



РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ  
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
ФГБОУ ВПО ТЮМЕНСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

О. И. ДУБРОВИНА  
Т. С. ШЕВЦОВА

ОСНОВЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

*Учебное пособие*



Тюмень  
Издательство  
Тюменского государственного университета  
2012

**УДК 159.9(075.8)**  
**ББК Ю93я73**  
**Д797**

**О. И. Дубровина, Т. С. Шевцова.** ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА: учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2012. 216 с.

Рассматриваются различные аспекты деятельности психолога-профессионала. Вопросы психологического анализа данной деятельности представлены в доступной для студентов форме. Пособие содержит как теоретические положения, так и рабочую программу дисциплины, методические указания по изучению дисциплины, практикум, задания для контроля, список литературы.

Предназначено студентам специальности «Психология» различных форм обучения, в т. ч. с применением дистанционных технологий.

Рекомендовано Учебно-методической комиссией Института психологии и педагогики ТюмГУ, одобрено на заседании кафедры общей и социальной психологии.

Разработано на основании федерального государственного образовательного стандарта. Рабочая программа размещена на сайте <http://utmn.ru> и в разделе web-кабинета информационной системы Института дистанционного образования: <https://iside.distance.ru> «Учебно-методическое обеспечение».

Рецензенты: **А. В. Осинцева**, канд. психол. наук, преподаватель кафедры АД ОВД и ООП ТИПК МВД России

**М. В. Богданова**, канд. психол. наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ТюмГУ

Ответственный

за выпуск: **А. В. Трофимова**, зав. отделом учебно-методического обеспечения Института дистанционного образования ТюмГУ

**ISBN 978-5-400-00661-6**

© ФГБОУ ВПО Тюменский государственный университет, 2012  
© О. И. Дубровина, Т. С. Шевцова, 2012

# ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
------------------	---

## МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Рабочая программа дисциплины.....	7
Рекомендации по самостоятельной работе студента .....	19

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Глава 1. Концептуальные основы профессиональной деятельности психолога.....	21
§1. Теоретические принципы современных психологических направлений. Отечественные психологические школы: психотехника и психология деятельности.....	21
§2. Теоретические основы зарубежных психологических подходов и направлений (психоаналитическое, адлеровское, бихевиористское, рационально-эмоциональное, экзистенциально-гуманистическое).....	42
Резюме .....	55
Вопросы для самопроверки .....	56
Литература .....	56
Глава 2. Социальные запросы в отношении профессии психолога.....	58
§1. Виды деятельности психолога.....	58
§2. Отрасли психологии .....	63
§3. Специализации психологии .....	66
§4. Механизмы формирования и структура профессионально важных качеств .....	106
Резюме .....	112
Вопросы для самопроверки .....	112
Литература .....	113
Глава 3. Профессиональное развитие психолога .....	114
§1. Профессиональное становление психолога. Развитие профессионализма в процессе деятельности.....	114
§2. Этапы профессионального развития психолога. Рефлексия собственного прохождения этапов. Развитие профессиональной идентичности консультанта (по И. Ю. Хамитовой).....	121
§3. Этические принципы профессиональной деятельности психолога .....	132
Резюме .....	146
Вопросы для самопроверки .....	147
Литература .....	147

Глава 4. Образ «я в профессии». Целеполагание как первый этап профессионального развития.....	149
§1. Формирование и рефлексия целей обучения профессии в социальном контексте.....	149
§2. Профессиональные «Я-реальное» и «Я-идеальное» образы.....	151
Резюме.....	154
Вопросы для самопроверки.....	155
Литература.....	155
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	157
ПРАКТИКУМ.....	158
ЗАДАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ.....	163
Тесты для самоконтроля.....	163
Ключи к тестам для самоконтроля.....	173
Вопросы для подготовки к зачету.....	173
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	175
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	180
Приложение 1. Образовательная концепция подготовки психологов в вузе.....	180
Приложение 2. Постановка целей.....	213

## ПРЕДИСЛОВИЕ

С каждым годом у работодателей все более остро возникает вопрос: «Как найти хорошего специалиста-психолога, настоящего профессионала?». В свою очередь и у студентов возникает потребность соответствовать требованиям будущих работодателей. И тогда возникает вопрос: Как же стать хорошим профессионалом-психологом?

На первый взгляд, ответ очевиден: чтобы стать хорошим профессионалом, психолог должен овладеть достаточным объемом знаний, сформировать требуемые для профессиональной деятельности умения и навыки. Этого, однако, мало. Ясно также, что психологов следует обеспечивать достаточным количеством совершенных, характеризующихся высокой разрешающей способностью психодиагностических средств, но и это не будет кардинальным решением проблемы. По нашему мнению, успех в деятельности практического психолога зависит прежде всего от качественных особенностей и уровня развития процессов мышления самого психолога, поскольку эффективность его деятельности в конечном итоге определяется тем, насколько успешно он смог определить причины того или иного психологического явления, а значит, проникнуть во внутреннюю, скрытую от непосредственного наблюдения психологическую реальность.

Можно утверждать, что на сегодняшний день задача целенаправленного формирования профессионального психологического мышления четко не осознана и не сформулирована как одна из приоритетных задач вузовской подготовки. Лишь с накоплением опыта психологической работы мышление специалиста в той или иной степени приобретает профессиональные качественные характеристики. Об этом свидетельствуют и эмпирические данные, полученные при изучении процесса решения практическими психологами образования диагностических задач как одного из видов их профессиональной деятельности.

В образовательный стандарт подготовки студентов по специальностям «Психология» включена дисциплина «Основы профессиональной деятельности психолога».

Цель курса — дать студентам знания в области специфики деятельности психолога и обучение самостоятельной работе над собственным профессиональным развитием, его осознанным планированием и контролем. Разработка настоящего учебного пособия

осуществлялась в соответствии с учебной программой курса «Основы профессиональной деятельности психолога» для специальности «Психология» высших учебных заведений.

В пособии представлены способы изучения анализа различных аспектов профессионального становления психолога на примере конкретных сфер (организационной, клинической и т. д.) и безотносительно сферы применения психологических знаний. Также предлагается ознакомиться с подходами к решению задач, которые наиболее часто встают на психологической практике, и выработать собственный подход к решению профессиональных задач.

Вопросы психологического анализа профессиональной деятельности психолога даны в доступной для студентов форме.

Наряду с работой над учебным пособием студентам следует использовать новейшую литературу в области психологии — монографии и журналы, приведенные в списке рекомендуемой литературы.

# МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

## Рабочая программа дисциплины

### *Пояснительная записка*

*Цель курса «Основы профессиональной деятельности студента»* — формирование у студентов целостного образа профессии психолога; обеспечение студентов теоретическими знаниями и практическими навыками по применению приемов и способов психологического анализа деятельности психолога и рефлексии собственной профессиональной позиции.

Задачи курса:

- выявить социальные заказы и ожидания, существующие по отношению к профессии психолога;
- создать модель выпускника на основе требований к его будущей деятельности, соотнести имеющиеся характеристики с необходимыми;
- познакомить студентов с концептуальными основами практической деятельности психолога;
- способствовать формированию собственной профессиональной «Я-концепции» у студентов;
- познакомить студентов с различными видами деятельности практического психолога, а также со специализациями, существующими в практической психологии;
- составить поэтапную программу профессионального развития студентов в процессе дальнейшего обучения.

В соответствии с задачами курс разделен на *пять тем*: концептуальные основы профессиональной деятельности психолога; социальные запросы в отношении профессии психолога; профессиональное развитие; целеполагание; образ «Я в профессии». Каждая глава включает несколько тем, по каждой из которых студенты выполняют итоговую работу.

В результате обучения должна сформироваться система научных понятий и базовых представлений о психологическом сопровождении профессиональной деятельности психолога. Студент должен быть способен проводить анализ профессиональной деятельности с учетом специфических особенностей ее задач и условий.

Необходимым компонентом подготовки студента является основательное знание основных проблем профессиональной деятельности психолога, умение соотносить частные задачи, возникающие в практике психолога, с контекстом фундаментальных проблем психологии в целом.

Важнейшим средством обучения является решение студентами специально выделенных и структурированных задач, отражающих профессиональные задачи, встающие перед выпускником университета.

*Методологической базой* изучения данного курса являются теоретические и практические разработки российских и зарубежных ученых в области психологии.

Познавательная деятельность студента преимущественно должна быть направлена на самостоятельную работу с предложенным в пособии теоретическим материалом, закреплением его при решении задач из «Заданий для контроля» и подготовки ответов на поставленные вопросы.

В течение курса студенты выполняют ряд практических работ (индивидуально и в малых группах). По окончании курса сдают устный зачет по вопросам.

Дисциплина **«Основы профессиональной деятельности психолога»** относится к вариативной части профессионального цикла дисциплин (Б.З.В.2).

*Освоение дисциплины «Основы профессиональной деятельности психолога» является необходимой основой для последующего изучения дисциплин магистратуры.*

*Компетенции студента,  
формируемые в результате освоения дисциплины  
«Основы профессиональной деятельности психолога»*

В результате освоения дисциплины «Основы профессиональной деятельности психолога» студент должен обладать следующими **профессиональными компетенциями:**

(ПК-19) самообразование на протяжении всей профессиональной жизни;

(ПК-23) реализация интерактивных методов, психологических технологий, ориентированных на личностный рост сотрудников и охрану здоровья индивидов и групп.



В результате освоения дисциплины студент должен:

- **знать** методологию и методы профессиональной деятельности психолога; понимать цели деятельности, использовать для их достижения методы изученных ранее дисциплин; знать законы личностной психодинамики и видеть их проявления в конкретном поведении личности; знать инструментарий, методы организации и проведения психологического обследования; знать о методах психологического наблюдения и психодиагностики, приемах организации и планирования деятельности; знать о различных методах психологического консультирования и психокоррекции;
- **уметь:** интегрировать свои профессиональные знания о личности, мотивации, ценностях, психическом здоровье, а также проявлять общую эрудицию в процессе деятельности; устанавливать и поддерживать контакт с клиентом; устанавливать гибкие конструктивные взаимоотношения с клиентом; изучать состояние дел, определять проблемное поле, поставить цель и сформулировать задачи, связанные с реализацией функций психолога; точно воспринимать информацию: критически оценивать информацию, корректно интерпретировать и излагать результаты психологической беседы; определять и применять психологические средства воздействия, адекватные задачам; проводить целеполагание; рефлексивно анализировать условия, процесс и результаты своей профессиональной деятельности;
- **владеть:** культурой мышления, знать его общие законы, быть способным в письменной и устной речи правильно (логично) оформить его результаты.

## *Содержание дисциплины*

### **Тематический план работы для студентов направления «Психология»**

Наименование темы	Количество часов			
	Всего	в т. ч.		
		лекции	прак- тич.	самост. работа
Тема 1. Концептуальные основы профессиональной деятельности психолога. Теоретические принципы современных психоаналитических направлений. Формирование собственной профессиональной «Я-концепции» студента	16		2	14
Тема 2. Социальные запросы в отношении профессии психолога. Анализ отчетов по практике. Направления и виды деятельности психолога. Описание специализаций, отраслей психологии	26		4	22
Тема 3. Профессиональное развитие психолога. Развитие профессионализма в процессе деятельности. Операционализация деятельности профессионала. Оптимальная модель психолога-выпускника	28		2	26
Тема 4. Целеполагание. Формирование и рефлексия целей обучения профессии в социальном контексте. Правила целеполагания	12		2	10
Тема 5. Образ «Я в профессии». Профессиональные «Я-реальный» и «Я-идеальный» образы. Составление индивидуальной программы профессионального развития	26		2	24
Всего	108	0	12	96

В соответствии с учебными планами сдается зачет.

## *Содержание дисциплины. План занятий*

### **Тема 1. Концептуальные основы профессиональной деятельности психолога**

#### **1.1. Теоретические принципы современных психологических направлений**

**Цели:** интеграция принципов, создание методологических основ профессиональной деятельности психолога.

**Основные понятия:**

— **отечественное направление:**

психотехника и психология деятельности;

— **психоаналитическое направление:**

Сущность человека определяется психической энергией сексуальной природы и опытом раннего детства. Основу структуры личности составляют три инстанции: ид, эго и суперэго. Поведение мотивируется агрессивными и сексуальными побуждениями. Патология возникает из-за вытесненных в детском возрасте конфликтов. Нормальное развитие основывается на своевременном чередовании стадий сексуального развития и интеграции;

— **адлеровское направление:**

Акцентируется позитивная природа человека. Каждый человек в раннем детстве формирует уникальный стиль жизни, человек творит свою судьбу. Поведение человека мотивируется стремлением к достижению целей и социальным интересом. Жизненные трудности способствуют формированию неблагоприятного стиля жизни. Нормальное развитие личности предполагает адекватные жизненные цели;

— **бихевиористское направление:**

Человек — продукт среды и одновременно ее творец. Поведение формируется в процессе обучения. Нормальному поведению обучают посредством подкрепления и имитации. Проблемы возникают в результате плохого обучения;

— **рационально-эмоциональное направление:**

Человек рождается со склонностью к рациональному мышлению, но одновременно и со склонностью к паралогичности. Он может стать жертвой иррациональных идей. Жизненные проблемы возникают из-за ошибочных убеждений. В основе нормального поведения лежат рациональное мышление и своевременная коррекция принимаемых решений;

— **экзистенциально-гуманистическое направление:**

Особое внимание уделяется способности человека познавать свой внутренний мир, свободно выбирать свою судьбу, ответственности и экзистенциальной тревоге как основному мотивирующему фактору, поиску уникального смысла в бессмысленном мире, одиночеству и отношениям с другими, временности жизни и проблеме смерти. Нормальное развитие основывается на уникальности каждого индивида.

Акцентируется позитивная природа человека — свойственное ему врожденное стремление к самореализации. Проблемы возникают при вытеснении некоторых чувств из поля сознания и искажении оценки опыта. Основу психического здоровья составляют соответствие «Я-идеальному» «Я-реального», которое достигается реализацией потенциала личности и стремления к самопознанию, уверенности в себе, спонтанности.

**1.2. Формирование собственной профессиональной «Я-концепции» студента**

**Цели:** развитие профессиональной саморефлексии, осознание концептуального профессионального единства.

**Задание:**

*Ответьте на вопросы в форме эссе:*

- Чем представлена система ваших личных и профессиональных ценностей?
- Как ваша система соотносится с системой общечеловеческих ценностей?
- Каковы основы развития вашего «творческого Я»? Что из требований к «творческому Я» личности эффективного психолога в вашем опыте уже сформировано, что предстоит развивать?
- Что является целью вашего профессионального (личностного) развития? Чего вы хотите достичь? Каковы критерии, согласно которым вы узнаете, что цель достигнута (что даст вам об этом знать)? Что вам предстоит сделать для достижения цели? Как вы собираетесь это делать? Когда вы начнете это делать? Что вам может помешать это сделать? Что (кто) вам нужно для того, чтобы это сделать? Как вы будете устранять помехи?
- Кто те, кто составляет ваше окружение? Кто вы по отношению к ним? Зачем они вам нужны? Зачем нужны им вы? Как вы к ним

- относитесь? Как относятся к вам они? Какое отношение они имеют к вашему профессиональному (личностному) становлению?
- Каковы мотивы вашего поведения? Какие потребности вы удовлетворяете в своем окружении? Что вы осознаете и как это переживаете? За что вы несете ответственность? Что дает вам знать, что именно вы несете за это ответственность?

## **Тема 2. Социальные запросы в отношении профессии психолога**

**Цели:** структурирование и интеграция своего профессионального опыта.

### **2.1. Анализ отчетов по учебно-ознакомительной практике, пройденной студентами в летний период**

#### ***Задачи:***

Описать виды работ, общие для всех направлений (сфер) деятельности психолога (клиническая психология, организационная психология, юридическая психология, психология безопасности).

Описать работы психологической службы (п.п. 2а и 2б в памятке «Составление отчета по учебно-ознакомительной практике»).

Описать сложности, с которыми столкнулись в ходе практики (их классификация).

**Формы работы:** составление письменных отчетов по малым группам (д/з), групповая дискуссия.

### **2.2. Виды деятельности психолога**

#### ***Задачи:***

— Знакомство с основными видами деятельности практического психолога с использованием литературы и результатов ознакомительной практики.

Основные виды задач, решаемых психологом:

1. Исследование.
2. Обследование (психодиагностика).
3. Преобразование: психологическое просвещение, психологическая профилактика, тренинг (психологическое обучение), психологическое консультирование, психологическая коррекция и психотерапия.

Основные виды деятельности: психологическое консультирование, просвещение, диагностика, психопрофилактика, психологическое исследование, психокоррекция.

- Операционализация видов деятельности, выделение ПВК.
- Соотнесение видов деятельности психолога и необходимых для этого ЗУН.

**Формы работы:** анализ документов и литературы; работа в малых группах.

### **2.3. Описание сфер деятельности, отраслей психологии**

#### **Задачи:**

- Знакомство с возможными специализациями практического психолога.
- Изучение особенностей специализаций, направлений (например: клиническая психология, юридическая психология, психология безопасности, организационная психология).

**Формы работы:** анализ документов и литературы; работа в малых группах; анкетирование студентов старших курсов; работа с документами (анализ учебных планов); встречи с работающими специалистами.

### **2.4. Социальные ожидания и заказы**

#### **Задачи:**

- Анализ мифов, касающихся профессии и личности психолога, существующих в обыденном сознании. Ожидания и опасения, существующие по отношению к деятельности и к личности психолога.
- Анализ транслируемых СМИ образов психолога.
- Анализ собственных мифов, касающихся профессиональной деятельности.

**Формы работы:** беседа, интервью, анкетирование (д/з); анализ публикаций в СМИ и телепередач; анализ материала индивидуально и в малых группах.

## **Тема 3. Профессиональное развитие психолога**

**Цель:** создание модели эффективного психолога.

### **3.1. Профессиональное становление психолога. Развитие профессионализма в процессе деятельности**

#### **Основные понятия:**

Компетентность, виды компетентности, этапы развития компетентности.

Стадии развития профессионализма, профессиональный рост, профессионализм, профессиональный опыт, квалификация, критерии профессионализма. Этапы профессионального развития психолога. Рефлексия собственного прохождения этапов.

Профессиональное самосознание, профессиональное мировоззрение и профессиональная позиция психолога.

Профессионально важные качества (ПВК) и их формирование в процессе профессионального обучения и профессиональной деятельности.

**Формы работы:** работа с литературой; групповая дискуссия с элементами лекции.

### **3.2. Операционализация деятельности профессионала: цели, установки, используемые стратегии**

#### ***Основные понятия:***

Понятие целей и задач по отношению к профессиональной деятельности психолога. Цели стратегические и тактические.

Личные установки по отношению к профессиональной деятельности.

Этические принципы профессионального психолога.

Стратегии, используемые психологом. Построение успешных стратегий. Осознание собственных стратегий, используемых в профессиональной (учебной) деятельности.

**Формы работы:** групповая дискуссия; работа в малых группах.

### **3.3. Описание желаемой модели психолога-выпускника**

#### ***Основные понятия:***

Создание модели психолога-выпускника. Определение составляющих модели (профессиональная позиция, установки, ЗУНы, используемые стратегии, ПВК и т. д.).

Оценка собственных ресурсов, индивидуальных особенностей с точки зрения возможности использования в профессии. Оценка собственных ПВК, навыков, умений с точки зрения требований профессии.

**Формы работы:** работа в малых группах; групповая дискуссия.

## **Тема 4. Целеполагание**

**Цель:** рефлексия профессиональных целей, путей и способов их достижения.

### **4.1. Формирование и рефлексия целей обучения профессии в социальном контексте**

Место психолога-профессионала в современном социуме.

Групповая дискуссия на основе анализа литературы, затрагивающей вопросы целеполагания психолога.

Развернутые ответы на вопросы:

Кто я, какой я в своей профессии? Кто я в этой жизни?

Каким я хотел бы быть (в профессии и в жизни)?

Каким я не хотел бы быть?

Что мне нужно для того, чтобы реализовать свои цели, касающиеся профессионального развития?

Что мне нужно, чтобы реализовать свои цели в жизни?

Каков замысел, смысл, миссия моей профессии?

Как соотносится миссия моей профессии с моими целями в жизни, в профессии?

**Форма работы:** групповая дискуссия.

### **4.2. Правила целеполагания**

Правила и этапы целеполагания. Общая схема целеполагания. Постановка собственных профессиональных целей по схеме:

Формулировка цели.

Осмысление значимости цели (соотнесение с потребностями, социальный контекст, соотнесение с другими жизненными целями и ценностями).

Описание необходимых ресурсов (внешних и внутренних) и способы их получения.

Составление плана действий с указанием срока их выполнения.

Критерии достижения целей и реализации отдельных этапов.

**Формы работы:** индивидуальная домашняя работа; групповая дискуссия; анализ анонимных работ, подсчитывая частоты встречаемости тех или иных элементов: функции, ожидания, запросы, неопределенность в описании и т. д.



## **Тема 5. Образ «Я в профессии»**

**Цель:** создание программы профессионального пути.

### **5.1. Профессиональные «Я-реальное» и «Я-идеальное» образы**

Описание профессионального образа «Я-реального» и профессионального образа «Я-идеального» на основе структуры деятельности А. Н. Леонтьева:

- суть деятельности и мотивы;
- действия-умения и цели-принципы;
- операции и условия (зависимость от условий).

**Формы работы:** индивидуальная письменная работа; групповая дискуссия.

### **5.2. Составление индивидуальной программы профессионального развития**

Составление студентами поэтапной программы собственного профессионального развития в условиях вуза на основе построенной модели психолога-выпускника и проделанной оценки собственных ЗУН и других характеристик («бизнес-план»). Защита «бизнес-планов».

**Форма работы:** индивидуальное составление «бизнес-плана» и его защита.

## Перечень практических занятий

Название практического занятия	Кол-во часов
Формирование собственной профессиональной «Я-концепции» студента (осознание и презентация)	2
Анализ отчетов по практике. Виды деятельности психолога. Описание сфер деятельности, отраслей психологии. Анализ мифов, касающихся деятельности психолога. Составление письменных отчетов	4
Профессиональное становление психолога. Операционализация деятельности профессионала: цели, установки, используемые стратегии, описание желаемой модели психолога-выпускника	2
Формирование и рефлексия целей обучения профессии в социальном контексте (по заданной схеме). Развернутые ответы на вопросы темы.	2
Профессиональные «Я-реальное» и «Я-идеальное» образы. Описание «Я-образа» в профессиональном становлении: «Я три года назад», «Я через пять лет», «Я через десять лет». Составление индивидуальной программы профессионального развития	2
Итого за семестр	12

# Рекомендации по самостоятельной работе студента

## Календарно-тематический план

№	Название темы	Время, отводимое на изучение темы, ч	Виды учебной работы, рекомендуемое время на выполнение, ч	
1	Концептуальные основы профессиональной деятельности психолога. Формирование собственной профессиональной «Я-концепции» студента	14	Изучение теоретических материалов	8
			Ответы на вопросы для самопроверки	2
			Выполнение практических заданий	2
			Промежуточное тестирование	2
			Всего	14
2	Социальные запросы в отношении профессии психолога. Анализ отчетов по практике. Описание специализаций, отраслей психологии	22	Изучение теоретических материалов	10
			Ответы на вопросы для самопроверки	2
			Выполнение практических заданий	8
			Промежуточное тестирование	2
			Всего	22
3	Профессиональное развитие психолога. Оптимальная модель психолога-выпускника	26	Изучение теоретических материалов	10
			Ответы на вопросы для самопроверки	2
			Выполнение практических заданий	12
			Промежуточное тестирование	2
			Всего	26
4	Целеполагание. Формирование и рефлексия целей обучения профессии в социальном контексте	10	Изучение теоретических материалов	4
			Ответы на вопросы для самопроверки	2
			Выполнение практических заданий	2
			Промежуточное тестирование	2
			Всего	10
5	Образ «Я в профессии». Составление индивидуальной программы профессионального развития	24	Изучение теоретических материалов	4
			Ответы на вопросы для самопроверки	2
			Выполнение практических заданий	16
			Промежуточное тестирование	2
			Всего	24

**Методические рекомендации по самостоятельному изучению теоретической части дисциплины** представлены по главам.

*Указания к промежуточной аттестации с применением балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости*

Цель балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости — индивидуальная оценка знаний различных видов учебной деятельности студента, путем введения более дифференцированной шкалы успеваемости, стимулирования самостоятельной работы учащихся.

Текущая семестровая аттестация проводится в три этапа. Третья аттестация — итоговый зачет.

На дисциплину «Основы профессиональной деятельности психолога» с учетом зачета отводится 100 зачетных единиц. При этом до 40 баллов студент может получить за текущую работу в семестре (для студентов отделения дневного обучения) и до 60 баллов — для студентов отделения заочного обучения, в т. ч. с применением дистанционных технологий. Зачет оценивается в 60 баллов (для студентов отделения дневного обучения).

*Критерии балльно-рейтинговой системы оценки знаний студента*

1) распределение баллов текущей аттестации между этапами

1 аттестация	2 аттестация	3 (итоговая) аттестация	Итого
20 баллов	40 баллов	40 баллов	100 баллов

2) распределение баллов по видам контрольных испытаний за каждую аттестацию.

Виды контрольных испытаний	Баллы
1 аттестация	
Работа на семинарских занятиях	0-20
Итого максимально	0-20
2 аттестация	
Работа на семинарских занятиях	0-20
Итого максимально	0-20
3 (итоговая) аттестация	
Прочие (вопросы итогового теста)	0-60
Итого максимально	0-60
<b>ВСЕГО МАКСИМАЛЬНО</b>	<b>100</b>

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

## ГЛАВА 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

**Цель** — интеграция принципов психологической работы разных направлений; создание методологических основ профессиональной деятельности психолога.

**Задачи:**

- изучение и сопоставление основных положений разных психологических школ, отечественных и зарубежных;
- развитие профессиональной саморефлексии, осознание концептуального профессионального единства;
- формирование собственной профессиональной «Я-концепции» студента.

При изучении учебного материала темы «Концептуальные основы профессиональной деятельности психолога» необходимо особое внимание уделить пониманию целей и задач современных психологических школ, а также способам работы разных психологических школ с запросами клиентов.

Для углубленного понимания теоретических основ курса изучите основной и дополнительный материал (см. список литературы).

### **§1. Теоретические принципы современных психологических направлений. Отечественные психологические школы: психотехника и психология деятельности**

Глубочайшая ценность традиционной европейской культуры заключается в ясном сознании: все, что происходит в мире, зависит от твоих личных усилий, — а значит, ты не можешь жить в мире, где неизвестными остаются источники, откуда к тебе «приходят» события...

(М. К. Мамардашвили «Дьявол играет нами, когда мы не мыслим точно»)

Уважаемые коллеги, в процессе обучения вам уже удалось ознакомиться с разными психологическими школами, оценить их богатое

наследие. Возможно, вы уже отметили несогласованность (неоднозначность, неоднородность) исходных допущений, присутствующих в каждом из направлений.

Каждая школа нарабатывала собственные методы, авторские подходы, разрабатывала разные аспекты психологической помощи и сегодня способна существенно обогатить психологическую практику. В практической деятельности было бы неверным останавливаться на какой-либо одной школе — выбор подхода и методов оказания психологической помощи определяется типом проблемы, поставленной целью и запросами заказчика. Также каждая школа предлагает свои критерии и объяснительные принципы.

Собственно, обращаясь к той или иной психологической школе, ее традициям, важно проводить осмысление, научную рефлексию собственной профессиональной позиции: разделяем ли мы основные принципы и ценности данного учения и оправдано ли обращение к той или иной научной традиции, системе методов. Здесь перед нами встает вопрос осмысления профессиональной позиции, и, чтобы решить этот вопрос конструктивно, необходимо не «дрейфовать» между различными научными парадигмами, а иметь собственную четкую профессиональную позицию, позволяющую осознанно обращаться к разным подходам в психологическом консультировании. Построению этой позиции и будет посвящена наша дальнейшая работа. А пока мы предлагаем освежить исходные допущения уже знакомых вам направлений.

Ниже приводятся отличительные особенности классических психологических школ, описываются принципы построения психологической работы в каждой из них.

**Отечественные психологические школы: психотехника и психология деятельности.** Значительным вкладом и развитие деятельности психологии является теория деятельности А. Н. Леонтьева.

Леонтьев определяет деятельность как процесс удовлетворения потребности. Причем, такое удовлетворение потребности, в ходе которого преобразовывается окружающий мир либо сам субъект деятельности. Кроме того, это удовлетворение потребностей окультурено — происходит с использованием культурных средств.

Выделяют разные виды деятельности, особое описание находит деятельность обучения и учебная деятельность. Приобретение зна-

ний в профессиональном обучении, применение знаний на практике как процесс ощущается сначала как состояние неудовлетворения, недостатка чего-то, а затем как процесс постепенного насыщения, ассимиляции, удовлетворения и успокоения.

Препятствия на пути потребления порождают деятельность как специфическую активность в нужном направлении. Механизмом, рождающим деятельность, активность, является фрустрация процессов непосредственного удовлетворения потребности. Процесс потребления в своем исходном, простейшем варианте — реактивный, он запускается как реакция на внутреннее состояние, на потребность. Если эта реакция заканчивается непосредственным положительным эффектом, то никакая деятельность не развивается.

Выделение процессов интроекции как самостоятельных процессов не является просто теоретической (генетической, филогенетической) абстракцией. Если брать реальное профессиональное развитие, то здесь учет этих процессов имеет непосредственное значение. Студент обучается для удовлетворения своих профессиональных потребностей, а процесс его потребления организуется преподавателями. Студент является культурным потребителем. И его профессиональное становление, развитие и воспитание определяются тем, каким образом организуется его потребление. Именно из этого процесса впоследствии развивается деятельность. Но она развивается не как прямое продолжение процессов интроекции, а более сложным образом. В частности, за счет организации или простого включения в совместные или самостоятельные виды деятельности, в которых потребность получить универсальный ответ фрустрируется. В этом смысле *фрустрация* (как вид подкрепления) является необходимым моментом профессионального развития.

А. Н. Леонтьев говорит об эмоциях как сигналах, сообщающих организму о том, как происходит деятельность с точки зрения удовлетворения потребности. Можно сказать, что процесс подкрепления идет параллельно и вслед за эмоциональными сигналами. В конечном счете, это связь внутреннего состояния и внешнего объекта (вместе с движением к нему) и ассимиляция всего этого в единое целое.

В структуре процесса состояние (голод профессионального познания) является стимулом, производящим реакцию (проекцию траектории пути к предмету потребности), которая определяет после-

дующее поведение. Благодаря такой проекции может быть развернут процесс подкрепления, идущий извне внутрь, от проекции внешнего предмета (модель эффективного психолога) к поведению по его достижению.

В этом случае, чтобы нечто закрепилось, необходимо поставить его в связь с определенной потребностью. Причем, чем более прямой будет эта связь, тем легче должно происходить закрепление. С этой точки зрения закрепление не обязательно должно быть положительным, оно может быть и отрицательным (т. е. может формироваться отношение избегания к определенному предмету) или иметь еще какое-то промежуточное значение. И это значение будет определяться значимостью данного предмета с точки зрения потребности или его местом в структуре процесса удовлетворения потребности. В принципе, таким образом, можно связать и две потребности, если определенным образом соединить удовлетворение обеих. Если связь потребностей будет эффективно реализована в деятельность, то в этой логике рассуждения она должна быть закреплена.

Если следовать подобной логике (логике А. Н. Леонтьева, а также Л. С. Выготского), то процесс подкрепления интериоризируется и из внешнего процесса превращается во внутренний. Но здесь есть и еще один процесс трансформации функционирования подкрепления — сдвиг механизма подкрепления от конца к началу процесса. При развитии профессиональной деятельности происходит сдвиг механизма действия результата от конца к началу, то же самое случается и с подкреплением. Благодаря сдвигу изначально внешнего подкрепления в начало процесса поведения оно начинает выполнять функцию мотива. Это по сути дела аналогично тому, что бихевиористы называют ориентацией на подкрепление, «ценностью подкрепления». Здесь подкрепление как механизм и как процесс продолжает работать, но уже во «внутреннем плане».

Одна из стратегий подкрепления в процессе обучения может состоять в том, чтобы вначале использовать внешний подкрепитель, а затем постепенно переместить его внутрь или связать с чем-то внутренним, например, с самим подкрепляемым действием, т. е. замкнуть подкрепление на саму подкрепляющую активность.

Но в реальном процессе усвоения опыта, в реальном процессе обучения с организацией подкрепления возникает ряд сложностей. Кажется, что следовало бы так организовать профессиональное об-



учение или воспитание, чтобы на каждом шагу студент получал положительный эффект. Но такая задача очень сложна в связи со сложностью человеческого сознания. В этом сознании всегда существует иерархия потребностей, параллельные потребности, внутренние конфликты и ряд других сложностей для реализации такой задачи. У человека эмоции, проявляющиеся вовне, не тождественны внутренним психическим процессам, здесь трудно сказать однозначно, по поводу чего возникает данная эмоция, на что она является реакцией. Поэтому категорично сказать, что положительные эмоции ведут к закреплению некоторого опыта, нельзя. Нельзя утверждать также, что становится закрепленным все, что сопровождается положительными эмоциями или «чувством удовольствия».

Например, известный эффект незавершенного действия Б. В. Зейгарник (1987) противоречит по видимости закону эффекта Э. Торндайка. Согласно Зейгарник, в случае незавершенного действия оно запоминается лучше, чем завершенное, т. е. выполненное правильно. Но здесь в процессы запоминания вклинивается самосознание, самооценка и, соответственно, новая логика подкрепления и закрепления. Фрейд показывает другую закономерность: запоминается то, что связано с чувством удовольствия. Кажется, что это то же самое, что констатирует Торндайк в законе эффекта, хотя это не совсем так. Фрейд говорит о том, что некоторое содержание, вызывающее неудовольствие, обычно не вспоминается, но подвергается вытеснению. Но оно участвует все же в организации поведения, оно все же закреплено и закрепляется.

В связи с этим необходимо различать запоминание и закрепление. На примере психоанализа видно, что не все, что реально существует в сознании, не все, что закреплено, является фактом произвольной памяти. Отсюда вытекают многие сложности, связанные с проблемой подкрепления, и трудности с его практической реализацией. Для продуктивного решения этой проблемы, на наш взгляд, необходимо ориентироваться при организации подкрепления на конкретную структуру сознания. А это значит, что нужно ответить не только на вопросы о том, что подкрепляется в данном случае и при помощи чего, что является подкрепителем, но и на ряд других. В частности, нужно понять, какое место занимает подкрепляемое содержание, а также сам подкрепитель (его «ценность») в структуре сознания. На подкрепление реагирует целое сознание личности. В этом смысле

полностью реализовать психотехнику подкрепления можно, только ориентируясь на целое и его структуру.

В частности, для продуктивной организации профессионального становления и развития имеет важное значение соотношение положительного подкрепления и фрустрации. И самое главное, для правильного понимания проблемы подкрепления в педагогической психологии необходимо учитывать существование разных форм и механизмов усвоения, присвоения или освоения опыта. (Заметим, что мы говорили о процессах интроекции, механизмах и способах подкрепления этих процессов, прежде всего, в условиях воспитания. В процессах интериоризации профессиональной деятельности дело обстоит несколько по-другому.)

С точки зрения А. Н. Леонтьева, именно деятельность является конституирующим основанием психики, именно деятельность определяет ее становление и развитие. В таком случае, чтобы нечто сказать о психике индивида, необходимо определить его деятельность.

В свою очередь, основание, причина деятельности определяется ее мотивом. Без мотива никакая деятельность невозможна. Сам мотив Леонтьев определяет как предмет потребности. Причем, согласно Леонтьеву, потребности могут быть предметные и не предметные. Не предметные потребности — это только некоторые психофизиологические состояния. Сами по себе они мало интересуют Леонтьева, а лишь инициируют ненаправленную активность организма. Потребность же в полном смысле слова, или, как ее называет сам Леонтьев, предметная потребность, всегда направлена на определенный предмет. Здесь направленность потребности в принципе синонимична ее предметности.

Но что же означает, по Леонтьеву, человеческий предмет потребности? Это, конечно, не естественный объект, но продукт культурной деятельности человека. В этом смысле потребность и ее предмет органически связаны с деятельностью. В своей психологической теории Леонтьев следует теоретической схеме К. Маркса, которую последний использовал по отношению к политэкономии: «товар — деньги — товар» или «деятельность — потребность — деятельность». Таким образом, с этой точки зрения потребность не просто органически связана с деятельностью, но деятельность как раз и порождает потребность, так что можно сказать: какова твоя деятельность, таковы и потребности.

Коротко точку зрения Леонтьева можно охарактеризовать следующим образом: человек, родившись в человеческом мире, с его предметностью, в которой светится деятельность, не может выйти за его пределы, а жить по-человечески — это значит жить предметно и деятельно.

С этой точки зрения есть существенный изоморфизм внутреннего мира человека и внешнего мира культуры. В плане профессионального развития и становления поскольку студент существует внутри культурного и профессионального пространства предметов, то предметность внешнего профессионального мира определяет и предметную наполненность отдельного студента, соответственно, и его профессиональные и личностные мотивы. Структура внешнего мира определяется Леонтьевым, во-первых, его предметностью (т. е. и деятельностью), а во-вторых, тем, что предметы этого мира имеют значение. Эти два определения смыкаются вместе, если учесть, что всякий предмет, опосредованный деятельностью, всегда значим для того, кто совершает деятельность, что он всегда уже обозначен.

Усвоение культуры, профессии не только происходит экстенсивно, но и существует некоторая иерархия предметов, их координация и субординация, поскольку и культура, и профессия имеют также свою иерархическую организацию и динамику.

Потребность и подкрепление усложняются, если потребность не может быть удовлетворена непосредственно, на «прямом пути» к предмету. Тогда возникает необходимость в обходных путях, в прохождении определенных шагов на пути к предмету, тогда путь к предмету разбивается на отдельные действия и соответствующие им цели. Именно здесь появляется то, что можно назвать собственно «активностью» или же, как П. Я. Гальперин, «активностью субъекта».

**П. Я. Гальперин.** Гальперин также считает, что механизм подкрепления в конечном счете связан с удовлетворением потребности, но инициируется тем, что потребность вводится в картину окружающего мира. (Здесь он поднимает и реализует забытые к 60-70-м гг. XX в. идеи Н. А. Бернштейна.) Последнее происходит благодаря тому, что среди объектов внешнего мира выделяется вещь, отвечающая определенным критериям этой потребности. Тогда ситуация приобретает некоторый определенный психологический смысл. Впоследствии, когда намечается путь к данной цели (цели-объекту), на этом пути выделяются определенные объекты и отрезки расстояний,

получающие различные функциональные значения в зависимости от своего отношения к цели действия и положения на пути к этой цели.

В этом случае картина ситуации разделяется на то, что имеет основной смысл, и на то, что имеет функциональное значение. Эти различные значения элементов ситуации намечаются уже в процессе ориентировки, в ходе соотнесения цели с отрезком пути, отделяющим ее от субъекта, т. е. в порядке, обратном ходу реального действия, по так называемому градиенту цели. В этом контексте П. Я. Гальперин анализирует известный «парадокс»: чтобы достичь цели, нужно каждый раз пройти весь путь от начала до конца, а закрепляется он по отдельным отрезкам, начиная от конца к началу. Почему же начальные отрезки пути не закрепляются так же, как завершающие части пути, тем более, что первые, как полагает Гальперин, и требуют большего «ориентировочного напряжения»? Отвечая на этот вопрос, он полагает, что частота делания не является здесь чем-то основным, в первую очередь важна ясность отношения частей пути к цели. Действительно, исследования процессов запоминания, особенно произвольного, показали, что люди, по крайней мере, ориентируются на каждом отрезке ситуации на отношение этого отрезка к ближайшей цели. А. Н. Леонтьев в своей теории деятельности некоторым образом обобщает этот факт. С такой точки зрения, следовало бы предположить, что структура и механизм подкрепления зависят от места подкрепителя и подкрепляемого в структуре деятельности.

