

церковь, политическая партия, СМИ, профсоюз, банк, теневые группировки. Второй вид формы влияния – это форма влияния социальных общностей и групп. Речь идет о влиянии этноса (например, нации); больших социальных групп: классов, слоев (например, дворянства, интеллигенции); профессиональных групп (например, жречество, чиновничество); демографических групп (например, молодежь); малых социальных групп (например, клан, семья). Третий вид – это индивидуальная форма влияния. Перечень индивидуальных субъектов влияния неисчислим. Это влияние первосвященника (например, Сергия Радонежского), исторического героя (например, Жанны д'Арк), философа (например, Аристотеля), ученого (например, А. Сахарова), писателя (например, Л. Толстого), артиста (например, В. Высоцкого), военачальника (например, Г. Жукова), политика (например, А. Лебеда) и т.д. [5].

Типология может быть построена на основе путей, средств и методов влияния. С этих позиций, в соответствии с путями, влияние может быть открытым и явным. Например, через выступления в средствах массовой информации, через парламентские слушания, демонстрации, митинги, забастовки. Влияние может быть скрытым, латентным, таковым является «телефонное право». Возможно прямое влияние (непосредственное общение с адресатом) и опосредованное (через посредника). Оправдано также выделение рациональной формы влияния (воздействие лоббистских организаций) и иррациональной формы (влияние толпы).

В соответствии со средствами можно выделить *аргументированное влияние* – влияние, оказываемое посредством убеждения. Например, влияние воспитателя, философа, священнослужителя. Силовое влияние – влияние государственных силовых структур. Примеры силового влияния явили миру террористические организации (политические убийства), сюда же относится воздействие мафии посредством шантажа.

Корруптированное влияние. Очень часто помимо мафии его осуществляют деловые круги посредством подкупа, оказания услуг, договоренности о будущем чиновника или политика. *Сексуальное влияние.* Влияние жен, фаворитов, любовниц.

Таким образом, если типологизировать влияние, исходя из методов воздействия, то тогда можно выделить *словесно-логическое (вербальное)* влияние. Например, влияние оратора. Таковым был афинский политик Демосфен. *Психолого-физиологическое (эмоциональное)* влияние. В целом оно аналогично сексуальному влиянию, но шире его, так как включает в себя влияние родителей, друзей, детей. *Организационно-техническое (процессуальное)* влияние. Например, влияние парламента посредством начала процедуры импичмента против президента без достаточных на то оснований.

Цивилизованное психологическое влияние – это влияние, прежде всего, словом, причем влияние открытое и открыто адресованное к интеллектуальным возможностям человека. Оно способствует развитию и сохранению: 1) дела; 2) деловых отношений; 3) личностной целостности участников. Цивилизованное психологическое влияние свободно от силовых и обманных приемов. В своем крайнем варианте цивилизованное влияние – это влияние посредством текста – книжного, компьютерного или какого-то иного. Оно лишено тех эмоциональных всплесков и волнений, лишено страха, но параллельно с этим – и счастья непредсказуемого, трепещущего эмоциями человеческого общения.

Библиографический список:

1. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
2. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.
3. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер, 1999.
4. Asch, S. E. Studies in the principles of judgments and attitudes: II. Determination of judgments by group and by ego standards. / J. soc. Psychol., 1940, 12, 433-465.
5. Феномен влияния Часть 1. Власть и влияние // <http://becmology.ru/blog/general/vlianie01.htm#m2>

Кухтерина Г.В.,

Тюменский государственный университет, Тюмень

Профессиональное самосознание педагогов-психологов на этапе профессиональной подготовки в вузе

Современное высшее профессиональное образование, учитывая потребности и тенденции развития общества, не может ограничиваться только задачами передачи профессиональных знаний, умений и навыков. Процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания личности, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала [4].

Определение своего места в выбранной профессии у студентов тесно переплетено и взаимосвязано с их личностным становлением. Поэтому, для повышения качества профессиональной подготовки желательно учитывать и ориентироваться на закономерности личностного развития будущих педагогов-психологов.

Именно в студенческом возрасте центральным новообразованием личности является формирование профессионального самосознания. Широкий спектр подлежащих решению задач в данном возрасте зачастую приводит к тому, что студенты, сталкиваясь со многими серьезными внутренними конфликтами, погружаются в эмоциональные переживания, отрицательно сказывающиеся на их профессиональном и личностном росте.

