

2. *Кемпинский, А.* Экзистенциальная психиатрия / А. Кемпинский. – М.; СПб.: Университет. кн., Совершенство, 1998. – 320 с.

3. *Крегер, О.* Типы людей. 16 типов личности, определяющих, как мы живем, работаем и любим / О. Крегер, Дж. М. Тьюсон; пер. с англ. – Москва: Перей, Вече, АСТ, 1995. – 544 с.

4. *Макани, Х. К.* Эннеаграмма: Ваш путь личностного развития, пересмотренное и дополненное / Х. К. Макани; пер. с англ. И. Каропы. – М.: Ганга, 2014. – 288 с.

5. *Масляков, О.* Психология личности / О. Масляков. – М.: Сталкер, 1997. – 318 с.

6. *Наранхо, К.* Характер и невроз / К. Наранхо. – М.: Ганг, 2014. – 420 с.

7. Рисо, Д. Р. Мудрость эннеаграммы: Полное руководство по психологическому и духовному росту для девяти типов личности / Д. Р. Рисо, Р. Хадсон. – М.: Открытый Мир, 2012. – 536 с.

8. Сочетание типологии Майерс-Бриггс и Эннеаграммы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://enneagramma.ru/stati/models/sochetanie-tipologii-majers-briggs-i-eneagrammy>. – Дата доступа: 25.01.2018.

9. 9 types [Электронный ресурс] / What's the best Enneagram test?. – Режим доступа: [http://9types.com/writeup/Best\\_test.html](http://9types.com/writeup/Best_test.html). – Дата доступа: 10.01.2018.

(Дата подачи: 30.01.2018 г.)

*Ю. Е. Иванюк*

Брестский государственный университет  
имени А. С. Пушкина, Брест

*Y. Ivaniuk*

Brest State University named after A. S. Pushkin, Brest

УДК 37.015.3

## **О ВОЗМОЖНОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

### **ABOUT POSSIBILITIES OF TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE TEACHERS OF PSYCHOLOGY**

*В статье обсуждается проблема содержания профессиональной позиции будущих педагогов-психологов по отношению к разным субъектам образования: учащемуся, педагогу и родителям обучающихся. Представлены результаты формирующего эксперимента, демонстрирующие возможность коррекции каждого из структурных компонентов профессиональной позиции: когнитивного, аффективного и мотивационного.*

*Ключевые слова: профессиональная позиция педагога-психолога; субъект образования; тренинговая программа; компоненты профессиональной позиции*

*The article analyzes the problem of students' preferences for the sign system (printed word or multimodal image) in conditions of a variety of media. Based on the choice made, the students are differentiated into three groups: «student reading», «student looking through» and «mixed type». Leading determinants of the choice of the book in the group of «students reading» are the opportunities for self-activity and positive changes in their development, especially of*

*the cognitive sphere. The reasons for choosing electronic information devices in the group of «students looking through» are hardly understood and have a technological grounding.*

*Key words: sign system, printed word; multimodal image; determinants of choice; factor model*

Для продуктивного решения образовательных задач в современных условиях необходим комплексный подход, предполагающий взаимодействие разных специалистов, которое, к сожалению, не всегда имеет характер сотрудничества. В частности, со стороны части педагогов изначально присутствуют некоторые настороженность и недоверие по отношению к педагогу-психологу (например, «Что я могу узнать нового от этой молоденькой девушки?» или «Раньше обходились без психолога и сейчас как-нибудь справимся»). Педагоги-психологи со своей стороны также отмечают наличие у них проблем во взаимодействии, основной причиной которых они считают низкую психологическую компетентность других субъектов образования, их неготовность и нежелание сотрудничать со специалистом. Подобные претензии по отношению к другим (педагогам, родителям обучающихся, представителям администрации учреждений общего среднего образования) свидетельствуют о наличии у педагогов-психологов определенной сверхзначимости своей профессии, присутствии у них сверхожиданий по отношению к не-психологам, которые в соответствии с эффектом «самореализующихся пророчеств» также могут обуславливать трудности взаимодействия. Таким образом, проблемы взаимодействия различных специалистов возникают с разных сторон, и, соответственно, для их предупреждения нуждаются в специальном изучении их детерминант, одной из которых может выступать содержание профессиональной позиции.

Понятие профессиональной позиции в настоящее время является междисциплинарным и имеющим довольно широкий спектр трактовок. Систематизация различных подходов к его определению позволяет выявить в них и существенные общие моменты.

