

# Роль профессиональных норм в организации поведения студентов-психологов

*И. У. Юшваева,*

*кандидат психологических наук, психолог отдела объединенной редакции информационно-аналитического управления Московского городского психолого-педагогического университета irinei@yandex.ru,*

В статье описано экспериментальное исследование процесса освоения профессиональных норм студентами-психологами в процессе обучения. В ходе этого исследования проанализирована профессиональная деятельность учащихся, выявлено отношение студентов-психологов к своей профессии, определены особенности поведения студентов в заданных учебных ситуациях. В статье приведены данные, иллюстрирующие продуктивное влияние увеличения значимости профессиональных норм в познавательной деятельности студентов, представлен разработанный автором комплекс методик, направленных на изучение модели профессионального развития студентов, обоснована практическая необходимость применения профессиональных норм для эффективной подготовки специалистов. Особое внимание уделено рассмотрению профессионального становления студентов как целостного социально-психолого-педагогического процесса, в котором переход от учебных норм к профессиональным нормам опосредован системой межличностных отношений в студенческой группе. Делается вывод о том, что за счет освоения профессиональных норм возрастает уровень профессиональной направленности и осознанности в деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** профессиональные нормы, обучение, учебные нормы, развитие, нормативный профессиональный статус, межличностная активность, общение.

Осуществляя профессиональную деятельность, человек должен не только физически присутствовать в профессиональном пространстве, но и адекватно в нем действовать. И в этом процессе важную роль играют профессиональные нормы: они помогают научиться видеть содержательный аспект ситуаций, понимать правила поведения, выражать к ним свое отношение, управлять своим поведением в конкретных ситуациях и, если есть такая необходимость, создавать новые ситуации. Профессиональные нормы играют важную роль и в организации поведения студентов, готовящихся к профессиональной деятельности. К концу обучения они не только овладевают всеми особенностями профессиональных норм, но и транслируют и создают новые нормы, которые в последующем ложатся в основу регуляции их профессионального поведения [27].

Анализ различных подходов (Г.М.Андреева, М.И.Бобнева, А.И.Донцов, А.В.Петровский, В.А.Ядов и др.) к изучению проблемы принятия норм показал, что до настоящего времени не сложилось общепринятого понимания хода освоения студентами профессиональных норм и их влияния на профессиональное становление личности [1; 2; 11; 21; 30]. Кроме того, несмотря на множество определений понятия «профессиональная норма», отсутствует единство в понимании особенностей профессиональных норм психологов как отдельной профессиональной группы.

Норма может одновременно рассматриваться как ролевое предписание и как средство социального контроля со стороны общности людей. М.И.Бобнева включает нормы в средства и способы специальной регуляции поведения: ролевые ожидания, обряды, обычаи [2]. Т.А.Ядов утверждает, что нормы регистрируются в должностных предписаниях и принимают вид неписанных правил повседневной деятельности.

В зарубежной социальной психологии профессиональные нормы рассматриваются в контексте динамической системы ценностей и норм организации, разделяемых ее членами и определяющих их деловое поведение (R.Peters, P.Walterman, V.Sate, G.Hofstede, K.Cameron, R.Quinn, S.P.Robbins, E.Schein). Исследователи доказали, что система организационных правил и норм задает ее членам модели поведения, обеспечивая способы интеграции и адаптации к изменяющимся условиям. Однонаправленное протекание этих процессов обеспечивает развитие организации и успешность деятельности [31; 32; 33].

Проанализировав соответствующую литературу, мы предположили, что имеет смысл обратить внимание на два момента. Во-первых, нормы задают поведение, построенное в интересах социума. В этом случае осуществляется нормирование изменений, которые происходят в социальной системе, за счет чего в социальном взаимодействии исчезает хаос. Во-вторых, нормы определяют поведение конкретного индивида, т.е. входят в систему личностных норм [29].

Следуя структурно-диалектическому подходу [6], мы полагаем, что социальная норма появляется в точке столкновения индивида и социума. Процесс обучения не составляет исключения: в результате изменения социальной ситуации (переход на следующий курс, ознакомление со специальностью и преподавателями) происходит принятие учебных норм, общение по личным интересам сменяется общением на уровне учебных предпочтений. По мере взросления студента учебная ситуация усложняется, требуется все больше средств для овладения ею (проявление ответственности, профессионализма, самостоятельности). В период завершения обучения и смены социальной ситуации развития студенты переходят от учебных норм к профессиональным.

Профессиональное становление – сложный процесс, развитие которого опосредуется межличностным взаимодействием [4; 5]. Через процесс общения

происходит принятие собственной профессиональной позиции как устойчивой системы профессиональных норм в отношении к выбранной профессии [9].

