

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Огнев А. С. Бизнес-консультирование в стиле коучинг / СПб.: Изд-во «Речь», 2003. 192 с.
2. Соколова Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии. М.: Наука, 1994.
3. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений. СПб., 2001.
4. Леонтьев А. Н. Философия психологии / Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994.
5. Фопель К. Создание команды. М., 2002.
6. Шейнис М. Ю. Рабочая книга психолога в организации. Самара: Издат. дом «Бахрах-М», 2001. 224 с.
7. Шепель В. М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. М., 1992. 240 с.
8. Эриксон Э. Детство и общество. Обнинск, 1993.

*Ольга Станиславовна АНДРЕЕВА —
старший преподаватель кафедры общей
и социальной психологии*

*Людмила Эдуардовна ЧАЙКОВСКАЯ —
аспирант кафедры общей
и социальной психологии*

УДК 159.923.2

**УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ СТАНОВЛЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ
СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ВО ВНЕУЧЕБНОМ КОНТЕКСТЕ**

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается возможность использования микросоциального внеучебного контекста для формирования профессионального самосознания студентов факультета психологии.

The article examines the opportunities of directed use of a microsocial nonlearning context in the process of forming students' professional self-consciousness on the faculty of Psychology.

Опыт показывает, что успешными становятся те выпускники факультета психологии, уровень профессионального самосознания которых сформирован в высокой степени. И это зависит не только от того, насколько прилежным студентом являлся выпускник, и как много специализированной литературы он прочитал. Достаточно часто успешными становятся «яркие студенты» — те, которые активно занимались внеучебной деятельностью.

Опираясь на эти наблюдения, мы предположили, что внеучебный микросоциальный контекст можно направленно использовать при формировании профессионального самосознания студентов наравне с учебным. Несомненные плюсы этой идеи состоят в том, что студенческая среда сама по себе может являться мотивирующим фактором — это не подготовка к семинарам, заниматься которой многим мешает банальная лень, и не экзамены, на которых нужно соответствовать заданным стандартам. Это — обычная и даже обыденная жизнь, веселая и беззаботная, а следовательно, и воздействие, направленное изнутри такой среды, тоже веселое и необременительное. Если же при этом сделать его качественным и тщательно продуманным, то оно может быть не менее эффективным, чем то, которое преподаватели оказывают на студентов в процессе учебного взаимодействия.

В статье мы рассматриваем социальный аспект формирования профессионального самосознания, а именно возможность использования микросоциаль-

ного контекста и социальных ситуаций как его единиц. Предлагаемые технологии воздействия на профессиональное самосознание студентов-психологов в микросоциальном контексте были разработаны и апробированы в рамках исследования, проведенного на факультете психологии Тюменского государственного университета в 2005-2006 гг.

Обоснование выбора методов воздействия

Исследователи [2, 6, 13] называют, как правило, два основных метода: формирующий эксперимент и методы активного социально-психологического обучения. К сожалению, эти методы рассматриваются, как правило, только на уровне моделирования ситуации или видов деятельности. Исследователи подробно описывают тот результат, который необходимо достичь, актуальную ситуацию и вид деятельности, в рамках которых достижение результата представляется им наиболее эффективным. Однако мы не смогли найти ответ на вопрос: «Как конкретно этого достичь?».

Кроме того, основным воздействующим агентом (субъектом) является «путеводитель» (руководитель, преподаватель, тренер), который занимается направленным формированием профессионального самосознания, контролем процесса и определением показателей эффективности. Студенты, у которых самосознание формируют, вынуждены выступить, скорее, в качестве объекта. В качестве способа воздействия на профессиональное самосознание предлагается метод микросоциальных технологий¹, который подразумевает, в первую очередь, воздействие на студентов изнутри неформальной среды. Такое воздействие не имеет четкой направленности (оно распространяется на всех студентов факультета) и строго обозначенного субъекта воздействия (экспериментатор сам является частью среды), следовательно, воздействие является обезличенным. Таким образом у студентов создается впечатление, что они сами на себя воздействуют, сами являются причиной изменений и профессионального совершенствования.

На данный момент в литературе не описаны способы (методы, технологии), с помощью которых можно было бы задействовать данный ресурс при формировании профессионального самосознания. На сегодняшний день этот контекст используется в основном как развлекательный и (частично) как формирующий позитивное отношение к факультету. Возможности же его направленного использования для формирования будущих профессионалов до сих пор практически не рассматривались. В то же время необходимость развития профессионального самосознания студентов существует, что было выявлено в пилотажном исследовании (2005).