Большинство исследователей (В.Н. Козиев, А.К. Маркова, С.В. Васьяковская, Е.М. Боброва) отмечают, что профессиональное самосознание, особенно на этапе подготовки специалистов, требует специальной работы по развитию и формированию. Но зачастую оно складывается стихийно, поскольку основное внимание в процессе обучения обращается на приобщение к «техническому содержанию» профессиональной деятельности, становление же личности будущих профессионалов чаще всего отодвигается на второй план.

Негативные тенденции в формировании профессионального самосознания студента говорят о необходимости специальной комплексной, интегрированной работы по управлению этим процессом, оказания студентам своевременной помощи в формировании адекватного «образа профессионального Я». Данное положение хотелось бы рассмотреть через призму результатов исследования профессионального самосознания студентов – будущих педагогов-психологов.

Целью данной работы явилось исследование профессионального самосознания студентов, в частности, их имплицитные представления о себе, своей профессии и о своем профессиональном будущем на разных этапах профессиональной подготовки в вузе по специальности «Педагогика и психология».

Основой нашего исследования явилось обоснование понятия «профессиональное самосознание» в отечественной психолого-педагогической литературе, поскольку оно строится на основе общего самосознания личности, и рассматривается как составляющая «Я-образа» личности.

Профессиональное самосознание как процесс включает: понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя; осознание норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих

качеств; осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным коллегой; учет оценки себя как профессионала со стороны коллег; самооценивание человеком своих отдельных сторон [2].

Е.А. Климов, А.К. Маркова отмечают, что профессиональное самосознание опирается на профессиональную самооценку – потенциальную (Я как профессионал завтра), ретроспективную (Я как профессионал в прошлом), актуальную (Я как профессионал сегодня), идеальную (Я как профессионал в отдаленном будущем) [2, 3]. Л.М. Митина отмечает, что формирование Я-концепции профессионала зависит от степени согласованности идеального и реального образа профессии [4].

Важным компонентом профессионального самосознания является сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности ("мы – учителя", "мы – педагоги-психологи"), что необходимо формировать в процессе становления профессионала [2, 3]. Этот компонент получил название профессиональная идентификация, который рассматривается как механизм встраивания в профессию [1].

Результатом процесса идентификации является профессиональная идентичность личности. К ее субъективным показателям относят: 1) степень отождествления себя с профессиональной ролью или идеальным специалистом; 2) принятие профессиональных норм и ценностей; 3) эмоциональное отношение к профессии; 4) уровень самореализации в профессии и осознание факта самореализации; 5) сформированность профессиональной потребностно-мотивационной сферы. Объективным же показателем является успешность профессиональной деятельности [1].

Профессиональное самосознание с позиции акмеологического подхода, который позволяет изучать развитие самосознания личности в профессиональной деятельности на разных возрастных этапах онтогенеза специалиста, рассматривается как развивающаяся система, как личностное образование, присущее конкретному субъекту деятельности. Проявлением профессионального самосознания являются личностные качества, которые, преломляясь через профессиональные знания, демонстрируются в ситуации профессиональной жизни [5].

Профессиональное самосознание характеризует определенный уровень самоопределения личности. Личность, самоопределившаяся в профессиональном плане, – индивид, осознающий свои жизненные цели, планы, связанные с самореализацией в профессиональной сфере, профессиональные намерения (что он хочет), свои личностные и физические качества (что он представляет собой как профессионал), свои возможности, способности, дарования (что он может, пределы его самосовершенствования), требования, предъявляемые деятельностью, профессиональной группой (что от него требуют).

По мере роста профессионализма профессиональное самосознание меняется. Оно расширяется за счет включения новых признаков развившейся профессии, что предъявляет новые требования к человеку-профессионалу; меняются сами критерии оценивания себя как профессионала. Расширение профессионального самосознания выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов образа профессионала, в целостном видении себя в контексте всей профессиональной деятельности.

Анализ данных о трудоустройстве выпускников Тюменского государственного университета, получивших специальность «Педагогика и психология», показал, что основная часть из них не работают по профессии. Одной из основных причин такого результата, помимо социально-экономических, видится неготовность выпускников реализовывать себя в выбранной профессии, следовательно, проблема заключается в самом процессе профессиональной подготовки, в частности, в том, как решается задача формирования профессионального самосознания.

Мы предположили, что в процессе профессионального подготовки у студентов происходят качественные изменения в их представлениях о себе как специалистах и о своей профессии на теоретическом уровне. В то же время, в сфере практического применения полученных знаний и умений у них формируется неуверенность, слабость профессионального Я, что особенно характерно для выпускников, которые стоят на пороге самостоятельной трудовой деятельности.

