

Макарова Е. А.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ПРИ ОБУЧЕНИИ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/10-2/46.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по данному вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 10 (17): в 2-х ч. Ч. II. С. 115-119. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/10-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ПРИ ОБУЧЕНИИ

Макарова Е. А.

Таганрогский институт управления и экономики

Китайская пословица гласит, что одна картина стоит десяти тысяч слов.

Одним из важнейших требований, предъявляемых человеком к любой деятельности, в частности учебной, является создание психологического комфорта для занятий этой деятельностью. В плане создания такого комфорта визуализация играет весьма заметную роль. Между тем образовательная деятельность в большой степени базируется на значениях, носителями которой являются понятия, идеи, законы, в современном образовании недостаточно обращение педагогов к образно-эмоциональной сфере обучаемых. Стимулом для введения визуализации в образовательный процесс служит стремление уйти от объяснительно-иллюстративной педагогики к конструктивно новому направлению в теории обучения, предполагающему активное взаимодействие обучаемого и обучающего, в результате которого создается психологически комфортная и безопасная для обучаемого образовательная среда. Психология и педагогика, как и любая другая наука, служат не только настоящему, но и будущему. В этой связи, проблема модернизации преподавания гуманитарных предметов решается посредством создания на занятиях простой, надежной и эффективной модели взаимосвязей преподавателя, обучаемых, изучаемой темы и предметов ресурсного обеспечения, которая позволит всесторонне охватить и привести в соответствие с объективно существующими условиями всех направлений, форм, структур, качественного содержания практической деятельности. Для реализации этой задачи предлагается рассмотреть комплекс дидактических средств обеспечения учебной дисциплины, который представляет собой систему, в которую, с целью создания условий для педагогически активного взаимодействия между иницилирующим обучением и обучаемым, включены визуальные средства, помогающие обобщить и запомнить изучаемый материал, а также способствующие более длительному сохранению его в памяти и легкому воспроизведению.

Как логика опирается на словесное, вербальное, мышление, так интуиция опирается на образное мышление. Образное мышление не менее важно, чем словесное (вербальное), более того, образная и словесная составляющие мышления по отдельности не так сильны, как в единстве. Кроме того, никто не станет отрицать педагогическое обучающее значение визуализации в образовательном процессе. Еще И. Г. Песталоцци, основоположник теории начального обучения, исходил из того, что развитие мышления связано со «зрительным уяснением», поэтому речь, по его мнению, должна быть непременно связана со зрительными образами [Макаревич 1971]. Интересны в этом контексте описанные А. Р. Лурией эксперименты, проведенные в его лаборатории с молодым человеком Ш., «...память которого, казалось, не имеет ясных границ не только в своем объеме, но и в прочности удержания следов. Опыты показали, что он с успехом – и без заметного труда – может воспроизводить любой длинный ряд слов, данных ему неделю, месяц, год, много лет назад...» Когда Ш. слышал или прочитывал какое-либо слово, оно тотчас же превращалось у него в наглядный образ соответствующего предмета. Этот образ был очень ярким и стойко сохранялся в его памяти. Когда же он прочитывал длинный ряд слов, каждое из этих слов вызывало наглядный образ: но слов было много, и Ш. должен был «расставлять» эти образы в целый ряд, чаще всего, по какой-либо дороге или улице [Лурия 1968: 5 – 27, 35 – 42]. Образы описываются как некоторые системы, в результате обработки которых во внутреннем плане сознания появляются определенные ментальные конструкты, они могут быть разной степени обобщения: от детальных образных картин до схем, графов, карт. Говорить, что образ — нечто частное, а слово — нечто обобщающее, неверно, слова могут фиксировать отдельное, частное, а образы могут подниматься до высоких степеней обобщения. До сих пор в системе обучения образный ряд играл вспомогательную роль, однако сегодня требования современности таковы, что нам необходимо вывести зрительные образы «из тени в свет», и дать им вторую жизнь и первостепенную роль.