В данном случае **объект деятельности** (студенты, на которых направлено воздействие) **является** одновременно и **ее субъектом**, т. к. воздействие направляется не извне (официальное взаимодействие с преподавателями в процессе обучения и отработки навыков), а изнутри (неформальное общение в студенческой среде).

Мы не предлагаем заменить один метод на другой, а использовать его как дополнение к уже существующему для повышения уровня профессионального самосознания студентов факультета, а следовательно, и их профессионализма и конкурентоспособности.

Описание технологий

Одним из основных условий для проведения формирующего воздействия в рамках микросоциальной технологии является «встроенность» моделируемой

¹ Под микросоциальными технологиями понимаются специально организованные краткосрочные формы работы с группой в микросоциальном контексте взаимодействия, позволяющие через воздействие на элементы социальной ситуации управлять процессом формирования и изменения установок и представлений.

ситуации в повседневную жизнь факультета. Поэтому основная трудность заключалась в том, чтобы разработать такую ситуацию, которая позволяла бы воздействовать на профессиональное самосознание студентов, и при этом казалась развлекательной, заманчивой, необременительной. Воздействие производилось в рамках девяти технологий (разработанных согласно составленному нами алгоритму), каждая из которых воздействовала на определенный компонент профессионального самосознания с помощью изменения определенных параметров социальной ситуации.

Все технологии условно подразделяются на два блока:

I. Информационный блок. Основной функцией воздействия, производимого в этот период, было распространение информации о том воздействии, которое будет иметь место, и подготовка студентов к его восприятию. Следующая задача, которая была решена на этом этапе, — сбор информации, необходимой для разработки конкретных методов и технологий воздействия. В рамках информационного блока были проведены:

1. Процедура мозгового штурма на Зимней психологической школе в 2005 г. с активными студентами факультета. Цель: осознание возможности воздействия на профессиональное самосознание через неформальный микросоциальный контекст.

2. Технология «Слухи». Цель: воздействие на коллективные настроения, мифологизация готовящихся мероприятий.

Параллельно с этим шла разработка конкретных методов воздействия с учетом информации, полученной от студентов и в результате теоретического анализа литературных источников. Были проведены фокус-группы, участниками которых стали студенты факультета, а целью — сбор необходимой информации экспериментатором.

II. Блок основного воздействия. На данном этапе реализовывались мероприятия экспериментального воздействия, разработанные ранее. В рамках этого этапа были проведены технологии:

1. «Идеал». Цель: осознание своей принадлежности к определенному типу профессионала-психолога. Нахождение собственного «идеала» профессионального развития. Сравнение себя с эталонными образами (преподавателями-психологами). Формирование эмоционального отношения (принятие — непринятие) к своему «кумиру».

2. «Оформление факультета» («День открытых дверей»). Цель: запустить процесс создания специфической среды на факультете, в котором студенты примут активное участие.

3. «Этический кодекс психолога». Цель: еще раз заострить внимание студентов на этических нормах психолога.

4. «Кто я?». Цель: технологии обеспечить студентам факультета обратную связь от их близкого окружения, так называемый «взгляд со стороны».

5. «Направление». Цель: дать студентам связать свои представления о сути наиболее известных и широко применяемых подходов с предпочтениями преподавателей факультета.

6. Эссе «Практическая психология для студентов». Цель: осознание своей способности воздействовать на окружающих с помощью знаний, умений и навыков, полученных в процессе обучения.

7. «Методическое пособие для студентов». В итоге все материалы были собраны в «Методичку для студентов Или Лифт к профессионализму». Цель: воздействие на коллективные настроения, создание традиции на основе прошедших мероприятий.

Эмпирическая проверка эффективности воздействия

Проверка эффективности проводилась на факультете психологии Тюменского государственного университета в период с апреля 2005 г. по май 2006 г. Первичная диагностика и итоговый замер эффективности представлены данными, полученными на основе опроса репрезентативной выборки студентов с каждого курса (общее количество студентов 100 чел.) методом семантического дифференциала.

Предварительная и итоговая диагностика проводилась методом семантического дифференциала. Результаты были обработаны в программе STATISTICA 5. 5 методом факторного анализа.

