**Введение**

Профессиональное становление психолога является сложным, длительным и противоречивым процессом. Особенности деятельности таких специалистов предполагают не только когнитивное, но и личностное, индивидуальное развитие, так как личность психолога должна быть релевантной его профессиональной деятельности. Поэтому особо важной становится проблема изучения становления идентичности психологов, что связано с необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов, работающих в системе человек-человек. Идентичность - это сложный феномен, «многослойная» психическая реальность, включающая различные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания. Она рассматривается как аспект «Я» и определяется как переживание и осознавание индивидом самотождественности, целостности и неделимости в пространстве, а также постоянства во времени. Переживание идентичности актуализируется в личной, социальной, в том числе и в профессиональной сфере человеческой жизни. Обучение в ВУЗе является важнейшим условием формирования профессиональной идентичности. О становлении профессиональной идентичности может говорить ощущение человеком собственной компетентности, эффективности и личной влиятельности.

**Исследование особенностей понимания учебных текстов по психологии студентами-психологами**

За последние 20 лет заметно повысился научный уровень обучения и учебников. Однако проблеме доступности учебного материала внимания практически не уделяется. Есть общее понимание, что учебники должны содержать в необходимом объеме основы соответствующих наук, выполнять воспитательную функцию, а также обеспечивать доступностью внутреннюю преемственность и логическую последовательность изучаемых предметов. Общий принцип определения доступности учебного текста заключается в том, что учебный текст должен быть полностью понятным для учащихся, и в то же время он должен выдвигать достаточно трудные познавательные задачи перед ними. Применение этого принципа затруднено из-за отсутствия конкретных, проверенных в практике и общепризнанных критериев доступности учебного текста.

Трудность учебного текста зависит как от характеристик (свойств) этого текста, так и от умения учащихся работать с этим текстом. Оптимизация сложности учебных текстов, то есть приведение их в соответствии с учебными возможностями обучающихся, - это необходимая составная часть обеспечения доступности обучения.

Исходя из анализа теоретических положений, нами было проведено исследование, целью которого было изучение процесса понимания учебных текстов студентами-психологами. В исследовании приняло участие 230 испытуемых I, II, IV, и V двух вузов г. Воронежа (Воронежский государственный университет и Воронежский экономико-правовой институт).

Подбор учебных текстов производился с использованием метода экспертных оценок. Экспертами выступали преподаватели кафедры общей и социальной психологии Воронежского государственного университета и Воронежского экономико-правового института. Экспертам предлагалось оценить отрывки из учебников по общей психологии Ю.Б. Гиппенрейтер «Введение в общую психологию», Р.С. Немов «Общая Психология», С.Л. Рубинштейн «Общая психология». Все отобранные экспериментальные учебные тексты раскрывали проблему личности в психологии. Оценка текстов производилась по 4 характеристикам:

информативность текста (соотношение житейских и научных понятий; разнообразие словаря текста; длина слов (изобилие длинных слов в тексте); 2) сложность предложений (длина предложений; сложные конструкции в предложении); 3) ясность структуры текста; 4) абстрактность изложения.

На основании экспертных оценок тексты классифицировались по степени трудности: легкий по степени трудности – Р.С. Немов «Общая психология»; средний по трудности – Ю.Б. Гиппентрейтер «Введение в общую психологию»; трудный - С.Л. Рубинштейн «Общая психология» Выявление уровня понимания студентами учебного текста производилось методом пересказа. В качестве основного критерия понимания учебного текста выступала способность испытуемых перевести содержание экспериментального текста на «свой язык», то есть пересказать его «своими словами». Испытуемым предлагалось прочитать отрывок из учебников в течение 15 минут, после чего произвести его письменный пересказ.

Нами были получены следующие результаты:

Среди студентов младших курсов (I и II курс) в среднем 62,0% студентов не понимают текст учебника (не могут его пересказать, передать смысл прочитанного). Встречаются ответы «ничего не понял», «текст ни о чем», «не успел запомнить»! 30,0% студентов не пересказывают текст (что предполагает осмысление текста, придание ему личностного смысла), а воспроизводят его по памяти. Другими словами текст запоминается, и воспроизводятся аутентичные авторским слова и предложения, которые зачастую не составляют основную мысль текста, и даже не согласуются друг с другом. И только 8,0% студентов младших курсов понимают основную мысль текста учебника, передают ее своими словами.

Наибольшую трудность в понимании вызывает текст учебников Ю.Б. Гиппенрейтер и С.Л. Рубинштейна. При пересказе отрывков из этих учебников большинство студентов воспроизводили только первое предложение.