Причин для того много, так, например, в средствах массовой информации происходит смещение от вербального компонента к визуальному. В современном обществе бомбардировка зрительными образами, такими как телеобразы, телереклама, рекламные щиты, плакаты, компьютерные образы, имеет такое влияние, что люди становятся все менее восприимчивы к печатному слову, не могут сосредоточивать свое внимание на тексте в течение длительного периода времени. Тревожной с точки зрения обучения является возникающая недавно необходимость в медиа грамотности – способности анализировать, критически осмысливать и усваивать информацию, созданную и предъявленную с помощью средств информации различного рода, потребность в такой грамотности становится все возрастающей для жизни в современном информационном обществе. Отмечается, что в последние годы произошел настоящий переворот в науке, связанный с интересом к изучению визуальной культуры [Mitchell1 1995: 207]. Особенно это касается образования и вызывает к жизни необходимость создания вспомогательной зрительной опоры и визуальной организации информации для целей преподавания и изучения учебного материала. Речь идет об исследованиях, объясняющих специфику «визуального общества». Визуальная реальность предстает как информационный конструкт, подлежащий «чтению» и интерпретации в той же мере, в какой этим процедурам поддается текст.

В повседневной жизни люди полагаются на когнитивные модели, ментальные карты, схемы того, как устроен мир, для того, чтобы организовать свое восприятие событий и определить стратегию дальнейшего действия, направленных на достижение поставленных целей. Эти модели составляют большую часть структуры бессознательного, на котором основывается наше сознательное мышление и процесс принятия решений. Они говорят нам, что собой представляют повседневные предметы, как определять ситуации, людей и роль в этой деятельности, а также роли, которые хотелось выполнять. Фактически это модели физического, социального и психологического мира, в котором мы живем, и наше место в нем не только как физических и физиологических субъектов, но и как членов общества. В связи с возрастающим интересом к визуальному материалу, возникает необходимость изучения особенностей восприятия аудиторией образов, исследования специфики смыслового принятия образов и их трансформации в сознании для построения конструктивного диалога между обучаемым и обучающим. Любая внешняя реальность находит свое отражение в рамках некоторой модели во внутреннем мире личности, создаваемой с помощью специфической активности, выраженной в процессе восприятия. Всю информацию о внешнем мире, воспринимаемую извне, человек получает вначале в виде отдельных первичных ощущений, но все, что он видит, слышит, осязает, преломляется сквозь призму осмысления и осознания и только тогда становится ментальным конструктом, образом реальности. Для того чтобы понять, как разрозненные элементы окружающей действительности объединяются в целостные ментальные конструкты, представленные в сознании субъекта, необходимо изучать систему психических образов, в которых находит свое отражение не только представление человека о внешнем мире, но и его отношение к нему.

В большом психологическом словаре мы находим определение образа, подчеркивающее его функциональное назначение: образ – это чувственная форма психического явления, имеющая в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику, являющаяся компонентой действий, ориентируя его и направляя на достижение конкретной ситуации, полнота и качество образа определяют степень совершенства действия [БПС 2001: 388]. С. Л. Рубинштейн, связывая образ с процессом мышления, определяет его как мысленную картину того, что в данный момент недоступно непосредственному восприятию [Рубинштейн 1973: 424]. П.Я. Гальперин называет образами все психические отражения, в которых перед субъектом открываются предметы и отношения объективного мира [Гальперин 1999: 460].