Во-первых, позиция выступает центральным образованием для понимания типа деятельности и типа общения профессионала [1; 2], она рассматривается как источник активности специалиста [3–5].

Во-вторых, позиция является итогом профессионального самоопределения и становления, выступает ядром профессионального сознания [5] и самосознания специалиста [3; 6]. Поэтому, как подчеркивают ученые, она должна являться предметом целенаправленного формирования еще на этапе обучения профессии.

В-третьих, позиция – это система устойчивых отношений [2–4; 7]. И если речь идет о педагогах-психологах как представителях социномических профессий, то для них «центральным отношением, структурирующим профессиональную позицию, выступает отношение к другим людям как объектам своего труда» [8, с. 387].

Предложенное понимание профессиональной позиции педагогов-психологов как отношений личности специалиста к личности клиента позволяет в соответствии с теорией отношений В. Н. Мясищева [9] выделить в ее структуре три основных компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий, анализ которых уже имеет определенные научные традиции, например, в изучении родительской позиции (О. Р. Овчарова, А. С. Спиваковская и др.).

Предшествующие исследования автора [10] показали, что у студентов-психологов содержание указанных компонентов профессиональной позиции можно считать противоречивым, а именно:

- в когнитивном компоненте установлено присутствие негативных ожиданий от всех субъектов образования, особенно выраженных по отношению к педагогу и родителю обучающегося;

- в аффективном компоненте статически достоверно преобладает только положительное отношение к учащемуся: содержательно позитивное отношение в основном отражает стремление к самоутверждению, популярности, а негативное – оценку ситуаций общения как напряженных и психотравмирующих;

- в мотивационном компоненте наиболее значимыми для взаимодействия со всеми субъектами образования у студентов-психологов выступают мотивы долженствования, а наименее значимыми – мотивы гуманистической направленности, которые, в сущности, и должны направлять деятельность психолога («интерес к другому человеку», «забота об индивидуальности другого» и т. п.).

Таким образом, подобное неоднозначное содержание различных компонентов профессиональной позиции может выступать одним из препятствий для продуктивного профессионального взаимодействия, а значит, нуждается в своевременной коррекции еще на этапе обучения профессии.

**Организация исследования.** В исследовании принимало участие 33 студента дневной формы получения образования специальности «Психология» (4-й курс). Оно проходило в рамках дисциплины «Тренинг профессионально-личностного роста психолога», относящейся к группе дисциплин компонента учреждения высшего образования. Введение данной дисциплины в учебный план обусловлено необходимостью интеграции студентами полученных за годы обучения в университете знаний о психологической профессии и о самом себе в этой профессии. План предусматривает 20 часов практических занятий, что в принципе отвечает стандартному объему психологической коррекционной программы.

Целью тренинга выступало осознание и осмысление/переосмысление студентами сложившегося у них отношения к основным субъектам образования: учащемуся, педагогу и родителю. Для этого были использованы как модифицированные в соответствии с предметом настоящего исследования упражнения других специалистов («Профессиональные стереотипы»

Л. В. Тарабакиной [11]; «Друг для друга» В. Ю. Бабайцевой [12] и др.), так и авторские («Самодиагностика принципов профессиональной деятельности», «Кодекс в квадрате», «Модели профессиональной деятельности педагога-психолога» и др.). Проводимые занятия по своей структуре отвечали нормативам работы тренинговой группы.

Для оценки эффективности разработанной тренинговой программы на первом и заключительном занятии проводились соответствующие диагностические процедуры. Студенты-психологи выпускного курса явно относятся к категории «испорченных» испытуемых. Поэтому основным требованием к используемому методическому инструментарию выступала неочевидность для респондентов получаемых с его помощью данных, что исключало бы проявление в ответах возможности эффекта социальной желательности. Для выполнения данного требования измерение содержания каждого из компонентов профессиональной позиции «до» и «после» тренинга осуществлялось посредством следующих методик:

- когнитивный компонент изучался с помощью методики личностного семантического дифференциала, образованного из 48 личностных характеристик;
- аффективный компонент анализировался посредством цветового теста М. Люшера;
- мотивационный компонент оценивался посредством методики косвенного шкалирования, включающей в себя 31 дескриптор.