В целенаправленном поведении основная цель является чем-то самым значимым среди прочих объектов поля, которые, в свою очередь, выделяются и запоминаются только по мере увязки с целью. Поэтому Гальперин считает, что подкрепление, в частности значимая цель, — необходимое условие закрепления поведения и, соответственно, чем ближе элемент поведения к подкреплению, тем лучше он закрепляется. Даже у животных цепь промежуточных ориентиров и действий может быть очень длинной, но она должна заканчиваться основным подкреплением, «конечной целью», иначе промежуточные цели теряют свое вторичное, производное от нее значение.

Этим Гальперин, ссылаясь на И. П. Павлова, объясняет тот факт, что образование условных рефлексов второго порядка без

подкрепления реакций первого порядка оказывается трудным и нестойким.

Поэтому подкрепление, с точки зрения Гальперина, должно быть значимым, а не условным, сам по себе условный раздражитель никаким устойчивым значением, даже ориентировочным, не обладает. Образование же условной связи на одном ориентировочном подкреплении требует поддерживать условные раздражители живыми (нужно все время обновлять их), т. е. безусловными, хотя и чисто ориентировочными. В принципе эту идею чисто ориентировочного подкрепления вполне можно развивать технически и использовать в повседневных процессах обучения и воспитания.

В профессиональном познании всегда важно осознавать, какое отношение к эффективной деятельности практикующего психолога имеет изучение той или иной дисциплины.

В этом процессе главным является выделение связи между тем, что уже имеет значение (цель стать востребованным психологом), и тем, что ему предшествует (изучать общую психологию или теорию высшей нервной деятельности). Эта объективная связь, согласно Гальперину, выделяется благодаря ориентировочной деятельности. Вначале она сохраняется только в процессе ориентировочной деятельности и является опорой для процессов соотнесения в плане образа, только потом эта деятельность автоматизируется, а необходимым условием автоматизации деятельности является то, что она до этого систематически подкреплялась достижением цели.

Гальперин считает, что механизм активных действий можно уподобить в некотором самом общем виде образованию ориентировочных значений, т. е. ориентировочных раздражителей однократного действия. Таким значениям соответствуют определенные ориентировочные действия, которые не выпускаются на исполнительную периферию, но сначала намечаются как возможные; они приводятся к исполнению только после апробирования с помощью примеривания или экстраполяции в плане образа.

«Выделение таких ориентировочных связей и их преходящих ориентировочных значений является естественным и неизбежным следствием того бесспорного факта, что объекты проблемной ситуации при надлежащих условиях становятся условными раздражителями на одном ориентировочном подкреплении» (Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976. С. 81). Далее утверждается, что в

тех случаях, когда возникает острая потребность, например при очень большом эмоциональном напряжении, ориентировочное значение определяется и даже закрепляется при однократном соотнесении объектов. Это важное наблюдение стоит того, чтобы на его основе была разработана техника обучения, ориентированная на соотнесение усваиваемого материала (навыка и пр.) и сконструированной специально для этого «острой потребности».

### **Теория поэтапного формирования умственных действий.**

**Техника интериоризации.** Теперь обратимся к собственно деятельности психологии, на примере теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Согласно этой теории, для того чтобы сформировать у человека заданное психическое образование (образ, понятие и т. п.), необходимо прежде всего выделить ту деятельность, которую это понятие обслуживает, где такие понятия формируются в процессе развития деятельности, поскольку понятия адекватно могут быть усвоены человеком только тогда, когда они вводятся в функции обслуживания определенной деятельности. И в этом суть деятельности концепции психики — в представлении ее как функции деятельности.

*Техника интериоризации.* Первая задача психолога, согласно Гальперину, состоит в том, чтобы найти или построить такую деятельность, при выполнении которой необходимо употребление заданного (к формированию) понятия. А деятельность можно подвергнуть объективному описанию (анализу), в процессе которого необходимо выделить совокупность условий (знаний, являющихся условием правильного выполнения действия, объективных ориентиров), выполнение которых влечет за собой правильное выполнение деятельности. Эти условия соответствуют заданию полной ориентировочной основы деятельности (своеобразное умственное основание деятельности). Через решение задач с опорой на эту ориентировочную основу (и, таким образом, использование ее для выполнения деятельности на различном материале) формируется совокупность правильных ориентиров. Поскольку деятельность систематически воспроизводится, ориентировка постепенно сдвигается к внутреннему плану (и таким образом становится психическим образованием). В ходе воспроизводства деятельности (и ориентировочной, и исполнительской) ориентировочная деятельность свертывается, автоматизируется, обобщается (поскольку задачи решаются на разном материале).

ле) и переносится во внутренний план (из внешнего, материального плана деятельности через действие в плане речи и т. п.) и т. д. Когда психические свойства и навыки уже сформированы таким образом, они могут слабо осознаваться (автоматически выполняться) и, наконец, выходить из-под контроля сознания.

Для практической реализации такой идеи нужно учесть два принципа или условия: 1) принцип ясного и однозначного описания деятельности (т. е. такого описания, по которому можно деятельность воспроизвести). Так, психология запрашивает логику и методологию для своего обслуживания; 2) принцип правильной организации формирования (последнее является технико-психологическим условием). Поэтому основная задача здесь — описать деятельность; если деятельность описана, то всегда можно сформировать способность к данному классу деятельностей. Поскольку деятельность описана так, что по этому описанию можно ее исполнить, в ходе воспроизводства такого исполнения осуществляются процессы интериоризации (перехода во внутренний план) ориентировочной основы деятельности. Поэтому такую стратегию можно назвать также и стратегией интериоризации, а психологию — настоящей психотехникой.

*Теория поэтапного формирования умственных действий.* Остановимся подробнее на этой психологической технике. Она опирается и строится на представлении о психике, выдвинутом в 50-е гг. XX в. П. Я. Гальпериным. С точки зрения этого представления, психика есть ориентировочная деятельность, обслуживающая практические действия индивида, т. е. является не чем-то принципиально отличным от обычной материальной деятельности, но сама есть эта деятельность, изменившая свою функцию, есть интериоризированное ориентировочное действие. В таком случае образ нужно понимать не как простое отображение внележащего объекта (натурально), а как продукт действия с объектом (т. е. деятельностно). В данном случае действие — это нечто телесное, вещественное и представляет собой последовательное преобразование объекта через воздействие на него другой вещи (самодвижущегося материального действия).

Но психологию интересует, прежде всего, тот факт, что это действие, его выполнение опосредованы предварительной ориентировкой, психическим управлением действием. Психологию интересует действие, которое не может обойтись без психологического управле-

ния с помощью образов и идеальных (психических) действий (апробирования, примеривания и пр.). Эта часть деятельности, ее ориентировочная часть, и является для Гальперина предметом психологии. Именно она опосредует и организует вторую, исполнительную часть деятельности. Интеллект, с этой точки зрения, является системой ориентировки на существенные условия решаемых задач.

А поскольку выполняемая нами деятельность зависит от ее ориентировочной части, усвоения системы ориентиров, организующих ее выполнение, то основной для так мыслимой педагогической психологии является проблема четкого и ясного высказывания (описания) того, что и как нужно делать, чтобы делать правильно. Недостаток традиционного образования, с точки зрения П. Я. Гальперина, — в неполноте ориентиров, обычно задающихся в обучении, так что учение часто приближается к научению через пробы и ошибки. Необходимо систематическое исследование интеллектуальных структур, подлежащих формированию, для того чтобы выделить необходимую для их полноценного усвоения ориентировочную основу. Например, чтобы полноценно усвоить понятие, необходимо, во-первых, выделить (в качестве ориентира) схему основной структуры явлений, объединяемых в данном понятии, и, во-вторых, схему («алгоритм») действий по распознаванию данной структуры в наличных явлениях или же воспроизведению явлений по данной схеме (их имитацию). Затем ориентировочная схема действий изображается на учебной карте, которая является теперь средством для решения задач.

Следовательно, образцы деятельности, которыми нужно овладеть, задаются заранее. Так строится и выполняется схема полной ориентировочной основы деятельности. Таким образом, для правильного составления схемы полной ориентировочной основы деятельности необходимо расчленить деятельность на мельчайшие ясные и отчетливые элементы (ср. с методологией Р. Декарта) и затем так же ясно и отчетливо описать ее. Это правильное, ясное и отчетливое описание составляет первую подсистему условий правильного выполнения нового действия (деятельности), на основе которого формируются новые образы и понятия.

На втором этапе схема ориентировочной основы действия разъясняется ученику, и он вовлекается в выполнение деятельности (решение задач). Задачи строятся на самом различном материале. Мера разнообразия и характер задач связаны педагогическим заданием



меры обобщения умственного действия (понятия). Важно, что эта мера задается извне, объективно, через материал задач. И чем более обобщенное понятие необходимо сформулировать, тем более разнообразными по своему материалу должны подбираться или конструироваться задачи. В ходе решения этих задач с опорой на заданную схему деятельности умственное действие все более и более обобщается. В начале решения задач действие предстает перед нами как всецело развернутое ориентировочное, «овнешненное», зрительно опирающееся на учебную карточку (средство), но постепенно свертывается (сокращается), поскольку ориентировка усваивается и переходит во внутренний план. Также умственное действие в процессе решения задач (воспроизводства деятельности) все более осваивается и постепенно становится автоматизированным (мера автоматизации). И наконец, если вначале задачи решаются учеником совместно с педагогом (педагог по крайней мере контролирует правильность действия извне), то через некоторое время ученик уже ориентируется самостоятельно. Так, умственное действие из расчлененного (между учеником и педагогом) переходит к самостоятельному ориентировочному действию. Все эти параметры действия составляют подсистему отработки (формирования) желательных (заданных) свойств ориентировочной деятельности (психики). Обратим особое внимание на то, что здесь предпринимается попытка *целиком определить понятие или умственное действие объективно, извне*. Это дает возможность жестко контролировать формирование нового психического образования, а кроме того, и доказательство «объективности» психики.

Но есть еще одна подсистема условий — условий усвоения, или интериоризации. Сначала ориентировочная деятельность выполняется не только с опорой на внешнее средство (учебную карточку), но и в материальной форме (ручное действие). После того как оно начинает систематически безошибочно выполняться в этой форме, ориентировка переводится в план громкой речи (внешне-речевой этап в процессе интериоризации, работа с речевыми объектами). Наконец, как только действие безошибочно начинает выполняться, на этом этапе разрешается (достаточно) проговаривать действие только про себя. Так, действие переходит в речевой план, постепенно свертывается, сокращается и превращается во внутреннюю речь и, наконец, в чистую мысль о действии. Образуется умственный план в собствен-

ном смысле слова. А материальное ориентировочное действие превращается в идеальное, становится чистой мыслью. Чистая мысль, то, что мы называем мыслью в процессе самонаблюдения над своей психикой, была получена экспериментально. А если так, то мысль не является чем-то неуловимым, но есть специфическая конструкция, которая формируется в ситуации кооперативного взаимодействия ученика и педагога, организующего деятельность ученика, и задается педагогом в знаковой, следовательно, овнешненной форме, а до этого извлекается из анализа материализованных (объективированных), воспроизводимых в социальной практике деятельностей. Так появляется возможность управления умственной деятельностью (мыследеятельностью)...

...педагог контролирует результаты своей деятельности для того, чтобы скорректировать последующую работу, т. е. соответствующим образом организовать учебную деятельность ученика. Но судьба контроля состоит в том, чтобы, в конечном счете, перейти от учителя к ученику и стать самоконтролем. Как и в общем случае, в учебной деятельности контроль выполняет функцию слежения за выполнением заданных действий. В этом смысле контроль — это функция мыследеятельности (т. е. более интеллектуальная функция).

Оценка же, напротив, более личностна, эмоциональна, релевантна сознанию в широком смысле понятия. Если контроль управляет учебной деятельностью, обучением, то оценка связана с личностью, воспитанием, в конечном счете, переходит в самооценку (совокупность внешних оценок и преобразуется в самооценку). С функцией контроля непосредственно связано преобразование учителем деятельности ученика, который (вместе с его деятельностью) видится как материал для изменений. За объективированной функцией контроля стоит определенное рациональное (и авторитарное) сознание учителя, которое посредством контроля управляет сознанием ученика (поскольку обучение здесь строится на основе сознания). Этот процесс является специфическим подкреплением. В каждом акте контроля содержится также и оценка, которую невозможно изолировать. Даже если предположить, что существует с психологической точки зрения «объективная оценка», она все же оказывает именно оценочное действие. Сам контроль происходит из оценки и является ее специфической рационализацией. В формирующем эксперименте, по П. Я. Гальперину, оценочные процессы всегда присутствуют, хотя

специально и не анализируются. Именно оценочные действия используются в значительной мере на первом этапе формирования, который синкретически обозначается как этап «мотивации». Но как раз с этими действиями прежде всего связано подкрепление, которое всегда существует в формирующем эксперименте Гальперина, но никогда специально не рефлектируется. Его (подкрепление) можно вычлениить на всех этапах формирующего эксперимента.

*Развитие индивида в деятельности.* Итак, первая из проблем, с которой сталкивается психолог в процессе реализации формирующего метода, — проблема описания деятельности. Чтобы формировать некоторую способность, необходимо, как мы уже говорили, по Гальперину, сначала выделить ту деятельность, в процессе выполнения которой эта способность (психическое содержание) формируется. Необходимо сначала выделить деятельность, которую нужно научиться выполнять. Затем, изучая ее, исследователь может говорить о совокупности способностей, которые предъявляет деятельность к субъекту. Как деятельность, подлежащая исследованию, членится, сегментируется, так сегментируются и способности, имплицитные объективной структурой деятельности. Так, исследуя деятельность, можно разбить ее на множество операций, расположив их в определенной последовательности, тогда о способностях говорят на деятельностном языке как о возможности выполнения данных операций субъектом. Таким образом, способность в этом случае составляет композицию операциональных навыков и указание на их последовательность. Получается так, что если мы можем объективно, исчерпывающе исследовать деятельность, то автоматически можно говорить и о способностях, которые данная деятельность предъявляет субъекту. Далее эти способности формулируются на деятельностном, т. е. объективном языке таким образом, как некие действия, операции, необходимые объективные условия для их выполнения и т. п. Их можно воспроизвести, выполнить, только понимая язык, на котором такие элементы описаны.

Деятельность же является как раз тем, что можно объективно исследовать и описывать, поэтому она и может стать тем средством, которое позволит контролировать формирование способностей. Но внутреннее, психическое, по Леонтьеву, Гальперину и др., является специфически преобразованным внешним. Его можно понять только из внешнего. А внешнее — это извне созерцаемая деятельность.

Способность, утверждает А. Н. Леонтьев, соответствует деятельности. Так, проблемы психологии смещаются в проблемное поле деятельности. Точнее, для того чтобы исследовать психическую способность, необходимо сначала заняться деятельностью. Причем саму деятельность можно рассматривать в контексте конкретного психического субъекта (психологическая теория деятельности Леонтьева) и как некоторую объективную структуру, надличностную форму опыта, имеющую свои имманентные законы функционирования и развития («социологическая теория деятельности» Г. П. Щедровицкого). Мы будем рассматривать последний вариант, способствующий более радикальному формулированию проблем, возникающих в психологии формирования. Но между двумя вариантами интерпретации деятельности нет резкой границы. Так, у Леонтьева подчеркивается объективность мотивов, значений, операций и т. п. П. Я. Гальперин рассматривает ориентировку как объективную в объективной среде. Объективность деятельности обозначает в этих психологических теориях внешнюю, социокультурную заданность, преданность элементов деятельности человеку, то, что деятельность уже до всякого выполнения ее эмпирическим субъектом существует в культуре, в системе социокультурного воспроизводства.

Итак, перед психологом встает задача формирования способности к определенной (заданной) деятельности. Он начинает с того, что принимается за исследование этой деятельности. В данном случае психолог вынужден переквалифицироваться в специалиста по теории деятельности. Согласно теории, деятельность как универсум человеческой жизни устроена всегда по своим существенным характеристикам одинаково, т. е. имеет некоторую устойчивую функциональную структуру, определенные законы ее функционирования и развития. Так, всякую деятельность можно понять как результат развития некоторой другой базовой деятельности. В этом смысле деятельность как объективное образование можно понять только генетически...

...но каков механизм развития деятельности? Оказывается, что ситуацией, которая конституирует развитие деятельности, является ситуация затруднения в ее функционировании, поэтому существенна фиксация проблемной ситуации. Именно с разрешением проблемной ситуации связано развитие деятельности. Способом такого разрешения является рефлексия. Таким образом, полноценное раз-

вертывание нужной деятельности можно осуществить только через цепочку проблематизаций, рефлексий и конструирования форм новых деятельностей, которые, собственно, и являются средством разрешения зафиксированных в рефлексии проблемных ситуаций.

Поэтому, чтобы иметь ориентировочную основу для действия, ее необходимо получить последовательно, разрешая цепочку проблемных ситуаций и занимаясь их рефлексией и конструированием новых деятельностей (и норм деятельности, и ориентиров). Ориентировочная основа в этом смысле не может быть задана целиком в эмпирическом смысле, как говорит П. Я. Гальперин, а должна постепенно разворачиваться в процессе ее конструирования, строиться в процессе восхождения к конкретной деятельности. Но целиком она задается в другом, логическом смысле (в смысле одного из вариантов логики восхождения от абстрактного к конкретному), поскольку изначально задается целостное представление о деятельности и ее структуре или поскольку целиком задается элементарная деятельность, генетически исходная. В такой логике ориентиры, во-первых, задаются структурно, во-вторых, как средства разрешения проблемной ситуации и, таким образом, как средства развития деятельности.

Задание ориентировочной основы сразу, целиком неприемлемо еще и в том смысле, что знания о деятельности, полученные в форме разворачивания исходной деятельности, имеют различную логическую структуру. Ведь одно дело знать, как нечто делать, другое — зачем делать, а третье — иметь формы знаний для фиксации проблемной ситуации, четвертое — формы для рефлексии или конструирования. И, собственно, логические знания не рядоположены так, что можно ими оперировать вместе. Так, например, Г. Гегель (а до него Э. Кант и вся философская традиция) описывает логические формы как несущие принципиально различные содержания, например, атрибутивное суждение отлично и прямо не сопоставимо с суждением об отношении, а последнее — с суждением о необходимости (типа А, или В, или С, или D). Эти знания нельзя прямо сопоставить, ими нельзя одновременно пользоваться в одной, как бы «горизонтальной», логической системе. Только через такое восхождение можно понять необходимость новой формы знания, различные формы знания выстраиваются в необходимую логическую последовательность, а сами знания появляются как средства разрешения

проблемных ситуаций. Таким образом, имманентно появляется и выводится средственность знания.

*Развитие индивида в деятельности и техника проблематизации и рефлексии.* Исследуя развитие деятельности, мы обнаруживаем новый тип смысловой оппозиции — рефлексию. Рефлексия — это прежде всего не-деятельность, остановка деятельности. Но в контексте деятельности — это такая остановка, которая опосредована затруднением в ее реализации. Рефлексивная позиция принципиально иная, нежели деятельностная.

Например, Э. Гуссерль говорил, что рефлексия — это уклонение от тематического взгляда и становление на точку зрения «незаинтересованного» наблюдателя, что рефлексия противоположна вовлеченности в выполнение желания, в деятельность, мир и т. п. и обозначает выключение из этой вовлеченности и включенности. В рефлексивной ситуации мыследеятельность интерпретируется как автоматически разворачивающийся процесс, считал М. К. Мамардашвили. И именно в такой ситуации происходит осмысление и описание субъекта мышления. Можно сказать, что рефлексия дает знание о себе, но о себе как субъекте мышления, т. е. знание о уже существующем, осуществленном, знании. В этом смысле рефлексия — повышение ранга мыследеятельности, но все же остается мыследеятельностью. Таким образом, появление рефлексивного отношения всегда опосредуется остановкой деятельности субъекта, недеянием, отсюда следует возможность специфического раздвоения рефлектирующего субъекта.

В деятельностной методологии особо подчеркивается опосредованность рефлексии проблемной ситуацией в деятельности. Проблемная ситуация онтологически как бы выталкивает субъекта деятельности вовне и поэтому является необходимым, порождающим условием рефлексии, условием появления зеркальных отображений деятельностью самой себя или условием совокупности таких зеркальных самоотображений в индивидуальной жизнедеятельности человека.

Обусловленность рефлексии деятельностью, ее задачами — это и методический принцип мышления, обозначающий обслуживающую функцию рефлексии, недопустимость рефлексии самой по себе, рефлексии для себя, и отсюда следует запрет «дурной рефлексии». Другими словами, выдвигается требование возврата в деятельность, к деятельности, уже опосредованной рефлексивным исследованием,

критикой и проектированием, т. е. возврат к спроектированной деятельности. Таким образом, всегда существует интенция на новое проектирование. Следовательно, акты рефлексии органически включаются в конструкцию деятельности, и в этом смысле рефлексия является объективным моментом развития и даже функционирования всякой деятельности. Рефлексивные формы и даже процессы (и, конечно, результаты рефлексии) объективируются в самой деятельности и составляют ее рефлексивное основание (основание ее возможности). Продукт рефлексии, рефлексивной деятельности — всегда рациональность более высокого ранга, нежели наличная деятельность. В этом смысле продуктом рефлексии является рационализация (объекта и субъекта). Поэтому рефлексия (по своему продукту) противоположна осознанию, продуктом которого всегда является дерационализация.

Объективная необходимость рефлексии конституируется существенной многомерностью и многофункциональностью социально-нормативных пространств и необходимостью хождений индивида по этим пространствам. Ребенок приходит в школу и изнутри нормативности (предметности) школы может видеть свою жизнь в семье, и наоборот, изнутри игры по-другому можно видеть официальную жизнедеятельность в школе. Индивиду поэтому в его жизни дается видение предметности (например, семьи) как изнутри жизни в семье, так и извне (изнутри норм школьной жизни и т. п.). Отсюда существенная прибавка в знаниях и формах их получения. С этими переходами, по словам Г. П. Щедровицкого, и необходимо связывать индивидуальное развитие. Наконец, ситуацию рефлексии конституирует элементарная ситуация коммуникации, и именно ситуация непонимания. Если меня не понимают, то я вынужден систематически заимствовать точку зрения понимающего (который, кстати говоря, понимая, поневоле управляет моей экстерииоризацией) и в ходе этого заимствования систематически трансформировать форму выражения моей мысли, которая должна быть понята другим (переход от мысли для себя к мысли для другого, социализация мысли). Так вот, в этой ситуации человек ставится в такие условия, что должен систематически рефлексивно относиться к себе извне, с позиции другого человека, хотя этот факт обычно слабо осознается...

...навыки рефлексии, понимание ее функции и условий осмысленности необходимы для развития как познавательной, так и во-

левой способности. Наконец, рефлексия может превратиться в самостоятельную деятельность, иметь свои средства и задачи, но исходное ее основание, ее смысл лежат именно в недеятельности. У П. Я. Гальперина схема ориентировочной деятельности задается извне и строится для ребенка взрослым, а ребенок ставится в позицию только исполнителя действия по заданному правилу. П. Я. Гальперин всю совокупность ориентировки сводит к действиям, все задается на языке действия. Хотя, может быть, для формирования некоторых отдельных навыков это и эффективно, но такая психотехническая теория все же не может описывать развитие. Только машина всего лишь функционирует, но человек не мог бы развиваться, если бы он только действовал. Способность рефлексии является фундаментальной составляющей психики (человека, по крайней мере), формой ее развития.

*Смысл безошибочности и ошибки в психологии развития.* Как известно, П. Я. Гальперин настаивал на «безошибочности формирования», т. е. на том, что не должно быть ошибок в процессе нового действия. Для этого, собственно, и составляется объективная, полная ориентировочная основа действия. Ценность «безошибочности» особенно остро встает в бихевиоризме, где за каждой ошибкой видели в потенции возможность ее закрепления, превращения в условную реакцию, в навык. При бихевиористском подходе действительно ошибка большей частью нежелательна. Но хотя это и так, бихевиорист, собственно, не мог ничего предложить для того, чтобы с необходимостью избежать ошибки. Гальперин предлагает полную ориентировочную основу. Поскольку он оперирует понятием полной ориентировочной основы действия, ее знаковой формулировкой и т. д., то он решает проблемы, поставленные Л. С. Выготским. Но при этом Гальперин решает и задачу бихевиоризма (ведь именно для бихевиоризма было важно избежать ошибок), рассматривая человека как совокупность навыков, которые можно формировать через задание адекватной ориентировки. И это становится понятным, если снова рассмотреть язык Гальперина. Это язык действия, все в психике и в человеке вообще предстает как действие исполнительное, ориентировочно-исследовательское, действие контроля — все есть действие, только имеющее разную функцию. Для Гальперина, как и для бихевиоризма, важно исходить из непосредственной чувственной данности, а таковой является материальная деятельность. Важно



то, что это данность, и ее можно научно исследовать, это уже не душа. Действие можно разложить на части, измерить, описать и т. п., т. е. им можно рационально оперировать. Далее, действие продуктивно, нечто производит, изменяет, а следовательно, поддается объективному анализу извне.

Даже если допустить возможность учения и развития без ошибок, то тот человек, который не сделал ни одной ошибки, — это дефектный человек с точки зрения устройства его сознания. Существует мнение, что можно учиться на чужих ошибках. Оно глубоко неверно с точки зрения психологии развития и психологии ошибки. Ошибка — фундаментальный источник развития, даже при условии, что человек рассматривается как «голая» деятельность. Даже в таком случае исследование, рефлексия ошибки являются необходимым источником информации для развития личности. Безошибочное формирование психики в широком смысле невозможно уже потому, что при развитии человека в деятельности переход к новому уровню знания происходит (если оно полноценно) через вхождение в проблемную ситуацию (такую «объективную ошибку»), которая инициирует поиск, субъективную активность и напряжение, т. е. существуют необходимые для нормального развития ошибки, без этих «ошибок» развитие вообще невозможно. Когда же родители из своей «правильной позиции» и «большого» жизненного опыта учат детей избегать таких ошибок, они зачастую только мешают, вмешиваясь в «естественное» развитие детей.

Поэтому можно сказать и обратное: нужно учиться как раз на ошибках, поскольку они необходимый элемент развития. Далее, необходимо специально конструировать и проектировать ситуации ошибок и управлять ими. А затем управлять разрешением этих «ошибок», поскольку ошибка в контексте развития не является чем-то самодовлеющим, но есть средство развития. Именно специальным образом организуя ситуацию ошибки и так фиксируя проблемную ситуацию, а затем соответственно организуя рефлексии на материале этой ошибки, можно чему-то научиться с гарантией. И в некоторых случаях именно только так, а вот безошибочно нельзя. Поэтому безошибочное научение, взятое в широком смысле, кажется глубоко неприемлемым.

Таким образом, развитие человека в деятельности можно рассматривать как бы в двух измерениях. Одно из них горизонтальное,

когда действительно с некоторыми оговорками можно говорить о безошибочном формировании, а другое — нечто вроде вертикали, где ошибка необходима.

## **§2. Теоретические основы зарубежных психологических подходов и направлений (психоаналитическое, адлерианское, бихевиористское, рационально-эмоциональное, экзистенциально-гуманистическое)**

**Психоаналитический подход. Психоанализ (психоаналитическая терапия)** — психологическое направление, основанное австрийским психиатром и психологом З. Фрейдом в конце XIX в. Первоначально сложился как метод лечения неврозов; затем превратился в общепсихологическую теорию, поместившую в центр внимания движущие силы душевной жизни, мотивы, влечения, смыслы; впоследствии стал одним из важных направлений философии XX в. Основан на идее о том, что поведение определяется не только и не столько сознанием, сколько бессознательным (С. Ю. Головин).

Итак, термин употребляется **в трех основных смыслах**:

- 1) психоанализ — первая теория, пытавшаяся объяснить динамику личности. З. Фрейд после длительных наблюдений за пациентами пришел к выводам, значительно изменившим представления о психике. Он утверждал, в частности, что поведение в большой степени подчиняется влиянию подсознательных сил, названных им влечениями. Они обусловлены инстинктами, но прежде всего — подавленными желаниями, удовлетворение которых «запрещено» на уровне сознания, отчего они вытеснены в область бессознательного. Эти желания продолжают действовать без ведома сознания, проявляясь в сновидениях, оговорках, непроизвольных отклонениях от адекватного поведения, оказывая влияние на выбор профессии и творчество;
- 2) психоанализ как особая методология исследования психики. Согласно З. Фрейду, он занимает среднее место между медициной и философией; его начало — открытие и применение ассоциативного метода;
- 3) психоанализ как психотерапевтический метод: совокупность способов выявления особенностей переживаний и действий человека, обусловленных неосознаваемыми мотивами. Основные технические средства психоанализа:

- ассоциативный метод — анализ свободных ассоциаций;
- анализ снов и толкование сновидений;
- анализ и толкование различных ошибочных и непреднамеренных (случайных) симптоматических действий повседневной жизни (Ян Стюарт).

*Предмет изучения* психоанализа — динамика отношений между сознанием и бессознательным.

Само существование бессознательного признавалось рядом ученых и до З. Фрейда, но динамика его влияния на сознание, его механизмы впервые были поставлены в центр внимания именно З. Фрейдом. Это означало изменение предмета психологии: сознание перестало быть замкнутым в себе когнитивным пространством и стало частью живого жизненного целого.

*Задача психоанализа* — помочь страдающему человеку понять истинную причину страданий, скрытую в бессознательном, вспомнить забытые травмирующие переживания, сделать их сознательными и как бы пережить заново; это приводит к эффекту катарсиса.

*Задача психоанализа как терапевтического метода* — выявить скрытое, сделать бессознательное содержание осознанным — а значит, доступным осмыслению и отчасти контролю.

*Цель психоанализа (по Э. Фромму)* — помочь отличить истину от лжи в самих себе; терапевтический метод — приложение тезиса о том, что истина делает человека свободным (С. Ю. Головин).

***Топографическая модель (уровни сознания).*** В основе психологической теории человеческого поведения лежит предположение о том, что движущей силой человеческой личности является *психическая энергия*, которая постепенно накапливается и должна высвободиться в форме соответствующих действий (например, если побудительным мотивом является голод, то подходящим для высвобождения энергии действием является прием пищи).

Согласно *принципу удовольствия*, человек совершает попытку достичь разрядки как можно скорее, однако благодаря *принципу реальности*, эта разрядка может произойти только в социально приемлемой форме (например, раздраженный служащий испытывает желание ударить своего начальника, но этот порыв может быть направлен в другое русло, и он сорвет злость на собственном подчиненном).

3. Фрейд применяет топографическую модель, согласно которой в психической жизни можно выделить три уровня:

- 1) *Сознание*. Этот уровень состоит из ощущений и переживаний, которые вы осознаете в данный момент времени. Сознание охватывает только малый процент всей информации, хранящейся в мозге, причем определенная информация осознается лишь в течение короткого периода времени, а затем быстро погружается на уровень предсознательного или бессознательного, по мере того как внимание человека перемещается на другие сигналы. Что бы в данный момент времени ни переживалось в сознании человека, это следует рассматривать как результат процесса избирательной сортировки, в значительной степени регулируемого внешними сигналами. Более того, определенное содержание осознается лишь в течение короткого периода времени, а затем быстро погружается на уровень предсознательного или бессознательного по мере того, как внимание человека перемещается на другие сигналы. Сознание охватывает только малый процент всей информации, хранящейся в мозге.
- 2) *Предсознание*. Эта область, иногда называемая «доступной памятью», включает в себя весь опыт, который не осознается в данный момент, но может легко вернуться в сознание спонтанно или в результате минимального усилия. Например, вы можете вспомнить все, что вы делали в прошлую субботу вечером; все города, в которых вам довелось жить; свои любимые книги или аргумент, который вы высказали вчера своему другу. С точки зрения Фрейда, предсознательное наводит мосты между осознаваемыми и неосознаваемыми областями психического.
- 3) *Бессознательное*. Это самая глубокая и значимая область человеческой психики. Бессознательное представляет собой хранилище инстинктивных побуждений плюс эмоции и воспоминания, которые настолько угрожают сознанию, что были подавлены и вытеснены в область бессознательного, но именно неосознаваемый материал во многом определяет повседневное функционирование человека, хотя он этого не осознает. Бессознательные переживания полностью недоступны сознанию человека, но в значительной степени определяют действия людей (Хьелл, Зиглер).

*Структура личности по З. Фрейду.* На основе многолетних клинических наблюдений З. Фрейд сформулировал психологическую концепцию, согласно которой личность состоит из трех элементов:

- 1) «ОНО» (Ид);
- 2) «Я» (Эго);
- 3) «СВЕРХ-Я» (Суперэго).

«ОНО» — совокупность инстинктивных побуждений, имеющих у ребенка в самом начале жизни. Способно на некоторые элементарные мысли и может ставить желательные для себя цели (*первичные процессы мышления*), но, как можно ожидать, его потребности сводятся к самым примитивным.

«ОНО» — бессознательная часть психики, бурлящий котел биологических врожденных инстинктивных влечений: агрессивных (направленное на себя и на другого) и сексуальных. «ОНО» насыщено сексуальной энергией — «либидо», а также подчиняется принципу удовольствия.

Чтобы человек мог более или менее бесконфликтно взаимодействовать с миром в своей повседневной жизни, у него развивается «Я». Этот компонент личности приблизительно соответствует рациональному мышлению (*вторичные процессы мышления*), выбирает подходящие цели и пытается примирить «ОНО» и «СВЕРХ-Я», старается установить гармонию между ними, подчиняется принципу реальности. Если «Я» совершит действие в угоду «ОНО», но в противовес «СВЕРХ-Я», то испытывает наказание в виде чувства вины, стыда, укоров совести. «Я» помогает обеспечивать безопасность и самосохранение организма, именно «Я» анализирует, рассуждает, принимает решения.

«СВЕРХ-Я» развивается в конце детства, являясь совокупностью идеалов и фактически действуя как «потенциальные родители», которые следят за соблюдением нравственных норм. Формально оно появляется тогда, когда ребенок начинает различать «правильно» и «неправильно»; узнает, что хорошо и что плохо, нравственно или безнравственно (примерно в возрасте от трех до пяти лет). Первоначально Суперэго отражает только родительские ожидания относительно того, что представляет собой хорошее и плохое поведение. Каждый поступок ребенок учится приводить в соответствие с этими ограничениями, чтобы избежать конфликта и наказания. Однако по

мере того, как социальный мир ребенка начинает расширяться (благодаря школе, религии и группам сверстников), сфера Суперэго увеличивается до пределов того поведения, которое считают приемлемым эти новые группы. Можно рассматривать Суперэго как индивидуализированное отражение «коллективной совести» социума, хотя восприятие ребенком реальных ценностей общества может быть искаженным (Л. Д. Столяренко).

Фрейд разделил Суперэго на две подсистемы: *совесть* и *эго-идеал*. Совесть приобретает посредством родительских наказаний. Она связана с такими поступками, которые родители называют «непослушным поведением» и за которые ребенок получает выговор. Совесть включает способность к критической самооценке, наличие моральных запретов и возникновение чувства вины у ребенка, когда он не сделал того, что должен был сделать. Поощрительный аспект Суперэго — это эго-идеал. Он формируется из того, что родители одобряют или высоко ценят; он ведет индивидуума к установлению для себя высоких стандартов. И, если цель достигнута, это вызывает чувство самоуважения и гордости. Например, ребенок, которого поощряют за успехи в школе, будет всегда гордиться своими академическими достижениями.

Суперэго считается полностью сформировавшимся, когда родительский контроль заменяется самоконтролем. Однако этот принцип самоконтроля не служит целям принципа реальности. Суперэго, пытаясь полностью затормозить любые общественно осуждаемые импульсы со стороны ид, пытается направлять человека к абсолютному совершенству в мыслях, словах и поступках. Короче говоря, оно пытается убедить эго в преимуществе идеалистических целей над реалистичными (Л. Хьелл, Д. Зиглер).

*Защитные механизмы человека.* Если «Я» ощущает угрозу со стороны «ОНО» или «СВЕРХ-Я», то вступают в действие различные защитные механизмы:

*вытеснение* — прямое удаление неприятных желаний, мыслей, чувств, переживаний в тех или иных ситуациях из сознания в область бессознательного; подавление не бывает окончательным, вытесненные мысли не теряют своей активности в бессознательном и для предотвращения их порыва в сознание требуется постоянная трата психической энергии, в результате чего энергии может не хватить.

тать для поддержания деятельности и здоровья человека, в результате вытеснение является источником телесных заболеваний психогенной природы (головные боли, артриты, язва и т. п.);

*отрицание* — уход в фантазию, отрицание какого-либо события как «неправды». «Этого не может быть» — человек проявляет яркое безразличие к логике, не замечает противоречий в своих суждениях;

*инверсия, или противодействие*, — подмена действия, мысли, чувств, отвечающих подлинному желанию, на диаметрально противоположные поведение, мысли, чувства (например, ребенок первоначально хочет получить любовь к себе матери, но, не получая этой любви, начинает испытывать прямо противоположное желание досадить матери, разозлить ее, вызвать ссору и ненависть матери к себе);

*рационализация* — бессознательная попытка оправдать, объяснить свое неправильное или абсурдное поведение, построение приемлемых моральных, логичных обоснований, аргументов для объяснения и оправдания неприемлемых форм поведения, мыслей, поступков, желаний, причем, как правило, эти оправдания не соответствуют истинной причине совершенного поступка, а истинная причина может человеком не осознаваться;

*проекция* — бессознательная попытка избавиться от навязчивого желания, идеи, приписав к другому лицу; приписывание другому человеку своих собственных качеств, мыслей, чувств. Когда что-то осуждается в других, именно это не принимает человек в себе, но не может признать данный факт, не хочет понять, что те же качества присущи и ему;

*замещение* — проявление эмоционального импульса переадресовывается от более угрожающего объекта или личности к менее угрожающему. Например, ребенок, после того, как его наказали родители, толкает свою младшую сестренку, ломает игрушки, пинает собачку. То есть сестра и собачка замещают родителей, на которых сердит ребенок;

*изоляция* — отделение угрожающей части ситуации от остальной психической сферы, что может приводить к разделенности, раздвоенности личности, к неполному «Я»;

*регрессия* — возвращение на более ранний, примитивный способ реагирования, устойчивые регрессии проявляются в том, что человек оправдывает свои поступки с позиции мышления ребенка, не

признает логику, отстаивает свою точку зрения, несмотря на правоту собеседника. (1, Стюарт).

*Теория психосексуального развития З. Фрейда.* Психоаналитическая теория развития основывается на двух предпосылках. Первая, или *генетическая* предпосылка, делает упор на том, что переживания раннего детства играют критическую роль в формировании взрослой личности. Фрейд был убежден в том, что основной фундамент личности индивидуума закладывается в очень раннем возрасте, до пяти лет. Вторая предпосылка состоит в том, что человек рождается с определенным количеством сексуальной энергии (либидо), которая затем проходит в своем развитии через несколько *психосексуальных стадий*, коренящихся в инстинктивных процессах организма.