Таким образом, нормативное пространство учащихся распадается на три уровня: 1) уровень, характеризуемый развитием межличностных отношений; 2) уровень, в котором осуществляется принятие учебных норм; 3) уровень освоения собственно профессиональных норм. В результате перехода от одного уровня к другому происходит развитие нормативного профессионального пространства учащихся [27].

Основываясь на данных положениях, мы выяснили, что поведение студентов в нормативном пространстве вуза в зависимости от конкретного содержания личностного смысла может быть формальным и профессиональным: формальное поведение основано на исполнении административных норм и правил (присутствие на лекции, записывание под диктовку), а профессиональное поведение основано на содержательном освоении профессии (вступление в дискуссию, посещение конференций), что позволяет не только овладеть учебными нормами, но и достичь желаемой цели – стать профессионалом в своей деятельности [10;12;19].

Таким образом, в зависимости от мотивационного контекста поведения возможно изменение конкретного содержания личностного смысла. Организация поведения учащихся высших учебных заведений зависит от того, насколько нормативное пространство вуза ориентирует студентов на освоение системы профессиональных норм.

В соответствии с данными положениями было проведено исследование роли профессиональных норм в организации поведения студентов-психологов [28].

В исследовании приняли участие более 250 студентов I–V курсов очного отделения вуза. Возраст испытуемых составил от 17 до 22 лет.

Мы исходили из предположения, что в период обучения у студентов в учебных ситуациях происходит переход от поведения в соответствии с учебными нормами к поведению, основанному на профессиональных нормах. Причем этот переход опосредуется межличностными отношениями в студенческой группе.

**На первом** этапе исследования изучалась значимость для студентов учебно-профессиональной деятельности. Испытуемые были обследованы по следующим методикам [24]:

- анкета «Профессиональные нормы»;
- методика «Кто я?» в модификации М.Куна, Т.Макпартлэнд (M.Kuhn, T.McPartland);
- анкета «Нормы».

---

Для определения выраженности межличностного общения в учебно-профессиональных ситуациях было проведено также систематизированное наблюдение.

**Анкета «Профессиональные нормы»** включала в себя вопросы, позволяющие выявить нормы поведения студентов. Составляя анкету, мы исходили из принятых психологическим сообществом норм. На основе анализа нескольких этических кодексов психолога мы выделили наиболее часто встречающиеся нормы<sup>1</sup>. Все нормы, включаемые в этический кодекс профессионального практического психолога, можно разделить по сферам деятельности: *профессиональная позиция; поведенческие нормы; моральные правила поведения; внешность.*

Применяя данную методику, мы стремились выяснить, как будет изменяться количество профессиональных норм в процессе обучения. В ходе анализа результатов применения методики был введен коэффициент значимости профессиональной нормы  $R_n$ , который определялся отношением общего числа совпадающих ответов, данных студентами в ходе опроса, к общему числу студентов. Динамика коэффициента значимости профессиональных норм  $R_n$  развивается в сторону увеличения: на I курсе обучения он является наименьшим и составляет 0,5; на II и III курсах возрастает до 0,6; далее, на IV и V курсах обучения, повышается до 0,7–0,8. Профессиональные нормы чрезвычайно сильно влияют на индивидуальную деятельность и развиваются как способ управления отношениями в группе.

**Анкета «Нормы»** была использована с целью выявить представления о временной протяженности профессионального становления. Всего испытуемым было предложено 15 вопросов, касающихся учебной деятельности студентов, на которые необходимо было дать ответы, выразив свое субъективное отношение к ситуациям учебного взаимодействия. В процессе выделения ответов, характерных для каждой группы, был произведен статистический анализ выраженности каждой нормы в процентном соотношении на разных курсах обучения.

Результаты исследования представлений о субъекте деятельности показывают, что респонденты в своем решении стать психологом исходят из мотивировок, которые можно условно разделить на три следующие группы: 1) стремление помочь людям; 2) интерес к профессии психолога; 3) призвание.

За стремление помочь людям высказались 45 % учащихся – на I курсе, 47 % – на II курсе, 50% – на III курсе, 48 % студентов IV курса и 35 % пятикурсников. За вторую мотивировку высказались 29% студентов на I курсе, 33% студентов на II курсе, 38% – на III курсе, 20% – на

---

<sup>1</sup> Этический кодекс психолога педагога-психолога службы практической психологии образования России: <http://iemcko.narod.ru/326.html>.

IV курсе, 40% – на V курсе. Своим призванием быть психологом считают 17% студентов I курса, 6% студентов II курса; 7% – III курса; 20% – IV курса и 40% студентов V курса.

Из ответов следует, что к старшим курсам изменяется отношение студентов к учебно-профессиональным ситуациям, что показывает увеличение роли профессиональных норм в организации поведения студентов в группе. В процессе интериоризации норм и правил профессионального поведения нормы начинают восприниматься не как задаваемые предписания, а как собственная значимая система представлений.