1 курс. Первичная диагностика. Мы не сочли возможным дать названия факторам, полученным при обработке данных, поскольку эксперты, работавшие над толкованием, затруднялись найти внутреннюю логику в содержании полученных факторов. Более того, все факторы являются в недостаточной степени полярными (сбалансированными). Разница между максимальным положительным и отрицательным весом (по модулю) в каждом из приведенных факторов составляет не менее 0,1, а чаще 0,2-0,3. Это может свидетельствовать, о том, что представления первокурсников являются слабо сформированными, а следовательно, у них нет даже начальных структур профессионального самосознания.

Итоговая диагностика. Обработка данных, полученных после воздействия, позволяет выделить на 2 курсе два основных фактора. Основной категорией (47,49%) в представлении студентов о профессионализме выступает «Сотрудничество». В первую очередь студенты обращают внимание на аффективный компонент профессионального самосознания. Скорее всего, немалое влияние на это оказывало сравнение особенностей поведения в межличностных контактах преподавателей с воспоминаниями о школьных стратегиях поведения. Однако можно говорить о том, что студенты чувствуют разницу и видят психолога именно сотрудничающим. Исходя из этого, мы сделали вывод, что уже на первом курсе при соответствующей поддержке развития самосознания студенты способны осознать некоторые нормы, правила и закономерности профессионального общения и принять их.

Второй фактор (17,26%) мы назвали «Опыт работы». В этом факторе перечислены также элементы целеполагания. Появление такой категории представлений уже на первом курсе является признаком того, что после проведенного воздействия студенты не только связывают свое будущее с выбранной профессией, но и пытаются осознать себя в контексте профессиональной деятельности.

Сравнивая результаты факторизации данных, полученных при первичной и итоговой диагностике, можно говорить о том, что произошли значительные изменения: появилась внутренняя логика фактора, полярность фактора — около $|0,95|$, то есть, во-первых, четко выражены полюса, во-вторых, абсолютные значения максимального и минимального веса факторов достаточно близки друг к другу. Следовательно, можно говорить о яркой поляризации факторов и о биполярности шкалы, представления стали более дифференцированными и четкими. Таким образом, в результате воздействия на первом курсе произошли значимые изменения как в структурированности факторов, так и в их содержании.

2 курс. Первичная диагностика. Результаты факторизации показывают схожее содержание факторов, общий смысл которых «крутится» вокруг биполярной шкалы «Школьный учитель — Преподаватель факультета психологии». Как и на первом курсе, эксперты, работавшие над толкованием, затруднялись найти внутреннюю логику в содержании полученных факторов и дать им отдельные

названия. Факторы являются слабо структурированными и недостаточно полярными (разница между полюсами больше 0,2 в пяти случаях из шести).

По содержанию все шесть факторов касаются, скорее всего, межличностных отношений — стилей поведения, которые их определяют, личностных характеристик, оказывающих непосредственное влияние на характер отношений, отношения к партнеру. Однако эти категории представлены в сознании второкурсников очень слабо — характеристики относятся к разным факторам. Тем не менее можно говорить хотя бы о том, что начался процесс осознания разницы между педагогами и психологами, процесс начального понимания профессиональных норм, правил, рамок.

Итоговая диагностика. В результате факторизации и последующей интерпретации результатов экспертами были выделены три основных фактора. Первый фактор (49,46%) был назван «*Опыт работы*». В результате оказанного воздействия главным признаком профессионала, начиная со второго курса, студенты считают именно опыт практической деятельности и хорошую теоретическую подготовку. Необходимо отметить, что в первичном исследовании этот фактор появился только на четвертом курсе, тогда как в итоговых данных со второго по пятый курс этот фактор является первым (несет основную нагрузку) и наиболее значительным в представлении студентов (на первом курсе, как мы уже отмечали, этот фактор тоже присутствует — вторым по значимости).

Вторым фактором является «*Теплота — холодность*» (17,35%). Это затрагивает аффективный и поведенческий компоненты профессионального самосознания: с одной стороны, это отношение к клиенту, с другой — поведенческие стратегии, в которых такое отношение проявляется. Необходимо отметить, что в этом факторе актуализированы те характеристики психолога, которые закладывались как эталонные при экспериментальном воздействии.