Фрейду принадлежит гипотеза о четырех последовательных стадиях развития личности: *оральной, анальной, фаллической* и *генитальной*. В общую схему развития Фрейд включил и *латентный период (фаза сексуального затишья)*, приходящийся в норме на промежуток между 6-7-м годами жизни ребенка и началом половой зрелости. Но, строго говоря, латентный период — это не стадия. Первые три стадии развития охватывают возраст от рождения до пяти лет и называются *прегенитальными* стадиями, поскольку зона половых органов еще не приобрела главенствующей роли в становлении личности. Четвертая стадия совпадает с началом пубертата. Наименования стадий основаны на названиях областей тела, стимуляция которых приводит к разрядке энергии либидо. В приложении 2 дается описание стадий психосексуального развития по Фрейду.

В термине «психосексуальный» подчеркивается, что главным фактором, определяющим развитие человека, является *сексуальный инстинкт*, прогрессирующий от одной эрогенной зоны к другой в течение жизни человека. Согласно теории Фрейда, на каждой стадии развития определенный участок тела стремится к определенному объекту или действиям, чтобы вызвать приятное напряжение. Психосексуальное развитие — это биологически детерминированная последовательность, развертывающаяся в неизменном порядке и присущая всем людям, независимо от их культурного уровня. Социальный опыт индивидуума, как правило, привносит в каждую стадию определенный долговременный вклад в виде приобретенных установок, черт и ценностей.



Логика теоретических построений Фрейда основывается на двух факторах: *фрустрации* и *сверхзаботливости*. В случае фрустрации психосексуальные потребности ребенка (например, сосание, кусание или жевание) пресекаются родителями или воспитателями и поэтому не находят оптимального удовлетворения. При сверхзаботливости со стороны родителей ребенку предоставляется мало возможностей (или их вовсе нет) самому управлять своими внутренними функциями (например, осуществлять контроль над выделительными функциями). По этой причине у ребенка формируется чувство зависимости и некомпетентности. В любом случае, как полагал Фрейд, в результате происходит чрезмерное скопление либидо, что впоследствии, в зрелые годы может выразиться в виде «остаточного» поведения (черты характера, ценности, установки), связанного с той психосексуальной стадией, на которую пришлось фрустрация или сверхзаботливость (Л. Хьелл, Д. Зиглер).

Важным понятием в психоаналитической теории является понятие *регрессии*, т. е. возврат на более раннюю стадию психосексуального развития и проявление ребячливого поведения, характерного для этого более раннего периода. Например, взрослый человек в ситуации сильного стресса может регрессировать, и это будет сопровождаться слезами, сосанием пальца, желанием выпить что-нибудь «покрепче». Регрессия — это особый случай того, что Фрейд называл *фиксацией* (задержка или остановка развития на определенной психосексуальной стадии). Последователи Фрейда рассматривают регрессию и фиксацию как взаимодополняющие явления; вероятность наступления регрессии зависит в основном от силы фиксации (Fenichel, 1945). **Фиксация представляет собой неспособность продвижения от одной психосексуальной стадии к другой; она приводит к чрезмерному выражению потребностей, характерных для той стадии, где произошла фиксация.** Например, упорное сосание пальца у десятилетнего мальчика является признаком оральной фиксации. В данном случае энергия либидо проявляется в активности, свойственной более ранней стадии развития. Чем хуже человек справляется с освоением требований и задач, выдвигаемых тем или иным возрастным периодом, тем более он подвержен регрессии в условиях эмоционального или физического стресса в будущем. Таким образом, структура личности каждого индивидуума характеризуется в категориях соответствующей стадии психосексуального раз-

вития, которой он достиг или на которой у него произошла фиксация (Л. Д. Столяренко).

Таким образом, сущность человека определяется психической энергией сексуальной природы и опытом раннего детства. Патология возникает из-за вытесненных в детском возрасте конфликтов. Нормальное развитие основывается на своевременном чередовании стадий сексуального развития и интеграции.

**Бихевиористское направление.** Основной акцент в этом направлении делается на изучении техники поведения родителя и формировании навыков модификации поведения ребенка.

Усилия практиков этого направления в работе с родителями сосредоточены в основном на обучении родителей методике изменения поведения ребенка.

Некоторые практические психологи в своей работе с родителями используют методы бихевиористической психологии. Применение поведенческой модели в процессе групповой работы с родителями предполагает, что родителям придется овладеть специфическими поведенческими методами для достижения и оценки заранее поставленных целей. В русле этого подхода можно отметить следующих авторов: Л. Берковитц, Грациано, Дж. Е. Симпсон, Валэр и др.

Есть и другое название бихевиористического подхода к работе с родителями — учебно-теоретическая модель (У-ТМ). Целью У-ТМ обучения родителей является привитие родителям, а через них и их детям социальных навыков поведения. Термин «социальные навыки» имеет большое значение в теориях социального обучения, под ним понимают такое сформированное и закрепленное поведение, с помощью которого индивид может осуществлять целенаправленные действия в различных ситуациях, взаимодействуя с социальной средой. Родитель, владеющий социальными навыками, своим поведением, передает их детям.

Задачи такой групповой работы с родителями сводятся к следующему: прежде всего родителям прививают навыки социального наблюдения (навыки диагностики), их обучают принципам теории и применяют их в воспитании детей (усвоение и применение теорий), наконец, родителей учат создавать определенную оценочную программу для изменения поведения ребенка, вмешательство в поведение ребенка).

Ведущий программы совместно с родителями разрабатывают систему позитивных подкреплений и негативных санкций, хотя бихевиористы в первую очередь используют весь имеющийся у них арсенал позитивных подкреплений, а также методов игнорирования.

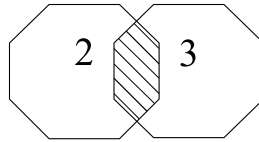
Одной из популярных и часто используемых моделей работы с родителями является модель, основанная на транзактном анализе.

**Экзистенциально-гуманистический подход.** Особое внимание здесь уделяется способности человека познавать свой внутренний мир, свободно выбирать свою судьбу, ответственности и экзистенциальной тревоге как основному мотивирующему фактору, поиску уникального смысла в бессмысленном мире, одиночеству и отношениям с другими, временности жизни и проблеме смерти. Нормальное развитие основывается на уникальности каждого индивида.

В экзистенциально-гуманистическом подходе акцентируется позитивная природа человека — свойственное ему врожденное стремление к самореализации. Проблемы возникают при вытеснении некоторых чувств из поля сознания и искажении оценки опыта. Основу психического здоровья составляют соответствие «Я-идеальному» «Я-реального», которое достигается реализацией потенциала личности и стремления к самопознанию, уверенности в себе, спонтанности.

*Карл Роджерс* в качестве основных положений своей теории выдвинул следующие:

1. Каждый индивид существует в постоянно меняющемся мире переживаний, центром которого является он сам (наш мир субъективен, мы воспринимаем не всю реальность, а только некоторую часть, но при этом считаем, что именно она и есть реальность).
2. Организм реагирует на окружающую среду так, как она представлена в его восприятии (человек реагирует не на саму реальность, а на представление о ней). Нет возможности изменить ситуацию, измени отношение к ней.
3. Человек реагирует и принимает только ту информацию, которая согласуется с его представлениями о мире и себе, а остальная информация вытесняется.



1 зона (пересечения) — это та зона, в которой представления о себе и окружающем мире правильные и соответствуют опыту, т. е. данные внутреннего мира соответствуют данным внешнего мира.

2 зона — содержит искаженные представления о себе.

3 зона — содержит искаженные представления о мире либо опыт, который не попадает в сферу восприятия.

Чем меньше искажений, тем гармоничнее живет человек.

«Я-концепция» — это система представлений о мире, о себе, и об их взаимоотношениях. В качестве составляющих в «Я-концепцию» входят:

«Я-реальное» — это представление о том, каким я являюсь в данный момент времени (то, каким я вижу себя сейчас).

«Я-идеальное» — это то, каким я бы хотел быть.

Самооценка = «Я-реальное» / «Я-идеальное».

Чем ближе к 1, тем выше самооценка.

Если «Я-идеальное» представляется субъективно достижимым, то оно становится субъективно достижимым стимулом.

Если «Я-идеальное» представляется субъективно недостижимым, то оно становится субъективно недостижимым стимулом. Можно корректировать и то и другое.

Если «Я-идеальное» совпадает с «Я-реальным», то происходит ступор (деградация).

Процесс психотерапии предполагает следующие условия:

- Эмпатия — умение почувствовать другого человека на эмоциональном уровне (встать на его место).
- Конгруэнтность — соответствие между мыслями, чувствами и поведением.
- Безусловное принятие.

В процессе психотерапии при соблюдении этих условий психотерапевт дает клиенту возможность личностного роста. Психотерапевт создает ту атмосферу, в которой человек может сам решить свою проблему. У клиента уже все есть, чтобы решить свою проблему, нужно создать соответствующие условия. В процессе психотерапии происходят изменения конструкторов.

Конструкт — единица, показывающая связь между представлениями (совокупность нескольких представлений, любое представление о реальности). Конструкты систематизирует наше представление об окружающем мире.

Изменение конструктов можно описать следующей схемой: вначале конструкты жесткие и не осознаются → позже начинают осознаваться, но воспринимаются как реальность → далее конструкт воспринимается как конструкт → конструкт ставится под сомнение, но при этом человек еще не видит возможности, как можно воспринимать происходящее по-другому → конструкты становятся более гибкими, старые и неудачные начинают разрушаться, появляются новые, более эффективные, более соответствующие реальности → все конструкты получают вероятностное истолкование и постоянно проверяются в опыте.

*«Я-концепция», ее структура и становление в онтогенезе.* Существуют некоторые расхождения у разных авторов в описании «Я-концепции». С точки зрения Бауэра «Я-концепция» есть представление о себе, или «Образ Я». Она появляется в младенчестве, когда ребенок осознает свое тело. С точки зрения Бернса, «Я-концепция» — система устойчивых, непротиворечивых представлений о себе. Она появляется на более поздних сроках. Этому предшествуют: представление о «телесном Я», узнавание себя в зеркале, феномен «Я сам» и «Я хороший», возможно, завышенная самооценка дошкольника, самооценка младшего школьного возраста, неустойчивая самооценка подростка. И только потом происходит стабилизация Личности.

Структура «Я-концепции»:

«Я-реальное»;

«Я-идеальное»;

«Я-зеркальное».

Между «Я-реальным» и «Я-идеальным» для конструктивного развития человека должен быть оптимальный разрыв, как стимул к самосовершенствованию.

*«Я-реальное» имеет три компонента:* 1) когнитивный (кто я на самом деле?); 2) оценочный (что я в себе ценю?); 3) поведенческий (определяет стиль поведения в зависимости от 1 и 2).

«Я-образ» — не статическое, а динамическое образование Личности индивида. Становление «Я-концепции», будучи в конечном

счете обусловлено социально-культурным процессом, возникает в обстоятельствах обмена деятельности между людьми, в ходе которого субъект «смотрится как в зеркало другого человека» (К. Маркс), и тем самым отлаживает, утончает, корректирует образы своего Я, т. е. Личность ориентируется на некую референтную группу (реальную или идеальную), идеалы которые являются ее идеалами, интересы — ее интересами и т. д.

Человек привыкает как в зеркало всматриваться в социальную группу и затем перемещает этот навык внутрь своей Личности.

Несмотря на различия направлений гуманистической психологии, общим для них является подход к человеку как к специфической модели, отличающейся от моделей, объясняющих поведение животных или машины. Существенная роль при этом уделяется активности личности. Р. Мэй, признавая значимость влияния элементов внешней среды, подчеркивает, что нельзя все же приписывать личностные проблемы фактам наследственности или окружающей среды: «Личностная проблема в первую очередь требует перераспределения напряжений внутри личности, а не поисков причин вовне».

Идеи гуманистически направляемой психологии нашли отражение в практике воспитания детей в семье и обществе, где особое внимание уделяется умению слушать и понимать детей. Основой данного направления у нас явились идеи М. М. Бахтина о диалогической природе человеческого общения, человеческой личности. Этот подход к изучению человека используется сейчас Л. А. Петровской, А. У. Харашем, Г. А. Ковалевым, О. Е. Смирновой, А. Ф. Копьевым и др.

Среди прочих подходов в психологии, имеющих богатый опыт и историю, можно выделить также **адлеррианский подход, рационально-эмоциональный подход, трансперсональный подход и др.**

В адлеррианском подходе акцентируется позитивная природа человека. Каждый человек в раннем детстве формирует уникальный стиль жизни, творит свою судьбу. Поведение человека мотивируется стремлением к достижению целей и социальным интересом. Жизненные трудности способствуют формированию неблагоприятного стиля жизни. Нормальное развитие личности предполагает адекватные жизненные цели.

Рационально-эмоциональный подход исходит из предположения, что человек рождается со склонностью к рациональному мышлению, но одновременно и со склонностью к паралогичности. Он может стать жертвой иррациональных идей. Жизненные проблемы возникают из-за ошибочных убеждений. В основе нормального поведения лежат рациональное мышление и своевременная коррекция принимаемых решений.

## Резюме

Деятельностный подход исходит из идеи формирования умений, навыков, специальных деятельностей. П. Я. Гальперин подчеркивает значение ориентировочной основы действия в формировании всей деятельности. В деятельностной методологии особо подчеркивается опосредованность рефлексии проблемной ситуацией в деятельности.

Психоаналитический подход изучает динамику отношений между сознанием и бессознательным. С точки зрения психоанализа движущей силой человеческой личности является психическая энергия, которая постепенно накапливается и должна высвободиться в форме соответствующих действий.

Основной акцент бихевиористского направления делается на изучении техники поведения родителя и формировании навыков модификации поведения ребенка. Целью обучения родителей является привитие родителям, а через них и их детям социальных навыков поведения. Одной из популярных и часто используемых моделей работы с родителями является модель, основанная на транзактном анализе.

В экзистенциально-гуманистическом акцентируется позитивная природа человека — свойственное ему врожденное стремление к самореализации. Проблемы возникают при вытеснении некоторых чувств из поля сознания и искажении оценки опыта. Основу психического здоровья составляют соответствие «Я-идеальному» «Я-реального», которое достигается реализацией потенциала личности и стремления к самопознанию, уверенности в себе, спонтанности.

В адлеровском подходе акцентируется позитивная природа человека. Каждый человек в раннем детстве формирует уникальный стиль жизни, человек творит свою судьбу. Поведение человека мотивируется стремлением к достижению целей и социальным интересом.

Рационально-эмоциональный подход исходит из предположения, что человек рождается со склонностью к рациональному мышлению, но одновременно и со склонностью к паралогичности. Он может стать жертвой иррациональных идей. Жизненные проблемы возникают из-за ошибочных убеждений. В основе нормального поведения лежат рациональное мышление и своевременная коррекция принимаемых решений.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Сформулируйте основные принципы деятельностного подхода. Опишите способы работы с клиентом в русле деятельностного подхода, требования к результату.
2. Сформулируйте основные принципы психоаналитического подхода в консультативной работе. Опишите способы работы с клиентом, требования к результату.
3. Сформулируйте основные принципы бихевиористского направления в консультативной работе. Опишите способы работы с клиентом, требования к результату.
4. Сформулируйте основные принципы экзистенциально-гуманистического подхода в консультативной работе. Опишите способы работы с клиентом, требования к результату.

### **Литература**

1. Блюм Г. Психоаналитические теории личности. М.: КСП, 1996.
2. Бурлакова Н. С., Олешкевич В. И. Проективные методы: Теория, практика применения к исследованию личности ребенка. М., 2001.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976.
4. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М., 1965.
5. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. Минск, 2001. С. 568.
6. Ильясов И. М. Структура процесса учения. М., 1986.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
8. Лидерс А. Г., Фролов Ю. И. От Выготского к Гальперину // Специальное приложение к «Журналу практического психолога». М., 1996.



9. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и культура. Иерусалим, 1982.
10. Олешкевич В. И. Введение в психологию развития. Новочеркасск, 1993.
11. Олешкевич В. И. История психотехники. М.: Издат. Центр «Академия», 2002.
12. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д, 2001. С. 57.
13. Стюарт — Гамильтон Ян. Что такое психология. СПб.: ПИТЕР, 2002. С. 50.
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: ПИТЕР, 2003.
15. Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектирование. М., 1975.
16. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности — системное строение, смысл и содержание // Системные исследования, методологические проблемы: Ежегодник. М., 1986, 1987.

## ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНЫЕ ЗАПРОСЫ В ОТНОШЕНИИ ПРОФЕССИИ ПСИХОЛОГА

**Цель** — структурирование и интеграция своего профессионального опыта.

**Задачи:**

- ознакомление с основными видами деятельности психолога;
- анализ отчетов по учебно-ознакомительной практике, пройденной студентами в летний период;
- выделение профессионально важных качеств психолога;
- анализ мифов, касающихся профессии и личности психолога, существующих в обыденном сознании.

Рассматривая вопрос о направлениях (специализациях) деятельности психолога, особое внимание следует обратить на различия в объекте исследования, ценностных установках и требованиях к результату. Важно учесть эту специфику при анализе отчетов по учебно-ознакомительной практике, пройденной студентами в летний период. Изучая основные виды деятельности психологов, важно сопоставить их с обеспечивающими знаниями, умениями, навыками (квалификационный компонент) и профессионально важными качествами (личностный компонент).

Для углубленного понимания теоретических основ курса изучите основной и дополнительный материал (список литературы).

### §1. Виды деятельности психолога

Основные действия (стоящие за ними профессиональные задачи) психолога составляют:

1. Исследование.
2. Обследование (психодиагностика).
3. Преобразование: психологическое просвещение, психологическая профилактика, тренинг (психологическое обучение), психологическое консультирование, психологическая коррекция и психотерапия.

**Исследование** — стремление добыть как можно больше точной и надежной информации о некотором феномене (часто информации явно не представленной). Такая информация позволяет сформулировать зависимости той или иной степени обобщенности. Сам по себе

познавательный интерес не возникает, если нет непосредственного контакта с феноменами. В таком случае он может быть индуцирован лишь искусственно, что чаще всего и стараются сделать в отношении студентов. Результатом будет познавательный интроект (Е. Е. Сапогова), а не собственно знание как понимание.

**Обследование** — стремление человека (профессионала) описать реальность по возможности точно: так, чтобы вторичное описание было по качеству близко к феноменам. Практически важная задача состоит в том, чтобы обнаружить несоответствие в ряду обследуемых феноменов, выявить и сформулировать проблему, затруднение или несоответствие. Важнейший аспект обследования заключается в стремлении выявить ресурсы, с помощью которых проблема или затруднение может быть решено самим субъектом (человеком, диадой или группой). В исследовательской деятельности это действие играет центральную роль на этапе проблематизации и выдвижения гипотез, а также в практической работе на этапе выяснения причин затруднений (психодиагностика) и целеполагания (проектирование) перед преобразованием. Важные подзадачи — составление прогноза (выявление тенденций) и проектирование (планирование изменений).

**Преобразование** — внесение качественных изменений в субъективную реальность, в субъективный мир того или иного (жизне-) деятеля. Специалист воздействует на другого, актуализируя события во внутреннем мире этого человека или группы, вызывает (провоцирует) ту или иную его (ее) активность, в результате чего субъект сам преобразует себя (по мере желаний и возможностей). В принципе, преобразование может производиться как с разрушением, так и с созиданием — результат будет зависеть от того, из какого рода допущений исходит профессионал. Однако в случае, если баланс разрушение (созидание) оказывается смещенным в сторону разрушения, мы имеем дело скорее с непрофессионалом, с дилетантом, грубо попирающим базовые профессиональные принципы.

В качестве особых метасредств (или универсальных средств), предусматривающих для каждой из трех задач как общие, так и свои специфические приемы, выступают:

1. **Общение** (профессиональное) — квалифицированное и ответственное создание составных (сложных) субъективных миров: продуктивных диад, триад, групп, сообществ и т. п. Профессио-

нал центрируется на участниках, составляющих эту общность. Если общность включает и самого психолога, то профессиональная позиция предполагает центрацию не на себе, а на других (нахождение в метапозиции). Эта особенность собственно и конституирует профессиональность общения психолога. Возможно, способность выхода в метапозицию является одним из искомым средств переключения между житейским подходом к решению профессиональных задач (по крайней мере в коммуникативной сфере) и профессиональным подходом (научным, прикладным). Необходимо подчеркнуть особенную важность решения обсуждаемой задачи, которая в разных случаях может оказаться то центральным продуктом, то средством или условием решения какой-либо иной задачи. В пользу самостоятельного характера профессионального общения говорит то, что указанные выше задачи могут решаться также и без привлечения профессионального общения психолога (даже если исследователь общается с лаборантом, то не как психолог, а как сотрудник, т. е. как участник совместной работы, не выходя в профессиональную метапозицию).

2. **Мышление** (профессиональное) — процесс снятия проблемного напряжения, возникающего у субъекта в условиях неясности или дефицита готовых способов (средств) достижения поставленных задач. Особенностью профессионального мышления психологов является неопределенность, неясность не только в средствах, но и в исходных допущениях, в точках отсчета при организации процесса поиска решения проблемы. Во-первых, это вынужденная относительность психологических знаний, их высокая зависимость от контекста. И, во-вторых, высоковероятный характер психологических зависимостей.

Для *исследовательской деятельности* психологу необходимы следующие умения:

- понимать цели, методологию и методы профессиональной деятельности психолога;
- владеть инструментарием, методами организации и проведения психологических исследований;
- владеть методами психологического наблюдения и психодиагностики, приемами организации и планирования эксперимента, процедурами психологического измерения в исследовательских и

прикладных работах, методами психометрической оценки психодиагностических средств;

- владеть культурой мышления, знать его общие законы, быть способным в письменной и устной речи правильно (логично) оформить его результаты;
- методически и психологически быть готовым к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности, к работе над междисциплинарными проектами.

Для реализации **обследования** психологу необходимо уметь:

- изучить состояние дел, определить проблемное поле, поставить цель и сформулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций;
- использовать для их решения методы изученных наук;
- владеть различными психодиагностическими методиками (тестовыми, проективными);
- самостоятельно осваивать новые диагностические методики;
- оценивать области применения и валидности той или иной психодиагностической методики;
- четко и конкретно сформулировать диагностическую задачу; подобрать методики, наиболее соответствующие поставленной цели;
- самостоятельно оценивать достоверность проведенного психодиагностического исследования, учитывая возможные побочные влияющие факторы;
- точно воспринимать информацию: эффективно слушать и наблюдать, адекватно понимать вербальные и невербальные сигналы, различать смешанные и замаскированные сообщения, видеть несоответствие между вербальной и невербальной информацией;
- способность критически оценивать информацию, корректно интерпретировать и изложить результаты психологического исследования.

Умения, необходимые для **преобразования**, выделяются в зависимости от основных направлений практической деятельности: психодиагностики, психопросвещения, психологического консультирования и психокоррекции, сопровождения определенных видов деятельности человека. Также выделяются навыки использования методов активного социально-психологического обучения (различные по содержанию тренинги, деловые и оргдеятельностные игры, мозговой штурм, дискуссии и др.).

### *Психологическое просвещение:*

- правильно выбирать тему, наиболее соответствующую интересам аудитории, а также необходимый в каждом случае объем психологической информации; устанавливать контакт с аудиторией;
- популяризировать психологические знания — «переводить» специальные термины, пользуясь языком аудитории;
- наглядно демонстрировать (на конкретных примерах, проблемах, ситуациях) возможности применения психологических знаний и умений; самому обладать высокой коммуникативной компетентностью.

### *Психологическая профилактика:*

- выявлять социально-психологические и психологические проблемы на стадии их возникновения (пользуясь как материалами психодиагностики, так и другими психологическими методами — наблюдение, беседа и т. д.); диагностировать и корректировать социально-психологический климат в коллективе;
- проводить индивидуальное и групповое обучение методам психологической саморегуляции и самопомощи в различных ситуациях;
- выявлять пограничные состояния и владеть способами их профилактики и коррекции.

### *Психологическое консультирование и коррекция:*

- владеть различными методами психоконсультирования и психокоррекции;
- критически перерабатывать различные направления в психологии;
- интегрировать свои профессиональные знания о личности, мотивации, психическом здоровье, а также общую эрудицию в процессе консультирования;
- устанавливать и поддерживать «терапевтический» контакт с клиентом;
- определять и применять психологические средства воздействия, адекватные задачам;
- присоединяться к личности клиента, совместно определять и реализовывать коррекцию поведения и деятельности;
- проводить целеполагание совместно с клиентом;
- рефлексивно анализировать условия, процесс и результаты консультирования (коррекции).

### *Методы активного социально-психологического обучения:*

- знать законы групповой динамики и видеть их проявления в конкретном групповом процессе;

- использовать психотехнические средства, способствующие эффективной динамике;
- руководить групповым процессом;
- адекватно применять психотерапевтические, коррекционные и обучающие методы;
- конструировать психотехнические приемы в соответствии с актуальными тенденциями в группе в данный момент;
- устанавливать гибкие конструктивные взаимоотношения с участниками группы;
- создавать условия для формирования коммуникативных навыков у участников, повышения их компетентности в сфере общения; оказывать психологическую помощь и поддержку, позволяющие снимать стереотипы;
- помогать участникам группы формировать позитивное отношение к себе и окружающим людям.

## **§2. Отрасли психологии**

Параграф предполагает знакомство с отраслями психологии и возможными специализациями практического психолога. Мы предлагаем ознакомиться с основными направлениями (специализациями), которые долгое время были представлены на специалитете и являются наиболее популярными при подготовке магистров (клиническая психология, юридическая психология, психология безопасности, организационная психология).

*Общая психология* — дисциплина, связующая различные отрасли психологии, впитавшая в себя знания о самых общих закономерностях психической жизни (основными феноменами или предметом анализа здесь выступают деятельность, личность, психика, сознание, высшая нервная деятельность, знания, умения, навыки, привычки).

Общая психология изучает познавательную и практическую деятельность; общие закономерности ощущений, восприятий, памяти, воображения, мышления, психологическую саморегуляцию; дифференциально-психологические особенности личности человека; характер и темперамент, преобладающие мотивы поведения и т. д., рассматривает общие закономерности, характеризующие перечисленные феномены. Более подробно описание данных феноменов можно найти в соответствующих отраслях психологической науки.

В настоящее время выделяют большое количество отраслей (Номенклатура специальностей научных работников (психология) — по состоянию на 1 июля 2002 г.):

- ✓ Психофизиология.
- ✓ Психология труда.
- ✓ Инженерная психология.
- ✓ Клиническая психология.
- ✓ Социальная психология.
- ✓ Юридическая психология.
- ✓ Педагогическая психология.
- ✓ Специальная (коррекционная) психология.
- ✓ Политическая психология.
- ✓ Психология развития, или возрастная психология.

*Психофизиология* — область на стыке психологии, физиологии и математики, изучающая объективно регистрируемые сдвиги физиологических функций, сопровождающих психические процессы восприятия, запоминания, мышления, эмоций и т. п.

Психофизиология — раздел психологии, посвященный изучению роли биологических факторов, в т. ч. свойств нервной системы, в реализации психической деятельности. В зависимости от исследовательской области выделяют психофизиологию ощущений и восприятий — речи и мышления, эмоций, внимания, произвольных действий, дифференциальную психофизиологию.

*Психология труда* — раздел психологии, который рассматривает психологические особенности трудовой деятельности человека, закономерности развития трудовых навыков. Психология труда, отрасль прикладной психологии, изучающая психологические аспекты и закономерности трудовой деятельности человека.

*Инженерная психология* (от франц. *ingenieur* — инженер, специалист в области техники) — отрасль психологии, исследующая процессы и средства информационного взаимодействия между человеком и машиной. Она возникла и развивалась в условиях научно-технической революции, преобразовавшей психологическую структуру производственного труда. Важнейшими составляющими его стали процессы восприятия и переработки оперативной информации, принятия решений в условиях ограниченного времени, роста цены ошибочных действий, компьютеризации всех звеньев производства и управления, мобильной связи и минимизации затрат всех видов ре-



сурсов, при широком использовании гибких технологий управления на базе принципа «Джит-надежности».

*Клиническая психология* — обширный раздел прикладной психологии (на стыке с психиатрией), изучающий индивидуальные особенности с точки зрения связанных с ними медицинских реакций и явлений.

Сфера клинической психологии включает в себя оценку психического здоровья, организацию и проведение научных исследований для понимания психических проблем и разработку, проведение и оценку психологической коррекции и помощи (психотерапия). Психотерапевтические методы клинической психологии: консультирование, индивидуальная психотерапия, семейная психотерапия, семейное консультирование и различные формы поддержки людей, испытывающих проблемы с адаптацией.

*Социальная психология* — раздел психологии, изучающий поведение человека в обществе (социуме). Это раздел психологии, занимающийся изучением закономерностей поведения и деятельности людей, обусловленных включением их в социальные группы, а также психологических характеристик самих групп (по Г. М. Андреевой).

*Юридическая психология* — раздел психологии, предметом которого являются психологические особенности деятельности, связанной с правом: отправлением правосудия (поведение участников уголовного процесса), правомерным и неправомерным поведением (формирование личности преступника и особенности преступного поведения), работой сотрудников правоохранительных органов и других юридических служб.

*Педагогическая психология, или психология образования*, — раздел психологии, изучающий методы человеческого обучения, эффективность выполнения ими образовательных задач, эффективность педагогических мер, психологические аспекты преподавания и т. д. По предмету и методу тесно примыкает к социальной психологии, с одной стороны, и когнитивной психологии, — с другой.

*Специальная психология (коррекционная психология)* — отрасль психологии, изучающая особые состояния, возникающие преимущественно в детском и подростковом возрасте под влиянием различных групп факторов (органической или функциональной природы), проявляющихся в замедлении или выраженном своеобразии

психосоциального развития ребенка, затрудняющих его социально-психологическую адаптацию, включение в образовательное пространство и дальнейшее профессиональное самоопределение.

*Политическая психология* — отрасль психологии, изучающая политическое поведение человека, касающегося проблем как внешней политики (война, терроризм, политические решения, этнические конфликты, восприятие партнеров переговоров), так и внутренней (политическое участие, дискриминация меньшинств, формирование политических ориентаций). Методы, которые используются в политической психологии, ориентированы по преимуществу на анализ индивидуального поведения (контент-анализ, интервью, фокус-группы, тесты, экспертные оценки).

*Психология развития (возрастная психология)* — отрасль психологии, изучающая психологические изменения человека по мере взросления. Она состоит из трех подотраслей: геронтопсихологии, детской психологии, пренатальной и перинатальной психологии. Исследует психику и человеческий организм во все возрастные периоды и на всех стадиях, принимая во внимание биологические, антропологические, социологические и психологические факторы, влияющие на его развитие.

### **§3. Специализации психологии**

Специализаций психологии, как и отраслей, насчитывается большое количество. Именно огромное разнообразие их и усложняет «жизнь» студентам. О любой интересующей специализации можно почитать в дополнительной литературе. В данной главе будут рассмотрены направления, которые наиболее разработаны и представлены сегодня на рынке труда. К ним относятся такие виды, как:

1. *Организационная психология* — наука о социально-психологических закономерностях поведения людей в организациях, а также о социально-психологических характеристиках самих организаций. Эта наука занимается проблемами удовлетворенности трудом, заинтересованности в нем работников, отношений работников с администрацией, а также рассматривает способы разрешения производственных конфликтов. Организационная психология в настоящее время — наиболее востребованное направление практической психологии, требующее подготовки квалифицированных

кадров, обеспечивающих нормальное функционирование управляющих структур и производственных организаций.

Психолог, прошедший данную специализацию, может работать в кадровых агентствах, центрах занятости, психологической службе предприятия, заниматься профконсультированием.

Организационный психолог — специалист в области управления человеческими ресурсами организации, психологического сопровождения управленческой деятельности и психологических основ маркетинга.

Организационный психолог работает в области процессного консультирования (в системе, когда необходимо улучшить, эффективно организовать или наладить бизнес-процессы в организации). Более того, консультировать организацию «по процессу» лучше всего удастся именно организационному психологу, знающему теорию деятельности, организационную психологию и психологию труда, психологию управления и инженерную психологию. Все эти знания можно в полном объеме получить на факультете психологии МГУ, специализируясь по профилю «психологии труда и организационной психологии», а также «социальной психологии».

Цель деятельности организационного психолога (консультанта по процессу) — организация, способная успешно развиваться в условиях динамичного (непрерывно меняющегося) окружающего мира.

Объекты деятельности — организация, персонал, управленческий состав, отдельные подразделения или работники организации.

Продукты деятельности консультанта могут быть самыми разнообразными, в зависимости от характера деятельности. Психолог организует процесс деятельности, его задача состоит в том, чтобы этот процесс был результативным.

2. *Клиническая психология* (от греч. *kline* — постель, койка) — раздел психологии, посвященный психологическим отклонениям и психологическим особенностям людей, включенных в лечебный процесс. Основными задачами клинической психологии являются: диагностика отклонений в интеллектуальном и личностном развитии, коррекция отклоняющихся форм поведения, психопрофилактика, психотерапия и социальная реабилитация пациентов, имеющих психопатические, психосоматические или

пограничные расстройства, исследование психических больных (Платонов).

Выпускники, прошедшие данную специализацию, востребованы на рынке труда, могут работать в реабилитационных центрах, клиниках, психологических центрах. Также студенты могут получить дополнительное медицинское образование, пройдя переподготовку, получают возможность совмещать медицинскую и психологическую практику.

Психологи занимаются изучением психических факторов, влияющих на развитие болезни, а также их методов профилактики и лечения, изучают характер отношений больного с медицинским персоналом. Если говорить в общем, то клинический психолог работает с пограничными состояниями. Сфера деятельности клинического психолога включает в себя оценку психического здоровья, организацию и проведение научных исследований для понимания психических проблем и разработку, проведение и оценку психологической коррекции и помощи (психотерапия). Психотерапевтические методы клинической психологии: консультирование, индивидуальная психотерапия, семейная психотерапия, семейное консультирование и различные формы поддержки людей, испытывающих проблемы с адаптацией.

3. *Юридическая психология* — общий раздел психологии, изучающий психологические проявления в условиях применения правовых норм и при осуществлении правовой деятельности. Включает в себя отрасли: криминальную психологию, судебную и исправительную.

Применение психологических знаний часто способствует расследованию и раскрытию преступлений и перевоспитанию лиц, совершивших преступления. Поэтому к специалисту, прошедшему подготовку по юридической психологии, часто обращаются за консультацией во время предварительного следствия по делу. При раскрытии сложных уголовных дел бывают ситуации, успешному разрешению которых способствует помощь психолога-консультанта или эксперта.

Студенты, освоившие программу и получившие дополнительную квалификацию «Юридический психолог», будут способны к систематизации и сопоставлению в практической деятельности психологических и юридических знаний и навыков для обеспечения эффективной

работы правоохранительных, правоприменительных органов, органов, исполняющих наказание, а также в правотворческой деятельности.

4. *Психология безопасности* — это новая специализация, появившаяся относительно недавно. Данная специализация разработана в рамках национального проекта по формированию системы инновационного образования.

В современных условиях развития общества существенно усиливается потребность в теоретическом и практическом развитии нового научного направления — психологии безопасности. При этом отмечается увеличение числа всевозможных рисков, которым подвергается человек, интенсивность информационных потоков, обилие трудных ситуаций, наносящих ущерб психологической безопасности личности. В таких условиях одной из приоритетных задач психологии является разработка способов преодоления негативных последствий экстремальных ситуаций на человека.

Подготовка специалистов по профилю «Психология безопасности» ведется сразу в нескольких направлениях: формирование навыков безопасного поведения; психологическая помощь и реабилитация людей, оказавшихся в экстремальных ситуациях; психологическое сопровождение специалистов, чья деятельность протекает в условиях, отличных от нормальных.

Целью специализации является подготовка специалистов широкого профиля, способных решать следующие профессиональные задачи: оказание психологической помощи людям, пережившим экстремальные и кризисные ситуации; разработка программ диагностики и реабилитации посттравматических стрессовых расстройств; организация профессиографических исследований.

Предполагаемые места работы выпускников: психологические службы силовых ведомств: министерство обороны, МВД, МЧС и т. д.; консультативные центры, конфликтологические центры, телефоны доверия, кризисные психологические службы; медицинские учреждения.

Рассмотрим более подробно задачи каждой специализации, ее отличительные особенности.

### ***Юридическая психология***

*История формирования юридической психологии.*

В 1764 г. вышла брошюра итальянского юриста Чезаре Беккариа (1738-1794), последователя Ш. Монтескье, «О преступлениях и на-

казаниях» (которая затем выдержала свыше 60 изданий на многих языках мира, в т. ч. и на русском). Идеи Ч. Беккариа произвели переворот в практике уголовной юстиции и получили широкое распространение. Началась широкая волна реорганизации судопроизводства и тюремной политики на основе гуманистических позиций. В ряде стран решили вводить раздельное содержание заключенных по признакам пола, возраста, стали предоставляться некоторые условия для производительного труда.

Одним из первых авторов, который рассмотрел ряд судебно-психологических аспектов и идею гуманизма, был М. М. Щербатов (1733–1790). В своих трудах он требовал, чтобы законы разрабатывались с учетом индивидуальных особенностей личности человека, один из первых поднял вопрос об условно-досрочном освобождении от наказания. Он положительно оценивал фактор труда в перевоспитании преступника.

Представляют интерес и работы И. Т. Посошкова (1652–1726), в которых давались психологические рекомендации относительно допроса обвиняемых и свидетелей, классификация преступников, трагивались и некоторые другие вопросы.

Распространение идеи исправления и перевоспитания преступника заставило право обратиться к психологии для научного обоснования этих проблем. Над их решением в начале XIX в. в России работали В. К. Елпатьевский, П. Д. Лодий, Л. С. Гордиенко, Хр. Штельцер и др.

Однако сама психология, носившая в то время метафизический, умозрительный характер, не могла даже в союзе с уголовным правом разработать достаточно обоснованные критерии и методы изучения человеческой личности.

Изучение проблем судебной психологии долгое время дальше этих первых попыток не шло. Во второй половине XIX в. не только успешное развитие естественных наук, но и рост преступности во всех ведущих капиталистических странах послужили толчком к дальнейшему оживлению и расширению судебно-психологических исследований.

Конец XIX и начало XX в. связаны с интенсивным развитием психологии, психиатрии и ряда юридических дисциплин (в первую очередь — уголовного права). Ряд ученых, представлявших эти нау-

ки в тот период, занимали прогрессивные позиции (И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, В. П. Сербский, А. Ф. Кони и др.).

Развитие психологии, психиатрии и права привело к необходимости оформления юридической психологии как самостоятельной научной дисциплины. П. И. Ковалевский в 1899 г. поставил вопрос о разделении психопатологии и правовой психологии, а также введении этих наук в курс юридического образования.

В начале XX в. в юридической психологии появляются экспериментальные методы исследования.

Значительное количество работ этого периода посвящено психологии свидетельских показаний. Это работы И. Н. Холчева «Мечтательная ложь», Гр. Португалова «О свидетельских показаниях» (1903), Е. М. Кулишера «Психология свидетельских показаний и судебное следствие» (1904). На ту же тему были сделаны доклады М. М. Хомяковым «К вопросу о психологии свидетеля» (1903), А. В. Завадским и А. И. Елистратовым «О влиянии вопросов без внушения на достоверность свидетельских показаний» (1904), О. Б. Гольдовским «Психология свидетельских показаний» (1904).

Появляются работы Л. Е. Владимирова, Г. С. Фельдштейна, М. Н. Гернета и др., в которых исследуется психология личности преступника.