Для диагностики и описания субъективных представлений студентов специальности «Педагогика и психология» о своей профессии, о себе как о будущих профессионалах и о своем месте в профессиональном сообществе, т.е. того, что определяет их профессиональное самосознание, более эффективным является психосемантический подход. Именно он позволяет проанализировать социальные установки и личностные смыслы, реконструировать индивидуальную систему знаний, через призму которой происходит восприятие субъектами профессионального мира, других и самого себя. В частности, в эксперименте был использован модифицированный вариант методики семантического дифференциала, разработанный В.М. Просековой и апробированный ею в исследовании профессионального самосознания психологов-практиков [6]. В ходе обследования испытуемые должны были оценить с помощью предложенных 98 характеристик восемь ролевых фигур, представляющих собой реальных людей, работающих педагогами-психологами, в том числе и себя: «Я – реальное» и «Я – потенциальное».

Для выявления особенностей профессионального самосознания в период обучения исследовались субъективные представления студентов первого, третьего и пятого курсов дневного отделения специальности «Педагогика и психология». Выбор именно этих курсов неслучаен, поскольку первый курс обучения – введение в профессию, третий – «экватор», т.е. половина срока профессионального обучения, и пятый курс – заключительный, связанный с активной адаптацией к характеру и условиям реальной профессиональной деятельности. В общей сложности в исследовании приняло участие 87 студентов, из них на первом курсе – 29, на третьем – 28 и на пятом – 30 человек.

При обработке эмпирических данных с помощью факторного анализа были определены группы признаков или факторы, которые позволили построить семантические пространства, характерные для субъективных представлений о профессии и себе «Я – реальное» и «Я – потенциальное» у студентов трех экспериментальных групп.

Были получены следующие результаты:

1. Представления студента педагога-психолога 1 курса о себе как профессионале в реальности (Я-реальное) следующие: имеет возможность выговорить правду чувств, радуется самому процессу жизни, эмоционально поддерживает поиск истины и решение проблемы, способен понять другого, признать истину другой души, может стать опорой другому, подлинный, естественный, такой, как есть. В то же время, ему свойственны формальность контакта, желание казаться важным и значительным в глазах другого, способность преувеличивать симптом или проблему, склонность идти на конфронтацию, обострение отношений, холодный, передающий ответственность за другого ему самому. В будущем педагог-психолог 1 курса видит себя (Я-потенциальное) достаточно благополучным и идентифицирует себя с преуспевающим психологом. Следовательно, наиболее значимыми являются следующие профессиональные признаки: имеет возможность выговорить правду чувств, радуется самому процессу жизни, эмоционально поддерживает

поиск истины, решение проблемы, способен понять другого, признать истину другой души, становится опорой для другого, подлинный, естественный, такой как есть, способный к сопереживанию, состраданию, признает самоценность и уникальность другого; помогает человеку понять смысл симптома или проблемы, его восприятие отличается новизной и свежестью. Таким образом, на 1 курсе студент педагог-психолог ощущает слабость своего профессионального Я, поскольку не хватает знаний, умений, навыков, но при этом, безусловно, принимает свое профессиональное Я, такое, какое оно есть на данный момент, понимая, что стоит в начале профессионального пути. В будущем же студент педагог-психолог 1 курса видит силу своего профессионального Я и принимает себя.

2. У студента педагога-психолога 3 курса представления о своей профессиональной деятельности и о себе как профессионале, как в реальности, так и в будущем (Я-реальное и Я-потенциальное) весьма негативные. Он характеризует себя следующими признаками: хочет казаться важным и значительным в глазах другого, категоричный, остается вне игры другого, демонстративный, любит себя, зависим от мнений и оценок других, холодный, сосредоточен на себе, эгоцентричный, тратит на другого много своей энергии, его чувства и переживания точно отражаются в поведении, испытывает материальные затруднения, практическая подготовка случайна и фрагментарна, имеет малый опыт работы, пережил боль и страдание, ищет поддержку в окружении. Таким образом, в настоящем и будущем студент педагог-психолог 3 курса видит слабость своего профессионального Я и отвергает, не принимает свое профессиональное Я как в настоящем, так и в будущем. С одной стороны это объясняется нормативным кризисом профессионального обучения (Э.Ф. Зеер), обусловленным когнитивным конфликтом между абитуриентскими представлениями и тем, что приобретено в процессе обучения. С другой стороны, это связано и с организацией самого учебно-воспитательного процесса при подготовке специалистов, когда полученные знания и умения студенты не могут применить и реализовать на практике за исключением исследовательской работы над курсовыми проектами.