По мере того, как мы живем своей обычной жизнью, мы определяем каждую ситуацию, представляя, к какой из существующих в нашей памяти схем она подходит. Можно сказать, что мы постоянно создаем второй, более специфический, вид схемы каждого индивидуального события и их соответствия более общей модели. Например, у нас есть схема, как выглядит политик, который пытается уйти от ответственности и, когда мы видим кого-то, кто подходит под эту схему довольно хорошо, мы создаем имплицитную, неявно выраженную модель в нашем мозгу об этом особом событии, как пример такого политика. Несомненно, существуют примеры, в которых мы курсируем между особыми примерами и общими моделями, когда мы не уверены в том, что мы наблюдаем, чтобы увидеть, как они подходят друг к другу. Но чаще в процессе идентификации мы определяем, подходит ли частное к общему, соответствуют ли общий и мгновенный. Когда мы говорим или пишем о событиях или ссылаемся на них каким-нибудь другим способом, имея при этом в уме конкретную аудиторию, мы передаем модель события, в которой определенный аспект мира изображен как особый пример какой-то более общей ситуации. Модель, которую мы создаем, может соответствовать или не соответствовать моделям в нашей памяти, принимая во внимание тот факт, что то, что мы думаем и что говорим другим людям, также может отличаться. Так, например, когда мы видим, как политик уклоняется от вопросов прессы, то можем сделать вывод о нечестности всех политиков, или только местных политиков, или политиков от какой-то определенной партии. Но, если мы знаем человека или работаем на него, то, рассказывая о нем другим людям, мы постараемся скрыть то, что видели, из страха быть скомпрометированным и, создавая, таким образом, нашу модель случившегося, которая не очень точно соответствует модели реальных событий. Здесь вступают в игру личностные смыслы. Мы можем анализировать, как эти модели событий проявляются во всех человеческих коммуникациях, в повседневном разговоре, в жестах, литературе, новостях, в форме политических печатных текстов, таких как речи, пресс-релизы или ответы на вопросы интервью, и что из всего вышеперечисленного касается лично нас. Силы и время тратятся непродуктивно, если записывается последовательность событий, второстепенная информация может быть пропущена или полностью утрачена. Обычно линейные записи труднее читать, так как в них неявно выражены или совсем не выражены связи и ассоциации между ключевыми словами и идеями. В этом случае очень легко упустить детали, так как внимание не концентрируется на главном. Отсутствие цвета и графических средств визуализации затрудняет запоминание.

В то же время схемы (ментальные карты) действуют по тому же принципу, что и наш мозг. Наша память лучше запоминает, если информация организована ассоциативно, а не линейно. Любая идея имеет тысячи ответвлений и связующих звеньев с другими идеями. Схемы позволяют записать и запомнить ассоциации и связи. Еще важно то, что наш мозг запоминает ключевые слова и образы, а совсем не предложения, по такому же принципу строятся и внутренние схемы: ключевые слова и образы позволяют разместить гораздо больше информации на одной странице. Из-за того, что внутренние схемы более визуальны и отражают связи между словами и понятиями, ими выраженными, их гораздо легче запомнить, а затем активизировать в случае необходимости, чем простые линейные записи. Их даже не нужно специально заучивать, так как в процессе составления такие карты легко интериоризируются. Психологически оправдано и размещение ин-

формации от центра к периферии страницы, наиболее общая и значимая информация помещена в центре страницы и сразу же привлекает к себе внимание, а, следовательно, и легче запоминается. От центра можно двигаться лучами или расходящимися кольцами в любом направлении. Организация такой схемы, как правило, отражает особенности организации идей и понятий в мозгу [Макарова 2005]. Более того, внутренние схемы позволяют запоминать большие объемы учебного материала – особенно хорошо запоминается то, что визуально более привлекательно. Когда необходимо вызвать в памяти большие блоки информации, то надо отметить, что схемы помогают вызвать их уже в организованном виде (то есть, так как они были запомнены). Поэтому нет необходимости записывать эту же информацию в предложениях. Недостающие части карты легче восстановить, чем любую линейно организованную информацию, так как сразу же видно, где на карте существуют незаполненные ячейки.

Если рассматривать каждый пункт схемы как своего рода центр, вокруг которого можно построить новую ментальную схему, то такой подход, несомненно, будет стимулировать креативность и творческий подход к изучаемой проблеме. При принятии решений схемы помогают увидеть целостную картину и связи звеньев проблемы между собой, увидеть разные аспекты проблемы, их относительную важность, быстро оценить ситуацию и принять правильное решение. Потенциал ментальных схем трудно переоценить, их можно использовать при планировании письменной работы или любой деятельности – схема помогает собрать всю релевантную информацию в одном месте, организовать эту информацию в зависимости от важности в удобную для данной конкретной деятельности карту (по функции сходной с географической картой), которую впоследствии будет легко применять на практике, при фактическом выполнении запланированной деятельности. Точно таким же образом можно планировать выступление и презентацию. В этом случае преимущества состоят в удобстве запоминания схемы, в воспроизведении ее перед внутренним взором и опоры на нее во время устного выступления или ответа на экзамене.