Наиболее обстоятельная работа по судебной психологии принадлежала Гансу Гроссу. В его «Криминальной психологии», вышедшей в 1898 г., использованы результаты общепатологических экспериментальных исследований ряда психологов того времени.

В изучении психологии расследования преступлений серьезным шагом вперед было непосредственное применение экспериментального метода психологии. Один из создателей этого метода французский психолог Альфред Бинэ впервые экспериментальным путем изучал вопрос о влиянии внушения на детские показания. В 1902 г. эксперименты по определению достоверности свидетельских показаний производил немецкий психолог Вильям Штерн. Опираясь на свои данные, В. Штерн утверждал, что свидетельские показания принципиально недостоверны, порочны, поскольку «забывание есть правило, а воспоминание — исключение». Впоследствии В. Штерн создал персоналистическую концепцию памяти, носившую ярко выраженный идеалистический характер. Согласно этой концепции память человека не является отражением объективной реальности, а

выступает лишь как ее искажение в угоду узко эгоистическим интересам личности, ее индивидуалистическим намерениям, ее гордости, тщеславию, честолюбию и пр.

Вопросами судебной психологии в Германии занимались также О. Липман, А. Крамер, В. Ф. Лист, С. Яффа и др. С 1903 г. В. Штерн при сотрудничестве Листа и Гросса стал выпускать журнал «Доклады по психологии показаний».

Исследования по криминалистической психологии проводились и в других странах: во Франции — Клапаредом, в США — Мейерсом, а также Микином Кеттелом, который в 1895 г. провел эксперимент с памятью студентов, а затем предложил составить указатель степеней точности свидетельских показаний.

Над вопросами психологии свидетельских показаний в России работали также М. М. Хомяков, М. П. Бухвалова, А. Н. Берштейн, Е. М. Кулишер и др. В 1905 г. вышел сборник «Проблемы психологии. Ложь и свидетельские показания». Многие статьи сборника провозглашали идею о недостоверности свидетельских показаний.

Развитие наук, в т. ч. наук о социальных явлениях, порождает стремление разобраться в причинах преступности, дать научное обоснование деятельности социальных институтов, занимающихся ее предупреждением. Таким образом, уже в XIX в. начинает складываться новый подход к решению данной проблемы, сутью которого является стремление вскрыть причины преступного поведения и на их основе составить программу практической деятельности по борьбе с преступлениями и преступностью.

В середине XIX в. Чезаре Ломброзо один из первых попытался научно объяснить природу преступного поведения с позиции антропологии. Теория Ломброзо находит последователей в наше время. Отголоски ее можно найти в современных теориях, таких, как теория хромосомных аномалий Клайнфельтера, во фрейдистских и неофрейдистских учениях о врожденной агрессии и разрушительных влечениях, генной инженерии.

Очевидно, если до конца следовать логике антропологической теории Ч. Ломброзо, то борьба с преступностью должна осуществляться путем физического уничтожения либо пожизненной изоляции «врожденных» преступников. Биологизаторский подход в объяснении природы преступного поведения был подвергнут серьезной, справедливой критике уже со стороны буржуазных социологов, со-



временников Ломброзо, когда преступность начала изучаться как социальное явление.

Конец XIX — начало XX в. характеризуется социологизацией криминологического знания, когда причины преступности как социального явления начали изучать буржуазные социологи Ж. Кетле, Э. Дюркгейм, П. Дюпотти, М. Вебер, Л. Леви-Брюль и др., которые, применив метод социальной статистики, преодолели антропологический подход в объяснении природы преступного поведения, показав зависимость отклоняющегося поведения от социальных условий существования общества. Эти работы были безусловно прогрессивным явлением своего времени.

Солидный статистический анализ различных аномальных проявлений (преступности, самоубийств, проституции), проведенный, в частности, Жаном Кетле, Эмилем Дюркгеймом за определенный исторический отрезок времени, показал, что число аномалий в поведении людей всякий раз неизбежно возрастало в период войн, экономических кризисов, социальных потрясений, что убедительно опровергало теорию «врожденного» преступника, указывая на социальные корни этого явления.

Данные факты нашли свое отражение, в частности, в ряде социально-психологических теорий преступности американских социальных психологов этого периода — Р. Мертона, Ж. Старленда, Д. Матса, Т. Сайкса, Э. Глюка и др. В работах названных авторов представлены многообразные подходы к объяснению природы делинквентного поведения за счет различных социально-психологических механизмов и феноменов, регулирующих взаимодействие и поведение людей в группе. Характерная черта различных буржуазных социально-психологических теорий преступности — отсутствие единой методологической платформы, игнорирование социально-экономической детерминированности преступности и других негативных социальных явлений.

Отличительная особенность современного криминологического знания — это системный подход к рассмотрению и изучению причин и факторов отклоняющегося поведения, разработка проблемы одновременно представителями различных отраслей науки: юристами, социологами, психологами, медиками.

Это, в свою очередь, позволяет комплексно подходить к практике предупреждения преступлений. Немалую роль при этом играет

психолого-педагогическое оснащение тех социальных институтов, которые на практике осуществляют право.

*Предмет, задачи и структура современной юридической психологии.* Юридическая психология изучает проявление и использование психических закономерностей, психологических знаний в сфере правового регулирования и юридической деятельности, исследует проблемы повышения эффективности правотворчества, правоприменительной, правоохранительной и пенитенциарной деятельности на основе учета психологических факторов.

*Целью* обучения студентов юридической психологии является подготовка их к работе в составе отделов, подразделений государственных учреждений, правоохранительных органах и самостоятельной деятельности в процессе психологического консультирования дознавателей, следователей, судей, граждан с психолого-юридическими проблемами.

*Предмет* юридической психологии — различные явления психики, индивидуально-психологические особенности участников различных правоотношений, вовлеченных в сферу правоприменительной деятельности, социально-психологические закономерности этой деятельности, воздействующей на психику и поведение участвующих в ней людей.

*Задачи юридической психологии:*

- разработка психологических основ уголовно-правового, гражданско-правового, трудового, семейного законодательства и процесса его применения;
- осуществить научный синтез психологических и юридических знаний;
- обеспечить глубокое понимание юристам объекта своей деятельности — поведения человека;
- психологическое обеспечение правоохранительной деятельности юристов специализации;
- раскрыть психолого-юридическую сущность базовых правовых категорий;
- раскрыть особенности психической деятельности различных субъектов правоотношений, их психических состояний в различных ситуациях правоприменения и правоохранения;
- изучение психологических особенностей, мотивов совершения наиболее опасных видов преступлений;

- выработать рекомендации по усовершенствованию правового регулирования жизни общества.

Юридическая психология является пограничной между психологией и правоведением, но в то же время остается психологической, а не правоведческой дисциплиной, она использует методы и методологические принципы общей и социальной психологии.

Структура юридической психологии, круг исследуемых ее проблем определяется логикой правового регулирования. Практические рекомендации юридической психологии строго соотносятся с нормами материального и процессуального права.

Методы, используемые в юридической психологии, имеют определенную специфику, обусловленную особенностями объекта исследования.

#### *Методы юридической психологии:*

- метод структурного анализа направлен на выявление структурно-функциональных зависимостей в исследуемом явлении. Данный метод является главным в изучении психических качеств различных субъектов права, личности преступника, психологии различных видов юридической деятельности;
- метод структурно-генетического анализа направлен на исследование возникновения и развития изучаемого объекта, выявление зависимости его функционирования от особенностей развития;
- метод качественного анализа и метод количественного анализа позволяют в совокупности выявить систему причин и условий функционирования исследуемого явления;
- метод естественного эксперимента применяется при изучении влияния различных обстоятельств на достоверность свидетельских показаний, когда одно и то же событие повторяется в различных обстоятельствах, после чего осуществляется статистическая обработка полученных результатов, при этом испытуемые лица воспринимают обстановку эксперимента как подлинное событие;
- метод беседы — метод доверительного общения с обследуемым лицом, при этом используется прием косвенных вопросов и исключаются какие бы то ни было наводящие вопросы;
- метод изучения гражданских и уголовных дел и судебных ошибок;
- биографический метод;

- метод обобщения независимых характеристик;
- анкетный метод;
- метод судебно-психологической экспертизы;
- личностно-диагностические тесты.

*Структура и способы юридической психологии.*

Структура юридической психологии состоит из нескольких принципиальных отраслей знаний.

- Криминологическая (криминальная) психология изучает особенности личности преступника и преступного поведения, вскрывает психологические предпосылки отклоняющегося поведения и разрабатывает рекомендации по предупреждению правонарушений.
- Судебно-следственная психология анализирует психологические особенности деятельности судебно-следственных работников и органов дознания по сбору доказательств в уголовном либо гражданском процессе и определяет предложения по психологически эффективной тактике проведения различных процессуальных действий (осмотра места происшествия, допроса, опознания, очной ставки и др.). Отдельное направление этого раздела юридической психологии составляют диагностика ложных показаний и борьба с лжесвидетельством.
- Оперативно-розыскная (оперативная) психология исследует психологические закономерности раскрытия преступлений, поиска виновных и их оперативного задержания. Это направление юридической психологии ориентировано на психологическое обеспечение работы оперативного состава МВД, ФСБ, налоговой полиции и остальных спецслужб России.
- В качестве отдельных разделов юридической психологии можно выделить психологию охраны публичного порядка и сохранности; психологию охранной деятельности. К указанным структурным элементам юридической психологии примыкает психология частной детективной и охранной деятельности.
- Пенитенциарная психология изучает психологические особенности отбывания наказания осужденными и организацию работы администрации тюрем, следственных изоляторов и исправительных колоний.
- Психология управления персоналом правоохранительных органов раскрывает психологические аспекты подбора и расстановки

кадров, принятия управленческих решений по кадрам, совершенствования стиля и способов управления персоналом, формирования личного мастерства работников и организации их повседневной деятельности, психологические способы обеспечения личной профессиональной безопасности сотрудников органов правопорядка. В этом разделе юридической психологии рассматриваются особенности деятельности управляющих правоохранительных органов и даются рекомендации по совершенствованию управления персоналом.

В юридической психологии употребляются способы, присущие общей и социальной психологии. Наряду с этим, для юридической психологии присущи способы, которые не встречаются в остальных отраслях психологических знаний. К числу таких особых способов можно отнести:

- 1) способ составления психологического портрета преступника;
- 2) способ психологического анализа уголовного дела и составления рекомендаций следственно-оперативным работникам;
- 3) способ судебно-психологической экспертизы;
- 4) «следственный» либо «розыскной» гипноз;
- 5) способ выявления скрываемых событий, лжесвидетельства и др.

**Организационная психология** предполагает применение психологических теорий и исследовательских методик к проблемам организации, управления и бизнеса. Она затрагивает вопросы подбора персонала, мотивации, обучения и развития сотрудников, организационного поведения и т. д.

Из организационной психологии в конце 1980-х гг. как самостоятельное направление выделился коучинг. В бывшем СССР организационная психология не представляла собой самостоятельной дисциплины и обычно рассматривалась в рамках инженерной психологии или социальной психологии.

Организационный психолог работает в области процессного консультирования. Более того, консультировать организацию «по процессу» лучше всего удастся именно организационному психологу, знающему теорию деятельности, организационную психологию и психологию труда, психологию управления и инженерную психологию. Все эти знания можно в полном объеме получить на факультете психологии МГУ, специализируясь по профилю «Пси-

хологии труда и организационной психологии», а также «Социальной психологии».

*Цель* деятельности организационного психолога (консультанта по процессу) — организация, способная успешно развиваться в условиях динамичного (непрерывно меняющегося) окружающего мира.

*Объекты* деятельности — организация, персонал, управленческий состав, отдельные подразделения или работники организации.

*Продукты* деятельности консультанта могут быть самыми разнообразными, в зависимости от характера деятельности. Психолог организует процесс деятельности, его задача состоит в том, чтобы этот процесс был результативным.

После того, как разрешены корневые и узловые проблемы предприятия, организация «здоровая», консультант организует процесс по развитию организации. Это могут быть:

- Организация и постановка маркетинга на предприятии.
- Консалтинг по вопросам рекламы и PR.
- Усиление привлекательности фирмы в глазах клиентов.
- Командообразование.
- Корпоративная культура.
- Согласование целей, целеобразование и целеустройство.
- Формализация отношений, определение функций подразделений и сотрудников.
- Мотивация и оценка персонала.
- Управление персоналом.
- Стратегическое планирование и управление.
- Организация производства.
- Реструктуризация.
- Основные понятия организационной психологии.

При анализе социально-психологических явлений в организации психологи оперируют следующими понятиями: 1) «организация»; 2) «личность работника»; 3) «отношение к труду».

Исследование организации предполагает использование таких понятийных категорий, как структура и функции; динамика организации; социально-психологический климат; причины возникновения и способы разрешения конфликтов; процесс внедрения нововведений. При изучении *личности работника* применяются такие понятия, как «адаптация работников в организационных условиях»; «личность руководителя» (социально-психологические требования к личности

и деятельности руководителей различных рангов — бригадиров, мастеров, менеджеров, директоров); «подбор, расстановка и аттестация персонала в организациях»; «организация профессионального и социально-психологического обучения работников»; «изучение потребностей, интересов, норм, моральных ценностей работников организации». Анализ *отношения к труду* возможен при использовании таких понятий, как «удовлетворенность трудом» (тип и степень удовлетворенности); «производительность труда»; «трудовая и общественная активность работников»; «дисциплина труда»; «стимулирование труда» (моральное и материальное).

Приведенными понятиями, безусловно, не описывается весь спектр проблем, с которыми сталкивается практический психолог, работающий в организациях. Вместе с тем, именно они представляют собой основные социально-психологические факторы, имеющие место в системе организации.

Центральная проблема организационной социальной психологии состоит в изучении влияния социально-психологических факторов на повышение эффективности труда. В этом плане социальные психологи концентрируют свое внимание на двух вопросах: какие социально-психологические факторы оказывают наиболее существенное влияние на эффективность труда и каким образом они влияют на нее. То есть стоит задача выяснить степень и направленность влияния социально-психологических факторов, установить, какие именно факторы повышают эффективность, а какие понижают. С учетом этого основного вопроса — вопроса об эффективности труда — мы и будем рассматривать все проблемы организационной социальной психологии.

Рассмотрим, какое место занимает психолог в организационной деятельности. Работающий в организации психолог может занимать одну из двух позиций: 1) «внешнюю» — психолога-консультанта и исследователя (в качестве примера можно привести работу по заказу различных фирм, чаще всего связанную с оценкой и аттестацией персонала, изучением психологического климата, разрешением конфликтных ситуаций, обучением персонала и т. д.); 2) «внутреннюю» — практического психолога, работающего непосредственно в организации. Эти позиции различаются между собой и по содержанию, и по структуре деятельности. Например, позиция психолога-консультанта и исследователя предполагает возможность нейтрального подхода к решению многих и особенно кадровых задач, но

одновременно нередко возникают проблемы из-за недостаточного знания реальных организационных ситуаций, невозможности сразу же определить глубинные причины и условия возникновения какого-либо явления или процесса. Вторая позиция также, наряду с несомненными плюсами (например, доскональное знание организационной и кадровой ситуации и возможность профилактики конфликтов), имеет и свои минусы (при длительной работе на предприятии часто происходит снижение статуса психолога до статуса члена коллектива, переход к позиции «коллективной жилетки», к которой обращаются сотрудники по любому поводу). Занимая вторую позицию, психологи чаще всего работают в структуре отдела кадров, отделов обучения, в качестве заместителя директора по персоналу. В решении многих вопросов они взаимодействуют и с другими специалистами фирмы — социологами, гигиенистами, юристами, экономистами.

Практический психолог в организации выполняет несколько функций.

*Исследовательская (экспертная) функция.* Психолог собирает специальную информацию о психологических механизмах поведения человека в многообразной и сложной системе организационных отношений. Главным является изучение группы и отдельного человека как субъектов труда. Исследуется, как правило, не теоретическая проблема, а конкретная ситуация. Тем не менее методологические требования к проведению такого рода прикладных исследований не могут быть снижены: обязательно должны быть сформулированы гипотезы исследования, выбраны методы и методики, подобраны измерительные инструменты, зафиксированы и обработаны все результаты, проведен их анализ и оформлен отчет.

Эксперт — это специалист в какой-либо области, в определенной сфере, дающий заключение при рассмотрении какого-либо вопроса, в нашем случае при рассмотрении организационных ситуаций.

Он вступает в дело тогда, когда нечто уже произошло и необходимо дать оценку происшедшему (например, создание организации с определенной структурой или результаты ее изучения, внедрения инноваций различного типа, конфликты и т. д.).

Большое значение для принятия экспертного заключения имеет авторитетность эксперта, которая определяется кредитностью к той области знания, которую он представляет (а именно организационной психологии), кредитностью эксперта (организация, которую он



представляет, степень, звание, должность, опыт и др.), личными отношениями доверия-недоверия между экспертом и заказчиком, во многих случаях оказывающимися главными.

Следует отметить, что ответственность эксперта за качество экспертного заключения является и полной и ограниченной. Это означает, что исследователь отвечает за обоснованность и соответствие своего заключения современному уровню психологических знаний в области организационной (индустриальной) психологии, но он, однако, не несет ответственности за конкретные решения руководства организации или заказчика, принятые на основе экспертного заключения. Основная задача экспертной оценки — не склонить заказчика экспертизы к определенным решениям и шагам, а учесть анализ предметной ситуации, проведенный специалистом. Именно поэтому экспертное заключение должно быть понятным и локализованным (указывающим на границы точности и компетентности эксперта).

*Консультационная функция.* Психолог консультирует по вопросам оптимального использования личностных и профессиональных возможностей человека (например, при приеме на работу, заполнении вакансий, сокращении кадров). Психолог участвует в проектировании и разработке различных методов управления персоналом, социальным развитием организации, улучшении организации труда и консультирует руководство по этим вопросам.

Особое место занимает персональное консультирование. Необходимость консультирования, как правило, связана с определенной ограниченностью опыта руководства организации в управленческих и психологических областях. Очевидным преимуществом консультанта является возможность самостоятельного, независимого видения ситуации. Основным фактором эффективной работы консультанта — его свобода и независимость, которая складывается из финансовой (размер оплаты и ее надежность), административной (консультант не подчиняется клиенту) и эмоциональной составляющих. Консультирование, как правило, невозможно без исследовательской проработки и принятия экспертной позиции.

Консультанты могут быть универсалами или специалистами по отдельным проблемам (например, психологической диагностике личности руководителей организации, инновациям, управлению и т. д.).

Психолог-консультант придерживается позиции нейтралитета, беспристрастности и невмешательства в конфронтацию и борьбу, которая может существовать в организации, что обеспечивает объективный и неискаженный анализ взаимоотношений и ситуаций. В связи с этим большое значение приобретает профессиональная этика психолога.

*Педагогическая и просветительская функции.* Эти функции связаны с огромным интересом всех без исключения людей к проблемам психологии, желанием получить психологические знания, потребностью в решении личных проблем. «Учитель» передает специальные психологические знания, которые можно творчески использовать для эффективной организации собственной деятельности. Если эксперт анализирует, консультант рекомендует и советует, то учитель приобщает, повышает уровень психологических знаний у окружающих.

Функции организационного психолога определяют конкретные задачи его работы в организации, которые могут быть представлены тремя категориями.

#### I. Работа с персоналом:

- оценка персонала в целях найма, аттестации и перемещения (изучение и фиксация деловых, профессиональных качеств, способностей);
- профессиональная ориентация и консультирование;
- социально-психологическое обучение персонала и повышение квалификации сотрудников;
- ускорение процессов адаптации работников в организации — взаимодействие руководителя с подчиненными.

#### II. Организация труда:

- аттестация должностей, включенных в штатное расписание (описание должностных обязанностей, составление профессиограмм, должностных инструкций);
- изучение условий труда, организации рабочих мест;
- анализ личности работника в системе организации (изучение отношения к труду, удовлетворенности трудом, мотивации и стимулирования труда, безопасности труда).

#### III. Организационное управление и социальное планирование:

- социально-психологическое обеспечение внедрения нововведений и реорганизации;

- формирование групповых норм, морали, организационной культуры;
- профилактика и разрешение конфликтов;
- контроль за состоянием социально-психологического климата в коллективе, его совершенствование и оздоровление;
- создание «команды»;
- повышение дисциплины труда;
- лояльность по отношению к организации.

Чем занимается организационный психолог?

Организационные психологи изучают человеческие ресурсы, занимаются поиском и отбором персонала, помогают тем, кто приступает к решению трудной проблемы — выбору места работы. Скорее всего, ваша первая встреча с организационной психологией за пределами аудитории учебного заведения состоится в ходе рекрутинга. Специальные сайты в Интернете, анкеты поступающих на работу, интервью, психологическое тестирование и прочие инструменты отбора — все это процедуры, разработанные организационными психологами и призванные помочь работодателям решить, тот ли вы человек, который им нужен, а вам — устроит ли вас та работа, которую они могут предложить.

После того как станет понятно, что должность, на которую вас приняли, подходит вам, а ваша работа устраивает работодателя, ваше продвижение по служебной лестнице будет зависеть от ваших успехов при обучении по специальным программам и на рабочем месте, о чем будут судить с помощью критериев, разработанных организационными психологами.

В случае, если в организации, на предприятии ваша деятельность будет сопряжена с управлением или руководством, вы займете должность менеджера, а это значит, что от вас потребуются осознание различных мотивационных факторов и персональных чаяний людей, работающих на вас, и чувствительность как к тем, так и к другим. Чтобы знать, как вести за собой своих подчиненных и как пробудить в них их лучшие качества, вы должны быть в курсе исследований, которые проводят теоретики организационной психологии, работающие именно в этой области.

Даже если у вас нет непосредственных подчиненных — к примеру, вы инженер, программист, бухгалтер или сами выполняете всю работу от начала до конца и ее результаты зависят только от

вас, — то и тогда навыки человеческого общения будут вам полезны. Нередко успех или неудача зависят именно от умения общаться с людьми.

В идеале у вас появится определенная привязанность к той организации, в которой вы работаете, и вы захотите, чтобы она процветала, создавая тем самым условия для вашего собственного благополучия и профессионального роста. Продукция, которую выпускает ваша компания, должна производиться по эффективной технологии и быть высокого качества. И производственные помещения, и оборудование, и условия на рабочих местах — все должно благоприятствовать созданию творческой атмосферы. Организационные психологи помогают так организовать технологический процесс и работу управленцев в офисах, чтобы производительность труда была максимальной. Кроме того, продукция компании должна быть хорошо упакована, надлежащим образом разрекламирована и размещена на потребительском рынке. Организационные психологи играют заметную роль и в решении этих задач.

Следовательно, на современных предприятиях организационные психологи оказывают весьма существенную и всестороннюю помощь как персоналу, так и работодателям. Организационный психолог — слуга двух господ: он служит и вам, и вашему работодателю. Все, что идет на пользу одному, автоматически идет на пользу и другому.

Однако не следует обольщаться. Как бы ни была велика роль организационной психологии, каким бы заметным ни было ее влияние на всю вашу профессиональную карьеру, она всего лишь инструмент. А ценность любого инструмента зависит от навыков и умения того, в чьих руках он находится. Достижения и методы организационной психологии, неправильно использованные менеджерами или превратно истолкованные персоналом, способны принести больше вреда, чем пользы. Следовательно, вам необходимо знать кое-что и о самой организационной психологии, хотя бы для того, чтобы при необходимости защитить самого себя.

Далее мы предлагаем ознакомиться с возможностями организационной психологии в решении задач, возникающих в повседневной жизни.

Организационная психология как один из разделов психологии изучает преимущественно то, с чем связана повседневная жизнь предприятий. Но она также влияет и на ваши установки, и на ваше

поведение в различных ситуациях, не связанных с работой. Вспомните, как начинается ваш день. От чего зависит ваш выбор зубной пасты или пены для ванны? Почему сегодня вы предпочли съесть за завтраком именно эту кашу? Скорее всего, ваш выбор определен «имиджем» продукта, его упаковкой, которая вам кажется привлекательной, или вашей эмоциональной приверженностью именно данному конкретному бренду. Говорят ли вам реклама или слоган о том, что вы добьетесь больших успехов или будете более популярны, если станете носить именно эти джинсы или если купите именно эту машину? Организационные психологи участвуют в проведении рекламных компаний и маркетинговых исследований, помогая как выявлять и формировать подобные потребности, так и влиять на них.

Аналогичные психологические приемы используются и для продвижения и «продажи» политиков. Результаты опросов общественного мнения и фокус-группы — источники, из которых кандидаты узнают об отношении избирателей к разным аспектам их предвыборных программ. Опросы общественного мнения проводятся также и для определения рейтингов телевизионных передач.

Организационные психологи помогают инженерам при разработке дисплеев и средств контроля, например, таких, которые представлены на инструментальной панели вашего автомобиля и которыми оснащены многие предметы бытовой техники. Психологи следят за тем, чтобы ими было легко и удобно пользоваться, а понимание информации, которая выводится на дисплей, не вызывало затруднений. Форма и цвет знакомых всем дорожных знаков на скоростных шоссе — результат исследований, проведенных организационными психологами. Психологи участвовали в проектировании кабин пилотов, сотовых телефонов, микроволновых печей, а также мониторов и клавиатур компьютеров и стремились сделать их не только максимально эффективными, но и максимально удобными для пользователей.

**Клиническая психология** (от греч. *klinike* — врачевание, *kline* — постель, ложе) — область медицинской психологии, изучающая психические факторы происхождения и течения болезней, влияние болезней на личность, психологические аспекты целебных воздействий.

Цель и задачи клинической психологии определяются практическими потребностями клиники — психиатрической, неврологиче-

ской, соматической. В соматической психологии особое внимание уделяется внутренним заболеваниям, в происхождении и течении которых особое место занимают психические факторы (например, гипертоническая болезнь, хроническая коронарная недостаточность, бронхиальная астма, язва желудка и т. д.). Клиническая психология также занимается изучением взаимоотношений пациентов и медицинских работников, организации работы персонала лечебных учреждений, создания благоприятной психологической среды, разработки специальных психологических методов, повышающих результативность и длительность эффекта лечения, коррекцию изменений в личности больных, возникающих в ходе заболевания.

В соответствии с традициями в клиническую психологию включаются следующие разделы:

- психология больного;
- психология лечебного взаимодействия;
- норма и патология психической деятельности;
- патопсихология;
- психология индивидуальных различий;
- возрастная клиническая психология;
- семейная клиническая психология;
- психология девиантного (отклоняющегося) поведения;
- психологическое консультирование, психокоррекция и психотерапия;
- неврология;
- психосоматическая медицина.

Рассмотрим, какие задачи входят в компетенцию клинического психолога. Клинический психолог должен быть осведомлен о различных видах психологической помощи и воздействия на клиента или пациента, при этом в его компетенцию входит не только разработка плана обследования, вынесения экспертного заключения, но и выбор наиболее адекватных и эффективных способов оказания психологической помощи. От его диагностического заключения зависит построение стратегии и тактики «ведения пациента», направления воздействия по одному из путей (медицинскому или психологическому) и согласование оказания помощи со специалистами в других областях.

Таким образом, профессиональной компетенцией клинического психолога в сфере оказания психологической помощи является пси-

хическая патология, исключая психотические расстройства, и психологические проблемы как соматически здорового, так и больного человека. При этом клинический психолог вправе применять все виды психологической помощи (консультирование, коррекцию и психотерапию).

Рассмотрим требования к знаниям и умениям клинического психолога. Наиболее полно перечень теоретических знаний и практических навыков клинического (медицинского) психолога можно почерпнуть из квалификационной характеристики специалиста в данной области. В соответствии с приказом МЗ РФ № 391 от 26.11.96 медицинский психолог обязан иметь следующие знания и навыки:

#### *Теоретические знания*

Психология и ее значение для медицины: предмет, задачи и междисциплинарные связи медицинской психологии, история становления медицинской психологии как области психологической науки; медицинская психология как профессия; основные разделы медицинской психологии.

Основные теоретико-методологические проблемы медицинской психологии: мозг и психика, психосоматические и соматопсихические соотношения. Соотношения биологического и социального, проблема нормы и патологии, генетическое и приобретенное, наследственное и личностно-средовое, развитие и распад психики, органическое и функциональное, сознательное и бессознательное, адаптация и дезадаптация, дефицитарное и приспособительное.

Системный подход как теоретическая основа понимания психологической структуры болезни, восстановительного лечения и реабилитации больных.

Основные (фундаментальные) медицинские понятия: этиология, патогенез и саногенез, симптом, синдром, клинический диагноз, функциональный (многомерный или многоосевой) диагноз.

Смежные знания: основы общей и частной психиатрии, основы неврологии, учение о пограничных психических расстройствах, саморазрушающее поведение, основы психофизиологии и психофармакологии.

Психологические (психогенные) факторы в этиологии, патогенезе и патопластике психических и психосоматических нарушений, концепция предболезни, нарушение психической адаптации, социально-стрессовые расстройства, кризисные состояния.

Классификация методов медицинской психологии, психологическая диагностика как инструмент целенаправленного изучения личности, методы психологической диагностики в клинике, компьютерная психодиагностика, психологическая коррекция.

Понятие психологического диагноза, функциональный диагноз как результат интеграции клинического, психологического и социального аспектов болезни, понятие психологического контакта.

Основные категории медицинской психологии: психическая активность, восприятие, внимание, память, мышление, интеллект, эмоции, воля, темперамент, характер, личность, мотивация, потребности, стресс, фрустрация, сознание и самосознание, самооценка, конфликт, кризис, психогенез, психологическая защита, копинг, алекситимия.

Теория эксперимента, понятия стандартизованных и нестандартных методик, теория и классификация тестов, основные психометрические понятия (валидность, надежность, стандартизация, норма и др.).

Основы клинической нейропсихологии: системные механизмы мозга в организации высших психических функций, процессов и состояний, функциональная специализация полушарий — основные концепции и практика, соотношения общемозгового и локального в нейропсихологии, нозологическая специфика нарушения высших психических функций, специфика нейропсихологического исследования в детском возрасте; основные нейропсихологические синдромы и методы их диагностики.

Понятие патопсихологии: соотношение качественного и количественного подходов в анализе психодиагностических данных, патопсихологическая феноменология, закономерности и структурные особенности нарушений познавательных процессов, свойств и состояний, вызванных болезнью, нозологическая и синдромологическая специфика патопсихологической феноменологии, дифференциально-диагностическое и экспертное значение патопсихологического эксперимента, патопсихологические исследования в оценке динамики лечения.

Возрастные аспекты психологических расстройств: возрастные особенности психологических нарушений при различных заболеваниях, психическое развитие аномального ребенка, детский аутизм, проблема дизонтогенеза и задержки психического развития, психо-



логические аномалии подросткового возраста, особенности детских и подростковых форм патологического реагирования, психологические аспекты психического инфантилизма, психологические проблемы гериатрии и геронтологии.

Учение о характере: понятие акцентуации и психопатии, классификация акцентуаций характера, методы диагностики.

Учение о личности: основные концепции личности в отечественной и зарубежной психологии, методы диагностики, понятие о защитных механизмах личности, личность и болезнь.

Основные концепции психосоматических соотношений. Психосоматическое и соматопсихическое. Внутренняя картина болезни и отношение к болезни, методология и методы исследования, нозологическая специфика психологических феноменов и внутренняя картина болезни. Теоретические и методологические аспекты, методы психологической диагностики в различных видах экспертизы.

Теоретические, методологические и методические подходы в решении задач психопрофилактики и психогигиены, понятия массовых исследований, психологического скрининга, факторов риска, психической дезадаптации и болезни.

Реабилитационный подход в медицине: понятие, концепции, основные принципы, формы и методы.

Психология экстремальных и кризисных состояний, понятие травматического стресса, социальной фрустрированности и социально-стрессовых расстройств.

Основные принципы психологического сопровождения лечебного процесса: организация психотерапевтической среды в лечебных подразделениях. Взаимоотношения врач-больной, психолог-врач-лечебный кабинет и др.

Психологические аспекты лекарственной и нелекарственной терапии, плацебо-эффект, психологические проблемы подготовки больных к операции, протезированию, психологические проблемы хронически больных, инвалидов и умирающих.

Медико-психологические аспекты социального поведения: общение, ролевое поведение, взаимодействие в группах, социальная нормативность и др.

Особенности работы медицинских психологов в стационарных, амбулаторных и профилактических учреждениях различного типа, психологическое консультирование, профотбор, профориентация.

Психологические основы психотерапии, восстановительного обучения и реабилитации.

Базисные психотерапевтические теории: психодинамическая, поведенческая, экзистенциально-гуманистическая; личностно-ориентированная психотерапия; медицинская и психологическая модели психотерапии; основные формы психотерапии: индивидуальная групповая, семейная, терапия средой, психотерапевтическое сообщество, социотерапия; механизмы лечебного действия психотерапии; нозологическая специфика и возрастные аспекты психотерапии и психологического консультирования; психологические проблемы невербальных методов психотерапии: музыкотерапия, хореотерапия, арттерапия и др.

Психотерапия и психологическое консультирование при кризисных состояниях.

Правовые аспекты деятельности медицинских психологов.

Деонтологические аспекты поведения медицинского психолога.

*Практические навыки*

Практические навыки и умения медицинского психолога должны обеспечивать квалифицированное профессиональное решение задач в области психодиагностики (в т. ч. и экспертной), психокоррекции и психологического консультирования.

*В области психодиагностики:*

- умение проводить психологическое обследование с учетом нозологической и возрастной специфики, а также в связи с задачами медико-психологической экспертизы; создание необходимого психологического контакта и адекватный текущий контроль психологической дистанции; планирование и организация исследований; выбор адекватного методического аппарата; умение осуществлять количественный и качественный анализ результатов исследования в связи с различными целями: дифференциальная диагностика, анализ тяжести состояния, оценка эффективности проводимой терапии и др., владение основными интерпретационными схемами и подходами, адекватное представление имеющихся данных в психодиагностическом заключении, владение основными клинико-психологическими методами (психологическая беседа, сбор психологического анамнеза, психологический анализ биографии, естественный эксперимент);
- владение основными экспериментально-психологическими методами, направленными на исследование психических функций,

процессов и состояний: восприятия, внимания, памяти, мышления, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, темперамента, характера, личности, мотивационных характеристик и потребностей, самосознания и межличностных отношений;

- владение основными приемами нейропсихологического исследования (методы оценки состояния гнозиса, праксиса, речевых функций и др.);
- владение основами компьютерной диагностики.

*В области психологического консультирования и применения психокоррекционных методов:*

- использование основных методов психологической коррекции (индивидуальной, семейной, групповой) в работе с больными и психологического консультирования с учетом нозологической и возрастной специфики;
- владение методами индивидуального, группового и семейного консультирования здоровых с учетом возрастной специфики в связи с задачами психопрофилактики;
- владение основными приемами восстановительного обучения;
- владение подходами организации психотерапевтической среды и психотерапевтического сообщества;
- владение навыками проведения личностно и профессионально ориентированных тренингов.

Таким образом, клинический психолог может оказывать помощь как больным, так и здоровым людям в решении психологических проблем.

Для более подробного знакомства с требованиями к профессии клинического психолога и условиями ее протекания можно ознакомиться с профессиограммой клинического психолога, представленной в приложении 1.

### ***Психология безопасности***

Особенность современных условий существования общества и человека заключается в новых приоритетах жизнедеятельности. Во-первых, это повышение роли человеческого фактора в жизнедеятельности общественных структур: общество и его элементы, организации, малые группы, например, семья. Во-вторых, развитие технологий, с помощью которых стало возможным осуществить прорыв в научно-техническом и социальном процессе. В-третьих, активизация информационных процессов, которые выводят науку на уровень производ-

ственной силы, экономике придают сверхсложный характер, а в обществе усиливают потребительские тенденции. В связи с указанными процессами произошли изменения в культуре как основном контексте существования человека. Современную культуру определяют как постмодернистскую, которой присущи следующие тенденции.

1. *Общество.* Социальное управление в постиндустриальном обществе осуществляется с помощью информационных и коммуникационных технологий.
2. *Ценностные ориентации.* В ценностной структуре культуры современного общества отмечается кардинальная смена ценностей (традиционная ориентация на семью и коллектив сменилась тенденцией к свободной личности, стремлением заработать деньги любыми способами, зачастую не считаясь с нравственными идеалами). В то же время наблюдается процесс симулирования ценностей, что приводит, во-первых, к нравственной инфляции индивидов, во-вторых, к необходимости для них существования в ценностно неустойчивой ситуации, в-третьих, обуславливает наличие экзистенциального вакуума как основы деструктивного поведения. Ценностная структура общества и личности формируется под воздействием социальных институтов: семьи, образовательных учреждений, средств массовой информации, в т. ч. и рекламы. Причем, последние в современном обществе играют все более активную роль, представляя психологическую опасность для человека. Ценности, ценностные ориентации и нормы поведения выполняют регулирующую функцию человеческой жизнедеятельности. Сформированные в процессе социализации индивида, они являются важнейшими элементами внутренней структуры личности. Их устойчивость — важнейший фактор, регулирующий, детерминирующий поведение личности в обществе. Личная безопасность как ценность включает в себя такие понятия, как жизнь, свобода, законность, нравственность. Она является составляющей социального, жизненного пространства для деятельности личности; свободного развития, проявления своих возможностей, потенциала; личной независимости (экономической, политической) и связи с обществом, обеспечивающей эту безопасность.
3. *Социальные институты и группы.* Общество состоит из больших и малых групп и индивидов, их составляющих, осуществ-

включающих различные виды и формы взаимодействия. Как отмечают специалисты, «за последние 15 лет произошли повреждение и частичная деструкция структур мышления значительной части работников управления и органов власти РФ, а также их социальной базы — гуманитарной и научно-технической интеллигенции. Из этой среды новые («странные») нормы и приемы мышления диффундируют в массу людей с более низким уровнем образования.

Организации и фирмы сталкиваются с проблемами управления не только людьми, но и информацией. Наряду с технологической, возникает проблема психологической и информационной безопасности. Однако современные образовательные программы по подготовке менеджеров различного уровня не предусматривают подготовку специалистов, способных осознать и адекватно решать проблемы безопасности организации или фирмы.

Образовательные учреждения сегодня представляют собой пространство не столько образования (от слова «образ»), сколько получения знаний по предметам, которые необходимо формально зафиксировать в документах. Уходит личностный компонент взаимодействия учителя и ученика. Все больше специалистов обеспокоены ростом психофизиологических, социально-психологических травм детей в школах, студентов в вузах.

Семья как социальный институт во многих случаях становится неспособной в современном ее состоянии в полной мере выполнять позитивную социализирующую функцию. Наблюдается моральная эмансипация, которая приводит к инфляции традиционных норм и ценностей семейной жизни. Количество детей в детских домах сопоставимо с послевоенным периодом в нашей стране, однако большинство из них — при наличии живых родителей, неспособных к уходу за детьми и их воспитанию. Происходящие деструктивные процессы в ролевом поведении взрослых основаны на снижении ценности семьи в общественном и индивидуальном сознании.

4. *Индивид.* М. Мамардашвили писал: «среди множества катастроф, которыми славен и угрожает нам XX в., одной из главных и часто скрытой от глаз является антропологическая катастрофа, проявляющаяся совсем не в таких экзотических событиях, как столкновение Земли с астероидом, и не в истощении ее естественных ресурсов или чрезмерном росте населения, и даже не

в экологической или ядерной трагедии. Я имею в виду событие, происходящее с самим человеком и связанное с цивилизацией в том смысле, что нечто жизненно важное может необратимо в нем сломаться в связи с разрушением или просто отсутствием цивилизованных основ процесса жизни. ...А разрушение основ цивилизации что-то производит и с человеческим элементом, с человеческой материей жизни, выражаясь в антропологической катастрофе, которая, может быть, является прототипом любых иных возможных глобальных катастроф. Она может произойти и частично уже происходит в силу нарушения законов, по которым устроено человеческое сознание и связанная с ним «пристройка», называемая цивилизацией.