Материалом для методик семантического дифференциала и косвенного шкалирования выступали различные источники, ведущими из которых стали результаты пилотажного исследования, заключающегося в свободном описании педагогами-психологами учреждений общего среднего образования личностей разных субъектов образования и мотивов собственной профессиональной деятельности.

Обработка данных, полученных посредством методик семантического дифференциала и косвенного шкалирования, проводилась путем расчета средне групповых значений. Оценка возможного сдвига в когнитивном и мотивационном компонентах оценивалась с помощью критерия Т-Вилкоксона. Обработка данных теста М. Люшера осуществлялась в соответствии с ключом по первым двум цветовым позициям в ряду, выражающим явные предпочтения личности. Для оценки изменений использовался G-критерий знаков.

**Результаты и их обсуждение.** При проведении итоговой рефлексии на каждом из проведенных тренинговых занятий в высказываниях студентов всегда озвучивались переживания примерно следующего содержания: «Я понял, что взрослых (педагога и родителя) на надо бояться», «Для меня стало ясно, что мой не очень удачный школьный опыт – это не повод думать плохо о всех родителях», «Если психолог хочет работать хорошо, то нельзя

«замыкаться» только на детях)... Для иллюстрации представим несколько примеров выполнения студентами тренинговых упражнений.

Упражнение «Друг для друга» [12], в котором инструкцией предписывалось описание пользы для психолога от ситуаций профессионального взаимодействия с разными участниками образовательного процесса

«Работа с учеником – это основная работа школьного психолога, т. е. он может дать психологу опыт. Учитель может дать психологу информацию о том или ином ученике, т.к. он ближе к классу. Поскольку учитель ближе к детям, он может способствовать более быстрому сближению ученика и психолога. Учитель может дать ценную информацию о семье того или иного ученика. Работа с родителем может помочь добиться улучшения состояния ученика».

«Ученик: он может быть испытуемым. Учитель: он может подсказать психологу отдельные характеристики его учеников. Родитель: он может помочь психологу взаимодействовать с их детьми».

В групповом обсуждении содержания данного упражнения было сделано два основных вывода: во-первых, систематическое взаимодействие с педагогами и родителями – это необходимое условие для продуктивной работы педагога-психолога с учащимися; во-вторых, содержание этого взаимодействия студенты в основном ограничивают функцией информирования о ребенке. Поэтому заключительный этап обсуждения стал своеобразной «творческой лабораторией» по обнаружению иных функций, среди которых были названы «расширение собственного кругозора», «обогащение практических навыков», «приобретение гибкости, умений адаптироваться к разным ситуациям» и др.

Упражнение «Кодекс в квадрате» направлено на осознание будущими психологами профессиональных законов и правил психолога, значимых как для мира в целом, так и лично. Чтобы эта работа не редуцировалась до воспоминаний изученных ранее принципов и правил этического кодекса, предлагалось эти законы сформулировать для каждой буквы алфавита двумя словами. Необходимо отметить, что у некоторых обучающихся данное задание вызвало очень большие затруднения. Часть студентов так и не смогла преодолеть рамки сложившихся шаблонов (например, на букву Д были повторены две крылатые фразы: «Дети – цветы жизни» и «Дорогу осилит идущий»). Формулировки, оцененные в групповой рефлексии упражнения самими студентами как наиболее емкие и образные, представлены в следующих примерах:

В – «Всегда есть выбор».

М – «Можно молчать».

О – «Отвергать отчаяние».

Т – «Терпимые требования»;

У – «Умение учиться».

Ф – «Фейерверк фантазий».

Ц – «Цель как цемент достижений».

Ч – «Черствость не в чести».

Ш – «Шевелиться для шанса»:

Я – «Яркость Я-концепции».

Проведение измерения содержания каждого из трех компонентов профессиональной позиции по отношению к разным субъектам образования показало следующее.

*Профессиональная позиция по отношению к учащемуся.* Значимых сдвигов не выявлено (в когнитивном компоненте:  $T = 530$  при  $T_{\text{крит.}} = 426$  для  $p < 0,05$ ; в эмоциональном компоненте:  $G = 22$  при  $G_{\text{крит.}} = 10$  для  $p < 0,05$ ; в мотивационном компоненте:  $T = 185$  при  $T_{\text{крит.}} = 163$  для  $p < 0,05$ ). Отсутствие изменений можно объяснить изначально довольно гармоничным содержанием стихийно сложившейся профессиональной позиции, свидетельствующим об исходном позитивном отношении будущих педагогов-психологов к ребенку.