**Методика «Кто я?»** в модификации М.Куна, Т.Макпартлэнд (M.Kuhn, T.McPartland) предписывала студентам дать пятнадцать различных ответов на вопрос «Кто я?». В результате были проанализированы представления испытуемых о себе, которые являются их рефлексивными ориентирами, входящими в систему норм.

Анализ ответов студентов на вопрос «Кто я?» позволил распределить их по трем категориям: профессиональной, самооценки, внешности. Наиболее значимой оказалась динамика развития профессиональных норм, которые, исходя из статистических данных, увеличиваются постепенно от курса к курсу. Статистическая проверка достоверности различий по уровню значимости профессиональных норм осуществлялась с помощью критерия Краскела–Уоллеса. Таким образом, выяснилось, что в процессе обучения динамично развивается способность к сопереживанию и к более глубокому осознанию своего профессионального Я-образа [3].

В результате были выделены три структурных компонента профессионального самосознания учащихся: когнитивный, аффективный и поведенческий.

Для исследования выраженности профессионального поведения в процессе обучения мы использовали метод наблюдения за студентами в учебных ситуациях.

**Методика систематизированного наблюдения** была разработана нами на основе методики Р.Бейлза. Наблюдение проводилось за общением студентов в группе в ходе дискуссии. Для осуществления данной задачи, следуя таблице наблюдения, фиксировалась соответствующая модель поведения студенческой группы, демонстрируемая на занятиях. Каждый акт действия, лежащий в зоне профессиональной активности, оценивался в один балл и так же оценивались действия, относящиеся к профессиональной пассивности. На данном этапе главной задачей было проследить, как изменяется профессиональная норма активности и пассивности на разных курсах обучения [8].

Согласно полученным данным, по профессиональной активности между III и IV курсами выявилась значимая корреляция NP ( $r=0,797$ ;  $p\leq 0,002$ ). На остальных курсах корреляция оказалась не значимой. Студенты младших курсов по данным показателям проявляли на занятиях меньшую активность, чем студенты старших курсов. Кроме того, согласно

критерию Краскела–Уоллеса, профессиональная активность учащихся возрастала к старшим курсам, что подтвердил статистический анализ. С нашей точки зрения, проявление профессиональной активности студентов в условиях нормативной системы вуза возрастает в процессе обучения.

Согласно результатам, полученным в ходе исследования профессиональной пассивности, по показателям NP ( $r=-0,415$ ,  $p\leq 0,180$ ) наблюдается динамика в сторону уменьшения пассивности к старшим курсам. Профессиональная пассивность, согласно критерию Краскела–Уоллеса, уменьшается к старшим курсам, что также подтверждает статистический анализ. Пассивность на младших курсах обучения, по-видимому, связана с тем, что студенты не знакомы с истинными целями обучения. Их представления о профессии несколько идеализированы.

В ходе исследования мы стремились пронаблюдать за тем, как происходит изменение поведения студентов-психологов в процессе обучения – от выраженности межличностного общения к становлению профессионального Я-образа [18].

Внешность рассматривалась нами в качестве одной из структур, составляющей образ специалиста. Исходя из этического кодекса психолога, было отмечено несколько самых важных норм внешности, которым должен соответствовать специалист. С разрешения студентов была проведена их фотосъемка с целью проследить становление образа специалиста в разные годы обучения. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что учащиеся старших курсов начинают переходить от развития в системе по определенным правилам к овладению этой системой. Внешность приобретает более профессиональный вид (студенты начинают носить костюмы, брюки вместо джинсов; характерны опрятность одежды, отсутствие спортивных образов, пирсинга и пр.). Таким образом, осваиваются новые нормы, которые начинают определять внешность студентов. Происходит внутренний переход от актуально осуществляющейся учебной деятельности студентов к предстоящей профессиональной.

На основе полученных эмпирических фактов и сформулированных суждений был сделан вывод о том, что к старшим курсам увеличивается значимость профессиональных норм и профессионального общения студентов. Это позволило подойти к исследованию профессионального развития учащихся как к определенным этапам становления и вхождения в нормативную ситуацию социального взаимодействия, где четко предписаны правила социального поведения.

**На втором этапе** исследования изучалась роль профессиональных норм в межличностном общении студентов. Испытуемые обследовались по следующим методикам [25]:

- анкета «Не норма»;

- социометрическая техника;
- референтометрия;
- методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти.

**Анкета «Не норма»** включала в себя двадцать два вопроса, которые описывали ситуацию, где нарушаются профессиональные нормы поведения, и варианты ответов, включавшие как нормативные, так и анормативные способы выхода из этих ситуаций. Мы предположили, что тот вариант поведения, который изберет большинство студентов группы, и будет являться основным правилом поведения, принятом в данном сообществе. Первый блок вопросов анкеты касался норм профессионального поведения в вузе, второй блок затрагивал сферу межличностного взаимодействия учащихся. Третий блок вопросов транслировал такую норму, как активность на учебном занятии. Четвертый, последний, блок вопросов относился к норме внешности. Все данные категории были выделены в соответствии с нормами поведения, указанными в этическом кодексе психолога. Основанием для выделения данных групп норм явилась также методологическая основа нашего исследования.