К сожалению, большинство людей по-прежнему, как и всегда, мало к чему сами по себе способны и ничего не знают, кроме хаоса и случайности.

Короче говоря, разрушение, обрыв «цивилизованных нитей», по которым сознание человека могло бы успеть добраться до кристаллизации истины (причем не только у отдельных героев мысли), разрушает и человека».

5. *Индивид и информация в современном мире.* Человек из субъекта жизнедеятельности превращается в объект воздействия СМИ и информационных технологий. Он рассматривается социальными институтами как потребитель информационных, медицинских, образовательных и т. д. услуг. На производстве — как ресурс управления и производства товаров и услуг.

Кульť жестокости, насилия и порнографии, пропагандируемый в СМИ, печатных изданиях неограниченной продажи, а также в компьютерных играх и др., ведет к неосознаваемому порой желанию у подростков и молодежи подражать этому, способствует закреплению таких стереотипов поведения в их собственных привычках и образе жизни, снижает уровень пороговых ограничений и правовых запретов, что, наряду с другими условиями, открывает путь для многих из них к правонарушениям.

Информационно-психологическое воздействие осуществляется на двух уровнях: теоретико-идеологическом и обыденно-психологическом. Теоретико-идеологический уровень предполагает борьбу мировоззрений, научных концепций, культурных ценностей и здесь в основном идет воздействие на интеллектуальную сферу человека

посредством пропаганды, деформации, применяют логическую аргументацию, т. е. используют преимущественно методы убеждения.

На обыденно-психологическом уровне борьба ведется за массовые настроения и предпочтения, и здесь чаще в ходу методы внушения и средства подавления. Если убеждение — это активное осмысливание и принятие ее в зависимости от приводимых аргументов, то внушение, в отличие от убеждений, проникает в психику человека без активного внимания, без переработки и укрепляется как предмет пассивного восприятия.

Проблема, с которой сталкиваются человек и общество в современном мире, состоит в дефиците субъективных и организационных ресурсов, благодаря которым субъект способен был бы развивать, поддерживать и при необходимости восстанавливать собственную идентичность, реализовать свой сущностный потенциал. Все перечисленные изменения, происходящие в сфере *взаимоотношений человека с естественными, но еще большей степени — с искусственными информационными средами*, сводятся в основном к необходимости осмыслить и решить три проблемы.

1. В настоящее время полностью определилась потребность в создании системы экологического контроля глобальной информационной среды человека, т. к. генетически обусловленные механизмы внушаемости не могут обеспечить ему возможности выжить в тех условиях, которые формируются современными средствами информационного воздействия.
2. Сложившаяся в современном мире единая мировая информационная система незаметно освободила человечество от забот о своем «свободном развитии», по существу, этот процесс контролируется некими олигархическими группами социопрограммистов, которые управляют банками данных информационной продукции.
3. Возникает задача защитить психику человека с помощью формирования у него информационной культуры. Очевидно, что человек не должен воспринимать получаемую информацию как истину в конечной инстанции, но не должен отгораживаться от нее. Важно научить человека интерпретировать информацию, понимать ее суть, принимать личностную позицию по отношению к скрытому смыслу, находить требуемую информацию в различных источниках, систематизировать ее, находить ошибки в по-

лучаемой информации, воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы, устанавливать связи, вычленять главное в информационном сообщении.

Таким образом, очевидна необходимость в подготовке специалистов, способных квалифицированно решать задачи повышения ресурсной обеспеченности субъектов различного уровня перед лицом существующих и вновь возникающих вызовов, угрожающих идентичности человека, семьи, группы, общественной структуры, общества в целом.

Концепция подготовки психолога со специализацией «Психология безопасности» сопоставима с моделью психолога-выпускника вуза, разработанной сотрудниками факультета психологии Тюменского государственного университета для специальности в целом и может быть описана с учетом модели логических уровней Г. Бейтсона.

Содержание уровней модели профессионального становления и развития психолога представляется нам следующим образом.

*1-й уровень — окружение, среда.*

Окружение — среда, в которой работает психолог. На этом уровне субъект отвечает на вопросы «Где?», «Когда?», «Что?». В данном случае это *феномены*, с которыми имеет дело специалист по психологической безопасности — это угрозы, а также ущерб, наносимый субъектам разного уровня. Угрозы удобно классифицировать в соответствии с уровнями существования субъектов.

Угрозы на уровне существования общества.

1. Деструктивное влияние СМИ.

- Социо-культурный контроль и управление, сенсационность материалов, нарушение социо-культурных табу, принудительное информирование («информационный мусор»), рынок информации.
- Мозаичность культуры, т. е. информация и культура в ее «массовом телевизионном варианте» — это в огромной мере масс-культура «сенсационного парадокса».
- Смысловая антагонистичность: информация подается неструктурированно, нет выводов и итогов, маленький объем смысловой информации, что разрушает целостность сознания.
- Информационная избыточность и т. д.

2. Социо-культурные деформации.

- Растабуированность моральных норм, нарушение половой идентификации.



- Контркультурная экспансия — расширение противостояния традиционной культуре, все большее отрицание и отвержение ее. Например, настойчиво внедряется уголовная культура.
  - Иррациональные идеи и поведение людей по их осуществлению (в толпе, группировке, секте и т. д.).
3. Десоциализация общества.
- Сужение сфер гражданского поведения — люди отказываются участвовать в выборах, не доверяют власти, делегируют свою гражданственность и свои ключевые демократические права кому-то другому.
  - Рассогласование социальных реальностей в картине мира человека — виртуальная (экранная) образная система и жизненная реальность не совпадают. Наиболее болезненно это отражается на детях, которые особенно плохо различают две названные реальности.
  - «Общество-шоу», в котором главная цель существования людей — отвлечься и развлечься.
4. Намеренная деструктивная деятельность.
- Террористические акты, информационные войны.
  - Деятельность деструктивных культов.
  - Деструктивная деятельность антисоциальных групп.
- Угрозы на уровне существования групп.
1. Семья.
- Девальвация семейных ценностей.  
Снижение готовности к семейной жизни у молодых людей.  
Психологические травмы детей и взрослых, полученные в результате агрессивного поведения.
2. Школа.
- Сенсорное, мышечное и психо-эмоциональное хроническое напряжение учащихся как основа школьных форм патологии (В. Базарнов, А. Валявский и др.).
  - Психологическая, физическая и моральная агрессия детей и взрослых.
  - Копирование детьми виртуальных образцов поведения (фильмы, мультфильмы, компьютерные игры) во взаимодействии со сверстниками.
3. Организация.
- Информационная экспансия конкурентов через СМИ и рекламу, «черный» PR.

- Деструктивность организационной культуры, проявляющаяся в эффективной внутрифирменной коммуникации, негативном психологическом климате, несовместимости персонала в рабочих группах и отделах, деструктивных конфликтах в управленческом звене, в рабочих группах и отделах, в некачественно разработанных знаках идентификации фирмы и т. д.
- Неспособность управленческого персонала прогнозировать и конструктивно преодолевать организационные кризисы, рационально оценивать опасности, прогнозировать риски и осуществлять контроль над чрезвычайными событиями и процессами в жизнедеятельности организации.
- Неэффективная кадровая политика, проявляющаяся, в частности, в наличии конфликтов, отсутствии мотивационной и карьерной политики, назначении некомпетентных менеджеров, неэффективном профотборе и назначении на новые должности сотрудников и т. д.
- Социально-психологические проблемы менеджмента, связанные с трудностями адаптации к новой социальной роли, проблемами в отношениях с подчиненными (несовместимость, отсутствием команды единомышленников, профгорание и т. д.), непрофессиональным управлением структурами, например, неэффективный стиль руководства, трудностями в делегировании полномочий, принятием решений в ситуациях информационной избыточности, экстремальных ситуациях, некомпетентным управлением и т. д.
- Некомпетентность персонала как угроза безопасности организации может проявляться в непрофессионально проведенных маркетинговых исследованиях, рекламных и PR-акциях, в отсутствии лояльности к руководству и организации у персонала, в различных формах саботажа, информационном и техническом шпионаже и т. д.
- Отсутствие психологической безопасности персонала может быть зафиксировано в психологических травмах, случаях манипуляции, психологическом и моральном давлении со стороны руководителей и сотрудников, в наличии деструктивных конфликтных ситуаций, стрессов и эмоциональных состояний персонала от полученных психологических травм и экстремальных ситуаций и т. д.

Угрозы на уровне индивидуального существования.

- Манипуляция индивидуального сознания средствами СМИ.
- Информационная избыточность. Доступность для каждого человека количества информации (в т. ч. политической, экономической и социальной, затрагивающей главные сферы человеческого существования), которое он просто принципиально не в состоянии в полной мере воспринять и, тем более, осмыслить и усвоить (присвоить).
- Зависимость человека от усложняющихся и динамичных социальных процессов в обществе, проявляющаяся в отсутствии способности к рефлексии, в некритичности и сверхвнушаемости при восприятии социальной информации.
- Клиповость как характеристика индивидуального сознания.
- Кардинальная смена онтологических ценностей, например, традиционная ориентация на семью и коллектив сменилась тенденцией к свободной личности, стремлением заработать деньги любыми способами, зачастую не считаясь с нравственными идеалами, и т. д.
- Растабурированное поведение индивидов, проявляющееся в частности, в нарушении этических норм в процессе профессиональной деятельности.
- Управляемость поведения индивидов, проявляющаяся, в частности, в стереотипизации образцов поведения, доминирования парадигм «иметь» над «быть», «потреблять» над «создавать».
- Аддиктивное поведение членов общества.
- Измененные состояния сознания большого количества индивидов, состояния страха, стресса, аффекта, социальные фобии (террактофобия) как результат существования в агрессивной информационной и культурной среде.

*2-й уровень — профессиональное поведение, действия психолога.*

Поведение — выполняемые психологом специфические действия при взаимодействии с окружающими. Субъект отвечает на вопросы: «Что делать?», «Какие задачи предстоит решать в процессе профессиональной деятельности?». Решаемые специалистом по психологической безопасности задачи определяются содержанием проблем, описанных выше.

1. Психологическое сопровождение информационной политики государства.

2. Психологическое обеспечение функционирования системы безопасности социальных систем, например, участие в выработке и обосновании психологических и нравственных норм регулирования информационных потоков; квалифицированное участие в формировании коллективной или групповой социально-психологической защиты; создание и распространение способов и средств смысловой обработки и экологической оценки информации.
3. Психологическое сопровождение информационной среды существования человека, в частности, обучение детей и взрослых тому, как обеспечивать собственную информационно-психологическую безопасность.
4. Стимулирования и поддержки рефлексивного способа существования человека (группы) как субъекта жизни (деятельности).
5. Психологическое сопровождение информационной политики организаций и фирм.
6. Организация мониторинга информационно-психологической безопасности организаций и фирм.
7. Психологическое сопровождение инновационных и кризисных процессов в организации.
8. Психологическое консультирование процесса управления персоналом.
9. Обучение менеджмента эффективному лидерству.
10. Осуществление различного рода аудиторской работы (коммуникативный, управленческий и кадровый аудит).
11. Формирование индивидуальной психологической защиты или психологической самозащиты личности.
12. Формирование социально-психологических навыков функционирования в критических жизненных ситуациях.
13. Развитие у детей и взрослых способности обеспечивать собственную информационно-психологическую безопасность.
14. Обучение детей и взрослых защите себя и близких им людей.
15. Восстановление социально-психологической идентичности, самооценности.

*3-й уровень — стратегии и способности.*

Стратегии и способности — общие стратегии и навыки, которые использует психолог в профессиональной деятельности для осуществления поведения. Субъект отвечает на вопрос: «Как и каким образом я могу организовать свою деятельность и какими профессио-

нальными навыками, опытом я должен обладать, чтобы решать поставленные задачи?»

Необходимые стратегии, профессиональные и личностные ресурсы должны соответствовать требованиям, предъявляемым специалисту.

В самом общем виде:

1. **Способность профессионально взаимодействовать с социальными системами** (общество, малые и большие группы, индивиды), помогать в осуществлении поиска негативных тенденций в социальных системах.
2. **Исследовательские способности.** Умение добыть как можно больше точной и надежной информации о феномене и точно сформулировать исследовательскую задачу, проблемы и способы их решения.
3. **Способность обследовать феномен**, т. е. уточнить проблему, выдвинуть гипотезу, выяснить причины затруднений (психодиагностика), сформулировать цели (проектирование) перед преобразованием, составить прогноз (выявление тенденций) и проект (планирование изменений).
4. **Способность к преобразованию**, т. е. к адекватному внесению качественных изменений в социокультурной среде.

Для осуществления конкретных работ специалист по психологии безопасности должен уметь проводить экспертизу рекламных и медиаматериалов; мониторинг — систематическое отслеживание текущего состояния и прогнозирование возможных изменений в системе безопасности методами и технологиями, наработанными в психологии, заниматься просвещением, например, участвуя в специальных телепередачах, печатая публикации в СМИ; консультирование специалистов СМИ и рекламы по вопросам психологической безопасности.

Важными направлениями профессиональной деятельности могут быть диагностическая и консультативная работа в Центрах социальной защиты населения и семьи, проведение тренингов для молодых пар, просветительская деятельность в СМИ, образовательных учреждениях, в ЗАГСх по вопросам создания семьи, психологии семейных отношений и проблемам воспитания детей.

В образовательных учреждениях специалисты по психологии безопасности могут осуществлять экспертизу случаев нарушения психологической безопасности детей и взрослых; диагностику эмоциональ-

ных состояний и отношений в школьных коллективах; обучение детей на занятиях ОБЖД готовности обеспечивать собственную информационно-психологическую безопасность; консультировать и обучать родителей по вопросам информационно-психологической безопасности детей и взрослых.

Для реализации информационно-психологической безопасности организаций и фирм специалист по психологии безопасности может проводить экспертизу сильных и слабых мест в системе руководства, социально-психологической структуры коллектива, состояния корпоративной культуры, психологического состояния конкретных сотрудников, внешних и внутренних угроз, степени лояльности партнеров, состояния кадровой структуры, психологически нежелательных характеристик персонала; осуществлять научное консультирование по проблемам имиджа структуры и ее первого лица, разработки системной безопасности структуры, разработки стратегии бескризисного ее развития, разработки системы кадрового обеспечения работы структуры, психологической безопасности персонала; проводить тренинги навыков эффективного делового общения, технологии «конфликтных» переговоров, эффективной системы управления, психологической готовности персонала к действиям в экстремальных ситуациях, противодействия манипулятивным воздействиям.

При работе с профессиональными группами и индивидуальными проблемами специалисту по психологии безопасности необходимы устойчивые профессиональные навыки диагностики кризисных состояний, ценностной структуры личности, психологического и нравственного здоровья, диагностики и коррекции посттравматических расстройств; тренинговой работы для обучения психологической устойчивости в экстремальных ситуациях, способам гоморегуляции и гетерорегуляции эмоциональных и функциональных состояний, самосознанию и личностному росту; экспертизы кризисных состояний и консультирования людей, находящихся в кризисных состояниях.

Важным личностным и профессиональным ресурсом является наличие интегрированного личного и профессионального опыта психолога. Как отмечает А. И. Вовк, этот подход в психологии начат К.-Г. Юнгом, который под интегрированием понимал «процесс, с помощью которого части соединяются в целое. На личностном уровне интеграция есть такое состояние, когда все составляющие элементы, черты или качества действуют согласованно как единое

целое. В частности, Юнг обозначал термином «интеграция» стадию развития, типичную для второй половины жизни, когда различные взаимодействия (сознания и бессознательного, мужской и женской составляющей личности, различных пар противоположностей, позиции эго относительно тени, и динамики взаимодействия между функциями и установками сознания) достигают определенного равновесия (или, правильнее, оптимального уровня конфликта и напряжения). В практической психологии можно обозначить две установки — «изменяющее воздействие» и «преобразующее взаимодействие», которыми руководствуется консультант (психотерапевт) в своей практике и жизни. «Установка на «изменяющее воздействие» предопределяет, что консультант может «ремонтировать сломавшегося клиента», как некий механизм. При этом сам «ремонтник» может быть куда более «неисправен». Установка на преобразующее взаимодействие, являет собой установку на со-трансформацию структур консультанта и клиента, где тот и другой являются живыми людьми, разница между которыми в опыте прохождения через жизненные кризисы. В преобразующем взаимодействии полагается, что опыт и, соответственно, структурированность и адаптивность консультанта должны быть большими, чем у клиента. Принцип со-трансформации является базовым методологическим принципом преобразующего взаимодействия. Следствие из этого — консультант (психотерапевт) должен быть здоровым: устойчивым и адаптивным (адекватным). Больной консультант разрушает не только себя, но и те системы, с которыми взаимодействует. Это не ново, но актуально. Еще Гиппократ говорил: «Врач! Помоги себе сам». И, соответственно, практикующий преобразующее взаимодействие должен начинать работу с себя. Преобразующее взаимодействие на работе консультанта с собой не заканчивается, а только начинается. Работать с окружающими людьми ты можешь только тогда, когда сам являешься интегрированным, а следовательно, структурированным и адаптивным существом.

...Во многих психотерапевтических подходах рассматривается так называемое «рабочее состояние» — состояние, в котором психотерапевт (консультант) находится во время проведения сессии. В преобразующем взаимодействии понятие «рабочее состояние» как таковое отсутствует, а есть понятие «состояние жизни» или «состояние присутствия», или «состояние интеграции». Это обусловлено тем, что «дифференциальное состояние», а «рабочее состояние» является та-

ковым, не позволяет, в частности, справляться с теми нервно-психическими нагрузками, которые возникают в процессе совместного преобразования. В преобразующем взаимодействии в качестве весьма значимого показателя выступает «личная сила» — пережитый, осмысленный и адаптированный жизненный опыт. Целеполагание, сенсорная чувствительность, поведенческая гибкость являются составными частями «личной силы», определяющей уровень (мощность) интегративных процессов индивида».

*4-й уровень — убеждения и ценности психолога.*

Убеждения и ценности — идеи, принципы, стандарты поведения, которые психолог считает правильными, и которые являются мотивирующим фактором для осуществления определенных действий. Субъект отвечает на вопросы «Почему?», «Какие мотивы?», «Зачем я это делаю?».

Данный уровень является базовым для профессиональной деятельности психолога. Его особенность заключается в том, что целостная интегрированная личность не может иметь несколько ценностных стандартов: одни для работы и другие для личной жизни, поскольку убеждения и ценности являются содержательной основой мотивации жизнедеятельности, отношения человека к себе и миру. Для описания ценностного уровня профессиональной деятельности специалиста по психологии безопасности можно обратиться к результатам коллективной рефлексии преподавателей факультета психологии ТюмГУ на методологических семинарах в 2006 г. Среди наиболее важных ценностей и ценностных установок были отмечены: зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом как жизненная мудрость, духовное удовлетворение и счастье других, чуткость к другим, забота о благосостоянии других людей, развитие и совершенствование других людей, своего народа, человечества в целом; терпимость к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения и широта взглядов, умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки; психическое и физическое здоровье, самосовершенствование, самостоятельность и независимость суждений и поступков, творчество, трудолюбие, жизнерадостность, чувство юмора, умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманно рациональные решения, ответственность, чувство долга, умение держать свое слово, чуткость в отношениях с другими, забота о благосостоянии других людей,



развитие и совершенствование других людей, своего народа, человечества в целом. В перечне важных для практикующих психологов и преподавателей факультета присутствуют и ценности-цели и ценности-средства.

*5-й уровень — профессиональная идентичность (самосознание).*

Профессиональная идентичность или профессиональное самосознание — это ощущение человеком себя в профессии. Субъект отвечает на вопросы «Кто я такой в профессии?», «Кто я как профессионал?». На этом уровне человек чувствует свою целостность и самоидентичность, что обеспечивает готовность брать на себя решение жизненных и профессиональных задач.

В самом общем виде профессиональная идентичность психолога в области безопасности может быть сформулирована как «Специалист по оптимизации социальных систем в целях психологической защиты общества, больших и малых групп, индивида», «Психолог-практик», «Преподаватель психологии», «Эксперт по проблемам психологической безопасности социальных систем».

Профессиональная идентичность проявляется в образе психолога, на содержание и специфику которого оказывают влияние социальные ожидания и индивидуальные представления, поэтому данный вопрос является, на наш взгляд, актуальным и дискуссионным.

Конкретные проявления профессионального образа могут быть следующими.

1. **Консультант**, оказывающий профессиональные услуги СМИ и заинтересованным организациям в области информационной экологии, организациям и фирмам в области психологической и информационной безопасности; профессиональную помощь человеку в экстремальных ситуациях, при решении психологических проблем, возникающих в различных жизненных ситуациях;
2. **Эксперт** в сфере информационной безопасности СМК, психологической безопасности рекламы, информационно-психологической безопасности общества в целом, организаций и фирм.
3. **Преподаватель** психологии и ОБЖД в образовательных учреждениях.

*6-й уровень — миссия специалиста по психологической безопасности.*

Миссия специалиста по психологической безопасности — система, доминирующая в личности, самый глубокий уровень сознания.

Человек отвечает на вопросы «Каково мое предназначение в профессии?», «Каков смысл (цель) моей профессиональной деятельности?», «Во имя чего осуществляется моя жизнь и моя профессиональная деятельность?». Логически это самый высокий (лично — самый глубокий) уровень, определяющий предельные ориентиры, которые человек сделал своими внутренними опорами.

В представлениях о миссии человек не может ограничиться ответами, касающимися только профессионального или только индивидуального контекста существования. Интегрированная личность в процессе рефлексии и осознания совмещает в себе содержательно все вышеописанные уровни и личностный опыт. Она способна осознать свою миссию для мира, общества, социальных групп, в которые она входит, собственной семьи и собственного воплощения. Предельно это можно сформулировать: «На благо всех живых существ».

Таким образом, цель специализации — подготовить специалиста в области психологии, способного осуществлять профессиональную деятельность по диагностике, экспертизе и преобразованию социальных систем в условиях нарушения информационно-психологической безопасности общества больших и малых групп; индивида, способного сотрудничать с большими и малыми социальными системами с целью оптимизации условий для их развития.

#### **§4. Механизмы формирования и структура профессионально важных качеств**

Под профессионально важными качествами (ПВК) будем понимать индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К ПВК относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК (В. Д. Шадриков).

В последнее время исследования личности профессионала ведутся в двух направлениях. Во-первых, чрезвычайно много работ посвящено изучению индивидуально-психологических особенностей личности в труде. Интерес к этому направлению обусловлен тем, что с экспериментальной точки зрения проще осуществить углубленное изучение одной или нескольких черт личности, нежели исследовать целостную личность. Большинство имеющихся методик тоже направлено на диагностику отдельных черт или их комплексов. Постановка в форме наблюдения одного свойства личности позволя-

ет более глубоко и подробно проследить проявление этого свойства в профессиональной деятельности и его влияние на процесс и результат работы. Зачастую работы этого направления идут от запросов практики и посвящены какому-либо конкретному виду профессиональной деятельности. В этом случае исследователь чаще всего опирается на концепцию ПВК, разработанную Л. М. Митиной. Для каждого вида деятельности набор ПВК может быть достаточно специфичен. Усиленное внимание к определенному качеству личности позволяет разрабатывать практические рекомендации по учету, коррекции и целенаправленному формированию данного свойства в профессиональной деятельности. Многие рекомендации апробированы, и их практическая ценность подтверждена.

Работы данного направления часто являются составными частями комплексного исследования, имеющего целью рассмотреть целостный комплекс ПВК, их взаимосвязь и взаимовлияние в процессе конкретной профессиональной деятельности.

Здесь прослеживается попытка преодолеть аналитический подход и перейти на уровень изучения целостной личности. Таким образом, указанное направление исследований нельзя жестко ограничить от второго направления, несколько утратившего популярность в нашей стране в последнее десятилетие, — от изучения личности в профессиональной деятельности.

Целесообразность синтетического подхода к исследованию личности профессионала подчеркивалось давно. Еще в 1930-е гг. отмечалось, что психологическое изучение профессий должно стремиться охватить всю совокупность свойств личности в их наиболее характерном сочетании. В последние годы теоретические представления о роли личности в профессиональной деятельности, сложившиеся в отечественной психологии, привели к пониманию необходимости синтетического подхода в прикладных исследованиях личности.

В зарубежной психологии уже в 1930-1940-е гг. началось понимание того, что изучение отдельных свойств личности в профессиональной деятельности недостаточно и исследователь, ограничивший себя такими рамками, неизбежно заходит в тупик. Это повлекло за собой переход к многостороннему, так называемому характерологическому описанию, позволяющему дать целостную личностную оценку профессионала.

В настоящее время большинство специалистов склоняется к мнению, что личностный подход — это не просто учет индивидуальных

особенностей личности в профессиональной деятельности, но, прежде всего, изучение путей становления личности профессионала.

При своеобразии комплексов ПВК в различных видах профессиональной деятельности можно, однако, назвать ряд личностных качеств, выступающих как профессионально важные практически для любого вида профессиональной деятельности. Это, прежде всего, ответственность, самоконтроль, профессиональная самооценка, являющаяся важным компонентом профессионального самосознания, и несколько более специфические эмоциональная устойчивость, тревожность, отношение к риску. Особенности нейродинамики и некоторые свойства темперамента (в частности экстра-интроверсия) также оказываются значимыми во многих видах профессиональной деятельности. Хотя эти психологические феномены и не включаются в перечень личностных свойств, а рассматриваются обычно как свойства более низких уровней психики — в частности, индивидуального — целесообразно остановиться на них по двум причинам. Во-первых, некоторые авторы, например В. Д. Шадриков, рассматривающие личность более широко, включают эти свойства в одну из ее подструктур (Шадриков В. Д., 1982). Во-вторых, особенности нейродинамики являются базой для целого ряда ПВК личности: эмоциональной устойчивости, тревожности, склонности к риску, даже самооценки — и настолько тесно с ним связаны, что не могут быть удалены из рассмотрения.

Для профессиональной психологии очень важным является тот факт, что особенности нейродинамики оказывают существенное влияние на формирование ПВК личности. Известно, что слабость нервных процессов порождает повышенную тревожность, эмоциональную неустойчивость, пониженную активность в деятельности и т. д. Для лиц с очень высокими показателями силы нервной системы повышена вероятность установления негибкой неадекватно высокой самооценки.

Важная роль самооценки в профессиональной деятельности отрицательно коррелирует с неадекватностью самооценки и ее неустойчивостью. В несколько меньшей степени эта закономерность выражена у начинающих, особенно в период профессиональной подготовки. По мере роста профессионализма на первый план выходит умение профессионала на основе прошлого опыта оценить свои возможности в тех или иных условиях деятельности; роль же эмоционального компонента снижается и актуализируется лишь в экстремальных условиях.

Самооценка во многом определяет формирование целого ряда ПВК. Так, склонность к риску часто порождается неадекватной самооценкой. Но работа, включающая принятие ответственных решений, тоже во многом регулируется «отношением к риску». В экстремальных исследованиях А. А. Кондрацкого показана связь отношения к риску с успешностью профессионального обучения. Во всех случаях неблагоприятны крайние значения выраженности этого свойства. Высокие оценки приводят к тому, что деятельность профессионала детерминируется потребностями аффективного плана; типична недооценка требований ситуации и переоценка собственных возможностей. Низкие оценки связаны с боязнью принятия решений, медлительностью и пассивностью. В обоих случаях нарушено вероятное прогнозирование в деятельности. Результат — существенное снижение общей эффективности.

Эмоциональная устойчивость как способность сохранить оптимальные показатели деятельности при влиянии эмоциональных факторов также во многом зависит от особенностей самооценки. Она тесно связана с тревожностью — свойством, существенно обусловленным биологически. Оба эти качества, рассматриваемые иногда как свойства темперамента, чаще — как личностные характеристики, профессионально значимы во многих видах деятельности, и отмечаемой во многих видах регулярной профессиональной деятельности. Подобная же зависимость чаще всего наблюдается между успешностью деятельности и эмоциональной стабильностью. Во многих видах деятельности важной оказывается эмоциональность — интегральная способность к эмоциональным переживаниям. Особенно серьезные требования к этой сфере предъявляют профессии, требующие высокой эмоциональной устойчивости, — например деятельность учителя, профессионального музыканта, актера.

Свойство экстра-интроверсии принято считать профессионально важным, прежде всего, для групповых видов деятельности или профессий, связанных с общением, работой с людьми. Но это качество может иметь значение и для индивидуальной работы. Есть данные, что интроверсия связана с более высоким уровнем активации коры головного мозга в покое, поэтому интроверты предпочитают деятельность, позволяющую избегать чрезмерной внешней стимуляции. Экстраверты же стремятся к такой стимуляции, предпочитают деятельность, дающую возможность дополнительных движений,

эмоционально-мотивационной вовлеченности. Б. В. Кулагин считает, что интроверты более устойчивы к монотонной работе, лучше справляются с работой, требующей повышенной бдительности, точности. В то же время в напряженных рабочих ситуациях они проявляют большую склонность к тревожным ситуациям, отрицательно влияющим на успешность деятельности. Экстраверты же менее точны, ориентируются в напряженных ситуациях. При групповой работе необходимо учитывать большую внушаемость и конформность экстравертов.

Среди собственно личностных свойств чаще всего упоминается в качестве универсального ПВК ответственность. Ответственность рассматривается рядом авторов (К. Платоновым, Г. Никифоровой) как одно из свойств, характеризующих направленность личности, влияет на процесс и результаты профессиональной деятельности, прежде всего, через отношение к своим рабочим обязанностям и к своим профессиональным качествам.

Большинство других личностных качеств является более специфическим и важно лишь для определенных видов профессиональной деятельности.

**Профессионально значимые качества психолога.** Профессиональная деятельность психолога состоит в том, что она предполагает обязательную рефлексию на содержание предмета профессиональной деятельности. Предметом профессиональной деятельности психолога является психическая реальность человека, которая порождается и существует только по свойственным ей законам.

В настоящее время психолог призван оказывать профессиональную помощь в решении жизненных проблем человека. Используя рекомендации специалистов-психологов, многие проблемы человек может решать самостоятельно, т. е. способен быть сам для себя интуитивным психологом, оценивать свои психические состояния, особенности поведения и проявление эмоций. Однако бывают такие ситуации, в которых самостоятельно справиться со сложными проблемами человек не в силах и нуждается в психофизиологической помощи.

Таким образом, психолог — специалист с базовым высшим психофизиологическим образованием, который владеет методами оценки психических явлений и умением их корректировать.

Выраженная ориентация на ценность другого человека в профессиональной деятельности психолога предполагает адекватное

восприятие им своих возможностей для воздействия на этого другого. Это делает профессию психолога, по мнению Г. Н. Абрамова, одним из немногих видов социальной активности, где обобщенные идеи о ценности человека предельно конкретизируются и персонализируются в его словах и действиях, направленных на другого человека.

Следовательно, в первую очередь профессии психолога предъявляются требования к интеллектуальным качествам, эмоционально-волевым, психомоторным. Это такие требования, как быстрота мыслительных процессов, высокая продуктивность умственной деятельности, эмоциональная устойчивость, хорошая волевая регуляция.

Требования к восприятию: психолог должен обладать активным восприятием для того, чтобы сформировать адекватный образ предмета; на первом месте — зрительное и слуховое восприятие, а также восприятие времени, которое зависит от эмоционального состояния.

Важны произвольность внимания, большой объем, направленность понимания на чувства, эмоции субъекта, с которым взаимодействует психолог, хорошая распределяемость внимания.

Память должна быть преимущественно произвольная, долговременная, зрительная, слуховая.

Преимущественные способы переработки информации: анализ и синтез, обобщение. Характер мышления должен быть целенаправленным для успешного разрешения профессиональных проблем и задач. Хорошо развито должно быть словесно-логическое и образное мышление; важны гибкость, быстрота мышления; конкретность и абстрактность мышления, т. к. задачи перед психологом зачастую стоят сложные и требуют ответственности при принятии решения.

Нагрузка на эмоционально-волевою сферу идет большая, т. к. в работе психолога большинство ситуаций, вызывающих эмоциональную напряженность, требующих больших волевых усилий.

Требования к личности и чертам характера: эмпатические способности, рефлексивность мышления, умение идентифицировать себя с субъектом взаимодействия и его проблемами; доброжелательность, стремление к самовоспитанию, самосовершенствованию, тактичность и дипломатичность.

## Резюме

Специализаций психологии, как и отраслей, насчитывается большое количество. Организационная психология — наука о социально-психологических закономерностях поведения людей в организациях, а также о социально-психологических характеристиках самих организаций. Клиническая психология — раздел психологии, посвященный психологическим отклонениям и психологическим особенностям людей, включенных в лечебный процесс. Основными задачами клинической психологии являются диагностика отклонений в интеллектуальном и личностном развитии, коррекция отклоняющихся форм поведения, психопрофилактика, психотерапия и социальная реабилитация пациентов, имеющих психопатические, психосоматические или пограничные расстройства, исследование психических больных. Юридическая психология — раздел психологии, изучающий психологические проявления в условиях применения правовых норм и при осуществлении правовой деятельности. Включает в себя такие отрасли, как криминальная психология, судебная и исправительная. Подготовка специалистов по профилю «Психология безопасности» ведется сразу в нескольких направлениях: формирование навыков безопасного поведения; психологическая помощь и реабилитация людей, оказавшихся в экстремальных ситуациях; психологическое сопровождение специалистов, чья деятельность протекает в условиях, отличных от нормальных.

Основные действия психолога вне зависимости от выбранной специализации составляют исследование, обследование и преобразование. Умения, необходимые для преобразования, выделяются в зависимости от основных направлений (видов) практической деятельности: психодиагностики, психопросвещения, психологического консультирования и психокоррекции, сопровождения определенных видов деятельности человека; также выделяются навыки использования методов активного социально-психологического обучения.

### Вопросы для самопроверки

1. Перечислите основные виды деятельности психолога. Поясните содержание каждого вида деятельности.
2. Перечислите и опишите известные вам отрасли психологии.
3. Дайте пояснение понятию «профессионально важные качества».
4. Перечислите профессионально важные качества психолога, независимо от выбранной им специализации. Будут ли меняться профес-



сионально важные качества в зависимости от сферы деятельности и выбранной специализации психолога? Обоснуйте ваш ответ.

### Литература

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. М., 1997. 368 с.
2. Васильев В. Л. Юридическая психология. СПб., 1998.
3. Гиппенрейтор Ю. Б. и др. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 61-68.
4. Кондрацкий А. А. Тест для диагностики отношения оператора к принятию риска // Вопросы психологии. 1982. № 3. С. 133-136.
5. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики. М., 1984. 215 с.
6. Лебедева Л. В., Доценко Е. Л. Обоснование подготовки специалистов по психологии безопасности. Тюменский государственный университет.
7. Левкин В. Е. // <http://orgpsiholog.ru>
8. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997.
9. Молоканов М. В. Личностные компоненты успешности практического психолога: дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
10. Платонов К. К. Структуры и развитие личности / отв. ред. А. Д. Глаточкин. АН СССР, Ин-т психологии. М., 1986. 254 с.
11. Психология безопасности в образовательных учреждениях. <http://www.umk.utmn.ru>
12. Попова Л. В., Дьяконов Г. В. Идентификация как механизм общения и развития личности: Методологические рекомендации. М., 1988.
13. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности // под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 1991. 152 с.
14. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1976. 479 с.
15. Организационная психология / под ред. Г. В. Суходольского. Харьков, 2004.
16. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная психология. СПб., 2001.
17. Практическая психология: учебник / под ред. М. К. Тугушкиной М.; СПб., 1997.
18. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М., 1994. 320 с.
19. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982. 185 с.

## ГЛАВА 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГА

**Цель** — создание модели эффективного психолога.

**Задачи:**

- изучение видов компетентности, этапов ее развития;
- ознакомление с понятием «профессиональное самосознание»;
- выделение профессионально важных качеств психолога на основе анализа литературы.

При изучении учебного материала темы «Профессиональное развитие психолога» важно обратить внимание как на собственно развитие профессионализма (стадии развития компетентности и т. д.), так и на личностные изменения, сопровождающие профессиональное становление психолога. Также особое внимание необходимо уделить личным установкам, стратегиям профессионального поведения и этическим принципам психологической работы.

Для углубленного понимания теоретических основ курса изучите основной и дополнительный материал (список литературы).

### §1. Профессиональное становление психолога.

#### Развитие профессионализма в процессе деятельности

Если из уст профессионала, т. е. человека, освобожденного от тяжелого физического труда, ни на что другое не оставляющего сил, человека, приставленного к инструментам культуры, мы слышим: «я не того хотел...», то я могу сказать так: дьявол играет нами, когда мы не мыслим точно. Точность мышления есть нравственная обязанность того, кто к этому мышлению приобщен.  
(М. К. Мамардашвили «Дьявол играет нами, когда мы не мыслим точно»)

**Под профессиональным становлением** мы понимаем процесс самореализации личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования своих способностей и возможностей. Этот процесс не может быть ограничен лишь каким-то одним этапом, он занимает весь период активной трудовой деятель-

ности и подготовки к ней. Такое понимание профессионального становления сближается с динамически-процессуальным подходом к формированию личности (Л. И. Анцыферова).

Само по себе профессиональное становление предполагает изменение, трансформацию как инструментальной или деятельностной стороны (прирост компетентности, квалификации), так и личностные изменения (приобретение новых черт характера, изменение представлений о себе, становление профессионального самосознания). Кроме того, профессия психолога, независимо от сферы ее применения, налагает повышенные моральные обязательства и предполагает непрерывную работу профессионала над собой: этому способствуют такие профессионально важные качества профессии, как рефлексия, склонность к анализу происходящего. Поэтому важным в профессии становится принятие этических принципов работы психолога, морально-нравственное развитие. Рассмотрим указанные аспекты профессиональной деятельности, начиная с квалификационных.

**Компетентность, виды компетентности, этапы развития компетентности.** Обратимся к инструментальной стороне профессионального развития. Профессиональное становление и развитие происходят в системе условий и факторов, предопределяющих его. Индивидуальная характеристика степени соответствия специалиста профессиональным требованиям есть *профессиональная компетентность*. Основным критерием компетентности являются результаты деятельности специалиста. Различают следующие виды компетентности: а) *специальная компетентность* как владение средствами и способами профессиональной деятельности, способность к их дальнейшему усовершенствованию; б) *социальная компетентность* как готовность и способность к сотрудничеству с другими людьми на основе общепринятых норм профессионального общения; в) *индивидуальная компетентность* как способность к самореализации и развитию своей профессиональной индивидуальности.

Собственно, развитие профессиональной индивидуальности включает два первых вида компетентности и предполагает, прежде всего, осознание собственной профессиональной миссии.