Третий фактор условно был назван «*Анти-психолог*» — качества, обозначенные в обоих полюсах фактора, соответствуют этому названию. Возможно, дескрипторы, нагружающие данный фактор, можно интерпретировать как стратегии начинающего практиковать психолога. Стоит также отметить, что этот фактор носит скорее ситуативный характер — его вклад в общую дисперсию составляет только 6,27%. У студентов появляется апофатическое определение психолога, то есть описание того, кем психолог являться не должен. Противопоставление себя не норме может в дальнейшем служить основой для профессиональной самоидентификации.

Сравнивая результаты факторизации данных, от первого ко второму замеру (до и после воздействия) прослеживается тенденция увеличения уравновешенности полюсов и возрастания поляризации факторов. Можно говорить о том, что в данных факторах представления студентов гораздо четче оформлены, чем в предыдущем замере. В самосознании студентов актуализируются как эталонные личностные характеристики психолога, так и представления о необходимой для дальнейшей работы теоретической и практической базе.

3 курс. *Первичная диагностика.* В итоге факторизации результатов первичной диагностики было выделено два основных фактора, поддающихся интерпретации. Удельный вес каждого фактора при этом является небольшим. Первый фактор — «*Теплота — холодность*» (34,19%) показывает осознание общих, широких стратегий поведения консультанта в процессе взаимодействия с клиентом. Появляется разделение желательных и нежелательных способов поведения и отношения к клиенту. В то же время можно говорить о некоторой идеализации консультативного контакта.

Второй фактор — «*Конструктивность*» (11,19%) — показывает формирование представлений о конструктивном и не конструктивном взаимодействии с клиентом, а также частично отражает содержание этических норм психолога. Таким образом, у студентов третьего курса уже сформирован некий уровень профессионального самосознания, однако их представления базируются в основном на аффективном компоненте. Удельный вес факторов остается маленьким, что свидетельствует о недостаточной структурированности профессионального самосознания.

Итоговая диагностика. В результате факторизации данных итоговой диагностики студентов третьего курса были получены следующие результаты.

Первый фактор — «*Опыт работы*» (36,34%) — экспертами был назван так же, как и на предыдущем курсе, однако содержание его несколько отличается. Помимо систематической практики здесь обозначены личностные профессионально важные характеристики практикующего психолога. В данном случае можно говорить о появившемся после оказанного воздействия осознании правил, норм и качеств, необходимых психологу-практику, а также некоторых представлений о конструктивном и неконструктивном поведении.

Второй фактор — «*Естественность — Искусственность*» (14,78%) — описывает два типажа психолога. В самосознании студентов, таким образом, происходит разделение эффективных и неэффективных моделей собственного профессионального развития.

Третий фактор — «*Консультативный контакт*» (9,92%) — отражает, вероятно, представления студентов третьего курса о том, как именно должен протекать процесс взаимодействия с клиентом. Студенты уже в достаточной степени представляют себе то, как должен и как не должен протекать процесс такого рода, однако внутри фактора еще наблюдаются некоторые противоречия, а сам фактор носит ситуативный характер.

Сравнение результатов двух замеров показывает, что можно говорить о произошедших значимых изменениях в факторных структурах студентов третьего курса. Изменилась внутренняя структура факторов, появилась уравновешенность полюсов, что говорит об общем повышении структурированности представлений. К аффективному компоненту отношения к профессии добавляется осознание значимости теоретической подготовки и опыта работы. Представление о психологе становится менее идеализированным, появляется признание за психологом права на ошибки при условии их дальнейшего осознания и коррекции в процессе практики.

4 курс. Первичная диагностика. Первый фактор — «*Консультативный контакт*» (32,12%) — отражает представления студентов о продуктивности поведения психолога при установлении контакта с клиентом. Фактор является слабо структурированным (разница между полюсами составляет 0,22). Небольшое количество входящих в него дескрипторов может свидетельствовать о его слабой содержательной наполненности в самосознании студентов.

Второй фактор — «*Опыт работы*» (15,11%) — содержит представления студентов о характеристиках опытного профессионала и противоположных им. Надо заметить, что неопытность тесно связана с поисками поддержки в окружении и избеганием неудач. Опыт работы при первичной диагностике (до экспериментального воздействия) стал важной категорией только у студентов четвертого курса (тогда как в итоговой он появляется как значимый уже на втором курсе), а следовательно, можно говорить о том, что именно в этот период они осознают важность практической подготовки, тогда как предыдущие курсы ценят теорию выше.