В ходе анализа результатов исследования по анкете «Не норма» был введен коэффициент нормативности  $N$ , который показывает ориентацию студентов на соблюдение непреложного правила, нормы.

Нормативность обеспечивает стабильность и предсказуемость групповой деятельности, однако следование четким правилам, невозможность их нарушения могут стать препятствием на пути дальнейшего развития группы. При анализе результатов нас интересовало то, как будет изменяться коэффициент нормативности в зависимости от курса обучения. Согласно полученным данным, коэффициент нормативности наиболее высок у представителей младших курсов. Это означает, что в процессе обучения коэффициент нормативности уменьшается, т.е. уменьшается желание следовать четко установленным инструкциям и одновременно складываются новообразования личности, которые соответствуют необходимости и потребностям группового развития и собственной потребности индивида осуществлять значимые вклады в жизнь группы. Следовательно, с уменьшением нормативности возрастает роль профессиональных норм в организации поведения студентов.

**Социометрия, референтометрия, методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти** были использованы нами для изучения зависимости профессиональных норм от статуса студента в группе.

*Социометрический опрос* включал в себя бланк методики с указанием списка группы и вопросом, на который должен был ответить каждый респондент: «В случае переформирования вашей учебной группы с кем бы вы хотели оказаться в новой группе?».

Нам было важно выяснить, как изменяется социометрический статус высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных учащихся. В результате опроса выявилась динамика социометрического статуса (высокостатусных, среднестатусных) учащихся в сторону уменьшения к пятому году обучения. Это подтвердило выдвинутое нами предположение о том, что к старшим курсам значимость межличностного общения уменьшается, а на первый план выходит общение на основе профессиональных интересов.

Для того чтобы перепроверить данный вывод, мы решили выяснить, как изменяется число взаимных социометрических выборов от общего числа положительных выборов от курса к курсу.

В результате статистического анализа мы выяснили, что коэффициент взаимных социометрических выборов постепенно уменьшается к пятому году обучения. Это означает, что к V курсу вместо общения по интересам появляется перспектива профессионального сотрудничества.

Для доказательства данного предположения нами был подсчитан социометрический индекс групповой сплоченности, который, согласно статистическим данным, остается неизменным на младших курсах ( $S_{гр}=0,11$ ), значительно понижается к IV курсу ( $S_{гр}=0,08$ ), далее повышается к V курсу ( $S_{гр}=0,11$ ). Динамика в сторону уменьшения социометрического статуса студентов к старшим курсам связана со смещением интереса с межличностного общения на профессиональное становление.

Референтометрическая процедура предполагала набор суждений всех членов группы по поводу значимого для них объекта. Как и в предыдущей процедуре, студенту не были известны ответы ни одного из его товарищей. Опрос производился индивидуально. Экспериментатор просил каждого испытуемого на оборотной стороне своего экспериментального социометрического бланка ответить на следующий вопрос: «Чью карточку вы хотели бы посмотреть?». Результаты показали, что студенты младших курсов находятся в процессе становления, о чем свидетельствует большое количество студентов, занимающих среднестатусные позиции. Четверокурсники и пятикурсники как студенческие группы уже завершают свое существование – у них система референтной предпочтительности находится в поле профессиональной деятельности.

Для более детального обоснования данного вывода мы решили выяснить, как изменяется число взаимных референтометрических выборов от общего числа положительных выборов от курса к курсу. Исследование выявило четко выраженную интрагрупповую референтность межличностных отношений на каждом курсе обучения, причем референтный статус учащихся был по-разному выражен в зависимости от курса обучения. Совершенно четко выявилась значимость межличностного общения на I курсе

(21%). К V курсу число взаимных референтометрических выборов снижается до 13%; такое понижение свидетельствует о том, что, скорее всего, в социально-психологическом плане референтная предпочтительность лежит вне группы. Возможно, это обусловлено работой либо включением в иное профессиональное сообщество. Поскольку обучение в вузе заканчивается, последний курс обозначается как завершающий не только во времени, но и в плане существования группы [15].

Для доказательства данного предположения нами был подсчитан референтометрический индекс групповой сплоченности  $S_{gr}$ , который вычислялся отношением числа взаимных положительных выборов к общему числу возможных выборов. На I курсе  $S_{gr}=0,04$ , на II курсе индекс понижается до отметки  $S_{gr}=0,02$ , далее к IV курсу повышается до  $S_{gr}=0,06$  и затем снова понижается до  $S_{gr}=0,03$  на V курсе.