Уровни становления и развития профессиональной компетентности:

- 1) *бессознательная некомпетентность* (низший, нулевой уровень — до выбора профессии);

- 2) *сознательная некомпетентность* (примитивный, ориентировочный уровень — выбор сделан, субъект имеет поверхностные представления о профессии, замотивирован на ее освоение). Зачастую на этом уровне в сознании субъекта представлены лишь размытые когнитивные схемы деятельности психолога. В мотивах присутствует элемент направленности на себя, зауженность мировоззренческих границ. К мотивам выбора можно отнести: стремление помочь самому себе (потребность в преобразовании своего внутреннего мира), престижность профессии... Операциональный уровень не представлен;
- 3) *сознательная компетентность* (знаниевый или информационный уровень — у субъекта формируется целостная многоуровневая междисциплинарная система знаний о профессиональной роли, ее ценностных ориентирах, верованиях, о личностных и профессиональных качествах и особенностях их развития, о ролевых функциях и обеспечивающих их способностях, о методах и технологиях как вспомогательном инструменте и пр.);
- 4) *бессознательная компетентность* (уровень опыта — субъект присвоил систему ценностно-смысловых и операциональных ориентиров профессии, способен ими пользоваться). Сформирована базовая смысловая матрица профессии: психолог осознает свою профессиональную миссию, имеет позитивную «Я-профессиональную концепцию», сформирован глубокий спектр базовых допущений, гибок в выборе стратегий поведения, инструментария, владеет целеполаганием, способен к прогнозированию, самостоятельному и эффективному решению профессиональных задач.

Профессиональная компетентность образуется благодаря специфическому сочетанию: а) хорошо сложившейся ориентировочной основы профессиональной деятельности и б) субъектности — личностной позиции, которая характеризуется взятием на себя ответственности за свои выборы и результаты собственной деятельности. Поэтому в профессиональном становлении специалиста основой для усвоения обязательных знаний и обретения им опыта является так называемая клиентская практика, проводимая на первом этапе обучения и обеспечивающая *личностную психодинамику*. Проведенные нами (Просекова В. М. Динамика профессионального самосознания психологов-практиков (Психосемантический аспект): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2001. 23 с.) исследования показывают, что

основным (осознаваемым или неосознаваемым) *мотивом* обучения по специальности 020400-Психология (от 51 до 68% испытуемых) является необходимость (возможность) оказания разного рода помощи себе, а на основе имеющегося преобразованного опыта — помощи другим в решении ими поставленных задач, в достижении планируемых ими результатов. В другом исследовании (Шевцова Т. С., 1999) обнаружено, что сформировавшийся когда-то негативный психотравмирующий след (аффективный опыт) влечет за собой устойчивые ограничивающие или разрушающие установки, убеждения и верования (когнитивный опыт), которые, в свою очередь, способствуют выработке неэффективных стратегий поведения (поведенческий опыт).

Личностная психодинамика в клиентской практике предполагает переосмысление приобретенного опыта, на основе которого человек может мыслить более ясно, конструктивно и осознанно, не перекладывая свою ответственность на других. Последующие этапы становления специалиста предполагают его обучение на качественно новых уровнях. На основе личностной психодинамики человек способен идентифицировать себя как личность и как профессионала, активизировать ценностно-смысловые структуры, на основе которых будет происходить его становление (профессиональное и личностное), в соответствии с которым он будет заинтересован развить в себе профессионально и личностно значимые способности, осваивать необходимые механизмы привнесения знаний в практику, анализировать свои достижения и ошибки, строить планы, соответствующие высшим смыслам человека и профессии.

Мы рассмотрели инструментальную (квалификационную) сторону профессионального развития. Вернемся к аспектам профессионального становления, подчеркивающим роль личности в профессии. Ведь под профессиональным становлением понимается также индивидуальный личностный процесс, основным элементом которого является личный выбор.

А. Адлер считал, что выбор профессии основан на стремлении человека к гиперкомпенсации неудовлетворенных свойств своей личности. Таким образом, человек выбирает именно ту профессию, которая наименее соответствует его индивидуальным особенностям, но может помочь утвердить себя в его собственных глазах.

Э. Роу (1956) связывает профессиональное становление человека с характером предшествующих детско-родительских отношений. Она

обнаружила, что работу с людьми выбирает человек, в семье которого преобладали эмоциональная атмосфера принятия и сотрудничества, методы убеждения и поощрения, четкое распределение семейных функций. Сфера искусства выбирается тогда, когда во взаимоотношениях родителей с детьми ведущую роль играла эмоциональная сторона. Профессии, имеющие отношение к работе с вещами, предпочитают людьми, в атмосфере семьи которых было отчуждение, непонимание, преобладали методы наказания.

Существуют различные уровни развития профессионализма. При выделении личностных и деятельностных аспектов включают следующие показатели:

- продуктивность или эффективность деятельности;
- уровень квалификации и профессиональной компетентности;
- оптимальная интенсивность и напряженность труда;
- точность и надежность деятельности;
- организованность;
- низкая зависимость от внешних факторов;
- владение современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач;
- стабильность высоких показателей деятельности;
- уровень развития личностно-деловых и профессионально важных качеств;
- уровень мотивации достижений;
- возможность развития субъекта труда как личности;
- направленность на достижение положительных социально значимых целей.

Представители психологии развития факторами профессионального становления считают предшествующее (до выбора профессии) образование и психическое развитие ребенка. Л. М. Митина выделяет две модели становления профессиональной деятельности:

- адаптивную модель, при которой в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессионального труда внешним обстоятельствам в виде выполнения предписаний алгоритмов решения профессиональных задач, правил, норм;
- модель профессионального развития, которая характеризуется способностью личности выйти за пределы сложившейся практики, превратить свою деятельность в предмет практического преобразования и тем самым преодолеть пределы своих профессиональных возможностей.

Адаптивная модель отражает становление специалиста, который является носителем профессиональных знаний, умений и опыта. Модель профессионального развития характеризует профессионала, владеющего профессиональной деятельностью в целом, способного к ее самопроектированию и совершенствованию. Движущими силами развития специалиста являются противоречия между усложняющимися требованиями профессионального труда и индивидуальным стилем, опытом и способностями. Основная движущая сила развития профессионала — внутриличностное противоречие между «Я-действующим» и «Я-отраженным». Переживание этого противоречия побуждает профессионала к поиску новых способов самоосуществления.

В центре многих психологических исследований профессионального становления находится изучение самосознания как формы отражения и переживания человеком своего профессионального статуса.

В отличие от самосознания в целом, профессиональное самосознание специфичнее по своему содержанию. Если самосознание формируется в жизнедеятельности и общении с окружающими людьми и является результатом познания себя, своих действий, психических качеств и т. д., то профессиональное самосознание — это проекция всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность.

В профессиональном самосознании содержится понимание именно тех свойств и качеств, которые необходимы для успешного выполнения профессиональной деятельности, т. е. профессионально важных качеств. Для разных профессий эти качества будут разными, но степень их осознания оказывает заметное влияние на выбор задач, на ход выполнения деятельности, на уверенность в себе.

Профессиональное самосознание (или «профессиональная Я-концепция») включает представление человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, в т. ч. определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих данному профессиональному сообществу.

Поскольку «профессиональная Я-концепция» является частью «общей Я-концепции личности», возникает вопрос об их соотношении.

Е. В. Прокопьевой была предложена возможная классификация «профессиональных Я-концепций», построенная на основании различных вариантов соотношения профессиональной и общей «Я-концепций личности»:

- 1) человек «шире» своей профессии, его «профессиональная Я-концепция» приближается к «общей Я-концепции»;

- 2) человек «равен» своей профессии, его «общая Я-концепция» сужена до «профессиональной Я-концепций»;
- 3) человек «уже» своей профессии, в его общей и профессиональной «Я-концепциях» представлены лишь отдельные стороны профессии.

С. В. Васьковская трактует профессиональное самосознание как особый феномен человеческой психики, обуславливающий саморегуляцию личностью своих действий в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

А. К. Маркова определяет профессиональное самосознание как комплекс представлений человека о себе как профессионале — это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу.

Исследуя природу и генезис профессионального самосознания личности, О. В. Москаленко рассматривает четыре генеральных фактора, обеспечивающих его развитие:

1. Мотивация к достижению высокого уровня профессионального мастерства.
2. Профессиональное субъективно-ориентированное обучение.
3. Направленность личности на овладение данной профессией.
4. Оптимальный временной промежуток.

Одним из важных механизмов формирования «профессиональной Я-концепции» является профессиональная идентификация. Под психологической идентификацией в теории социального научения понимается процесс установления субъектом сходства между своим поведением и поведением объекта (личности или группы), принятого субъектом в качестве «образца». При таком рассмотрении идентификации имеется в виду, что поведение «образца» служит стимулом для выбора поведенческой реакции субъектом: субъект копирует внешние формы поведения «образца», осваивает нормы, идеалы, роли и нравственные качества «образца». В проблеме идентификации, как подчеркивает Г. М. Андреева, важен даже не тот факт, к какой социальной (или профессиональной) группе принадлежит человек объективно, но с какой группой он отождествляет себя либо стремится отождествлять.

В процессе профессионального становления, по мере роста профессионализма меняется и профессиональное самосознание. От того,



насколько адекватно сформирована у человека «профессиональная Я-концепция», зависит успешность его профессиональной адаптации.

Особого описания требует профессиональное развитие клинического психолога, поскольку сфера его деятельности предполагает повышенную рефлексивность и необходимость анализа клиентского опыта, предполагающего затрагивание гораздо большего спектра событий и жизненных затруднений, чем того, которым обладает сам психолог.

## **§2. Этапы профессионального развития психолога.**

### **Рефлексия собственного прохождения этапов.**

#### **Развитие профессиональной идентичности консультанта (по И. Ю. Хамитовой)**

Обретение профессиональной идентичности является чрезвычайно важной частью профессионального становления консультантов и психотерапевтов. Будучи расширением «Я-концепции», сформированная профессиональная идентичность служит надежной системой координат для осмысления как профессионального, так и личного опыта.

В отличие от традиционных медицинских процедур лечения, изменения в процессе консультирования и психотерапии не столь очевидны, следовательно, начинающему консультанту труднее увидеть как сам процесс воздействия, так и его результаты. Поэтому веру в свои терапевтические возможности он обретает постепенно, шаг за шагом, проходя через периоды серьезных сомнений и тревог. Кроме того, сама терапевтическая ситуация представляет собой серьезный вызов не только профессиональным, но и личным качествам начинающего специалиста. В данной ситуации важное значение приобретает профессиональная поддержка коллег и супервизора. Хамитова рассматривает процесс обретения профессиональной идентичности и то, как он соотносится с характером отношений супервизора и консультанта.

#### *Стадии развития профессиональной идентичности*

Профессиональная идентичность консультанта имеет внешние и внутренние компоненты. Внешние аспекты идентичности связаны с тем, как его воспринимают и насколько принимают как специалиста коллеги и клиенты. К внутренним аспектам профессиональной идентичности относятся процессы самовосприятия и профессионального самосознания.

Профессиональное обучение психотерапевтов и консультантов можно условно разделить на последовательные стадии развития. На каждой из них у начинающего психотерапевта возникают специфические сложности и тревоги во взаимоотношениях с клиентами и супервизорами, которые, в норме, представляют собой процесс «профессионального взросления». Здесь мы не будем говорить о таком отклонении от нормы, как «проблемные студенты». Обычно начинающий психотерапевт последовательно проходит стадии профессионального роста, формируя на каждой из них определенные отношения со своими пациентами и супервизорами. В итоге он определяет для себя, в чем состоит его профессиональная роль, каковы внутренние процессы пациента и терапевта, каким образом они взаимосвязаны. Стадии развития не являются дискретными. В сложных случаях существует возврат на ранние стадии, что не свидетельствует об общем регрессе.

Эриксон в деталях обсуждал процесс развития чувства стабильного Я. Развивая концепцию Хартмана о «среднеожидаемом окружении», Эриксон говорил о важности обеспечения родителями последовательности «ожидаемых реакций», способствующих развитию детских потребностей и возможностей. Более тонко проработал эту тему Винникотт, говоря о «удерживающем окружении» (*holding environment*) в лице «достаточно хорошей матери». Развитие идентичности ребенка связано с возможностью заботящихся о нем лиц адаптироваться к его изменяющимся потребностям и возможностям. Это во многом схоже с изменениями потребностей и тревог относительно своих возможностей у обучающегося психотерапевта в ходе развития профессиональной идентичности.

Время обретения профессиональной идентичности индивидуально, однако, как показывает опыт, на это требуется не менее четырех лет. Следовательно, люди, заканчивающие профессиональное обучение, как правило, еще не достигают шестой стадии развития профессиональной идентичности. В действительности, не все, кто вначале выглядел перспективным, достигают всех целей шестой стадии. Случаются застревания на различных стадиях, чаще всего на пятой стадии — обретения идентичности и независимости.

На протяжении последних десятилетий тема «профессионального взросления» психотерапевта привлекала внимание многих исследователей. В таблице приведены сводные результаты ряда исследований. Как видно, различные авторы выделяют разное число стадий,

которые психотерапевт проходит в своем развитии, но безусловной является динамика от ученичества, зависимости от супервизора и неуверенности к независимости, уверенности и интеграции.

Hess (1980)	1. Начало	2. Развитие навыков	3. Консолидация	4. Взаимность
Hogan (1964)	1. Неуверенность - зависимость	2. Зависимость - автономия	3. Уверенность в себе	4. Созидательность
Gaoni & Neumann (1974)	1. Ученик	2. Подмастерье	3. Терапевтическая личность	4. Взаимное консультирование
Yogev (1982)	1. Определение ролей	2. Приобретение навыков	3. Укрепление и развитие практики	
Loganbill, Hardy and Delworth (1982)	1. Стагнация	2. Замешательство	3. Интеграция	
Blount & Glenwick (1982)	1. Адекватность - неадекватность	2. Зависимость против автономности	3. Условная зависимость против индивидуации	4. Независимая практика и консультирование коллег
Kaslow (1986)	1. Возбуждение и тревога от предвкушения. 2. Зависимость и идентификация	3. Активность и продолжающаяся зависимость. 4. Насыщение и вступление в самостоятельность	5. Идентичность и независимость	6. Спокойствие и коллегиальность

### *Стадия 1. Возбуждение и тревога предвкушения*

Первая стадия охватывает время от начала обучения вплоть до первой встречи с клиентом. Длительность ее строго индивидуальна и может продолжаться как несколько часов, так и достаточно длительный период времени. Многое зависит от того, насколько велико желание студента поскорее получить первого клиента.

На этой стадии состояние студента можно охарактеризовать как диффузную тревогу и возбуждение. С одной стороны, это — захва-

тывающее чувство новизны, чего-то неведомого. С другой стороны, это пугающее, неуютное чувство, т. к. у студента еще нет специфической профессиональной цели, на которой он мог бы сфокусироваться. Эта «прелюдия становления психотерапевта» длится, пока он не получит клиента (Kaslow, 1986).

Начинающего психотерапевта в это время можно сравнить с новорожденным, нуждающимся, в основном, в безопасности. И так же, как ребенок должен быть освобожден от необходимости исследовать новый мир с чувством, что его отвергают или покидают, на этом этапе развития для начинающего психотерапевта имеет большое значение поддержка окружения. Диффузную тревогу и возбуждение, которые характерны для начинающих практику студентов отмечают практически все авторы.

### *Стадия 2. Зависимость и идентификация*

Вторая стадия начинается, как только студент получает первого пациента. И заканчивается, когда студент начинает осознавать, что оказывает значительное воздействие на него.

Основное состояние студента на этой стадии — недостаток уверенности в себе, в своих силах, нехватка знаний о результатах терапевтической работы (Kaslow, 1986). Йогев (Yogev, 1982) описывает неизбежные и постоянные ощущения «неприкаянности» начинающего психотерапевта на этой стадии. Студент находится в состоянии постоянного ожидания катастрофы, боится сказать фразу, которая, якобы, может мобилизовать психоз у пациента. На этом этапе у студентов еще нет ясного видения того, что представляет собой процесс психотерапии. Хоган (Hogan, 1964) отмечает зависимость, неуверенность и непонимание своего места в терапевтическом процессе у начинающего практиковать студента. Блоунт (Blount, 1982) описывает смесь неуверенности, зависимости, ужаса, страха и возбуждения студента во время приема первого клиента. Гаони и Ньюман (Gaoni & Neumann, 1974) отмечают, что на этой стадии у студента полностью отсутствует понимание степени его влияния на клиента. В ходе терапии возникают ситуации (например, слезы или регрессия пациента), когда студент ясно может ощутить степень зависимости пациента. Однако ему трудно поверить, поэтому, обычно, на этом этапе результат воздействий студент склонен приписывать скорее своим личностным свойствам, чем профессиональным навыкам. Делани (Delaney, 1972) пишет о том, что основное внимание студента на

данной стадии сосредоточено на сиюминутных, а не отдаленных целях, ибо он еще не в состоянии видеть перспективу. Самый главный вопрос на этой фазе: «В чем конкретно заключается моя работа?» Новичку свойственно отвлекаться от главной цели на вызывающие беспокойство темы. Ему еще трудно увидеть природу внутренней проблемы пациента и сконцентрироваться на главном. На этой стадии студенту свойственна очень сильная зависимость от супервизора, которая может принимать различные формы: от доверительной зависимости и прямого подчинения и до временных отказов от помощи супервизора. Студенты, как правило, подражают своим супервизорам, их стилям, отношениям с пациентами и даже имитируют телесную осанку и привычки (Barnat, 1973). На данной стадии студент занят поисками инструкций, как управлять специфическим поведением пациента на сессии. Неявка пациента, отмена сессии, опоздания, навязчивые звонки между встречами, личные вопросы к терапевту, требования конкретных советов, появление на приеме в состоянии интоксикации, обильные слезы, психотические проявления, реакции ярости, суицидальные мысли, сильное отреагирование и т. д. — на все эти вопросы студент требует конкретных рекомендаций супервизора. «Многие супервизоры сталкивались с заметным давлением со стороны своих супервизируемых, страстно желающих, чтобы тот стал живым воплощением инструкций по управлению клиентом». (Kaslow, 1986) На данной стадии студенты еще не задают наиболее важные для них вопросы, они еще слишком болезненны. Один из самых замалчиваемых вопросов — это: «Действительно ли я обладаю всем тем, что необходимо для успешной работы?» Часто начинающих психотерапевтов одолевают сомнения в своих силах. На этой стадии супервизируемые не рассказывают всего того, что происходит на сессиях. Начинающие психотерапевты склонны скрывать от супервизора большую часть того, что они делают со своими пациентами. Это обусловлено страхом выглядеть не достаточно успешным. Хотя ситуация супервизии всегда чревата болезненными ударами по нарциссизму, на этой стадии начинающий психотерапевт наиболее уязвим к получению нарциссической раны. Если на супервизии студент упоминает о контрпереносе, то часто это происходит в форме «исповеди» об агрессивных или сексуальных чувствах, связанных с пациентом. Начинающий психотерапевт обычно бывает крайне смущен подобными чувствами. И поскольку он еще

не приобрел способность к глубокому анализу переноса и контрпереноса, то, как правило, он не осознает важности подобных чувств как клинической информации о пациенте.

На этой стадии развития профессионального становления очень силен «голод подтверждения» (Barnat, 1973). Кроме того, студент переполнен неадекватными требованиями к себе. На этом этапе крайне важно, чтобы пациенты были адекватны его силам. Если у начинающего психотерапевта появляются проблемы в обращении с пациентом или терапия проходит неудачно (в силу того, что с самого начала это был случай с неблагоприятным прогнозом), то у студента могут возникнуть проблемы с развитием профессиональной идентичности и дальнейшим ростом.

### *Стадия 3. Деятельность и продолжающаяся зависимость*

Третья стадия обычно начинается после нескольких месяцев или лет практической работы. Как правило, эта стадия инициируется первым осознанием того, что терапевтический процесс воспринимается пациентом серьезно. Получается, что доверие пациента к терапевтической силе начинающего психотерапевта возникает задолго до того, как он сам поверит в свои возможности. Именно реакция пациента убеждает практикующего студента, что «он — не жулик, не мошенник» (Kaslow, 1986).

На этой стадии происходит движение от пассивности и зависимости к частичной автономии и активности. Начинаящий психотерапевт теперь может действовать самостоятельно, а не просто пассивно выполнять все инструкции супервизора. Хоган (Hogan, 1964) говоря о борьбе студента за автономию, отмечает колебания от завышенной самоуверенности до полного самоуничтожения, от глубокой приверженности психотерапии до сомнений в выборе профессии. Возросшая ответственность за терапевтический процесс и осознание того, что он может благотворно влиять на пациента, приводят к тому, что на этой стадии начинающий психотерапевт начинает колебаться от переоценки своих возможностей до их недооценки. Чувство всемогущества сопровождается виной за то, что он якобы мог сделать, но не сделал.

Нам всем знакома ситуация, когда в одной комнате оказываются больше одного начинающего психотерапевта — разговор тут же переходит на пациентов. Главная цель этих разговоров для новичка — возможность выговориться, сбросить аффект. Это поведение не нуж-

но путать с потребностью в консультации с коллегами, возникающей на последующих стадиях профессионального развития. На этой стадии тревога появляется лишь эпизодически, во время кризисов. Тем не менее — это безусловный прогресс по сравнению с предыдущей стадией. Как отмечает Делани (Delaney, 1972), начинающий психотерапевт уже может самостоятельно ставить перед собой цели и выбирать терапевтическую стратегию. И хотя, конечно, до мастерства еще очень далеко, но, как отмечают Логаннбил, Харди и Делворт (Loganbill, Hardy & Delworth, 1982), эта стадия напоминает «спокойствие после шторма». Йогев (Yogev, 1982), Блоунт и Гленвик (Blount & Glenwick, 1982) также отмечают относительное спокойствие стадии, когда на первый план выступает приобретение навыков, а критика уже не воспринимается так болезненно. Гаони и Ньюман (Gaoni & Neumann, 1974) пишут о том, что несмотря на некоторую пассивность, которая все еще наблюдается у студента, возрастает его осознание динамики клиента, тонкостей беседы и коммуникации.

На этой стадии для начинающего психотерапевта важна реакция окружения, аналогичная «роли значимых других» для детского самоопределения. Требуется признание сложности, ответственности и весомости работы психотерапевта.

Супервизии на данном этапе переполнены обменом теоретической информацией, в которых студент стремится набраться профессиональных оборотов. Однако использование профессионального жаргона, например, «пациент использует много защит...», вовсе не означает, что он глубоко понимает суть происходящего. В этот период студенты ставят диагнозы всем и каждому, используя психотерапевтический жаргон. Это очень важно для процесса профессионального принятия, однако, новые слова еще весьма мало влияют на психотерапевтическую работу студента.

Для студента имеет очень большое значение возможность экспериментировать, делать ошибки, разрешать возникающие проблемы. В свою очередь супервизор может испытывать не только дискомфорт, а настоящую фрустрацию, просто сидя и наблюдая эту хаотичную и неэффективную деятельность. Чувства супервизора на этой стадии могут быть точной копией переживаний родителя, наблюдающего за первыми неуклюжими попытками ребенка самостоятельно есть. Нам знакомо это смешанное чувство удовольствия и фрустрации. Безусловно, иногда легче самому накормить ребенка,

чем глядеть, как он медленно и неэффективно заталкивает в себя пищу, попутно размазывая ее вокруг. В таких ситуациях родители будут раздражаться еще больше, если ребенок отвергает их помощь. Однако все родители знают, что рано или поздно дети научатся и начнут есть самостоятельно.

#### *Стадия 4. Насыщение и принятие самостоятельности*

Эта стадия начинается, когда студент осознает, что является психотерапевтом. До того он наблюдал улучшение пациентов и даже чувствовал свою причастность к этому, но не воспринимал себя как психотерапевта.

Существенным аспектом развития «профессионального Я» является осознание студентом своего вклада в терапевтический процесс. На этой стадии он говорит себе: «Эй! А терапия действительно работает!» Теперь начинающий психотерапевт чувствует себя профессионалом, он уже из непосредственного опыта многое знает о процессе психотерапии, в чем заключается его работа, какова сила его влияния на пациента. Эффективность начинающего психотерапевта будет зависеть от ряда факторов, прежде всего, от опыта, т. е. количества пациентов, прохождения личной психотерапии, т. е. «вбирания в себя феноменологии того, что значит быть пациентом» (Kaslow, 1974), а также чтения и обсуждения профессиональной литературы. В результате интеграции всех этих опытов возникает связь между теорией и практикой психотерапии. Теперь начинающий психотерапевт более осмысленно и лично подходит к знакомству с тем или иным направлением психотерапии. До этого не было упорядоченной теоретической базы и стабильного чувства терапевтического стиля. На предыдущих стадиях существовало представление о различных подходах, но всему этому хаотическому нагромождению информации не хватало организации, структуры, в которой, как на полочках, можно было бы расположить разнообразные идеи.

На этой стадии отношения с пациентами также подвергаются изменениям. Психотерапевты становятся более теплыми, зрелыми и естественными в своих отношениях с ними. На супервизиях они меньше «жалуются». Именно теперь студент по-настоящему идентифицируется со своим супервизором, что является предвестием интернализации. Теперь студент уже не воспринимает супервизора как защитника интересов пациента. Скорее, супервизор является кон-



сультантом, обеспечивающим помощь в случае необходимости. Сам процесс супервизии уже не сфокусирован исключительно на пациенте, ибо студент вполне в состоянии справиться с тревогой, порождаемой исследованием контрпереноса. Так как на этой стадии начинающий психотерапевт уже в достаточной степени подкован теоретически, то теперь он уже может вступать в теоретические дискуссии с супервизором. Если раньше студенты отдавали предпочтение эмпатичным супервизорам, то теперь их выбор падает на супервизоров-интеллектуалов, более осведомленных и более опытных. Слишком сильная, по мнению студента, опека супервизора будет вызывать протест у супервизируемого, а выдаваемые «без запроса» советы могут восприниматься с обидой или игнорироваться в силу назревшей потребности прочертить границу между процессом супервизии и психотерапии. Чрезмерный контроль супервизора на этой стадии вызовет протест и будет восприниматься как нечто, лишаящее удовольствия от открытий.

#### *Стадия 5. Идентичность и независимость*

Пятая стадия развития профессиональной идентичности может длиться как несколько лет, так и всю профессиональную жизнь. Достигший этой стадии психотерапевт приобрел навыки и успешно их применяет (Hess, 1980). Клиенты, однокашники и более опытные коллеги считаются с ним, что в свою очередь помогает интернализации чувства собственной значимости. В это время увеличивается количество клиентов. Хоган (Hogan, 1964) отмечает у психотерапевтов на данной стадии уверенность в себе и ясность мотивации. Об установлении профессиональной идентичности и укреплении терапевтической личности пишут Делани (Delaney, 1972), Гаони и Ньюман (Gaoni & Neumann, 1974). Логанбил, Харди и Делворт (Loganbill, Hardy & Delworth, 1982) отмечают важное значение в этом процессе самоанализа психотерапевта. Йогев (Yogev, 1982) считает, что к моменту достижения этой стадии большая часть студентов уже заканчивает профессиональное обучение. Таким образом, здесь речь уже идет об увеличении и укреплении практики.

Это та стадия, застревание на которой наиболее вероятно. Основная задача — отказ от существующего на предыдущей фазе обесценивания супервизора — процесс, аналогичный сепарации от родителей. Обесценивание, подобное подростковому низвержению авторитетных родительских фигур, — глубинная сущность данной

стадии. У психотерапевта появляется новая способность — «выживать» без поддержки супервизора. Несогласие и споры с авторитетными фигурами из-за потребности в зависимости, которых терапевт ранее избегал, становятся все более острыми. Борьба за власть на этой стадии является нормой. Самой легкой формой борьбы является отказ супервизируемого воспринимать большое количество информации от супервизора. Основное желание психотерапевта на этой стадии — чувствовать себя независимым клиницистом.

Борьба за независимость может выливаться в такие формы, как создание «тайных» супервизорских групп, — групп равных, членами которых становятся психотерапевты, находящиеся на той же стадии развития. Такие группы удовлетворяют различные потребности, но чаще всего в них присутствует элемент «восстания» против официально установленного процесса формальной супервизии. Очень часто сами отношения в подобных группах переполнены сиблинговым соперничеством.

Важно понимать, что как в процессе взросления не все подростки испытывают чувство протеста, так же не все психотерапевты ведут себя вышеописанным образом. Однако такое поведение — признак, присущий этой фазе. Несмотря на негативистские настроения, уже сам факт достижения психотерапевтом данной стадии является успехом. На ранних стадиях развития многие супервизируемые пассивно и подобостранно выслушивали рекомендации супервизора, но не применяли их на практике. Они опасались жаловаться, т. к. были слишком растеряны и боялись ответных реакций. Теперь супервизируемый более взвешен в оценках качества супервизии и может даже считать, что он гораздо лучше знает, как решить возникшую в отношениях с пациентом проблему. Супервизируя своих подопечных, находящихся на этой стадии, некоторые супервизоры чувствуют себя довольно комфортно, тогда как некоторым это дается более сложно и болезненно. На данной стадии супервизируемый поглощен уменьшением влияния супервизора и увеличением своей профессиональной автономии. Теперь психотерапевт обладает полностью интернализированной системой координат, исходя из которой он обосновывает терапевтическую стратегию. Начинающий психотерапевт обычно вполне осознает те области, в которых он превосходит своего супервизора. Например, он может лучше выносить ярость или паузы пациента, чем его супервизор. Но лишь с пере-

ходом на следующий этап профессионального развития появится принятие и признание старших коллег и супервизоров, несмотря на какие-то их недостатки.

#### *Стадия 6. Спокойствие и коллегиальность*

Основные чувства психотерапевта, достигшего этой стадии, — спокойствие, стабильность и коллегиальность со старшими, равными и младшими коллегами. Чувство профессиональной идентичности теперь становится частью терапевтического стиля (Hess, 1980). Теперь психотерапевт — полностью автономный профессионал.

На этой стадии психотерапевт пересматривает и бросает вызов «терапевтическим истинам». Он не старается подражать старым моделям, а все больше персонализирует свой собственный терапевтический стиль. На этой стадии психотерапевты в большей степени интересуются исследованиями психотерапии. К своей работе с пациентами они подходят творчески и с большей склонностью экспериментировать (Hogan, 1972).

Существовавшие ранее тревожность, пассивность и зависимость — пройденный этап. Теперь картина сильно отличается. Доминирующее настроение — спокойствие, а не эмоциональные подъемы и спады, как на ранних стадиях профессионального становления. На предыдущих стадиях психотерапевт уже решил следующие задачи: 1) достиг самоопределения; 2) обрел автономию; 3) ограничил действия супервизора. Страх супервизора на этой стадии уже отсутствует. Психотерапевты сами ищут супервизий и создают ситуации обучения. Отсутствие наставлений и оценок со стороны супервизоров вдохновляет их. Именно на данной стадии психотерапевт обретает столь желанное чувство, что он является полноправным членом профессионального сообщества и что ему доверяют как профессионалу. Самопринятие психотерапевта, как правило, получает явное внешнее подтверждение от коллег и администрации, поощряющих независимый стиль действий. Происходит интеграция с терапевтическим профессиональным сообществом. Это отражается в способе построения отношений с коллегами. Если на ранних стадиях начинающий психотерапевт прислушивался, в основном, к мнению более компетентных, статусных коллег, то теперь у него складывается мнение, что младшие коллеги тоже могут быть источниками ценных идей.

На супервизиях центральное место занимает анализ переноса и контрпереноса, возрастает заинтересованность в анализе терапевти-

ческих отношений, а также собственных реакций на пациента. Такого рода фокус супервизии обеспечивает ценную информацию о внутреннем состоянии пациента, его межличностных взаимоотношениях, а также о том, что происходит в ходе сессий. Гаони и Ньюман (Gaoni & Neumann, 1974) пишут, что супервизия на этом этапе представляет собой «обмен мнениями и советами между равными».

Супервизорские группы тоже претерпевают изменения. Дух «восстания» против официальных формальных супервизоров сменяется коллегиальностью. Блоунт и Гленвик (Blount & Glenwick, 1982) отмечает, что теперь, когда психотерапевт уже разрешил свою проблему соперничества, имевшую место на более ранних стадиях, подобные лишенные лидера группы часто являются источниками ценных идей.

Итак, на пути обретения профессиональной идентичности психотерапевт последовательно проходит ряд стадий. Но на этом развитие профессиональной идентичности не останавливается. В дальнейшем психотерапевт может сам стать супервизором начинающих, делясь с ними знаниями о природе человеческих страданий и техническими умениями, а также терапевтической мудростью, которая обретается лишь с годами клинической практики.

### **§3. Этические принципы профессиональной деятельности психолога**

Современный уровень психологической науки и практики, выросшая степень их влияния на социальные и экономические процессы, настоятельно требуют специальной регламентации действий психологов, как в процессе исследовательской работы, так и в ходе практической реализации их рекомендаций. Неправильные действия психологов могут не улучшить, а ухудшить психологический климат в коллективе, усугубить состояние и положение консультируемого человека, скомпрометировать, в конечном счете, психологическую науку.

Повышение эффективности работы психологов в различных отраслях народного хозяйства, образования и здравоохранения, исключение случаев дискредитации психологии требуют введения в практику этических принципов и правил работы психолога. Это означает, что сегодня уровень профессионализма психолога определяется не только его теоретическими знаниями, методологической и методиче-

ской подготовкой, но и способностью строить свою деятельность с учетом этических норм.

В перспективе, очевидно, отечественным психологам предстоит ввести в свою деятельность такую же строгую регламентацию, какой придерживаются наши зарубежные коллеги практически во всем мире. Введение аттестации психологов, работающих в научно-практической области, выдача лицензий для психологической практики стоят на повестке дня. Обязательным условием при этом является знание и соблюдение этических принципов работы психолога.

### **Обязанности и права психолога**

Психолог должен принимать активное участие в решении вопросов научной, социальной, производственной жизни:

1. Повышать средствами психологии производительность труда и качество продукции, снижать материальные, энергетические, временные затраты и затраты рабочей силы.
2. Содействовать психологическими средствами внедрению социальных, технических и других нововведений.
3. Улучшать качество подготовки специалистов путем применения психологической профориентации, профконсультации, профотбора, профобучения и психопрофилактики.
4. Добиваться снижения текучести кадров, формирования стабильных коллективов, регулировать миграции населения, опираясь на психологические закономерности этих явлений.
5. Добиваться возвращения к активной трудовой и социальной жизни людей, нуждающихся в психологической реабилитации, психологической консультации по профессиональным вопросам и по проблемам личной и общественной жизни.
6. Стремиться к достижению у рабочих и специалистов удовлетворенности своим трудом за счет психологической оптимизации параметров окружающей среды, оборудования, технологических процессов.
7. Прогнозировать социально-психологические последствия социальных, научных и технических инноваций.
8. Развивать теоретическое и методическое обеспечение психологической науки.
9. Руководствоваться в своей деятельности этическими принципами и правилами и законом «не навреди».

- Психолог имеет право, применяя методы психологической науки:
1. Получать конфиденциальную информацию о психологических свойствах, особенностях и состояниях людей, выступающих в качестве испытуемых.
  2. Формулировать рекомендации по оптимизации деятельности рабочих и специалистов и распределению их по рабочим местам.
  3. Участвовать в работе комиссии по обсуждению и согласованию проектов, уставов, законов и пр.
  4. Проводить исследование причин происшествий, аварий, различного рода событий и докладывать результаты на заседаниях комиссий по их расследованию.
  5. Принимать участие в работе по совершенствованию методов воспитания, обучения и внедрять их в практику.
  6. Участвовать в работе приемных, квалификационных, аттестационных комиссий в качестве их члена.
  7. Изучать и добиваться в случае необходимости изменения эксплуатационных характеристик оборудования, параметров технологических процессов, окружающей и рабочей среды.
  8. Использовать материалы своей работы в процессе индивидуально-психологического консультирования на предприятиях, в школах, в консультациях и в лечебных учреждениях, сообщать о них на конференциях, съездах и в печати.
  9. Разрабатывать новые методы работы психолога и получать на них авторские права со всеми вытекающими из этого юридическими последствиями.

## **Организация деятельности психолога**

### *Субъекты и объекты психологической деятельности*

В качестве психолога выступает лицо, имеющее специальное психологическое образование, подтвержденное государственным дипломом и представляющее научно-исследовательскую, учебную, производственную, лечебную, кооперативную или другую организацию.

В качестве заказчика выступают руководитель государственной или кооперативной организации или частное лицо, обратившееся к психологу за консультацией психологического характера, ознакомленные с принципами и правилами работы психолога и согласные с ними. В качестве заказчика может выступать или сам психолог, если ему поручено осуществление на основе результатов исследования

психокоррекционного воздействия, или сам испытуемый, если на основе результатов исследования он намерен осуществлять в той или иной форме самосовершенствование (аутотренинг и пр.).

В качестве испытуемого выступает лицо, согласившееся быть объектом психологического исследования или в личных, или в научных, или в производственных, или в социальных интересах. Испытуемый — условное обозначение консультируемого, или обучаемого, или тренируемого, или больного, или отбираемого, или аттестуемого, или исследуемого в интересах науки человека.

В качестве результатов исследования психолога выступает теоретический, методический, экспериментальный материал, зафиксированный в форме отчетных документов принятого образца, полно, достоверно и объективно отображающий испытуемого с точки зрения задач заказчика. Результаты исследования, будучи сознательно или непреднамеренно преданы гласности, приобретают характер самостоятельного компонента психологической деятельности, позитивные и негативные последствия которой должны быть предусмотрены и регламентированы.

#### *Субъектно-объектные отношения в психологической деятельности*

Психолог получает заказ от заказчика, составляет во взаимно согласованной форме техническое задание на исследование (работу), договаривается о распределении прав и обязанностей между психологом, заказчиком и испытуемым, о взаимных обязательствах в совместной деятельности.

Психолог выбирает адекватные задачам психологической деятельности теоретические концепции, методы работы, конкретные методики исследования и работы с испытуемым, способы обработки первичных данных для формирования результатов исследования.

Психолог осуществляет непосредственную работу с испытуемым в форме беседы, анкетирования, интервьюирования, тестирования, электрофизиологического исследования и др. или опосредованную в форме биографического метода, метода наблюдения и др.

Психолог обрабатывает первичные материалы, осуществляет их интерпретацию, обсуждает полученные данные с компетентными коллегами, формулирует выводы и заключения по интересующим заказчика факторам, влияющим на производственную, учебную, личную жизнь испытуемого.

Психолог передает заказчику свои заключения и рекомендации, касающиеся испытуемого и отвечающие на вопросы заказчика, основывающиеся на результатах исследования в форме письменного документа, устного сообщения, публикации в печати.

Заказчик применяет к испытуемому рекомендации психолога в виде мер психокоррекционного, психолого-педагогического, обучающего, административного воздействия, изменяет применительно к особенностям испытуемого эргономические и инженерно-психологические факторы рабочей среды, параметры оборудования, условия трудовой деятельности. Во многих случаях психолог сам применяет к испытуемому разработанные им на основании предварительного исследования рекомендации (психотерапия, консультирование, тренинг и др.).

### **Содержание принципов и правил работы психолога**

Этика работы психолога основывается на общечеловеческих моральных и нравственных ценностях. Предпосылки свободного и всестороннего развития личности и ее уважения, сближения людей, создания справедливого гуманного, процветающего общества, являются определяющими для деятельности психолога. Этические принципы и правила работы психолога формулируют условия, при которых сохраняются и упрочиваются его профессионализм, гуманность его действий, уважение людей, с которыми он работает, реальная польза от его усилий.

*Принцип ненанесения ущерба испытуемому* требует от психолога такой организации своей работы, чтобы ни ее процесс, ни ее результаты не наносили испытуемому вреда здоровью, состоянию, или социальному положению. Выполнение принципа регламентируют правила отношений психолога с испытуемым и заказчиком и выбора адекватных методов исследования и общения.