Если говорить о студентах старшекурсниках (IV и V курс), то результат оказались близкими. В среднем 40,0% студентов не смогли пересказать текст учебника («текст о личности»). Однако следует отметить, что в среднем 60,0% студентов уже не просто воспроизводили текст по памяти, а переводили текст «на свой язык», анализировали упоминавшиеся в текстах учебников понятия, сравнивали и высказывали собственное мнение. В ответах студентов прослеживается влияние предыдущего учебного опыта, предыдущих знаний.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

Большинство текстов учебников по психологии не отвечают принципу доступности, то есть тексты перегружены профессиональными терминами, имеют нечеткую структуру и высокую степень абстрактности, что не только не способствует процессу обучения, но и затрудняет его.

Студенты младших курсов не обладают сформированными мыслительными операциями (анализ, синтез, обобщение, сравнение), в связи с этим они не могут работать с текстом, и, следовательно, не понимают его.

В процессе обучения необходимо работать над развитием навыков работы с текстом у студентов (умение выделять основную мысль, формулировать вопросы к тексту и т.д.). Данное направление является перспективой нашей дальнейшей работы.

**Особенности изменения структуры идентичности студентов – психологов за время обучения в ВУЗе (на материале негосударственных вузов)**

В нашем исследовании приняли участие 200 студентов-психологов с 1 по 5 курсы факультетов московских негосударственных вузов. (53 мужчины и 147 женщины). Среди них 53 человека – студенты 1 курса, 45человек - студенты 2 курса, 38 человек - студенты 3 курса, 28 человек - студенты 4 курса, 36 человек - студенты 5 курса.

В качестве психодиагностической методики был применен тест Куна «Двадцать утверждений». Студентам предлагалось 20 раз в свободной форме ответить на вопрос «Кто я такой?» и записать свои ответы на бланке.

Все названные компоненты были распределены на три группы: функциональные, объективные, эмоциональные. Функциональные компоненты такие как: психолог, студент, руководитель, организатор, специалист и т.д. Объективные компоненты: человек, женщина/мужчина, жена, отец, сестра/брат, мать, дочь и т.д. Эмоциональные компоненты: веселый, добрый, хороший, хочу на море, люблю музыку и т.д. Отдельно был подсчитан процент упоминания в ответах респондентов профессии и упоминание «студент» или учебная деятельность от общего количества ответов (в общей классификации они входят в функциональную группу).

Эмоциональный компонент сохраняет высокое значение с 1 по 3 курс (включительно), на 4 и 5 курсе происходит его снижение. При этом на 4 и 5 курсе увеличивается доля функционального и объективного компонента. Своих максимальных долевых значений функциональный и объективные компоненты достигают на 5 курсе. На 3 курсе происходит снижение процентной доли функционального компонента, что может быть связано с переживанием кризиса, переоценкой выбранного профессионального пути. Происходит снижение упоминания в ответах профессии - практически в 2 раза меньше чем на 1 и 2 курсе, в 7 раз меньше чем на 4 курсе, и практически в 4 раза меньше, чем на 5. Чаще всего профессию в структуру идентичности включают на 4 курсе. Возможно, это связано с тем, что студенты уже достаточно много знают о своей профессиональной деятельности. Они прошли профессиональные практики на 2 и 3 курсах, многие уже работают. На 4 курсе студенты чаще включают в структуру идентичности профессию (6,91%), нежели принадлежность к студенчеству (3,82%). На 5 курсе происходит снижение доли профессии в структуре идентичности и увеличение доли ответов, указывающих на принадлежность к студенчеству. Это может быть связано с кризисом 5 курса, когда появляются сомнения в своей профессиональной готовности, страх перед новой ролью, желание снова возвратиться в студенчество.

Таким образом, можно говорить о малой представленности профессионального компонента в структуре идентичности студентов с 1 по 3 курсы. Кроме того, настораживает незначительное включение в структуру идентичности учебной деятельности и принадлежности к студенчеству. Возможно, этот факт объясняется особенностями выборки, а именно тем, что все респонденты - студенты негосударственных ВУЗов. Поступление в институт не рассматривается такими студентами как некоторое важное личное достижение, поэтому и не включается в структуру идентичности. Данное предположение требует дополнительного исследования с участием студентов государственных ВУЗов, которые поступили в результате конкурсного отбора.

**Проблема развития профессиональной позиции студентов-психологов**

В ситуации широких социальных преобразований в нашей стране растет потребность общества в психологах-профессионалах, способных решать практические задачи в самых различных отраслях экономики, осуществлять психологическую работу среди населения. Однако все чаще возникает проблема дефицита готовности выпускников к практическим видам деятельности. Решению обозначенной проблемы будет способствовать, прежде всего, совершенствование подготовки психологов в высшей школе.

