый результат во многом определяет отбор и оценивание получаемой информации. Об этом говорит, в частности, наличие в субъективных классификациях партнеров по общению, включенных в проблемную ситуацию, таких категорий, как "нетрудоустраиваемые" (у работников службы занятости) и "непробиваемые" (у следователей). Возникающие с такими клиентами проблемные ситуации принимаются к решению, но поиск решения происходит на базе заранее предполагаемого негативного для субъекта мышления результата.

Решение мыслительной задачи влияет на восприятие ситуации деятельности еще с одной стороны: с позиций так называемых "заготовок синтезов"[13]. По Б. М. Теплову, заготовки синтезов – это некие готовые блоки будущего решения, в частности схемы сбора информации о ситуации, которые так же, как и прогнозируемый результат, никоим образом не отменяют необходимость мышления, но определенным образом организуют его. С некоторой долей допущения к заготовкам синтезов можно, с нашей точки зрения, отнести и некоторые приемы выхода из затруднений, которые неоднократно приносили профессионалам успех в разрешении предыдущих проблемных ситуациях, в силу чего анализ новой проблемной ситуации осуществляется с позиций того, насколько адекватен в ней испытанный прием решения. В соответствии с меняющимися условиями происходит его корректировка, своеобразная адаптация к новой ситуации при сохранении основы, сути выработанного приема. Обозначая некоторые категории партнеров по общению, наши испытуемые [7] нередко называли и группу способов, которые позволяли им разрешать проблемные ситуации, возникающие с данными клиентами. Например, выделяя среди

подследственных и свидетелей группу "богом обиженные" (у других испытуемых – следователей соответствующая группа называется "старики", хотя объединяет не только лиц преклонного возраста), испытуемый описал группу приемов, которую можно обозначить как "присоединение". Для улучшения контакта с партнером данный испытуемый рассказывает о каких-то собственных жизненных невзгодах. Наличие у решающего задачу определенного приема или группы приемов диктует поиск определенной информации.

Изучение параметров восприятия ситуации и факторов, влияющих на этот процесс, важно для определения уровня профессионализации специалиста, поскольку, как было показано выше, профессиональный опыт влияет на особенности восприятия. Кроме того, получаемые в процессе этого изучения результаты могут сыграть роль в оптимизации профессионального обучения.

Литература

1. Андреева Ю. С. Свойства проблемных ситуаций в представлениях профессионалов. Курсовая работа. Ярославль, 2001
2. Завалишина Д.Н. О типологизирующей активности опытного специалиста. //Ярославский психологический вестник. Вып.3. 2000. С.8-18.
3. Исмагилова Ф. С. Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда. Екатеринбург, 1999
4. Калинина О. В. Некоторые детерминанты восприятия студентами проблемных ситуаций практической деятельности. Дипломная работа. Ярославль, 2002
5. Карпов А.В. Процессы принятия решения в структуре управленческой деятельности. //Психол. журн. 2000. Т.21. N 1. С.63 - 77.
6. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М. , 1995

7. Конева Е.В. Особенности индивидуальной классификации опыта в мышлении профессионала. //Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний. Ярославль, 1997. С.31 – 46
8. Конева Е. В. Применение учебных знаний в профессиональной деятельности на разных этапах становления профессионала. // Психология субъекта профессиональной деятельности. М-Ярославль, 2001. С. 207 – 221
9. Конева Е. В. Принятие решения на этапе возникновения проблемной ситуации. // Психологические проблемы принятия решения. Ярославль, 2001. С. 51 – 59
10. Конева Е. В. Представление участников образовательного процесса о ситуациях практической деятельности. // Актуальные проблемы совершенствования подготовки специалистов в вузе. Ярославль, 2001. С. 95-97
11. Корнилов Ю.К. Психология практического мышления. Ярославль. 2000
12. Субботина Ю.С. Влияние уровня профессионализации на восприятие проблемности в практической деятельности. Дипломная работа. Ярославль, 2002
13. Теплов Б. М. проблемы индивидуальных различий. М. , 1961
14. Трифонова С. А. Некоторые вопросы психологии ситуации. Ярославль, 2000

Работа финансируется РГНФ, проект № 02-06-00 249а