Итоговая диагностика. В результате факторизации данных итоговой диагностики студентов 4 курса экспертами были выделены и названы три наиболее значимых фактора. Первый фактор — «*Опыт работы*» (35,50%). В отличие от третьего курса после экспериментального воздействия для студентов актуализируется значимость уважения к личности клиента, его самостоятельности и автономности.

Следующий фактор — «*Консультативный контакт*» (14,66%). В этом факторе отражены представления студентов о том, какие стили поведения психолог может использовать при взаимодействии с клиентом. В отличие от третьего курса здесь шире представлены наборы стратегий. На одном из полюсов явно видны актуализировавшиеся гуманистические ценности, которые были заложены в экспериментальное воздействие.

Третий фактор — «*Формальность — Теплота*» (8,66%). Судя по дескрипторам, описывающим этот фактор, формальность ассоциируется у студентов с неестественностью, негибкостью, и недостатком собственных знаний. В этом факторе опять же актуализировались ценности и личностные характеристики психолога, на которые было направлено экспериментальное воздействие.

Сравнивая результаты факторизации данных, полученных при первичной и итоговой диагностике, можно говорить о том, что основные изменения касаются содержательного наполнения факторов. На первое место выходит опыт работы, без которого невозможно стать профессионалом. Представления студентов о том, в чем заключается опыт работы, более подробны и структурированы, чем до экспериментального воздействия. Кроме того, в самосознании студентов актуализировались как значимые ценности и профессионально важные личностные характеристики психолога, которые были заложены в экспериментальное воздействие.

5 курс. Первичная диагностика. В результате анализа данных первичной диагностики профессионального самосознания студентов 5 курса было выделено три значимых фактора. «*Опыт работы*» (39,82%) на пятом курсе становится первым, то есть самым значимым фактором. В отличие от предыдущего курса в нем не только представлены практические навыки, но и объединены потребности в систематической практике, теоретические знания и личностные качества (внутренняя свобода).

Второй фактор, который был назван «*Анти-психолог*» (16,95%), несколько схож с отрицательными полюсами факторов «*Консультативный контакт*» (4 курс) и «*Теплота — холодность*» (3 курс). Он также может отражать стратегии поведения психолога в процессе взаимодействия с клиентом или стили лидерства. Этот фактор можно интерпретировать как сложившееся представление о неверных и не рекомендуемых формах поведения по отношению к клиенту и неконструктивных способах эмоционального реагирования на клиента. Тем не менее на отрицательном полюсе фактора оказалась только одна значимая характеристика, которая по значению не является антонимичной к характеристикам, представленным на положительном полюсе, то есть фактор приближается к униполярному. Это может говорить о том, что, хотя у студентов достаточно четко представлена анти-модель поведения, позитивной модели в самосознании пока еще не представлено.

Третий фактор — «*Консультативный контакт*» (9,61%). В отличие от четвертого курса здесь одним из главных признаков являются естественность, способность сглаживать острые углы. Однако, как и в предыдущем случае, фактор также имеет небольшую содержательную наполненность и слабую дифференцированность полюсов.

Итоговая диагностика. По результатам итоговой диагностики студентов 5 курса экспертами также было выделено три значимых фактора. Первый фактор — «*Опыт работы*» (41,83). В результате экспериментального воздействия, исходя из содержания фактора, к завершению процесса обучения на первый план у студентов выходит осознание значимости собственной профессиональной автономности, чего не было при первичной диагностике не только на предыдущих курсах, но даже на пятом.

Второй фактор (17,88%) — «*Холодность — теплота*» описывает различные стратегии поведения консультанта. Данный фактор схож с факторами «*Теплота — холодность*», выделенными при итоговой диагностике предыдущих курсов, и отличается от них только расположением полюсов. Он также говорит об актуализации гуманистических ценностей и личностных характеристик психолога, которые были заложены в экспериментальное воздействие.

Третий фактор — «*Консультативный контакт*» (8,86%). Он описывает особенности установления контакта с клиентом. Он также похож на факторы с идентичными названиями, выделенные нами на предыдущих курсах, однако представления пятикурсников дополнены рядом дескрипторов на отрицательном полюсе, что может свидетельствовать о большей дифференциации у студентов представлений о консультативном контакте.