Обращаясь к вопросу о профессиональной подготовке психологов в высшей школе, отметим, что существующие на сегодня образовательные традиции практические не учитывают усиление роли практической подготовки студента-психолога, наряду с готовностью в области научно-исследовательской и педагогической деятельности.

Усложняет процесс профессионального становления психолога в период обучения в высшем учебном заведении также и отсутствие личностного профиля специалиста, т.е. перечня общих и специальных качеств личности, необходимых для эффективного выполнения профессиональных обязанностей (Н.А. Аминов, М.В. Молоканов, Е.А. Климов, Н.В. Бачманов, Е.С. Романова, Т.А. Верняева, Л.А. Регуш, Ю.П. Зинченко).

Тем временем от выпускника психологического факультета ожидают четкого самоопределения в вопросах научной школы, в рамках которой будет осуществляться будущая профессиональная деятельность, вида психологической практики, собственного личностного роста и развития и т.д. Т.о., сформированная профессиональная и личностная позиция будет определять его успешность в самостоятельной трудовой практике.

В исследованиях Н.Г. Алексеева, В.И. Слободчикова, Р.Г. Каменского, С.И. Краснова, Е.В. Бурмистровой сущность профессиональной позиции определяется как ответственное отношение к ценностям и способам реализации деятельностных норм. В этом определении делается акцент, прежде всего на ценностном отношении субъекта к своей деятельности, что характерно для гуманитарных областей общественной практики, к которым мы относим и психологическую практику. В этих областях выстраивание профессиональной позиции не возможно без одновременного единства личностной и предметной позиций. Под личностной позицией авторы понимают ответственность человека за обнаружение смысла в жизненных ситуациях, связанного с его ценностями. Соответственно, предметная позиция - ответственное отношение субъекта-деятеля к преодолению проблемной профессиональной ситуации через разработку собственных средств.

Е.В. Бурмистрова, основываясь на представленном понимании профессиональной позиции, предлагает следующую модель профессионализма психолога, включающую четыре блока: предметно-психологический, в котором представлены формы и методы психологической работы; педагогический; рефлексивно-методологический, где зафиксированы средства реализации профессиональной позиции; философско-мировоззренческий, где представлены структура базовых ценностей психолога, его ответственность за ценности развития субъектности другого и собственного профессионального роста Т.о., в качестве базовых условий, без которых невозможно становление профессиональной позиции психолога, автор выделяет способность к синтезирующему «снятию» четырех пространств самоопределения: философски-мировоззренческого (кто я?), рефлексивно-методологического (как я могу действовать?), предметно-психологического (что я могу делать?), педагогической деятельности (где и с кем я могу действовать?), за счет чего происходит осознание своего личностного развития, своего профессионального роста. Реализация этих условий осуществляется на основе построения «образа объекта» (субъективный образ профессии), «образа субъекта» (образ «Я»), а также образа субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений (профессиональное самосознание), лежащих в основе профессиональной самооценки, на основе которой в свою очередь возможна регуляция процессов профессионального развития.

В исследовании приняли участие 65 студентов 5 курса, обучающихся на отделении психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Испытуемым предлагалось оценить представления «Я», «Психолог», «Я - психолог» по шкалам личностного дифференциала, разработанного в ЛНИПИ имени В.М. Бехтерева на основе методики Ч. Осгуда. Для определения степени близости указанных образов были подсчитаны значения по трем классическим факторам «оценка» (Ео), «сила» (Ес) и «активность» (Еа), что позволило дать характеристику уровня самоуважения, принятия, развития волевых качеств, а также определить уровень экстравертированности. Содержательную оценку образов «Я», «Я - психолог», «Психолог» была составлена на основе выделения шкал, одинаково оцениваемых значимым большинством испытуемых (80% испытуемых), семантической универсалии каждого образа. Выделенные испытуемыми степени выраженности предложенных характеристик, позволили более детально проследить изменения в содержании оцениваемых образов. Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью статистической программы «STADIA» для Windows с применением факторного анализа (методом главных компонент с последующим поворотом факторных структур по принципу Varimax).

**Психосемантический анализ отношения студентов к манипулятивному стилю поведения**

По данным исследований О.В. Макаренко, С.А. Богомаза, уже на младших курсах у многих студентов-психологов нарастает стремление манипулировать другими людьми. Данная тенденция вызывает некоторые опасения, если учесть, что предпочтение манипулятивной стратегии поведения со временем приводит к редукции количества средств достижения целей, что не может не отразиться на профессиональной деятельности будущего специалиста.