*Профессиональная позиция по отношению к педагогу.* В когнитивном компоненте произошел достоверный сдвиг ( $T = 413$  при  $T_{\text{крит.}} = 426$  для  $p < 0,05$ ), качественно заключающийся в снижении оценок таких негативных личностных качеств, как авторитарный, консервативный, демонстративный и формалист. В эмоциональном компоненте также обнаружены значимые изменения:  $G = 8$  при  $G_{\text{крит.}} = 10$  для  $p < 0,05$ . Ведущим для большинства участников тренинговой группы после завершения занятий выступило положительное отношение к педагогу (сочетание цветов на первых позициях: зеленый – фиолетовый, желтый – фиолетовый, зеленый – синий) – стремление к признанию, популярности, желание произвести впечатление; повышенное внимание к реакциям окружающих на свои поступки; позитивное состояние, стремление к деятельности, обеспечивающей успех. В мотивационном компоненте также отмечаются определенные трансформации ( $T = 388$  при  $T_{\text{крит.}} = 426$  для  $p < 0,05$ ), которые связаны в основном с переоценкой следующих профессиональных мотивов: «установление деловых контактов», «изменение школьной жизни», «признание коллектива», «интерес к внутреннему миру другого человека».

*Профессиональная позиция по отношению к родителю обучающегося.* Как и в содержании отдельных компонентов профессиональной позиции по отношению к педагогам, здесь также отмечены достоверные на 5 % уровне значимости изменения. В когнитивном компоненте ( $T = 400$ ) они, прежде всего, относятся к снижению оценок отрицательных личностных качеств, которые до тренинга студентами приписывались как выраженные у типичного родителя (авторитаризм, консерватизм, лень, лицемерие, трудно обучаемость, недовольство). Общая эмоциональная валентность отношений с неопределенной видоизменилась на положительную (желтый – зеленый, синий – фиолетовый: настроение в целом положительное, желание поиска верных путей решения задач, стремление к самоутверждению, уклонение

от конфликтов, небольшое беспокойство). В мотивационном компоненте основные изменения относятся к переоценкам студентами таких мотивов профессиональной деятельности, как «знакомство с профессиональными новинками», «карьерный рост», «внедрение инноваций в образовательный процесс», «интерес к внутреннему миру другого человека».

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что содержание профессиональной позиции как интегрального образования, направляющего деятельность специалистов, должно становиться предметом целенаправленной рефлексии на завершающем этапе обучения профессии. Органичной для студентов-психологов формой проведения такой рефлексии выступает тренинг. Предложенную программу тренинга можно оценить как эффективную, поскольку после ее прохождения зафиксированы определенные значимые изменения в содержании профессиональных позиций будущих педагогов-психологов по отношению ко взрослым субъектам образования – педагогам и родителям обучающихся.

#### **Список использованных источников**

1. *Канн-Калик, В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Канн-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
2. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
3. Рабочая книга практического психолога. Технология эффективной профессиональной деятельности / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 400 с.
4. *Кудрявцева, В. Т.* Профессиональная и личностная позиция психолога: сапожник в сапогах / В. Т. Кудрявцев // Журн. практ. психолога. – 2005. – № 6. – С. 28–38.
5. *Юдина, Е. Г.* Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство / Е. Г. Юдина // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 132–142.
6. *Чиркова, Т. И.* О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к практике / Т. И. Чиркова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 39–48.
7. *Лидерс, А. Г.* Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту / А. Г. Лидерс // Журн. практ. психолога. – 2005. – № 4. – С. 142–163.
8. *Медведская, Е. И.* Профессиональная позиция во взаимодействии / Е. И. Медведская // Психология общения. Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2015. – 671 с.
9. *Мясищев, В. Н.* Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л.: ЛГУ, 1961. – 422 с.
10. *Иванюк, Ю. Е.* Содержание профессиональной позиции будущих школьных психологов / Ю. Е. Иванюк // Психология обучения. – 2009. – № 10. – С. 82–89.
11. *Шнейдер, Л. Б.* Тренинг профессиональной идентичности / Л. Б. Шнейдер. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 208 с.
12. *Бабайцева, В. Ю.* Личностно-ориентированный тренинг в процессе подготовки будущих учителей к воспитательной работе с трудными детьми / В. Ю. Бабайцева. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 55 с.

(Дата подачи: 27.02.2018 г.)