Сравнивая результаты факторизации данных, полученных при первичной и итоговой диагностике, можно говорить о том, что, несмотря на то, что факторы, выделенные на пятом курсе, имеют схожие названия по сравнению с данными первого замера представления пятикурсников об опыте работы, стилях поведения и консультативном контакте стали более дифференцированными, полными и содержательными. В последнем замера представления факторы стали более уравновешенными (разница между абсолютными величинами составляет 0,01), и поляризованными (абсолютные величины составляют соответственно ~ 0. 95, ~ 0. 91 и ~ 0. 89, что заметно превышает абсолютные величины в первичном исследовании).

Выводы. По результатам факторного анализа можно говорить о том, что в группах итогового исследования прослеживаются гораздо более четкие представления о себе, своих перспективах, своем месте в контексте текущей деятельности, чем при пилотажном исследовании. Если говорить о самой структуре факторов, то каждый из них без исключения является: а) высоко поляризованным (абсолютные величины в первых двух факторов составляют не менее |0. 90|); б) сбалансированным, то есть разница между модулями абсолютных величин в первых двух факторах не превышает 0. 05. Эти признаки позволяют нам заключить, что, по крайней мере, два первых фактора по выборке с каждого курса в итоговом исследовании можно считать оформленными категориями. Содержание также качественно изменилось.

Основными выявленными изменениями после реализации направленного воздействия стали следующие:

1. Повысилась структурированность профессионального самосознания студентов в целом.

2. Формирование категорий профессионального самосознания происходит раньше по сравнению с естественным процессом его развития.

3. Изменилось содержание профессионального самосознания студентов-психологов; в нем актуализировались представления о значимости заложенных в воздействие профессионально важных характеристик психолога.

4. Студенты стали лучше осознавать свое место в контексте профессиональной деятельности; у них сформировалось более четкое представление о себе как о субъектах профессии и о своем месте среди других профессионалов.

Таким образом, было убедительно показано, что внеучебный контекст воздействия, в котором студенты вступают в реальное социальное взаимодействие друг с другом (неформальное общение в студенческой среде), может быть успешно использован для воздействия на профессиональное самосознание студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аргайл М. Основные характеристики ситуации // Психология социальных ситуаций / Под ред. Н. В. Гришиной. СПб.: Питер, 2001. С. 178-188.
2. Барсукова А. Д. Формирующий эксперимент как способ актуализации профессионального самосознания // Матер. VIII региональной конфер. «Вузовская наука — Северо-Кавказскому региону». Т. 2. Общественные науки. Ставрополь: СевКавГТУ, 2004. 136 с.
3. Доценко Е. Л. Семантика межличностного общения. Тюмень, 2000.
4. Доценко Е. Л., Андреева О. С. Введение в профессию: Учеб. пособие. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2006.
5. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2003.
6. Кремер Е. З., Степанов С. Ю. Рефлексивно-творческий подход к проблеме формирования профессионального самосознания практического психолога // Устное выступление. М.; Звенигород, 2005.
7. Магнуссон Д. Требуется: Психология ситуаций // Психология социальных ситуаций / Под ред. Н. В. Гришиной. СПб.: Питер, 2001. С. 153-159.
8. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. СПб: Питер, 2004.
9. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. СПб.: Изд-во «Речь», 2006.
10. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005.
11. Хекхаузен Х. Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения // Психология социальных ситуаций / Под ред. Н. В. Гришиной. СПб.: Питер, 2001. С. 58-91.
12. Просекова В. М. Динамика профессионального самосознания психолога-практика (психосемантический аспект). Тюмень, 2001.
13. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: Монография. М., 2000. 212 с.
14. Темнова Л. В. Основы личностно-профессионального формирования будущих практических психологов в вузе // Профессиональные компетенции учителей взрослых людей: Матер. науч. конфер. Щецин, 15-17 сентября 1999 г. М.: МОСУ, 2000. С. 174-181.
15. Хабаева Л. Психолого-акмеологические условия и факторы формирования профессиональной мотивации в структуре профессионального самосознания личности студента вуза // Официальный сайт Владикавказского института управления. 2002.
16. Хамитова И. Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта // Журнал практической психологии и психоанализа. 2000. № 1.

Вадим Евгеньевич ЛЁВКИН —
доцент кафедры общей и социальной психологии,
кандидат философских наук

УДК 159.9.01

ОСНОВНЫЕ ПАРАДИГМЫ В ПСИХОЛОГИИ

АННОТАЦИЯ. В статье ставится проблема рефлексии неспецифичных, основных парадигм в психологии и предлагается вариант решения. Выделены, определены и по единым критериям систематизированы три основные парадигмы: естественно-научная, гуманистическая, формирующая.