Одним из направлений дидактического дизайна является разработка нетрадиционных дидактических средств, поддерживающих работу механизмов восприятия, отражения и отображения знаний, на основе которых и строится учебный процесс. Для реализации этой задачи мы предлагаем рассмотреть комплекс дидактических средств обеспечения учебной дисциплины, который представляет собой систему, в которую, с целью создания условий для педагогически активного взаимодействия между обучаемыми и обучающими, включены визуальные средства, помогающие обобщить изучаемый материал, а также способствующие более длительному сохранению его в памяти.

В качестве методологического основания технологии была использована система принципов, отобранных из устоявшихся в педагогике и психологии принципов и сгруппированных на основе единства личностного, деятельностного и диалогического подходов. Между внешними и внутренними средствами существуют тесные взаимосвязи - любое внешнее средство может быть фиксировано в виде образов, моделей, описаний, а может быть интериоризовано посредством активного отражения его в сознании. Интериоризованное внешнее средство не является некоей копией, помещенной в сознание субъекта, а включает множество дополнительных элементов и связей между ними, обусловленных знаниями, опытом, тезаурусом, особенностями психики и актуализированными психическими процессами личности. Следовательно, интериоризованное внешнее средство представляет собой достаточно самостоятельное явление, хотя и порожденное внешним средством. Кроме того, в состав внутренних средств могут входить средства, не связанные непосредственно с внешними предметными действиями и орудиями труда. Отсюда можно сделать вывод о том, что система внутренних средств субъекта обучения значительно богаче, разнообразнее и сложнее по строению, чем система его внешних средств. На основании этого вывода можно сделать предположение о том, что развитие идеальных средств обучения должно идти в направлении актуализации внутренних средств. Одним из методов дидактики является моделирование (создание моделей, фреймов, схем) как оптимальный и экономичный способ фиксации научного знания. Модель любого объекта можно представить как некий другой объект, исследование которого служит средством для получения знания об объекте-оригинале.

В конструктивной деятельности педагога [Безрукова 1996: 95-145] выделяются три этапа: моделирование, проектирование и конструирование. На первом этапе моделирования происходит разработка обобщенного образца, модели как общей идеи создания нового объекта усвоения. Создание таких моделей – начало конструктивной деятельности любого педагога. Преподаватель мысленно создает свой целевой идеал, то есть модель своей деятельности. Конструктивно-схематическая деятельность преподавателя должна быть направлена не на создание единичных схем или моделей, а на сознательное построение целостного педагогического процесса, целью которого является внедрение визуализации в образовательный процесс в полном масштабе.

Система педагогического процесса направлена на решение ряда основных задач:

- Определение на основе системно-сетевого анализа динамической структуры личности как объекта и субъекта дидактического процесса, социально-экономических условий, потребностей и социального заказа общества, закономерностей, движущих сил и противоречий педагогического процесса, методологических оснований и взаимодействия основных компонентов педагогической системы.
- Определение количественных и качественных характеристик компонентов педагогической системы, основных параметров деятельности преподавателя и критериев достижимости результатов образовательного процесса.

На этапе схематизации и моделирования происходит разработка обобщенного образца, модели как общей идеи создания нового педагогического объекта, намечаются основные пути достижения результатов учебного процесса. Таким образом, удастся спроектировать педагогический процесс, который вдохновляет студентов мыслить и учиться. В этой статье нам хотелось бы очертить подход к дидактическому дизайну, который мог бы использовать в качестве стимулов фотографии и графические образы, а также схемы, карты, графы, диаграммы, любой видеоряд. Требования, чтобы студенты интерпретировали фотографии или другие образы, не является инновационными, так как многие преподаватели уже применяли такие стратегии задолго до появления компьютеров или видеотехники, но, безоговорочно полагаясь на современные технологии, педагоги иногда сбиваются с верного курса. Эффективные педагогические стратегии часто уступают пальму первенства инструментарию и другим «дидактическим игрушкам». Дидактический дизайн и разработка учебных планов редко соединялись как элементы для профессионального развития педагогов и для использования инновационных технологий в учебном процессе.