Данное распределение индекса сплоченности свидетельствует о том, что на смену объединению на основе личных интересов к старшим курсам приходит перспектива профессионального сотрудничества.

**Методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти** является дополнением к описанным выше процедурам и представляет собой ранжирование членов групп по признаку «степень властного влияния в группе». Сравнив результаты социометрии, референтометрии и методического приема определения неформальной интрагрупповой структуры власти, мы выявили достаточно четко выраженные интегрально-статусные уровни внутри группы. Это позволило в дальнейшем (сравнив полученные данные с анкетой «Не норма») определить зависимость значимости профессиональных норм от статуса студента в группе. К старшим курсам происходит понижение интегрального статуса референтной предпочтительности, поскольку на данном этапе происходит завершение учебного процесса и как результат – распад группы.

Все полученные данные свидетельствуют о том, что существует зависимость между системой межличностных отношений и значимостью профессиональных норм. С возрастанием роли профессиональных норм значимость межличностного общения уменьшается, а на первый план выходит целостный образ самой профессиональной деятельности: ее целей, ценностей, средств, способов и условий их реализации.

**На третьем этапе** мы изучали процесс принятия собственной профессиональной позиции. Мы исходили из предположения о том, что к старшим курсам в студенческой группе усиливается дифференциация учебных и профессиональных норм [26]. Профессиональное становление студентов в условиях нормативной системы вуза происходит в результате перехода от соблюдения формальных норм к принятию собственной профессиональной позиции.

Для доказательства данного предположения были использованы следующие методики:

- «Четыре учебные ситуации»;
- «Третий лишний».

**Методика «Четыре учебные ситуации»** – авторская методика, включающая четыре ситуации учебного взаимодействия. Испытуемому предъявлялся бланк, на котором изображены четыре картинки, каждой из которых необходимо было дать свое описание и интерпретацию. Методика была призвана показать отношение студентов к учебной деятельности на разных курсах обучения через задаваемые ситуации нарушения норм.

Согласно полученным результатам, было подсчитано распределение средних ранговых показателей по критерию Краскела–Уоллеса. Ранговый показатель составил у студентов I курса – 77,30; у студентов II курса – 75,30; у студентов III курса – 67,74; у студентов IV курса – 70,70; у студентов V курса – 34,8.

Полученные данные были подтверждены статистическим анализом. Выявленная динамика восприятия учебных ситуаций показала, что студенты младших курсов в своих описаниях ориентировались на соблюдение непреложного правила, нормы. Некоторые профессиональные ситуации учащиеся младших курсов описали как ситуации, происходящие в учебном пространстве школы.

В ответах студентов старших курсов содержалась четкая оценка ситуации, но описание не было подробным. Поэтому их ранговый показатель оказался наименьшим. В некоторых случаях они интерпретировали ситуацию как «прием на работу», упоминания школы не было. Кроме того, большинство ответов старшекурсников было ориентировано на разрушение норм. Страх нарушить норму, изменить, создать что-то новое у этих студентов отсутствовал.

Для того чтобы выявить степень выраженности учебных и профессиональных норм у учащихся, нами была использована **методика «Третий лишний»**. В соответствии с методикой студентам предлагался бланк, на котором были изображены двадцать карточек. Каждая карточка включала в себя три ситуации учебного взаимодействия, из которых необходимо было выбрать одну, не подходящую по смыслу к остальным двум. Первые десять карточек относились к ситуациям, которые возникают в ходе учебного процесса в вузе, а вторые десять карточек – к ситуациям, характерным для работы психолога. Соответственно первая группа карточек позволяла определить степень выраженности учебных норм, а вторая – степень выраженности профессиональных норм.

Степень выраженности формальных учебных норм, согласно однофакторному дисперсионному анализу ( $F=0,176$ ;  $p < 0,950$ ), наибольшая у студентов младших курсов, что доказывает верность нашего предположения. Это означает, что на младших курсах у

студентов еще недостаточно средств для овладения ситуациями профессионального взаимодействия.

Полученные статистические данные показали, что коэффициент следования профессиональной норме значительно увеличивается к V курсу обучения. Полученные различия между выборками по критерию Краскела–Уоллеса подтвердились ( $N=13,080$  на уровне значимости  $0,11$ ). Проведенный однофакторный дисперсионный анализ показал, что различия между ответами, относящимися к категории профессиональных норм ( $F=3,579$ ;  $p<0,009$ ), достоверно увеличиваются от курса к курсу.

Следовательно, к старшим курсам у студентов-психологов уменьшается роль учебных формальных норм. Происходит переход от актуально осуществляющейся учебной деятельности к предстоящей профессиональной.