*Правило взаимоуважения психолога и испытуемого.* Психолог исходит из уважения личного достоинства, прав, свобод, провозглашенных и гарантированных Конституцией РФ. Работа с испытуемым допускается только после получения согласия испытуемого в ней участвовать, после извещения его о цели исследования, о применяемых методах и способах использования полученной информации.

*Правило безопасности для испытуемого применяемых методик.* Психолог применяет только такие методики исследования,



которые не являются опасными для здоровья, состояния испытуемого, не представляют его в результатах исследования в ложном, искаженном свете, не дают сведений о тех его психологических свойствах и особенностях, которые не имеют отношения к конкретным, согласованным задачам психологического исследования.

*Правило предупреждения неправильных действий заказчика относительно испытуемого.* Психолог формулирует свои рекомендации, организует хранение, использование и публикацию результатов исследования таким образом, чтобы исключить их применение вне тех задач, которые были согласованы между психологом и заказчиком и которые могли бы ухудшить положение испытуемого. Психолог информирует испытуемого о характере передаваемой заказчику информации и делает это только после получения согласия испытуемого.

*Принцип компетентности психолога* требует от психолога браться за решение только тех вопросов, по которым он профессионально осведомлен и для решения которых владеет практическими методами работы и наделен соответствующими правами и полномочиями выполнения психокоррекционных или других воздействий. Выполнение принципа обеспечивается правилами, регламентирующими отношения психолога с заказчиком, испытуемым, результатами исследования.

*Правило сотрудничества психолога и заказчика.*

Психолог обязан уведомить заказчика о реальных возможностях современной психологической науки в области поставленных заказчиком вопросов, о пределе своей компетентности и границах своих возможностей; должен сообщить заказчику о принципах и правилах психологической деятельности и получить согласие заказчика руководствоваться ими при использовании методов и материалов психологического характера.

*Правило профессионального общения психолога и испытуемого.*

Психолог должен владеть методами психодиагностической беседы, наблюдения, психолого-педагогического воздействия на таком уровне, который позволял бы, с одной стороны, максимально эффективно решать поставленную задачу, а с другой — поддерживать у испытуемого чувство симпатии и доверия, удовлетворения от общения с психологом. Если испытуемый болен, то применение любых методов исследования и профилактики допустимо только с разреше-

ния врача или с согласия других лиц, представляющих интересы испытуемого. Выполнять психотерапевтическую работу с больным психолог может только согласованно с лечащим врачом и при наличии специализации по медицинской психологии.

*Правило обоснованности результатов исследования психолога.*

Психолог формулирует результаты исследования в терминах и понятиях, принятых в психологической науке, подтверждая свои выводы предъявлением первичных материалов исследования, и математико-статистической обработкой и положительным заключением компетентных коллег. При решении любых психологических задач проводится исследование, всегда опирающееся на предварительный анализ литературных данных по поставленному вопросу.

*Принцип беспристрастности психолога* не допускает предвзятого отношения к испытуемому, формулирования выводов и осуществления действий психологического характера, противоречащих научным данным, какое бы субъективное впечатление испытуемый ни производил своим видом, юридическим и социальным положением, каким бы положительным или отрицательным ни было отношение заказчика к испытуемому. Принцип выполняется, если выполняются правила, регламентирующие влияние на результаты исследования личности самого испытуемого, психолога и заказчика.

*Правило адекватности методик, применяемых психологом.*

Психолог может применять методики, которые адекватны целям проводимого исследования, возрасту, полу, образованию, состоянию испытуемого, условиям эксперимента. Методики, кроме этого, обязательно должны быть стандартизированными, нормализованными, надежными и валидными, адаптированными к контингенту испытуемых.

*Правило научности результатов исследования психолога.*

Психолог должен применять методы обработки и интерпретации данных, получившие научное признание и не зависящие от его научных пристрастий, общественных увлечений, личных симпатий к испытуемым определенного типа, социального положения, профессиональной деятельности. В результатах исследования должно быть только то, что непременно получит любой другой исследователь такой же специализации и такой же квалификации, если он повторно произведет интерпретацию первичных данных, которые предъявляет психолог.

*Правило взвешенности сведений психологического характера, передаваемых заказчику психологом.*

Психолог передает заказчику результаты исследования в терминах и понятиях, известных заказчику, в форме конкретных рекомендаций, которые не позволяют и не располагают к их домысливанию, рассмотрению личности испытуемого вне тех задач, которые были поставлены перед психологом. Психолог руководствуется только интересами дела и не передает никаких сведений, которые могли бы ухудшить положение испытуемого, заказчика, коллектива, в котором они сотрудничают.

*Принцип конфиденциальности деятельности психолога* означает, что материал, полученный психологом в процессе его работы с испытуемым на основе доверительных отношений, не подлежит сознательному или случайному разглашению вне согласованных условий и должен быть представлен таким образом, чтобы он не мог скомпрометировать ни испытуемого, ни заказчика, ни психолога, ни психологическую науку. Принцип выполняется в том случае, если соответствующими правилами регламентируется процесс обмена информацией психологического характера между заказчиком и психологом, между заказчиком и испытуемым.

*Правило кодирования сведений психологического характера.* Психолог обязан на всех материалах психологического характера, начиная от протоколов и кончая итоговым отчетом, указывать не фамилии, имена, отчества испытуемых, а присвоенный им код, состоящий из некоторого числа цифр и букв. Документ, в котором указываются фамилия, имя, отчество испытуемого, и соответствующий ему код, известный только психологу, оформляется в единственном экземпляре, хранится отдельно от экспериментальных материалов в недоступном для посторонних месте и передается заказчику по акту, если это необходимо по условиям работы.

*Правило контролируемого хранения сведений психологического характера.*

Психолог должен предварительно согласовать с заказчиком список лиц, получающих доступ к материалам, характеризующим испытуемого, место и условия их хранения, цели их использования и сроки уничтожения.

*Правило корректного использования сведений психологического характера.* Психолог должен достичь соглашения с заказчи-

ком об исключении случайного или преднамеренного сообщения испытуемому результатов исследования, которые могут его травмировать, и создать условия для выполнения этого соглашения. Сведения психологического характера об испытуемом ни в коем случае не должны подлежать открытому обсуждению, передаче или сообщению кому-либо вне форм и целей, рекомендованных психологом.

*Принцип осведомленного согласия* требует, чтобы психолог, заказчик и испытуемый были извещены об этических принципах и правилах психологической деятельности, целях, средствах и предполагаемых результатах психологической деятельности и принимали в ней добровольное участие.

Любая профессиональная деятельность подразумевает наличие определенных морально-этических принципов, лежащих в основе всех действий, выполняемых в рамках данной профессии, — профессиональной этики. Профессиональная этика — это совокупность определенных правил, относящихся к решению моральных, этических проблем; набор этических «ориентиров», которыми должен руководствоваться специалист при осуществлении своей деятельности.

Деятельность консультанта тем более предполагает достаточно прочную и жесткую систему этических норм. Это продиктовано особой ситуацией, которую представляет собой консультирование, особенностями состояний, в которых люди обращаются за помощью (паника, стресс, депрессия), необходимостью обеспечения психологической безопасности для всех обратившихся.

Морально-этические нормы профессиональной деятельности психолога-консультанта основываются в основном на нормах этики и морали. Иными словами, «неправильное действие» консультанта может быть формально не наказуемо, но «с человеческой точки зрения» могут быть осуждены как бесполезные или даже принесшие человеку вред. Источниками морально-этических норм для психолога-консультанта в общем плане выступают философия, религия, культура, идеология и политика, обычаи, традиции. Именно эти культурные ценности, выработанные человечеством, являются основой для разработки морально-этических норм в соответствии с принципами диагностики: научной обоснованностью, обеспечением суверенных прав личности консультируемых, объективностью выводов, эффективностью предлагаемых рекомендаций, конфиденциальностью.

Выраженная ориентация на ценность другого человека в профессиональной деятельности психолога-консультанта предполагает адек-

ватное восприятие им своих возможностей как меры воздействия на другого человека, основанной на переживании чувства профессионального долга и ответственности за свои профессиональные действия.

Это делает профессию психолога одним из немногих видов социальной активности, где обобщенные идеи о ценности человека предельно конкретизируются и персонифицируются в его словах и действиях, направленных на другого человека. В известном смысле психолог создает своими профессиональными действиями образ другого для тех людей, с которыми он работает, выполняя тем самым важную социальную задачу.

Этические принципы чрезвычайно важны в работе консультанта, однако их «ширина» формулируется разными авторами по-разному. Так, А. И. Красило, А. П. Новгородцев относят к числу важнейших этических принципов практического психолога (в т. ч. консультанта) такие: принцип специальной подготовки и аттестации; принцип личной и профессиональной ответственности; принцип безопасности (правило ненанесения ущерба, правило безопасности применяемых методик); принцип компетентности; принцип сотрудничества; принцип профессионализма; принцип беспристрастности; принцип конфиденциальности.

К этическим принципам можно отнести:

1. Ответственность. Консультант несет персональную ответственность за адекватность используемых методов, правильность проведения диагностических процедур, обоснованность суждений, выводов, рекомендаций.
2. Компетентность. Консультант должен иметь необходимую специальную теоретическую и практическую подготовку, использовать приемы и методы, соответствующие его квалификации и личным возможностям, постоянно повышать свою квалификацию, знакомиться с новыми разработками в области своей профессиональной деятельности, выбирать методы адекватно конкретной ситуации консультирования.
3. Добровольность. Клиент участвует в консультации по собственному желанию и имеет право отказаться от какого-либо вида работы с консультантом (тестирования, анкетирования и т. п.) без объяснения причин.
4. Конфиденциальность. Информация, полученная консультантом в процессе работы с клиентом, не подлежит разглашению (сознательному или случайному), а передача ее другим лицам возмож-

на лишь с согласия консультируемого и если это соответствует его интересам.

5. Активность. Консультируемый самостоятельно принимает решение по проблеме, с которой обратился к консультанту. Консультант оказывает информационную и психологическую помощь в ответ на запрос клиента, создает условия и поощряет активность и самостоятельность консультируемого в принятии им решения. Суждения и оценки консультанта в процессе работы с клиентом не должны ограничивать свободу последнего в принятии им решения.
6. Позитивный эффект. Консультант интерпретирует полученные результаты с позиции соответствия индивидуально-психологических особенностей клиента требованиям конкретной профессии с учетом перспектив ее развития и возможностей компенсации. Он акцентирует внимание на возможностях консультируемого, поддерживает и стимулирует его поисковую активность.
7. Лояльность. Консультант уважает личность клиента и защищает его право на свободу в личностном или профессиональном самоопределении. Интересы консультируемого являются приоритетными. В общении с любым клиентом консультант должен проявлять доброжелательность, тактичность независимо от своего эмоционального и физического состояния и субъективного отношения к нему. По своему содержанию эти принципы скорее профессиональные, чем этические, касаются только формальной стороны деятельности. Более глубоко этическую сторону деятельности консультанта раскрывает Т. А. Флоренская, но эти принципы опять-таки в значительной степени отражают особенности направления, в котором она работает, — диалогическое консультирование.

Основополагающий принцип, отраженный в базовых положениях в НЛП, как нельзя лучше отражает ситуацию консультирования: можно исходить из любых мировоззренческих позиций, но принятие другого человека на мировоззренческом (духовном) уровне — основополагающее и универсальное условие эффективного взаимодействия.

Модель мира клиента может в корне отличаться от модели мира консультанта. Консультант уважает и учитывает эти различия.

Уважая личность клиента, консультант не манипулирует им, а предлагает ему найти пути для развития, для решения проблемы.

Консультант не может и не должен решать за клиента его проблемы. Но так как жизненный опыт и модели восприятия и разреше-

ния ситуации у каждого человека различны, то присутствие консультанта предполагает наличие альтернативного варианта восприятия и переживания проблемы. И как бы ни хотел клиент получить готовые «жизненные инструкции», лучше, если он сам составит их для себя, а не будет послушной игрушкой в руках консультанта. Продолжением этого принципа может быть запрет на развитие отношений вне ситуации консультирования.

Любое поведение клиента является наилучшим выбором в конкретной ситуации и определяется наилучшими устремлениями.

Уважая и принимая внутренний мир другого человека, его позиции, консультанту важно признать, что все, что делал клиент, он делал, исходя из лучших побуждений, полагая, что в данный момент времени это является самым оптимальным средством разрешения проблемы.

Каждый человек обладает ресурсами, которые ему необходимы. Важно помочь ему это почувствовать и осознать.

Обычно люди, сталкиваясь с проблемой, начинают искать способы ее разрешения вовне. Кто-то начинает ходить по магазинам, кто-то — много есть или выпивать, другие — ходить по друзьям и дарить тем свои трудности. Создается впечатление, что если дать человеку внешнюю «точку опоры», то проблема будет решена. На самом же деле все знание уже сосредоточено внутри человека, остается только подвести его к мысли о том, что можно и нужно использовать внутренние ресурсы. Кроме того, люди, имеющие самостоятельный опыт разрешения проблем, быстрее и проще справляются с последующими трудностями, в то время как для тех, кто ищет ресурсы «вовне», характерно постоянное повторение одних и тех же затруднений.

То, что происходит в процессе консультирования, остается тайной для всех остальных.

Для психолога, осуществляющего групповую работу, А. А. Осипова предлагает следующий перечень этических требований:

- Иметь четкое представление о типе создаваемой группы, ее целях и задачах.
- Владеть диагностическими средствами отбора членов группы.
- Не включать в группу людей, склонных к психическим заболеваниям или находящихся в глубокой депрессии.
- Предупреждать будущих членов группы о тех эмоциональных нагрузках, которые они могут испытывать.

- Доводить до сведения участников группы основополагающие правила, которыми должна руководствоваться группа в своей деятельности.
- Избегать таких форм работы в группе, для выполнения которых у ее участников недостаточно подготовки, опыта.
- Уяснить в самом начале работы группы, на чем будет концентрироваться ее внимание.
- Защищать право членов группы решать, какой материал предоставлять в группу, в каких видах деятельности участвовать. Быть чувствительным к любой форме группового давления, к попыткам принизить достоинство отдельного человека. Такое поведение членов группы руководитель обязан блокировать.
- Логически обосновывать для себя необходимость использования того или иного приема. Быть компетентным в своих действиях.
- Создать свой неповторимый стиль, основанный на теоретических положениях и максимальной реализации собственного личностного потенциала. Использовать в практике группового обучения новейшие достижения этой области.
- Не пользоваться возможностью «идеализации» стороны отдельных членов группы и не манипулировать участниками обучения в своих интересах.
- Подчеркивать важность принципа конфиденциальности относительно личностного материала, сообщаемого членам группы.
- Избегать навязывания своих ценностей и убеждений участникам группы. Уважать их способность самостоятельно размышлять и приходиться к определенным выводам на основании информации, получаемой в группе.
- Блокировать маскируемые желанием помочь попытки членов группы навязывать свою волю другим.
- Быть внимательным к появлению у отдельных членов группы признаков психического истощения. Это возможно устранить предоставлением отдыха всем членам группы, т. к. у других переутомление может быть менее заметным. Если же по ходу занятий обнаружатся болезненные симптомы в поведении, то таких людей необходимо в исключительно тактичной (не травмирующей психику) форме отстранить от занятий.
- Подготавливать участников группы к тому, что со стороны окружающих возможна отрицательная реакция на попытки реализовать



групповые нормы в повседневной жизни. Проблемы, которые могут возникнуть, лучше всего обсуждать в группе, рассмотрев способы и пути их решения. Такого рода исследования проводятся в группе до завершения ее работы. Необходимо разъяснить участникам, что данная группа есть своеобразная учебная лаборатория самопознания, что нормы ее функционирования, несмотря на всю их гуманность, в жизни необходимо применять очень осторожно.

- Планировать дополнительные (после завершения работы группы) встречи, с тем чтобы участники могли обсудить свои успехи, а также для того, чтобы руководитель мог оценить эффективность группы как инструмента изменений (перемен) в человеке.
- Нужно продолжать индивидуальную работу с теми членами группы, которые после завершения ее основной работы чувствуют в этом необходимость. Главные принципы основных школ психологического консультирования и психотерапии существенно отличаются.

Каждый консультант волен выбрать ту или иную концепцию как основу практики в зависимости от особенностей своей личности, мировоззрения, теоретико-психологических симпатий. Одновременно подчеркнем неправильность утверждений об истинности постулатов какой-либо единственной психотерапевтической школы вопреки другим. Результаты многочисленных исследований показывают, что в практике при ориентации на любое направление можно добиться сходной эффективности консультирования. Решающее значение имеет не столько сама теория, сколько зрелость личности консультанта и его профессиональная подготовка, подразумевающая высокую интеграцию теоретических познаний и практических навыков.

Доверительный контакт консультанта и клиента, основанный на безусловном уважении, эмпатии, теплоте и искренности консультанта по отношению к клиенту, является неотъемлемой, а по мнению многих профессионалов — существенной составляющей психологического консультирования и психотерапии.

В нашей стране практика обращения к психологу (особенно в маленьких городах) еще не сложилась. Люди иногда считают зазорным «вытаскивать мусор» из своей души и демонстрировать его постороннему. Поэтому многие проблемы не получают конструктивного разрешения. Консультант должен быть безупречен, если дело касается сохранения тайны клиента. Родители подростка, муж или

жена клиента — никто из них не имеет права знать, о чем шла речь на консультации.

В связи с этим возникает вопрос об ответственности консультанта. Трудно определить правовые грани наказуемости психолога — есть вещи уникальные, специфические, которые «срабатывают» на одном клиенте и не «работают» на другом. Какие-то действия просто не доказуемы. То есть ответственность реализуется прежде всего во внутреннем плане консультанта в виде принципа «не навреди».

Консультант изначально должен знать, что за все, что он делает, он несет ответственность перед клиентом, перед собой как профессионалом и как человеком.

В работе психолога очень тяжелые последствия имеет непрофессионализм — консультант еще не знает, как это правильно и до конца сделать, но уже стремится «обкатать» технологию на клиенте. В итоге клиент уходит недовольным, а консультант вместо результатов получает разочарование.

В практике западных стран для того, чтобы подобные случаи не происходили, применяется супервизорство. Начинающий психолог работает под руководством опытного специалиста. Супервизору не обязательно присутствовать на консультации, он может «вести» своего ученика на последующих разборах консультации, оказывать «предупреждающую помощь» и т. д.

## Резюме

Под профессиональным становлением мы понимаем процесс самореализации личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования своих способностей и возможностей. Профессиональное становление предполагает изменение не только квалификационных показателей деятельности, но и личностные изменения, трансформацию профессионального самосознания.

Современный уровень психологической науки и практики, выросшая степень их влияния на социальные и экономические процессы, настоятельно требуют специальной регламентации действий психологов, как в процессе исследовательской работы, так и в ходе практической реализации их рекомендаций. Неправильные действия психологов могут не улучшить, а ухудшить психологический климат в коллективе, усугубить состояние и положение консультируемого человека, скомпрометировать, в конечном счете, психологическую науку.

Повышение эффективности работы психологов в различных отраслях народного хозяйства, образования и здравоохранения, исключение случаев дискредитации психологии требуют введения в практику этических принципов и правил работы психолога. Это означает, что сегодня уровень профессионализма психолога определяется не только его теоретическими знаниями, методологической и методической подготовкой, но и способностью строить свою деятельность с учетом этических норм, осознанием своей профессиональной роли и четкой рефлексией способов решения профессиональных задач.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Дайте определение понятию «профессиональное становление».
2. Происходят ли в процессе профессионального становления изменения в личностном плане? Что затрагивают эти изменения, какие личностные качества?
3. Опишите этапы профессионального развития в профессии психолога.
4. Охарактеризуйте развитие профессиональной идентичности консультанта. Соотнесите эти этапы с вашим профессиональным развитием.
5. Что включают в себя этические принципы профессиональной деятельности психолога?

### **Литература**

1. Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. № 2. 2005.
2. Граф В., Ильясов И. И., Ляудис В. Я. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов // М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
3. Гусейнова В. В. Практика использования психолога на предприятии материального производства и проблемы подготовки психолога-практика // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1989. № 4.
4. Донцов А. И., Белокрылова Г. М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии № 2. 1999.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.; Екатеринбург, 2003.
6. Иванова Е. М. Психологическая системная профессиография. М., 2003.

7. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск: Принтер, 1993.
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д: Феникс, 1996.
9. Климов Е. А., Романов В. Я. На дальних подступах к психологии психолога // Мир психологии. 1997. № 3 (12).
10. Кнебель М. О. Поэзия педагогики. М.: Изд-во ВТО, 1976.
11. Кринчик Е. П. К вопросу о психологической поддержке профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. № 4. 2004.
12. Крылов А. А., Юрьев А. И. Практикум по общей и экспериментальной психологии / под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева, 2-е изд-е, СПб., М., Харьков, Минск, 2000. С. 545-552.
13. Любимова Г. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 1.
14. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. М.: Изд-во УРАО, 2000.
15. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться: пер. с англ. М., 2002.
16. Сазонтов А. Е. Основные жизненные стратегии современных российских студентов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
17. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. М.: Academia, 2003.
18. Смирнов С. Д. Секреты хорошей и плохой учебы студентов // Психология в вузе. 2003. № 4. С. 3-23.
19. Талызина Н. Ф. Методика составления обучающих программ. М.: Изд-во МГУ, 1980.
20. Талызина Н. Ф. Диагностика развивающего эффекта использования здоровьесберегающей деятельностной технологии усвоения. М., 2003.
21. Талызина Н. Ф., Печенюк Н. Г., Хихловский Л. Б. Пути разработки профиля специалиста. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987.
22. Шмелев А. Г. Компьютерное тестирование знаний у студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2003.
23. Шмелев А. Г., Бельцер А. И. Тестирование on-line // Мир Интернет, 1999. № 7-8.
24. Елдышова О. А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления // Фундаментальные исследования. 2006. № 7. С. 101-102.

## ГЛАВА 4. ОБРАЗ «Я В ПРОФЕССИИ». ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК ПЕРВЫЙ ЭТАП ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

**Цель** — *рефлексия профессиональных целей, путей и способов их достижения.*

**Задачи:**

- ознакомление с основными аспектами целеполагания;
- постановка собственных профессиональных целей;
- описание образов «Я-реальное» и «Я-идеальное» в профессии.

Рассматривая тему образа «Я в профессии», особое внимание следует уделить тем вопросам, которые перекликаются с построенной ранее индивидуальной моделью психолога-выпускника вуза и наметить основные направления собственного профессионального развития в соответствии с моделью.

### **§1. Формирование и рефлексия целей обучения профессии в социальном контексте**

Прежде напомним принципы любого целеполагания. Ниже указаны основные моменты, отмеченные в литературе (В. П. Андронов, Н. П. Локалова, З. А. Решетова, С. Л. Рубинштейн), более подробно ознакомиться с правилами целеполагания можно с помощью приведенных в списке литературы источников.

**Целепостановка или целеобразование.** На основе потребностей и мотивов формируются цели. Цель — идеальное представление будущего результата деятельности. Цель и мотивы определяют динамику психических процессов и состояний, включенных в данную деятельность. Правильно поставленная цель позволяет избежать лишней работы, помогает экономить время. Субъект, как правило, ставит не одну цель, а несколько. Их можно упорядочить по их значимости или же разделить на подцели и подподцели.

Важнейшим моментом целепостановки является механизм порождения субъективных целей. В психологических исследованиях было установлено, что наименьшей продуктивностью характеризуются чужие цели, нежели свои.

**Постановка задач.** Задача в психологии определяется как единство цели и конкретных условий ее достижений.

Постановка задачи предполагает выявление и анализ конкретных объективных и субъективных факторов и условий, способствующих или препятствующих достижению цели.

Вместе с тем в процессе сбора информации о конкретных условиях и факторах достижения цели нередко возникает своеобразное противоречие — одновременно недостаток и избыток информации. С одной стороны, собрать всю информацию практически невозможно, с другой, — можно быть погребенным под лавиной информации.

При сборе информации нужно придерживаться принципа ограниченности. Наличие большого количества информации приводит к тому, что важные проблемы остаются незамеченными, а наиболее эффективные решения не будут найдены.

Дефицит нужной информации приводит к необходимости реконструировать ее, а избыток затрудняет выделение главного, относящегося к делу содержания и поэтому требует умения селекции главного от второстепенного.

**Планирование и прогнозирование.** Планирование в профессиональном мышлении предполагает определение наиболее адекватных, соответствующих существенных условий задачи, способов и средств достижения поставленной цели. Планирование обеспечивает мысленное экспериментирование с целью выделения существенных отношений в задаче, позволяет определить оптимальные пути достижения цели и соотносить между собой промежуточные и конкретные результаты.

Прогнозирование, предвидение или предвосхищение предполагают антипацию будущего. Именно прогнозирование в ходе мыслительного процесса находит решение ряда альтернативных способов решения задач.

**Исполнение.** Переход от планирования к исполнительным действиям связан с функционированием таких необходимых компонентов профессионального мышления, как контроль, оценка и коррекция. Контроль заключается в сопоставлении реальных промежуточных и конечных результатов с условиями и требованиями профессиональной задачи, с целями деятельности. Важным компонентом контроля является наличие систем стандартов и критериев.

В процессе контроля возникает необходимость оценки. Именно оценка позволяет определить, подходит или нет данный вариант решения задачи. Необходимо отметить, что контроль и оценка не всег-

да являются той «последней каплей решения», иногда возникает необходимость коррекции. С ее помощью специалист обеспечивает полное совпадение реального результата с идеальной целью.

## **§2. Профессиональные «Я-реальное» и «Я-идеальное» образы**

В приведенной ниже литературе рассматриваются вопросы профессионального становления психологов, где особое внимание уделяется описанию развития студентов-психологов. В параграфе приведены обобщенные представления авторов (для более глубокого ознакомления с изложенными идеями можно воспользоваться приведенными ниже источниками информации).

Профессиональное становление психолога представляет особый интерес. Практика оказания психологической помощи требует не только специальных знаний и умений, но и обладания определенными личностными качествами. Как зарубежные, так и отечественные мастера, описывая свой опыт (Д. Коттлер, Дж. Бьюдженталь, И. Ялом), ссылаются на то, что именно личностные особенности психолога (такие, как эмпатия, забота, толерантность и др.) способствуют успеху в деятельности в большей мере, чем владение технологиями. Поэтому обладание определенными характеристиками для психолога-практика является вопросом профессиональной успешности. Требования к личности предъявляются при подготовке и в других профессиях (например, врачей, педагогов, военных и т. д.), но при обучении психологов они не только провозглашаются — наличие их оценивается. Поэтому в профессиональном становлении психолога процессы целенаправленного формирования личности (и, в первую очередь, самоформирования) занимают центральное место. Мотивация на выработку у себя определенных качеств зависит, в свою очередь, от таких личностных структур, как самооценка, представление о себе реальном («Я-реальный») и идеальном образе самого себя («Я-идеал»). Они интегрированы в понятие «Я-концепция». Проанализировав существующее у разных авторов понимание «Я-концепции» (У. Джемс, К. Роджерс, Бернс, М. Розенберг, В. В. Столин и т. д.), в качестве рабочего определения мы выбрали следующее: «Я-концепция — это относительно устойчивая, более или менее осознанная, переживаемая как неповторимая совокупность всех представлений человека о себе, сопряженная с его оценкой и сложившаяся на основе последовательного обращения с ним окружающих».

Соответственно под профессиональной «Я-концепцией» понимается представление о себе и своих особенностях в рамках требований, предъявляемых данной специальностью, а также представление об идеальном профессионале. В литературе (Ю. П. Поваренков, А. К. Маркова, Е. А. Климов и т. д.) присутствует указание на то, что профессиональная составляющая «Я-концепции» появляется еще на этапе до начала профессионального обучения. В качестве этапов профессионализации можно выделить следующие:

*Допрофессиональный.* Можно говорить о сформировавшемся интересе: направление профессиональной деятельности выбрано, но специальность — еще нет. На этом этапе находятся старшие школьники, обучающиеся в профессиональных классах.

*Выбор профессии.* Люди выбрали профессию (хотя и с различной степенью осознанности), но еще мало знакомы со спецификой профессиональной деятельности. Это студенты в начале обучения.

*Начало профессионального становления.* Круг будущих профессиональных обязанностей известен, и были совершены профессиональные пробы. На этом этапе находятся студенты старших курсов, прошедшие производственную практику.

*Профессиональная адаптация.* Это начало самостоятельной профессиональной деятельности. Происходит вхождение в профессиональное сообщество и одновременная адаптация к имеющимся требованиям. На этом этапе находятся профессионалы со стажем работы до 3-х лет.

*Выработка индивидуального стиля деятельности.* Специалист включен в профессиональное сообщество, старается синтезировать требования, предъявляемые профессией к личности, и собственные индивидуальные особенности. Это — профессионалы со стажем работы более 3-х лет.

На разных этапах профессионализации профессиональная «Я-концепция» претерпевает существенные изменения: меняются представления об идеальном психологе, о реальных известных представителях данной профессии и о себе как профессионале.

На допрофессиональном этапе учащиеся считают, что психологу присущи такие качества, как забота, помощь, сочувствие, дружелюбные отношения, стремление к сотрудничеству.

На этапе выбора профессии данные характеризуются довольно низкой выраженностью по всем показателям. Студенты гораздо



меньше уверены в наличии у психолога приписываемых ему качеств, а также сомневаются в наличии их у самих себя. В любом случае на этом этапе профессиональная «Я-концепция» гораздо более размыта и противоречива. Это подтверждается и тем, что и психологу-профессионалу, и самому себе первокурсники приписывают наличие противоположных качеств, таких, как стремление к аффилиации и к самоутверждению, доверие и скептицизм.

В начале профессионального становления, к 4-му курсу значения по всем показателям увеличиваются, что может говорить о «насыщенности» образа психолога профессионально важными характеристиками, которые складываются в достаточно целостную картину. При описании своего «реального Я» продолжают сохраняться определенные противоречия, но описание «Я-идеала» практически совпадает с образом реального психолога и характеризуется отсутствием внутриличностных противоречий. Поэтому можно говорить о том, что стремление к вхождению в профессиональное сообщество характеризуется тенденцией приспособиться к объективным требованиям, не нарушая, а скорее даже стремясь простроить целостную, гармоничную, внутренне согласованную личность, которая должна стать хорошим психологом-профессионалом. К 4-му курсу идеализация «доброты» уменьшается, возрастает стремление к большей трезвости в оценках. Это может говорить о том, что, столкнувшись с практикой, психологи начинают понимать: необходимо стараться трезво оценить другого человека, а не пытаться просто быть «добрым» к нему.

При профессиональной адаптации молодые специалисты (со стажем до 3-х лет) описывают собственный реальный образ довольно высокими показателями, что может говорить о восприятии многогранности собственной личности. Данные этого этапа имеют большое сходство с допрофессиональным этапом, на котором находятся учащиеся спецкласса. Имеющиеся различия касаются, в целом, стремления к большей независимости и самостоятельности у молодых специалистов. Также появляется стремление к ориентации на сотрудничество вместо готовности помогать и сочувствовать окружающим. Все значимее становится вывод о том, что столкновение с реальной работой психолога приводит к избавлению от стремления помогать «всем и каждому», понимается смысл адресной помощи, которая необходима конкретному человеку в данной ситуации. Тем самым происходит снижение романтизации выбранной специально-

сти. Выработка индивидуального стиля деятельности. Специалисты со стажем более 3-х лет характеризуют «реальный образ Я» преобладанием в себе оптимистично-деятельностного настроения, ориентированного на собственную картину мира, со склонностью к аутентичности и оптимизму. Практически одинаковая выраженность других показателей может быть следствием того, что представление о себе уже сформировано, но многогранность поведения в зависимости от различных ситуаций трудно описать в рамках предложенных утверждений. В целом, динамику формирования профессиональной «Я-концепции» можно охарактеризовать следующим образом:

1. Образ идеального психолога у всех групп испытуемых, хотя и имеет некоторые различия, но остается приближенным к тому, что ожидают клиенты (данные исследования Л. Н. Собчик).
2. «Идеальный образ Я» в большинстве случаев имеет сходство с образом идеального психолога, т. е. постепенно происходит идентификация себя с представителями выбранной профессии.
3. Профессиональная «Я-концепция» значительно различается на различных этапах профессионализации. Метафорический процесс ее формирования может быть описан как спиралевидный.

## Резюме

Важнейшим моментом целепостановки является механизм порождения субъективных целей. В психологических исследованиях было установлено, что наименьшей продуктивностью характеризуются чужие цели, нежели свои.

Постановка задачи предполагает выявление и анализ конкретных объективных и субъективных факторов и условий, способствующих или препятствующих достижению цели. В отслеживании и коррекции профессионального развития необходимым условием является создание модели будущего психолога (выпускника), созданной с учетом субъективных представлений, целей, конкретных факторов и условий, в которых находится будущий специалист.

Мотивация на выработку у себя определенных качеств зависит, в свою очередь, от таких личностных структур, как самооценка, представление о себе реальном («Я-реальный») и идеальном образе самого себя («Я-идеал»). Они интегрированы в понятие «Я-концепция».

## Вопросы для самопроверки

1. Перечислите принципы целеполагания. Поясните содержание процессов постановки задач, планирования и прогнозирования, исполнения.
2. Сформулируйте цели обучения профессии психолога в социальном контексте.
3. В чем заключается различие профессиональных образов «Я-реальный» и «Я-идеальный»? Как это различие влияет на профессиональную мотивацию?
4. Опишите динамику формирования профессиональной «Я-концепции».

## Литература

1. Андронов В. П. Психологические основы формирования профессионального мышления: пособие к спецкурсу. Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1991. 84 с.
2. Андронов В. П. Психологические основы формирования профессионального мышления врача // Вопросы психологии. 1991. С. 87-95.
3. Ансимова Н. П., Кузнецова И. В. Профессиональная ориентация, профотбор и профессиональная адаптация молодежи. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. 118 с.
4. Бернс Р. Избранное. М., 1963.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 420 с.
6. Гальперин П. Я. Развитие исследований о формировании умственных действий // Психологическая наука в СССР: в 2-х т.т. М., 1959. Т. 1.
7. Джемс У. Психология. М., 1991.
8. Карандашев В. Н. Психология: введение в профессию. М.: Смысл, 2000. 288 с.
9. Климов Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1996.
10. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: МГУ, 1995.
11. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996.
12. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240 с.

13. Локалова Н. П. Специфика профессионального мышления психологов и пути его формирования у студентов // Вестник интегративной психологии. 2007. № 5.
14. Немов Р. С. Психологическое консультирование: учебник для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 2001. 528 с.
15. Орлов Ю. М. Самосознание и самовоспитание характера. М., 1987.
16. Основы психологии и педагогики высшей школы / под. ред. Л. К. Аверченко. Новосибирск, 1997.
17. Поваренков Ю. П. Основные тенденции профессионального развития студентов педагогического университета // Ярославский педагогический вестник. 2001. № 3. С. 30-38.
18. Поваренков Ю. П. Психология становления профессионала: учеб. пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. 98 с.
19. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. М.: МГУ, 1985.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т.т. М.: Педагогика, 1989. Т. 2.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В последнее время мы можем отметить существенные изменения, происходящие в профессиональной деятельности психолога. Динамично развиваются отрасли психологической науки. Меняются ожидания клиентов, меняется система подготовки специалистов, меняются представления о возможностях психологической помощи, требования к конечному результату. В этих, безусловно, захватывающих изменениях нам представляется особенно важным обеспечить будущих специалистов-психологов устойчивыми ориентирами в их профессиональной деятельности.

Зачастую в качестве основы или стержня профессии выделяют целостную «Я-концепцию». Формирование «Я-концепции» определяется особенностями профессионального самосознания, условиями и способами его формирования. Самосознание человека-специалиста-психолога есть сложное, многоуровневое и многогранное образование. «Я-концепция» предполагает целостность, системность самосознания, все грани и уровни которого взаимосвязаны и, следовательно, взаимозависимы.

Выстраивание собственной «Я-концепции», построенной с учетом ценностных ориентиров и целей в профессиональной деятельности, предполагает рефлекссию, психологический анализ деятельности. Однако рефлексия профессиональной позиции сама по себе еще не определяет всей «Я-концепции» — актуализация образа невозможна без соотнесения его с инструментальной сферой, с планом дальнейшего профессионального развития. Выстраивание подобного плана позволяет быть более свободным, быть творцом своего профессионального развития и меньше зависеть от внешних условий — скорее, учитывать их в своих замыслах.

Дальнейшее углубление знаний специфики профессиональной деятельности психолога может происходить путем изучения психологической литературы, специальных периодических изданий, ресурсов Интернет.

## ПРАКТИКУМ

### **Тема 1. Концептуальные основы профессиональной деятельности психолога. Формирование собственной профессиональной «Я-концепции» студента**

**Задание 1.** Сопоставьте возможности и ограничения каждого из описанных выше подходов, их объяснительные принципы и способы работы с жизненными затруднениями. Для этого выделите критерии для сравнения подходов (не менее пяти), составьте таблицу сопоставления психологических подходов, разместив в строках таблицы сами подходы, а в столбцах критерии сравнения.

**Задание 2.** Ответьте на вопросы в форме эссе:

- Чем представлена система ваших личных и профессиональных ценностей?
- Как ваша система соотносится с системой общечеловеческих ценностей?
- Каковы основы развития вашего «творческого Я»? Что из требований к «творческому Я» личности эффективного психолога в вашем опыте уже сформировано, что предстоит развивать?
- Что является целью вашего профессионального (личностного) развития? Что то, чего вы хотите достичь? Каковы критерии, согласно которым вы узнаете, что цель достигнута (что даст вам об этом знать)? Что вам предстоит сделать для достижения цели? Как вы собираетесь это делать? Когда вы начнете это делать? Что вам может помешать это сделать? Что (кто) вам нужно для того, чтобы это сделать? Как вы будете устранять помехи?
- Кто те, кто составляет ваше окружение? Кто вы по отношению к ним? Зачем они вам нужны? Зачем нужны им вы? Как вы к ним относитесь? Как относятся к вам они? Какое отношение они имеют к вашему профессиональному (личностному) становлению?  
Каковы мотивы вашего поведения? Какие потребности вы удовлетворяете в своем окружении? Что вы осознаете и как вы это переживаете? Что то, за что вы несете ответственность? Что дает вам знать, что именно вы несете за это ответственность?

## **Тема 2. Социальные запросы в отношении профессии психолога. Анализ отчетов по практике. Описание специализаций, отраслей психологии**

**Задание 1.** Анализ отчетов по учебно-ознакомительной практике, пройденной студентами в летний период.

Вопросы:

1. Описание видов работ, общих для всех специализаций и специфичных для каждой специализации (клиническая психология, организационная психология, юридическая психология, психология безопасности).
2. Описание работы психологической службы.
3. Описание сложностей, с которыми столкнулись в ходе практики (их классификация).

*Формы работы:* составление письменных отчетов по малым группам, групповая дискуссия.

**Задание 2.** Виды деятельности психолога.

Знакомство с основными видами деятельности практического психолога с использованием литературы и результатов ознакомительной практики. Операционализация видов деятельности психолога, выделение ПВК. Соотнесение видов деятельности психолога и необходимых для этого знаний, умений, навыков.

*Форма работы:* составление таблицы с перечислением основных видов психологической работы и указанием обеспечивающих эту работу ЗУНов и ПВК (в строках таблицы указываются виды деятельности, в столбцах указывается квалификационный компонент (ЗУНы) и личностный (ПВК). При заполнении таблицы постарайтесь отразить сферу деятельности, в которой вы собираетесь реализовать свою квалификацию (например, согласно перечисленным специализациям-направлениям, или указав иное направление).