Один образ может сформировать основу для целого занятия, создавая повод для интенсивной дискуссии, вдумчивых объяснений и тщательного исследования. Цель состоит в том, чтобы найти или сконструировать этот единственный, нужный для этого занятия образ или сочетание образов, чтобы мотивировать желание учиться. Равно как и достойное этого образа психолого-педагогическое сопровождение, методическая разработка всего учебного процесса, разделенного на удобные для пользователя пошаговые операции. Общая идея такого применения визуализации в образовательном процессе состоит в простоте, эффективности и несложности в использовании. Визуальный образ помогает построить организованный, простой, и в то же время детальный, ответ, развивает логическое и пространственное мышление, способствует запоминанию учебного материала и удержанию его в памяти на длительный период времени, соответствуя жестким требованиям современного образования. Смысловое восприятие и оценка визуальных образов связаны со стремлением вписать их в свою внутреннюю картину мира. Это происходит тогда, когда обучаемые наделяют эти образы личностными смыслами, следовательно, запоминают, вписывая их во внутреннюю картину мира, и впоследствии выбирают их среди других схожих образов. Происходит это тогда, когда образы выбраны с учетом именно этой цели.

Принимая образ за целостный конструкт – некоторую совокупность единиц информации, объединенные одной тематикой и смысловым пространством, вызывающую определенное личностно значимое отношение, усваивается социальный опыт, а главное, подтверждается правильность ранее сложившейся субъективной «картины мира». Можно предположить, что информационные конструкты обладают определенной эмоциональной силой и привлекательностью, поскольку они являются целостными системами образов. Следовательно, их легче понять и оценить. Если человек воспринимает информацию как некий целостный конструкт, то он скорее будет вписывать его в свою внутреннюю картину мира, предпочитая его другим. С помощью образов опытный преподаватель может вызвать оживленную дискуссию в аудитории и получить широкий диапазон мнений по проблеме. Иногда целостный образ создается из кусочков или частей мозаики, например, рассматривая небольшие ситуации, в которых руководитель фирмы управляет своими сотрудниками при решении 20 или 25 различных рабочих или внештатных происшествий, обучаемые начинают понимать его метод работы и стиль руководства. Из кусочков информации создается образ руководителя со свойственными ему чертами характера и профессиональными квалификациями.

Возможны варианты, когда готовая схема вызывает дискуссии и обмен информацией, в некоторых случаях необходимы объяснения, дефиниции или распознавание, в других – более глубокое понимание значения или снятие многозначности. Схема может быть графически представлена в виде паутины, различная значимость уровней может быть выделена цветом или шрифтом. Визуальное качество такого дизайна позволяет выделить те ключевые идеи, которые наиболее важны и должны привлекать наибольшее внимание. В этом случае каждый выделенный вопрос порождает десятки новых вопросов и инициирует дискуссию. Огромное визуальное значение такого дизайна для сохранения информации в памяти и дальнейшего воспроизведения на занятиях доказывать не нужно. Схемы легко просматривать, регулярно просматривая их, студент, несомненно, легче их запомнит, так как организованные структуры легче ассимилируются человеческим мозгом. При воспроизведении схема вспоминается в таком же организованном виде, в каком была запомнена, может служить как быстрое и эффективное средство опоры при воспроизведении изучаемого материала, также давая простор творчеству обучаемого при ее интерпретации.

Совместное создание такой схемы включает творческое взаимодействие обучаемого и обучающего, и может вызвать к жизни новые и неординарные идеи. Размещение представленных данных должно быть элегантно (схема должна быть эстетически выдержана и приятна для восприятия), логично (соответствовать логике подачи или воспроизведения материала), и информативно. Существует множество традиционных видов визуализации информации – таблицы, планы, гистограммы, графики, круговые или секторные диаграммы, они широко используются в проектах и курсовых работах. Однако, для того, чтобы эффективно донести до обучаемых как можно больше информации или способствовать запоминанию и как можно более подробному дальнейшему воспроизведению этой информации, обучаемому нужно что-то гораздо большее, чем простая диаграмма. Схема как более творческая, глубокая и структурированная презентация информации имеет большое будущее, и хочется верить, что она найдет свое применение не только в практике образования, но и в наиболее интересных современных теоретических подходах к визуализации данных в повседневной жизни и работе.