Полученные эмпирические факты и их анализ позволили подтвердить наше предположение о том, что к старшим курсам в студенческой группе усиливается дифференциация формальных и профессиональных норм. Происходит переход от освоения формальных норм к принятию профессионального образа специалиста.

Анализ всех полученных данных позволил нам описать динамику процесса освоения профессиональных норм студентами-психологами.

С этой целью мы ввели такие показатели, как нормативно-учебный и нормативно-профессиональный статус учебного взаимодействия.

Во-первых, был проведен корреляционный анализ между социометрическим статусом и нормативно-учебным статусом, который в процессе обучения понижается и обретает отрицательную динамику. На I курсе  $r=0,243$ ; на II курсе  $r=0,020$ ; к III курсу  $r=-0,398$   $p<0,05$ ; на IV курсе  $r=0,450$ ; на V курсе  $r=-0,551$ .

В результате мы выяснили, что нормативно-учебный статус наиболее значим для студентов IV курса, поскольку они представляют собой состоявшуюся учебную группу. К V курсу наблюдается обратная корреляция между социометрическим статусом и учебно-нормативным. Значимость межличностных отношений, построенных на основе личных интересов, значительно уменьшается.

Во-вторых, был проведен корреляционный анализ между социометрическим статусом и нормативно-профессиональным статусом, где понижается корреляционная зависимость (на I курсе  $r=0,243$ ; на II курсе  $r=0,020$ ; к III курсу  $r=-0,398$   $p<0,05$ ; на IV курсе  $r=0,450$ ; на V курсе  $r=-0,551$ ). Профессиональные нормы еще не могут быть сформированы, поскольку у студентов недостаточно знаний, но когда постепенно к старшим курсам межличностное взаимодействие перестает играть столь значимую роль, корреляция с нормативно-профессиональным статусом значительно падает.

Согласно данному корреляционному анализу, IV курс оказался наиболее полной и сформированной группой в плане межличностного общения, характеризующегося наибольшим количеством профессиональных норм. На IV курсе происходит специализация студентов, в соответствии с которой формируются новые учебные группы. В результате учащиеся оказываются в неопределенной ситуации, что ведет к возрастанию роли межличностных отношений. Это предположение подтверждает концепцию А.В.Петровского об этапах развития личности в изменяющейся социальной среде [20]. Входя в новую социальную общность, студенты осваивают групповые нормы поведения – начинается фаза адаптации. В результате формирования групповых норм снимается ситуация неопределенности, возникают общие средства деятельности, происходит принятие профессиональных и учебных норм [7; 16; 17]. Таким образом, адаптация обеспечивает процесс освоения норм, а когда они освоены, начинается процесс индивидуализации – действие по нормам. К концу обучения у каждого студента складывается собственная система профессиональных норм, которая одновременно присуща ему одному и отвечает профессиональным нормам других членов группы [13; 14; 22].

Таким образом, в нашем исследовании выявился совершенно новый аспект концепции А.В. Петровского, связанный с освоением профессиональных норм студентами. В учебной группе переход от одной фазы развития к другой ведет к увеличению значимости профессиональных норм. Мы выяснили, что межличностные отношения в студенческой группе опосредуют процесс освоения профессиональных норм в ситуации неопределенности [20; 21].

К V курсу студенты стремительно развиваются как профессионалы-психологи, но развитие это происходит не обязательно в студенческой группе.

Этот же вывод подтверждается результатами факторного анализа. На основе анализа всех проведенных нами методик мы поставили задачу дать сравнительную характеристику данных, полученных на всех этапах нашего исследования.

Проделав факторный анализ с ротацией по методу варимакс с семнадцатью ортогональными итерациями, мы выделили шесть факторов, оказывающих влияние на профессиональное развитие студентов.

Первый фактор – «Личностный», объясняющий 18,2% дисперсии, – означает, что принятие профессиональных норм зависит не только от возможностей, которые предоставляет нормативно-учебное сообщество вуза, но и от личного отношения студента к учебной деятельности.

Второй фактор – «Социальная активность» – объясняет 17,2% дисперсии. Социальная активность является важным фактором, оформляющим границы профессиональной компетентности.

*Третий фактор – «Учебная активность»* (13,8% дисперсии) – значительно влияет на профессиональную деятельность учащихся. Реализация норм учебной деятельности возможна только посредством активности индивидов, которым эти нормы адресованы.

*Четвертый фактор – «Межличностная активность»* – объясняет 11,3% дисперсии; он во многом способствует развитию учебно-профессиональной деятельности.

*Пятый фактор – «Профессиональная направленность»* – объясняет 9,3% дисперсии, показывает значимость профессиональной направленности в процессе овладения учебно-профессиональными нормами.