3. У студента педагога-психолога 5 курса «Я-реальное» и «Я-потенциальное» достаточно близко расположены в семантическом пространстве, что говорит о том, что представление о себе и своей профессиональной деятельности сформировались. Выпускник выделяет у себя следующие позитивные признаки: способен к состраданию и сопереживанию, побуждающим к диалогу и стимулирующим контакт, дающим себе право на ошибку и право быть несовершенным, его чувства и переживания точно отражаются в поведении, устанавливающим эмоционально близкие отношения с человеком, способным выразить свои чувства, переживания, отношение, обладающий интуицией, особым чутьем на другого, теплый, располагающий к себе, безоценочно принимающий все переживания другого, создающим особый эмоциональный контакт. В то же время выделяет и негативные признаки: имеющим малый опыт работы, боящимся совершить ошибку, имеющим случайную и фрагментарную практическую подготовку, ищущим поддержку в окружении. Таким образом, в настоящем и будущем студент педагог-психолог 5 курса видит силу своего профессионального Я, но при этом и не принимает свое профессиональное Я в настоящем и будущем. Выпускники считают себя недостаточно компетентными в профессиональной практической деятельности, несмотря на прохождение ими ряда психолого-педагогических практик, поэтому для них характерно отвержение своего профессионального Я.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что студентов специальности «Педагогика и психология» уже с первого курса помимо учебных занятий необходимо активно включать в реальные практико-ориентированные психолого-педагогические мероприятия с профессиональной рефлексией результатов проведенной работы. Это позволит им при трудоустройстве чувствовать силу своего профессионального Я, более уверенно смотреть и планировать свое профессиональное будущее именно по той специальности, которую они получают в вузе. Среди таких мероприятий можно выделить, например: 1) организацию встреч с выпускниками вуза, работающими по специальности, и достигшими определенных профессиональных успехов в карьерном росте, которые могли бы поделиться своим опытом в адаптации к профессиональной деятельности; 2) проведение мастер-классов практических педагогов-психологов, работающих с разными категориями людей: дошкольниками, детьми-инвалидами, трудными подростками, пожилыми людьми и т.п., что позволит расширить диапазон представлений студентов о практическом поле применения своих профессиональных знаний и умений; 3) привлечение студентов к оказанию помощи учреждениям образования в проведении психолого-педагогических мероприятий не только в рамках практик, предусмотренных учебными планами; 4) проведение психологических тренингов, направленных на формирование профессионального самосознания; 5) более активное включение студентов данной специальности в проведение психолого-педагогической работы внутри института и вуза в целом, например: психологической консультации, работы телефона доверия и т.п.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы: - в процессе профессиональной подготовки педагогов-психологов заметны качественные изменения в профессиональном самосознании студентов, в их восприятии своего профессионального Я; - наряду с расширением и пополнением представлений о профессиональной деятельности у студентов в процессе обучения, обнаруживаются и негативные тенденции в формировании профессионального самосознания. Основной из них является отвержение своего профессионального Я как в настоящем, так и в будущем, обусловленное случайной и фрагментарной практической подготовкой, неуверенностью в своих профессиональных возможностях, поиском поддержки извне.

Таким образом, проведенное исследование позволило рассмотреть особенности профессионального самосознания студентов в процессе подготовки по специальности «Педагогика и психология». Полученные результаты подтвердили наше предположение о том, что у студентов в процессе подготовки качественно меняются представления о себе и о своей профессии в теоретическом плане. В сфере же применения на практике усвоенных психолого-педагогических знаний и умений студенты, особенно выпускники, ощущают неуверенность, слабость своего профессионального Я. Полученные выводы должны послужить основой для проведения дополнительной учебно-методической работы, направленной на преодоление негативных тенденций в формировании профессионального самосознания студентов специальности «Педагогика и психология».

Библиографический список:

1. Ефремов Е.Г. Феномен профессиональной идентификации и его динамика в период профессионального обучения // Сибирский психолог. журнал. – 2000. – №1. – С.115– 121.
2. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Воронеж, 1996.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
4. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998.
5. Москаленко О.В. Психолого-акмеологические особенности самосознания личности. – Астрахань: АГУ, 1996.
6. Просекова В.М. Динамика профессионального самосознания психолога-практика (психосемантический аспект): Автореферат дисс.канд.психол.наук. – Казань, 2001.