Список литературы

- Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. - Екатеринбург, 1996. - С. 95-145.
Большой толковый психологический словарь. - М.: Мысль, 2001. - 388 с.
Гальперин П. Я. Введение в психологию. - М.: Мысль, 1999. - 460 с.
Макаревич М. В., Лакин И. Е. Хрестоматия по истории педагогики. - Минск: «Высшая школа», 1971.
Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. - М., 1968. - С. 5 – 27, 35 – 42.
Макарова Е. А. Применение теории схем в преподавании иностранных языков для формирования культурных фоновых знаний студентов. - Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ, 2005.
Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - 424 с.
Mitchell W. J. T. "What Is Visual Culture?", in Irvin Lavin // Views from the Outside. - Princeton, N. J.: Institute for Advanced Study, 1995. - 207 p.

КАТЕГОРИИ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ» И «ПРОФЕССИОНАЛИЗМ» (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ИНТЕРНЕТ САЙТОВ)

Максимова Л. Н.

Саратовский государственный технический университет

До недавнего времени российская государственная политика занятости гарантировала каждому члену общества пожизненную занятость. В настоящее время ситуация коренным образом изменилась. Частым явлением стала потеря рабочего места, необходимость смены профессии. Современный рынок труда ставит человека в ситуацию, когда он вынужден начинать свое профессиональное становление заново: желание выбрать ту или иную профессию стало корректироваться не только психофизиологическими возможностями человека, но и ограничениями, накладываемыми рынком труда. Но даже радикальная смена профессии уже в зрелом возрасте не означает невозможности полного овладения ею при условии наличия мировоззренческих и духовно-нравственных оснований для профессионального развития личности. Успешной репрофессионализации способствует соответствующая государственная политика, развитие системы профессионального консультирования, служб занятости – соответствующей инфраструктуры по оперативному предоставлению образовательных услуг для безработных или желающих получить новую профессию. Государственная политика занятости России отражена в соответствующих документах. Так, Правительство Российской Федерации 14 мая 1992 года приняло постановление № 315 «О системе профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки высвобождаемых работников и незанятого населения». 4 ноября 1993 года было принято постановление Правительства Российской Федерации № 1137 «Об организации работы в области подготовки кадров для рыночной экономики» [Цвык 2003: 258].

Социологи долгое время пытались осмыслить социальную роль профессиональных групп интеллигенции – от архитекторов и инженеров до социальных работников и учителей. В отечественной социологии сложилась традиция изучения отдельных профессиональных групп, среди которых особое место занимают рабочие, учителя, инженеры ученые. Почти не затрагиваются: сфера услуг, чиновники, публичные выборные профессии. Подобная абберрация исследовательского интереса обусловлена технократическим перекосом в системе профессиональной подготовки кадров и причинам идеологического порядка (доминировало представление о рабочем классе как о наиболее продвинутой социальной группе, в силу чего рабочие выступали своеобразным эталоном профессиональной деятельности) [Александрова 2000: 43]. Для нашего исследования мы выбрали микроуровень изучения – то есть непосредственного действующего в профессии специалиста.

Рассмотреть «чистые» типы профессиональных групп становится весьма затруднительным, так как они практически отсутствуют. Данная проблема особенно актуальна в современном российском обществе в связи с тем, что в последние годы в ходе экономических и социальных реформ многие люди были вынуждены сменить профессию, т.е. включиться в процесс репрофессионализации. Репрофессионализация – это длительный и сложный процесс перехода личности от одной профессии к другой на основе уже приобретенных профессиональных и личностных качеств. Этот процесс включает в себя выбор новой профессии, овладение ею, формирование стратегии новой профессиональной деятельности и ее реализацию на основе имеющегося у человека опыта, знаний, навыков, образования, потребностей в личном и профессиональном развитии [Цвык 2003: 258].

В ходе предварительного рефлексирования были выделены две проблемные категории, которые на практике очень близки друг другу, периодически перемешиваясь и подменяя друг друга. Это категории «профессиональной идентичности» и «профессионализма», которые в течение изучаемого периода социальных изменений в обществе трансформировались, наполняясь разными смыслами. Социальные идентичности несут в себе освоенные личностью знания и поведенческие ожидания, которые ассоциируются с ролью, но это не роли сами по себе, а интериоризованные (субъективно освоенные) значения ролей [Сосновская 2004: 119]. Кроме того, это ещё и взгляд на конкретного профессионала со стороны профессионального сообщества и