*Шестой фактор – «Профессиональная нормативность»* – объясняет 6,8% дисперсии и показывает возрастающую к V курсу нормативно-профессиональную ориентацию студентов-психологов в процессе обучения. Ориентация на следование нормам позволяет человеку оценивать себя как представителя определенного профессионального сообщества, осознать свои возможности и сформировать определенные умения и навыки.

Таким образом, можно говорить о правомерности гипотезы, согласно которой в процессе обучения студентов-психологов происходит переход от учебных норм к профессиональным нормам, опосредованный системой межличностных отношений. Нормативная система вуза на протяжении всех лет обучения ориентирует студента на усвоение профессиональных норм.

На основании проведенного исследования мы сделали вывод о том, что нормативное пространство студентов в вузе развивается поэтапно. На I курсе в процессе межличностного взаимодействия студенты учатся овладевать своим поведением в процессе общения со сверстниками. В дальнейшем общение по интересам сменяет учебная деятельность, учащиеся строят свое поведение в зависимости от принятых учебных норм. К концу обучения студенты умеют не только действовать в соответствии с установленными правилами, но и применять их на практике. К этому времени учащиеся сами регулируют свое профессиональное поведение. В процессе обучения у студентов происходит переход от организации поведения в соответствии с учебными нормами к поведению, основанному на профессиональных нормах. Причем этот переход опосредуется межличностными отношениями в студенческой группе.

## Литература

1. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. М., 2000.
2. *Бобнева М.И.* Социальные нормы и регуляция поведения. М., 1987.
3. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М., 2001.
4. *Веракса Н.Е.* Личность и культура: структурно-диалектический подход // Вопросы психологии. 2000. №5.
5. *Веракса Н.Е.* Методологические основы психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2008.
6. *Веракса Н.Е.* Нормативная ситуация как фактор психического развития детей // Ежегодник Российского психологического общества. СПб., 2003.
7. *Выготский Л.С.* Психология. М., 2001.
8. *Гулякина В.В.* Групповые нормы и ценности как факторы самосознания личности старшеклассника: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2000.
9. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 1974.
10. Деркач А.А. Акмеология: личностно-профессиональное развитие. М., 2000.
11. *Донцов А.И., Белокрылова Г.М.* Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. 1998. № 4.
12. *Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н.* Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психологический журнал. 2002. № 6.
13. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов, 1996.
14. *Климов Е.А.* Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск, 1993.
15. *Кондратьев М.Ю.* Социальная психология закрытых образовательных учреждений: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. СПб., 2005.
16. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М., 2001.
17. *Леонтьев Д.А.* Жизненный мир человека и проблема потребностей // Психологический журнал. 1992. № 2.
18. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
19. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4.
20. *Петровский А.В.* Возникновение и сущность стратометрического подхода к психологии коллектива // Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В.Петровского. М., 1979.
21. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.

22. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. М., 2001.
23. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
24. *Юшваева И.У.* Динамика профессиональных норм студентов-психологов в процессе обучения в педагогическом вузе//Психологическая наука и образование. 2008. № 5.
25. *Юшваева И.У.* Освоение профессиональных норм студентами-психологами в процессе обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2009. № 1.
26. *Юшваева И.У.* Профессиональное становление студентов в условиях нормативной системы вуза// Материалы VIII городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. М, 2009.
27. *Юшваева И.У.* Профессиональное становление студентов в условиях нормативной системы вуза//Психология обучения. 2009. № 6.
28. *Юшваева И.У.* Роль профессиональных норм в организации поведения студентов-психологов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
29. *Юшваева И.У.* Роль профессиональных норм в организации поведения студентов//Материалы VI городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. М., 2007.
30. *Ядов В.А.* Социологическое исследование: Методология, программа, методы. Самара, 1995.
31. *Haslam S.A.* Psychology in Organization: The Social Identity Approach. L., 2001.
32. *Jaffe D.* Organization Theory: Tension and Change. N. Y., 2001.
33. *Zimmerman B.J.* Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective / *M.Boekaerts, P.R.Pintrich, M.Zeidner (Eds.)* Handbook of Selfregulation. San Diego, 2000.

# The role of professional norms in organization of behavior of psychology students

*I. U. Yushvaeva,*

*Ph.D in Psychology, psychologist at the Joint editorial section of the Informational and analytical department, Moscow State University of Psychology and Education  
irinei@yandex.ru*

The article describes empirical research of the process of professional norms acquisition by psychology students in the course of their professional education. The analysis of students' professional activity was performed, attitudes of psychology student towards their future profession are revealed, peculiarities of students' behavior in given learning situations are described. The article provides the data illustrating productive influence of increase of professional norms significance on cognitive activity of the students; described the set of methods elaborated by the author with the purpose of investigation of the model of students' professional development; justifies the practical demand for implementing professional norms for efficient preparation of specialists. Special emphasis is made on the analysis of students' professional formation as a holistic socio-psychologo-educational process; the transition from formal learning norms to professional norms is mediated by the system of interpersonal relationships in students' group. It is concluded that acquisition of professional norms leads to increase of professional orientations and awareness in students' activity.