С.А. Богомаз отмечает, что, возможно, манипулятивная стратегия поведения формируется у психологов во время обучения. Выяснить, как влияет проведение семинарского занятия на тему «Манипулятивный стиль поведения» с применением метода групповой дискуссии (как наиболее часто применяющегося метода обучения) на отношение студентов к данному явлению стало целью данного исследования.

Данная тема рассматривалась на семинарском занятии со студентами второго года обучения факультета психологии Иркутского государственного университета в рамках курса социальной психологии. В начале и в конце занятия при помощи метода семантического дифференциала Ч. Осгуда студенты оценили по предлагаемым шкалам такое явление как манипулятивный стиль поведения. В первоначальном и последующем тестирований инструкции были идентичными. Для того чтобы выявить значимость изменений по каждой шкале, были сопоставлены разности оценок (первое и второе тестирование) всех девяти шкал при помощи х²- критерия Пирсона.

После проведения семинарского занятия с применением метода групповой дискуссии манипулятивный стиль поведения был оценен студентами как более слабый, скованный, непрочный, но более добрый, чем в начале занятия. Возможно, это вызвано тем, что с помощью метода групповой дискуссии на занятии прошло обсуждение причин выбора манипулятивного стиля поведения (недоверие к себе и другим, нелюбовь к себе, ощущение собственной беспомощности, избегание близости, стремление к всеобщему одобрению), которые могли субъективно быть оценены испытуемыми как признаки «слабости» личности манипулятора, а также пассивности, несвободы, замкнутости. Кроме того, в ходе обсуждения студенты пришли к выводу, что выбор манипулятивного стиля поведения обусловлен не жестокостью человека как таковой, а более сложными психологическими и социально-психологическими факторами. Статистически значимые изменения результатов тестирования после работы на семинаре произошли у испытуемых, активно принимающих участие в обсуждении, а также, вероятно, отличающихся определенным уровнем эмоциональной лабильности и, возможно, внушаемости.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют заключить, что обучение с применением метода групповой дискуссии способно изменить отношение студентов-психологов к проблеме манипуляции, что не может не повлиять на выбор манипулятивного стиля поведения как ведущего, либо на отказ от него. Это, в свою очередь, находится в прямой зависимости от содержания проводимых занятий.

**Заключение**

Анализ результатов, полученных при сопоставлении оценок образов «Я», «Психолог», «Я - психолог», позволил сделать следующие выводы. Образы «Я - психолог» и «Я» одинаково принимаемы, не отличаются по степени самоуважения, уровню развития волевых качеств, однако отличаются по степени развития общительности, импульсивности и активности. Здесь оценки «Я - психолог» близки к оценкам образа «Психолог» и характеризуются более низкой степень развития экстраверсии. Семантические универсалии «Я» и «Я - психолог» также очень близки друг к другу. Наряду с этим приведенные факторные модели оцениваемых образов показывают, что приоритеты при оценке себя и своего профессионального «Я» не совпадают. Образ «Я» наделяется более развитыми характеристиками, чем образ «Я» в профессии.

Обнаруженные различия в оценках рассматриваемых образов говорят о промежуточном положении, занимаемом в структуре самосознания, образа «Я - психолог». Он, безусловно, опираясь на оценку своего «Я», отличается от имеющихся представлениях о профессионале-психологе. Данный результат позволяет констатировать наличие существующих противоречий между образами «Я» в сознании выпускников, что затрудняет процесс развития профессиональной позиции.

**Список литературы**

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И.Б. Ханиной. М.: Наука, Смысл, 2009.
2. Бурмистрова Е.В. Проектирование профессиональной позиции психолога в образовании: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. – М., 2009.
3. Зинченко Ю.П. Основные положения доклада на III Всероссийском форуме «Здоровье нации – основа процветания России» // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология, 2007. - № 2.
4. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / Автор-составитель Л.Б. Шнейдер. Москва – Воронеж, 2004.
5. Антонова Н.В. (2006) Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. №1.
6. Буякас Т.М. (2008) О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. - 2008. - №1.
7. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ.
8. Хамитова И.Ю. (2006) Развитие профессиональной идентичности консультанта // Журнал практической психологии и психоанализа, №1, С.10-16.
9. Шнейдер Л.Б. (2007) Профессиональная идентичность Монография М.: МОСУ.
10. Marsia J.E. (2008) Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology.
11. Знаков В.В. Понимание в мышлении, в общении, человеческом бытии. – М., 2007.
12. Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста. – М.:, 1998.