**Keywords:** professional norms, learning, formal learning norms, development, normative professional status, interpersonal activity, communication.

1. *Andreeva G.M.* Psihologiya social'nogo poznaniya. M., 2000.
2. *Bobneva M.I.* Social'nye normy i regulyaciya povedeniya. M., 1987.
3. *Bozhovich L.I.* Problemy formirovaniya lichnosti. M., 2001.
4. *Veraksa N.E.* Lichnost' i kul'tura: strukturno-dialekticheskii podhod // Voprosy psihologii. 2000. №5.
5. *Veraksa N.E.* Metodologicheskie osnovy psihologii: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. M., 2008.
6. *Veraksa N.E.* Normativnaya situaciya kak faktor psihicheskogo razvitiya detei // Ezhegodnik Rossiiskogo psihologicheskogo obshchestva. SPb., 2003.
7. *Vygotskii L.S.* Psihologiya. M., 2001.
8. *Gulyakina V.V.* Gruppovye normy i cennosti kak faktory samosoznaniya lichnosti starsheklassnika: Avtoref. dis. kand. psihol. nauk. Kursk, 2000.

9. *Davydov V.V.* Vidy obobsheniya v obuchenii. M., 1974.
10. *Derkach A.A.* Akmeologiya: lichnostno-professional'noe razvitie. M., 2000.
11. *Doncov A.I., Belokrylova G.M.* Professional'nye predstavleniya studentov-psihologov // *Voprosy psihologii.* 1998. № 4.
12. *Kazanceva T.A., Oleinik Yu.N.* Vzaimosvyaz' lichnostnogo razvitiya i professional'nogo stanovleniya studentov-psihologov // *Psihologicheskii zhurnal.* 2002. № 6.
13. *Klimov E.A.* Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. Rostov, 1996.
14. *Klimov E.A.* Razvivayushiy chelovek v mire professii. Obninsk, 1993.
15. *Kondrat'ev M.Yu.* Social'naya psihologiya zakrytykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. SPb., 2005.
16. *Leont'ev A.N.* Lekcii po obshei psihologii. M., 2001.
17. *Leont'ev D.A.* Zhiznennyi mir cheloveka i problema potrebnosti // *Psihologicheskii zhurnal.* 1992. № 2.
18. *Lisina M.I.* Problemy ontogeneza obsheniya. M., 1986.
19. *Mitina L.M.* Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novykh social'no-ekonomicheskikh usloviyakh // *Voprosy psihologii.* 1997. № 4.
20. *Petrovskii A.V.* Vozniknovenie i sushnost' stratometrcheskogo podhoda k psihologii kollektiva // *Psihologicheskaya teoriya kollektiva / Pod red. A.V.Petrovskogo.* M., 1979.
21. *Petrovskii A.V.* Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv. M., 1982.
22. *Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E.Yu.* Psihologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva. M., 2001.
23. *Shadrikov V.D.* Problemy sistemogeneza professional'noi deyatel'nosti. M., 1982.
24. *Yushvaeva I.U.* Dinamika professional'nykh norm studentov-psihologov v processe obucheniya v pedagogicheskom vuze // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2008. № 5.
25. *Yushvaeva I.U.* Osvoenie professional'nykh norm studentami-psihologami v processe obucheniya v vuze // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2009. № 1.
26. *Yushvaeva I.U.* Professional'noe stanovlenie studentov v usloviyakh normativnoi sistemy vuza // *Materialy VIII gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferencii molodykh uchenykh i studentov uchrezhdenii vysshego i srednego obrazovaniya gorodskogo podchineniya.* M, 2009.
27. *Yushvaeva I.U.* Professional'noe stanovlenie studentov v usloviyakh normativnoi sistemy vuza // *Psihologiya obucheniya.* 2009. № 6.

28. *Yushvaeva I.U.* Rol' professional'nyh norm v organizacii povedeniya studentov-psihologov: Dis. kand. psihol. nauk. M., 2009.
29. *Yushvaeva I.U.* Rol' professional'nyh norm v organizacii povedeniya studentov//Materialy VI gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferencii molodyh uchenyh i studentov uchrezhdenii vysshego i srednego obrazovaniya gorodskogo podchineniya. M., 2007.
30. *Yadov V.A.* Sociologicheskoe issledovanie: Metodologiya, programma, metody. Samara, 1995.
31. *Haslam S.A.* Psychology in Organization: The Social Identity Approach. L., 2001.
32. Jaffe D. Organization Theory: Tension and Change. N. Y., 2001.
33. *Zimmerman B.J.* Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective / M.Boekaerts, P.R.Pintrich, M.Zeidner (Eds.) Handbook of Selfregulation. San Diego, 2000.