**Задание 3.** Описание сфер деятельности, отраслей психологии.

- Знакомство с возможными специализациями практического психолога.
- Изучение особенностей направлений, существующих на факультете в настоящее время.

*Формы работы:* анализ документов и литературы; работа в малых группах; анкетирование студентов старших курсов; работа с документами (анализ учебных планов); встречи с работающими специалистами.

**Задание 4.** Социальные ожидания и заказы.

Анализ мифов, касающихся профессии и личности психолога, существующих в обыденном сознании. Ожидания и опасения, существующие по отношению к деятельности и к личности психолога.

Анализ транслируемых СМИ образов психолога.

Анализ собственных мифов, касающихся профессиональной деятельности.

*Формы работы:* беседа, интервью, анкетирование; анализ публикаций в СМИ и телепередач; анализ материала индивидуально и в малых группах.

### **Тема 3. Профессиональное становление психолога. Оптимальная модель психолога-выпускника**

**Задание 1.** Проведите обсуждение следующих вопросов:

Стратегии, используемые психологом.

Построение успешных стратегий.

Осознание собственных стратегий, используемых в профессиональной (учебной) деятельности.

*Формы работы:* групповая дискуссия, работа в малых группах.

**Задание 2.** Описание желаемой модели психолога-выпускника.

Определение составляющих модели (профессиональная позиция, установки, ЗУНы, используемые стратегии, ПВК и т. д.).

Для составления модели психолога-выпускника вуза необходимо продумать и описать логику выделения структурных элементов (уровней, областей, составляющих частей) модели. В качестве примера предлагается ознакомиться с концепцией выпускника, составленной преподавателями кафедры общей и социальной психологии Тюменского государственного университета под редакцией Е. Л. Доценко (см. приложение 1).



**Задание 3.** Оцените собственные ресурсы, индивидуальные особенности с точки зрения возможности их использования в профессии. Оцените собственные ПВК, умения, знания, с точки зрения требований профессии. Используйте таблицу, составленную в задании по теме 2 («социальные запросы в отношении профессии психолога»), отметьте в ней недостающие у вас ПВК и знания, умения, навыки и проанализируйте вашу профессиональную эффективность в разных видах деятельности психолога.

*Формы работы:* индивидуальная работа или работа в малых группах, групповая дискуссия.

#### **Тема 4. Целеполагание. Формирование и рефлексия целей обучения профессии в социальном контексте**

**Задание 1.** Формирование и рефлексия целей обучения профессии в социальном контексте.

Место психолога-профессионала в современном социуме.

На основе анализа литературы, затрагивающей вопросы целеполагания психолога, дайте развернутые ответы на вопросы:

- Кто я, какой я в своей профессии? Кто я в этой жизни?
- Каким я хотел бы быть (в профессии и в жизни)?
- Каким я не хотел бы быть?
- Что мне нужно для того, чтобы реализовать свои цели, касающиеся профессионального развития?
- Что мне нужно, чтобы реализовать свои цели в жизни?
- Каков замысел, смысл, миссия моей профессии?
- Как соотносится миссия моей профессии с моими целями в жизни, в профессии?

*Формы работы:* групповая дискуссия или эссе.

**Задание 2.** Постановка собственных профессиональных целей по схеме:

1. Формулировка цели.
2. Осмысление значимости цели (соотнесение с потребностями, социальный контекст, соотнесение с другими жизненными целями и ценностями).
3. Описание необходимых ресурсов (внешних и внутренних и способы их получения).
4. Составление плана действий с указанием срока их выполнения.

5. Критерии достижения целей и реализации отдельных этапов.

*Формы работы:* индивидуальная работа; групповая дискуссия; подсчет частоты встречаемости тех или иных элементов: функции, ожидания, запросы, неопределенность в описании и т. д.

### **Тема 5. Образ «Я в профессии». Составление индивидуальной программы профессионального развития**

**Задание 1.** Постройте описание профессионального образа «Я-реального» и профессионального образа «Я-идеального» на основе структуры деятельности А. Н. Леонтьева:

- суть деятельности и мотивы;
- действия-умения и цели-принципы;
- операции и условия (зависимость от условий).

*Формы работы:* индивидуальная письменная работа; групповая дискуссия.

**Задание 2.** Составление индивидуальной программы профессионального развития.

Составьте поэтапную программу собственного профессионального развития в условиях вуза на основе построенной модели психолога-выпускника и проделанной оценки собственных ЗУН и других характеристик («бизнес-план»). Защита «бизнес-планов».

*Форма работы:* индивидуальное составление «бизнес-плана» и его защита.

# ЗАДАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ

## Тесты для самоконтроля

**1. То, ради чего люди идут в профессию, что выступает движущей силой овладения профессией, профессионального становления — это:**

- а) цели;
- б) мотивы;
- в) средства;
- г) ценности.

**2. Целью профессиональной психологической деятельности является:**

- а) оказание эмоциональной поддержки;
- б) совет;
- в) помощь в решении психологической проблемы;
- г) повлиять на личность клиента.

**3. Роли сторон при профессиональной психологической помощи:**

- а) помогающий — просящий помощи;
- б) психолог — клиент;
- в) психолог — просящий помощи;
- г) психолог — пациент.

**4. Вид деятельности психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психического здоровья:**

- а) психоконсультирование;
- б) тренинг;
- в) психопрофилактика;
- г) психотерапия.

**5. Одна из задач, которую психолог должен выполнять в ходе психологического просвещения:**

- а) знакомить слушателей с основами психологических знаний;
- б) давать рекомендации слушателям по построению карьеры;
- в) давать советы слушателям по поводу их семейных трудностей;
- д) решать проблемы слушателей.

**6. Количество уровней, выделяемых в психопрофилактике:**

- а) восемь;
- б) три;
- в) два;
- г) уровни не выделяются.

**7. Такая трактовка, как: «... комплекс активных методов социально-психологической подготовки, или метод развития личности» относится:**

- а) к тренингу;
- б) психокоррекции;
- в) консультированию;
- г) психопросвещению.

**8. Различия между дружеской помощью и профессиональной:**

- а) есть, но не существенные;
- б) есть смысловые различия;
- в) нет различий;
- г) различия обусловлены конкретной ситуацией.

**9. Форма оплаты при профессиональной психологической помощи:**

- а) не оговаривается;
- б) заранее оговаривается сумма оплаты;
- в) ее просто не существует;
- г) сумма зависит от количества сеансов.

**10. Умение на научной основе организовать свой труд, владение компетентными методами сбора, хранения и обработки (редактирования) информации в сфере профессиональной деятельности относится:**

- а) к практическим задачам психолога;
- б) специальным знаниям психолога;
- в) исследовательской деятельности;
- г) профессиональным навыкам.

**11. Укажите, какое из пониманий профессиональных ресурсов является верным:**

- а) ресурсы — это необходимые для проф. деятельности дарования;
- б) ресурсы — это методическое обеспечение работы психолога;
- в) ресурсы — это индивидуально-личностное обеспечение работы;
- г) ресурсы — это личный талант психолога.

**12. Целью консультирования является:**

- а) указание консультантом правильных путей решения проблемы;
- б) помощь в решении проблемы и достижении желаемого результата;
- в) эмоциональная поддержка и одобрение;
- г) указание консультантом правильного поведения в данной ситуации.

**13. Воздействие на определенную характеристику человека для приведения ее в соответствие с нормой — это:**

- а) тренинг;
- б) психотерапия;
- в) психокоррекция;
- г) психодиагностика.

**14. Цель в личной психотерапии ставится:**

- а) клиентом;
- б) на основании диагноза психотерапевтом;
- в) совместно;
- г) психологом.

**15. Психодиагностика относится к группе решаемых психологом задач:**

- а) исследования;
- б) обследования;
- в) преобразования;
- г) изменения.

**16. Важность психологического просвещения обусловлена:**

- а) избытком у людей психологических знаний;
- б) необходимостью разработки новых психологических концепций;

- в) необходимостью создания рабочих мест для психологов;
- г) потребностью людей в психологической информации.

**17. Для исследовательской деятельности психологу необходимо:**

- а) владеть методами организации и проведения исследований;
- б) действовать в рамках сферы профессиональной компетенции;
- в) прибегать к использованию только ранее полученного опыта;
- г) пользоваться только известными методиками.

**18. Профессиональное самосознание включает в себя:**

- а) сознание того, какую должность хотел бы иметь;
- б) осознание норм, правил, моделей своей профессии, как эталонов;
- в) желание полностью отдаваться своей работе;
- г) представления о возможном карьерном росте.

**19. Психологической предпосылкой развития профессионального самосознания является:**

- а) «Я-концепция»;
- б) кризис;
- в) жизненный опыт;
- г) самооценка.

**20. Профессиональная деформация — это:**

- а) невозможность выполнить свои профессиональные обязанности;
- б) использование профессиональных знаний во вред другим людям;
- в) влияние особенностей профдеятельности на личность психолога;
- г) влияние стажа работы на деятельность психолога.

**21. Наиболее оптимальным и гармоничным является следующее соединение профессионального и личного в человеке:**

- а) существование рядом, без пересечения;
- б) полное совмещение, когда человек не мыслит себя вне работы;
- в) включение профессиональных ценностей в личное пространство;
- г) включение личного пространства в профессиональное.

**22. Количество стадий профессионального развития психолога-практика:**

- а) зависит от предыдущего опыта и образования;
- б) включает 4-6 основных стадий;
- в) включает не менее 3 стадий;
- г) зависит от специфики профессиональной деятельности.

**23. Начальная стадия профессионального развития охватывает промежуток времени от начала обучения:**

- а) до прохождения первой производственной практики;
- б) до первой встречи с клиентом;
- в) до получения диплома;
- г) до первой аттестации.

**24. При профессиональной компенсации недостаток способностей компенсируется:**

- а) знаниями и умением;
- б) новым опытом;
- в) другой деятельностью;
- г) другими способностями.

**25. Стадия профессионального развития, на которой студент осознает себя как психолога-консультанта, характеризуется как:**

- а) стадия возбуждения и предвкушения;
- б) стадия самостоятельности и ответственности;
- в) стадия идентификации;
- г) стадия зависимости.

**26. Условия, способствующие личностному развитию человека в процессе психологического консультирования, К. Роджерс определял как:**

- а) конгруэнтность, безусловное принятие, эмпатия;
- б) эмпатия, доминантность, каузальность;
- в) ответственность, самообладание, саморегуляция;
- г) конгруэнтность, стрессоустойчивость, рефлексивность.

**27. По мнению Р. Кочюнаса, аутентичность — это:**

- а) открытость собственному опыту;
- б) осознанный, ответственный выбор способа жизни в данный момент;
- в) постановка реалистичных целей;
- г) осознание собственных сильных и слабых сторон.

**28. Уравновешивание, выравнивание наступивших в психике нарушений путем развития других функций — это:**

- а) саморегуляция;
- б) компенсация;
- в) каузальность;
- г) деформация.

**29. Основные чувства психолога, достигшего последней стадии профессионального развития:**

- а) спокойствие, стабильность и коллегиальность;
- б) идентичность и независимость;
- в) насыщение и принятие самостоятельности;
- г) уверенность и потребность обучать других.

**30. Факторы, определяющие эффективность начинающего психолога:**

- а) амбициозность, количество клиентов, внешняя поддержка;
- б) интеллект, активность, зависимость от супервизора;
- в) автономия, профессиональная идентичность, ясность мотивации;
- г) индивидуальность, амбициозность, стремление к достижениям.

**31. Психолог может нарушить принцип конфиденциальности в случае:**

- а) если существует возможность нанесения клиентом вреда себе и другим;
- б) если родственники клиента делают запрос на личную информацию;
- в) при написании научной работы;
- г) при использовании примеров для обучения студентов.



**32. Принципы, которыми руководствуется психолог в работе с клиентами, — это:**

- а) честность и искренность по отношению к клиенту;
- б) собственные ценности, убеждения и мотивы;
- в) осмотрительность при применении психотехник;
- г) социальные и религиозные нормы.

**33. Личностные качества психолога и успешность его профессиональной деятельности связаны между собой таким образом:**

- а) личностные особенности влияют на качество проф. деятельности;
- б) личностные качества психолога желательны в работе, но не обязательны;
- в) какая-либо связь отсутствует;
- г) связь снижается по мере накопления профессионального опыта.

**34. Антидискриминационная практика включает в себя:**

- а) учет консультантом своих собственных предубеждений;
- б) уважение религиозных и моральных убеждений своих клиентов;
- в) использование власти или превосходства по отношению к клиенту;
- г) расовую и национальную сегрегацию.

**35. Этический принцип, на основе которого психолог, принявший на себя обязательство улучшать взаимопонимание человека человеком, придает большое значение объективности и честности, поддерживает высочайший уровень своей работы, — это:**

- а) принцип компетентности;
- б) принцип благополучия клиента;
- в) принцип ответственности;
- г) принцип объективности.

**36. Если психолог-преподаватель, проводя учебные занятия со студентами, приводит примеры из своей практики, называя имена, фамилии и другие сведения о реально существующих лицах, то он нарушает этический принцип:**

- а) осведомленного согласия;

- б) конфиденциальности;
- в) безопасности;
- г) ответственности.

**37. Для поддержания и развития своего профессионализма психотерапевт должен:**

- а) получить дополнительное высшее образование;
- б) проводить не менее 6 курсов терапии в год;
- в) профессионально совершенствоваться, повышать квалификацию;
- д) вовлекать коллег в профессиональное развитие.

**38. Принцип конфиденциальности включает в себя:**

- а) неразглашение информации другим лицам;
- б) несообщение полной информации клиенту;
- в) несообщение цели эксперимента;
- г) несообщение клиенту психологического диагноза.

**39. Принцип, в соответствии с которым психолог должен соблюдать особую осторожность в том, чтобы не вызвать необоснованных ожиданий, осуществить которые он впоследствии окажется профессионально не способным:**

- а) безопасность;
- б) компетентность;
- в) ответственность;
- г) конфиденциальность.

**40. Главное назначение тренингов в учебной программе студентов заключается в том, чтобы:**

- а) получить опыт самопознания и самоизменения;
- б) получить профессиональные знания;
- в) получить общеобразовательные знания;
- г) иметь опыт прохождения тренингов.

**41. Аналогом лабораторных занятий по подготовке по естественно-научным специальностям является:**

- а) тренинг;
- б) практикум;

- в) семинар;
- г) лекция.

**42. Клиническая практика — это:**

- а) индивидуальные консультации совместно с опытным психологом;
- б) форма специально организованного общения психолог-клиент;
- в) деятельность, направленная на укрепление психического здоровья;
- г) формирование профессионально значимых навыков общения.

**43. Процесс, в ходе которого тестируется теоретическая компетентность студента, на конкретном материале отрабатываются практические умения — это:**

- а) отчет по практикуму;
- б) коллоквиум;
- в) курсовая работа;
- г) реферат.

**44. Особыми методами подготовки психологов являются:**

- а) тренинги;
- б) лабораторные работы;
- в) практикумы;
- г) семинары.

**45. Документ, регламентирующий подготовку психологов:**

- а) государственный стандарт, утвержденный МОРФ;
- б) Конституция РФ;
- в) Устав Университета;
- г) образовательный стандарт, утвержденный университетом.

**46. Передача от преподавателя к студентам знаний буквально «из рук в руки» — это основная функция:**

- а) практикумов;
- б) семинаров;
- в) коллоквиумов;
- г) тренингов.

**47. К учебным задачам по подготовке психологов относится:**

- а) повышение личностной зрелости студента;
- б) привлечение новых абитуриентов с помощью нынешних студентов;
- в) укрепление готовности брать на себя ответственность за других;
- г) повышение интеллектуального уровня студентов.

**48. К специфичным условиям, с которыми встречаются организаторы подготовки психологов, относится:**

- а) отсутствие психологии как школьного предмета;
- б) высокие требования к знаниям студентов;
- в) низкая популярность профессии психолога у выпускников;
- г) невозможность набора студентов на бюджетную форму обучения.

**49. «Сущность человека определяется психической энергией сексуальной природы и опытом раннего детства» — один из теоретических принципов направления:**

- а) психоаналитического;
- б) адлерианского;
- в) бихевиористского;
- г) рационально-эмоционального.

**50. «Человек рождается со склонностью к рациональному мышлению, но одновременно и со склонностью к паралогичности. Он может стать жертвой иррациональных идей» — один из теоретических принципов направления:**

- а) психоаналитического;
- б) адлерианского;
- в) бихевиористского;
- г) рационально-эмоционального.

## Ключи к тестам для самоконтроля

Номер задания	Номер ответа	Номер задания	Номер ответа	Номер задания	Номер ответа	Номер задания	Номер ответа
1	б	14	а	27	б	40	а
2	в	15	б	28	б	41	б
3	б	16	г	29	а	42	а
4	в	17	а	30	в	43	в
5	б	18	б	31	а	44	а
6	а	19	а	32	а	45	а
7	б	20	в	33	а	46	а
8	б	21	в	34	б	47	а
9	а	22	б	35	в	48	а
10	б	23	б	36	б	49	а
11	в	24	а	37	в	50	г
12	б	25	б	38	а		
13	в	26	а	39	в		

## Вопросы для подготовки к зачету

1. Сферы работы психолога. Место психолога в организации.
2. Перечислите основные виды деятельности практического психолога. Дайте их определения.
3. Психодиагностика: понятие, цели, методы, области применения.
4. Психопрофилактика: понятие, цели, методы, области применения.
5. Психологическое просвещение: понятие, цели, методы, области применения.
6. Психокоррекция: понятие, цели, методы, области применения.
7. Психологическое консультирование: понятие, цели, методы, области применения.
8. Психотренинг: понятие, цели, методы, области применения.
9. Перечислите основные отрасли психологии и соответствующие специализации. Дайте определения.
10. Специализация «Клиническая психология»: специфика работы психолога, цели, возможные области применения, изучаемые специальные дисциплины.

11. Специализация «Организационная психология»: специфика работы психолога, цели, возможные области применения, изучаемые специальные дисциплины.
12. Специализация «Юридическая психология»: специфика работы психолога, цели, возможные области применения, изучаемые специальные дисциплины.
13. Специализация «Психология безопасности»: специфика работы психолога, цели, возможные области применения, изучаемые специальные дисциплины.
14. Анализ социальных ожиданий и заказов, существующих по отношению к профессии психолога.
15. Понятие, виды и этапы развития компетентности.
16. Понятие, критерии и стадии развития профессионализма.
17. Стадии профессионального развития психолога с точки зрения И. Ю. Хамитовой.
18. Профессиональное самосознание, профессиональное мировоззрение и профессиональная позиция психолога.
19. Этические принципы психолога.
20. Понятие и формирование ПВК в процессе обучения и деятельности.
21. Понятие целей, задач и стратегий по отношению к профессиональной деятельности психолога.
22. Правила и общая схема целеполагания. Профессиональное целеполагание.
23. Составляющие модели психолога-выпускника. Условность модели.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

### *Основная литература*

Доценко Е. Л., Андреева О. С. Психология. Введение в профессию: учебное пособие. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2006.

Более подробный список источников см. по главам.

### *Дополнительная литература*

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. Изд-е 3-е, стереотип. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 368 с.
2. Абрамова Г. С. Практическая психология. М., 1997. 368 с.
3. Бачманова Н. В., Стафурина Н. А. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. 1985. Вып. 5.
4. Блюм Г. Психоаналитические теории личности. М.: КСП, 1996.
5. Бурлакова Н. С., Олешкевич В. И. Проективные методы: Теория, практика применения к исследованию личности ребенка. М., 2001.
6. Васильев В. Л. Юридическая психология. СПб., 1998.
7. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психологической теории // Моск. психотер. журнал. 1992. № 1. С. 15-31.
8. Вачков И. В. Структура профессионального самосознания учителя. М., 1999.
9. Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. № 2. 2005.
10. Вигдорчик Н. А. Компенсаторное профессиональное приспособление // История советской психологии труда / под ред. В. П. Зинченко, В. М. Мунинова, О. Г. Носковой. М., 1993.
11. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976.
12. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М., 1965.
13. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, 1996. 336 с.
14. Гиппенрейтер Ю. Б. и др. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 61-68.
15. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. Минск, 2001. С. 568.
16. Граф В., Ильясов И. И., Ляудис В. Я. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

17. Гусейнова В. В. Практика использования психолога на предприятии материального производства и проблемы подготовки психолога-практика // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.
18. Донцов А. И., Белокрылова Г. М. Профессиональные представления студентов психологов // Вопросы психологии. № 2. 1999.
19. Доценко Е. Л. Характеристики профессионального общения психолога // Журнал практического психолога. 1998. № 7.
20. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики / Научн.-исслед. Ин-т общей и педагогич. Психологии Акад. Пед. Наук СССР. М.: Педагогика, 1991.
21. Елдышова О. А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления // Фундаментальные исследования. 2006. № 7. С. 101-102.
22. Загайнов Р. Н. Проклятие профессии: бытие и сознание практического психолога. М.: Смысл, 2001. 571 с.
23. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.; Екатеринбург, 2003.
24. Иванова Е. М. Психологическая системная профессиография. М., 2003.
25. Ильин Е. П. Успешность деятельности, компенсации и компенсаторные отношения // Вопросы психологии. 1983. № 5.
26. Ильясов И. М. Структура процесса учения. М., 1986.
27. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск: Принтер, 1993.
28. Климов Е. М. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.
29. Климов Е. А., Романов В. Я. На дальних подступах к психологии психолога // Мир психологии. 1997. № 3 (12).
30. Кодекс этики и практики консультантов. Кодекс этики и практики обучающихся тренеров. Британская Ассоциация Консультантов // Журнал практической психологии и психоанализа. № 2. 2000. № 3. 2000.
31. Кондрацкий А. А. Тест для диагностики отношения оператора к принятию риска // Вопросы психологии. 1982. № 3. С. 133-136.
32. Кринчик Е. П. К вопросу о психологической поддержке профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. № 4. 2004.



33. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики. М., 1984. 215 с.
34. Лебедева Л. В., Доценко Е. Л. Обоснование подготовки специалистов по психологии безопасности. Тюменский государственный университет.
35. Левкин В. Е. // <http://orgpsiholog.ru>
36. Лидерс А. Г., Фролов Ю. И. От Выготского к Гальперину // Специальное приложение к «Журналу практического психолога». М., 1996.
37. Любимова Г. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 1.
38. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. М.: Изд-во УРАО, 2000.
39. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и культура. Иерусалим, 1982.
40. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997.
41. Мастеров Б. М. Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. Рига: ПЦ «Эксперимент», 1996.
42. Молоканов М. В. Личностные компоненты успешности практического психолога: дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
43. Морозова Н. В., Кривцова С. В., Иванов Д. А., Левит М. В. Проект «Концепция психологической службы образования». Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации, Межрегиональный Центр социально-психологической адаптации детей и подростков «Гензис». <http://www.genesis.ru>
44. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб.: Питер, 2000.
45. Олешкевич В. И. Введение в психологию развития. Новочеркасск, 1993.
46. Олешкевич В. И. История психотехники. М.: Изд. Центр «Академия», 2002.
47. Организационная психология / под ред. Г. В. Суходольского. Харьков, 2004.
48. Платонов К. К. Структуры и развитие личности / отв. ред. А. Д. Глаточкин, АН СССР, Ин-т психологии. М., 1986. 254 с.

49. Психология безопасности в образовательных учреждениях.  
<http://www.umk.utmn.ru>
50. Попова Л. В., Дьяконов Г. В. Идентификация как механизм общения и развития личности: Методологические рекомендации. М., 1988.
51. Психологические закономерности профессионализации / под ред. Н. П. Ансимовой. Ярославль, 1991.
52. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная психология. СПб., 2001.
53. Практическая психология: учебник / под ред. М. К. Тутушкиной. М.; СПб., 1997.
54. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 1991. 152 с.
55. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. Э. О. Шиманской и др. М.: Издат. дом «Красная площадь», 1996.
56. Рабочая книга практического психолога: технологии эффективной профессиональной деятельности. М.: Издат. дом «Красная площадь», 1996.
57. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться: пер. с англ. М., 2002.
58. Сазонтов А. Е. Основные жизненные стратегии современных российских студентов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
59. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. М.: Academia, 2003.
60. Смирнов С. Д. Секреты хорошей и плохой учебы студентов // Психология в вузе. 2003. № 4. С. 3-23.
61. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д, 2001. С. 57.
62. Стюарт-Гамильтон Ян. Что такое психология. СПб.: Питер, 2002. С. 50.
63. Талызина Н. Ф. Диагностика развивающего эффекта использования здоровьесберегающей деятельностной технологии усвоения. М., 2003.
64. Хамитова И. Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта // Журнал практической психологии и психоанализа. № 1. 2000.
65. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: ПИТЕР, 2003. 608 с.
66. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М., 1994. 320 с.

67. Шадриков В. Д. Проблемы системогинеза профессиональной деятельности. М., 1982. 185 с.
68. Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектирование. М., 1975.
69. Шмелев А. Г., Бельцер А. И. Тестирование on-line // Мир Интернет. 1999. № 7-8.
70. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности — системное строение, смысл и содержание // Системные исследования, методологические проблемы: Ежегодник. 1986. М., 1987.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

### **Образовательная концепция подготовки психологов в вузе** (разработчики — коллектив авторов под руководством Е. Л. Доценко)

Проблемы, с которыми приходится иметь дело при подготовке психологов (переформулирование их в задачи не составляет большой проблемы):

1. В литературе (и, что особенно печально, в учебниках) задачи исследования и обследования не различаются (смешиваются). Это ведет не только к подмене понятий, но и к подмене или некорректному использованию исследовательских и психодиагностических процедур, ориентировке на нерелевантные каждому виду задач феномены и т. п.
2. Круг требующих решения в ходе подготовки психологов задач заметно отличается от того, который задается Госстандартом. Так, в этом документе мы не обнаруживаем указания на необходимость формирования таких важных в работе профессионального психолога операций, как:
  - проблематизация (на массиве феноменов, идей и событий);
  - составление прогнозов (развития, изменения);
  - проектирование (развития, преобразования, продукта и пр.);
  - преобразующее воздействие на субъекта;
  - работа с общностями людей различной размерности;
  - организация взаимодействия и т. д.

В целом, в Госстандарте очень слабо представлены задачи, ориентированные на практическую деятельность, создается впечатление, что государству необходимы лишь научные работники и преподаватели психологии. В том же направлении ориентируют учебники и словари: в перечне методов психологии находим почти исключительно только методы исследования, где даже беседа рассматривается через призму получения информации, но никак не в функции средства преобразующего воздействия.

3. У нынешних выпускников неготовность самостоятельно ставить проблемы и разрабатывать проекты ведет к зависимости от постановки проблем и задач со стороны профессионально значи-

мых других — философов, политиков, идеологов, клиентов, заказчиков и т. п. Это лишает профессионала возможности активно влиять на социальные процессы, создавать условия для личностного роста и творческой самореализации человека.

4. Смещение позиции и метапозиции (участника и наблюдателя или преобразователя) ведет к подмене ролей, размыванию профессиональной самоидентичности, утрате профессионального преимущества в практической работе. В результате психолог заметно теряет в социальном статусе, позволяет спровоцировать себя на решение не свойственных ему задач.

### **Уровень стратегий**

Стратегии профессиональной деятельности — типичные схемы деятельностного проявления профессионального менталитета. Могут проявляться как минимум в следующих формах:

1. Как *мыслительные процессы* (действия, операции...) — это методология профессиональной деятельности; вероятно, частично различна для исследования, обследования и преобразования. Передается чаще всего через совместное решение мыслительных задач (с более опытным профессионалом), через рациональное описание и объяснение как общая логика работы в рамках той или иной задачи.

Среди важнейших алгоритмов обнаруживаем:

- планирование и оценку исследования;
  - целеполагание — определение и оценку желаемого результата;
  - планирование и прогнозирование результатов преобразующих действий;
  - работу с проблемным полем: детализацию, переформулирование, соотнесение с ожидаемым результатом;
  - схемы интерпретации — умение интерпретировать, способность интерпретировать и т. д.
2. Как *предметная активность* (действия, операции...) — это алгоритмы решения (выполнения) задач, которые выстраиваются как умения и навыки высокого уровня. Передаются через копирование действий более опытного профессионала (продуктивное подражание), через выполнение практических заданий (в идеале — описанных пошагово и с точным перечнем всех необходимых ориентировок), через самостоятельное прилаживание, нахождение собственных приемов работы.

Одними из важнейших стратегий являются:

- организация конструктивного взаимодействия;
  - стратегии организации профессиональных отношений;
  - схемы задавания вопросов (алгоритмы расспроса) — последовательности перемещения с одного предмета (темы) на другой, организованных в соответствии с целью беседы;
  - техники установления, поддержания и прерывания контакта и т. п.
3. Как *личностные усилия* (поступки, выбор...) — это специфическая внутренняя работа, направленная на смысловое обеспечение профессиональной деятельности (профессиональная смысло-организация). Протекает он в соответствии со сценариями и схемами, привлекаемыми (часто неявно, имплицитно) при принятии значимого решения, для совершения выбора, обладающего признаками поступка или как момент обеспечения доступа к профессионально важным ресурсам (состояниям, способностям и т. п.). Это могут быть:
- схемы ценностной ориентации — направленность профессиональной мотивации, неявные допущения или ценности и т. п.;
  - мотивационное (смысловое) взвешивание: запрос (заказ) — возможности, свои ценности — ценностные ориентации (установки) других людей, результат — затраты...;
  - прохождение момента принятия решений — взятие ответственности, мобилизация (актуализация) необходимых ресурсов...;
  - вхождение в рабочее состояние профессионала: отстранение, дистанцирование, диссоциация и одновременно — погружение в проблему, эмпатия, со-понимание, выборочное отождествление с той или иной частью иного субъективного мира;
  - внутренний мониторинг качества процесса и промежуточного результата;
  - поддержание оптимальной мотивации (своей) для продолжения работы в случае затруднений;
  - закрытие гештальта некой части или всей работы, оценка полученной целостности.

Эта квалификация приобретается опытом собственной работы в качестве клиента, участника тренинговой группы, обсуждения реальной работы, работы под наблюдением (супервизорская практика).

Многие стратегии формируются в онтогенезе так, что остаются слабо осознанными. Часть необходимых профессионалу стратегий у

ряда студентов уже имеются, им остается лишь сгруппировать их оптимальным для профессиональной деятельности образом, частично отрефлексировать (в зонах затруднений). О таких студентах говорят, что у них хорошие способности (т. е. необходимые способы уже существуют имплицитно). Для многих же студентов освоение профессиональных стратегий требует специальных усилий. Чтобы такие стратегии сформировать, преподавателям требуется организовать по возможности полную (в разумных пределах) их рефлекссию.

### **Уровень базовых допущений**

Этот уровень в своей полноте образует базовую смысловую матрицу профессии психолога. В ней содержатся по большей части постулируемые положения, которые:

- принимаются на веру, воспринимаются как очевидность;
- не только не требуют доказательств, но сами используются как веские аргументы (а нередко и как предельные ценности);
- всегда имеют конкретного носителя — существуют именно как персональные верования или убеждения (в случае своего осознания);
- внешними наблюдателями воспринимаются часто не так, как самими носителями изнутри: часто с сомнением, а то и непониманием.

Совокупность указанных признаков вскрывает в базовых допущениях мифологическую природу, — они выступают в качестве средств объяснения мира в целом или его некоторого фрагмента. В данном случае — того пласта реальности, который относится к психике и к человеку вообще, а также к процессам, направленным на взаимодействие с ним, на изменения, особенно производимые в качестве исполнения своих профессиональных задач.

Не претендуя на завершенность, мы укажем на некоторые базовые верования, на которые ориентируются (или они хотя бы декларируются в качестве ориентиров) большинство психологов. Можно выделить по меньшей мере следующие классы допущений:

1. **Ценностные установки** (ориентации) — указание на то, какими критериями необходимо пользоваться в случае принятия решений, затрагивающих интересы всех людей:
  - Приверженность общечеловеческим ценностям.
  - Человекоцентристская направленность (гуманизм).
2. **Мировоззренческие допущения** (убеждения, установки) — представления о мироустройстве, в частности, в отношении человека как носителя психики и сознания. Например:

- Явные или неявные представления о том, как устроен мир в целом и его части — фрагменты реальности, в которой живет человек.
  - Явная и (или) имплицитная теория человека, а также психики в целом — общие представления, большинство из которых сложились в далеком прошлом и мало изменились под влиянием профессионального обучения.
  - Видение решения основных вопросов психологии: соотношение биологическое (социальное), тело (психика), аффект (интеллект) и др.
  - Представление о том, что истин может быть множество: сколько людей, столько и правд.
3. **Модальные допущения** (метамодели долженствований разного уровня, оценочных установок (могу, должен, надо бы, хорошо бы, допустимо). Например:
- «Человек (психолог) должен помогать другим людям (спасать, выручать)».
  - «Психолог должен хранить чужую тайну (соблюдать конфиденциальность)».
  - «Главный клиент для меня — я сам» (имеешь право помогать решать проблемы другим, если умеешь решать свои проблемы).
  - Воздействие и взаимодействие должны быть экологичными (не навредить, не разрушить, без насилия, сохранить уже имеющееся), т. е. человекообразными — направленными на соответствие природе человека.
  - «Оценивать не следует, в оценках следует быть очень осторожным».
4. **Операциональные допущения** — такого рода допущения, которые определяют важные технические моменты, сущностно передающие качество и продуктивность профессиональной деятельности. Это могут быть:
- Созидать, а не разрушать.
  - Поддерживать человеческое в человеке.
  - Путник конструктивнее беглеца («стремление к...» вместо «бегство от...»).
  - Не лечить, а способствовать здоровью (не устранять, а достраивать).
  - Лучше иметь выбор, чем не иметь его. Обеспечивать возможность выбора.
  - Гомеопатичность воздействия (лучше меньше, но точнее).
  - Не давать советов (готовых рецептов).



- Повышать логический (методологический) уровень клиента (заказчика) — например, дать стратегию предпочтительнее, чем побуждать к деятельности; побуждать действовать лучше, чем «делать за...».
5. **Технологические допущения** — о том, каким образом можно решать профессиональные задачи:
- психотехнические приемы позволяют решать проблемы;
  - присоединение способствует установлению контакта;
  - ошибочные действия психолога приводят к усугублению проблем клиента.
6. **Стилевые предпочтения**, в основе которых лежат допущения о сравнительной эффективности того или иного подхода, способа действия и т. п.:
- техники НЛП эффективны в основном при работе с ситуативными проблемами;
  - гештальт-терапия, вероятно, эффективнее, чем поведенческая терапия;
  - телесно-ориентированная терапия помогает наладить отношения с телом и проблемами, имеющими отражение на телесном уровне;
  - психоанализ (традиции обращения к психоанализу как методу психологического консультирования складывались в западных странах и не совсем привычны для российского менталитета).

*Профессиональное самосознание, профессиональное мировоззрение и профессиональная позиция психолога.*

Психологи неоднократно делали попытки в создании моделей-образцов специалиста в области той или иной профессии. Создание модели сопряжено с риском создания ее по образу и подобию своему либо в виде некоей совокупности образов-образцов (см. выше), к калькированию тех черт и качеств, носителями которых являются ученые, преподаватели, практики и пр. Без учета вариативной составляющей, коей являются индивидуальные и уникальные особенности того, кого обучаем, мы рискуем свести процесс обучения к «подтягиванию» личности под некий стандарт (прокрустово ложе). Риск искусственного «подтягивания» реален, если, к тому же, не учитывать особенности тех, с кем предстоит работать специалисту: с какой целью и ради чего он будет работать, какие способности в нем могут и должны быть развиты, что должен знать, уметь и как необходимо работать, на основе каких ценностей, убеждений и верова-

ний, каковы смыслы его деятельности, каким человеком он должен и может быть.

Зачастую в качестве основы или стержня профессии выделяют понятие «целостная Я-концепция». Здесь, безусловно, речь идет о самосознании человека и, в частности, о становлении профессионального самосознания, об условиях и способах его формирования, о движущих силах его развития, о факторах, влияющих на качество его сформированности. Самосознание человека-специалиста-психолога есть сложное, многоуровневое и многогранное образование. «Я-концепция» предполагает целостность, системность самосознания, все грани и уровни которого взаимосвязаны и, следовательно, взаимозависимы. Изменения в той или иной части системы повлекут за собой изменения во всех других ее частях без разрушения (но! с сохранением, достраиванием) ее целостности.

Психологический аспект исследования проблемы самосознания предполагает раскрытие специфики самосознания как особого процесса человеческой психики, направленного на саморегулирование личностью своих действий в сфере поведения и деятельности на основе самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе (И. И. Чеснокова).

Исследователи **профессионального самосознания** отмечают, что оно строится на базе общего самосознания личности. «...Структура профессионального самосознания в общих чертах совпадает со структурой самосознания личности и представляет собой взаимоперекрывающееся и взаимодополняющее соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой» (Митина Л. М., 1990, с. 58). А. К. Маркова фактически выделяет в профессиональном самосознании те же составляющие. По ее определению, профессиональное самосознание — «это комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, это система отношений и установок к себе как профессионалу» (Маркова А. К., 1996, с. 88). Профессиональное мастерство не может быть сведено к одному лишь владению профессиональными технологиями.

Существует несколько подходов к пониманию профессионального самосознания. Б. Д. Парыгин (1971) считает, что профессиональное самосознание — это осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе. В. Д. Брагина делает основной акцент в профессиональном самосознании на познании и самооценке

профессиональных качеств и отношении к ним. П. А. Шавир трактует это понятие как избирательную деятельность самосознания личности, подчиненную задаче профессионального самоопределения; осознание себя как субъекта своей профессиональной деятельности.

Профессиональное самосознание как интегрированная, многоуровневая личностная категория акмеологии характеризуется диалектической трехмерностью ее составляющих: процессуальной, результативной и личностной, и является источником творческой зрелости специалиста (Москаленко О. В. Акмеология профессиональной карьеры личности: учебное пособие. М.: Изд-во РАГС, 2007. 352 с.).

Специфика профессионального самосознания заключается, во-первых, в том, что оно регулирует профессиональное поведение и отношения субъекта профессиональной деятельности; во-вторых, имеет профессионально-деятельностное содержание «Я-образов»; в-третьих, состав и структура «Я-образов» определяются спецификой профессиональной деятельности, и, в-четвертых, профессиональная самооценка опирается на более формализованные и операционализованные критерии оценки профессионального поведения.

***Структура профессионального самосознания.*** Модель выпускника с неизбежностью предполагает описание составляющих его элементов. Положение, разделяемое многими отечественными и зарубежными исследователями (Козиев В. Н., 1980; Митина Л. М., 1995, Ефремов Е. Г., 2000), и заключающееся в том, что профессиональное самосознание — это установка на себя в профессионально-трудовой сфере, предполагает, что, как любая установка, самосознание имеет когнитивную, аффективную и поведенческую подструктуру («Я-понимание», «Я-отношение», «Я-поведение»). Следовательно, ключевыми компонентами структуры профессионального самосознания являются компоненты, которые характеризуют когнитивный, аффективный, поведенческий уровни и процессы профессиональной идентификации, как ключевые механизмы интеграции «профессионального Я».

Е. А. Климов и А. К. Маркова описывают структуру профессионального самосознания через перечисление ее элементов. В нее они включают такие процессы, как понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя; осознание человеком 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 (Маркова А. К., 1996; Климов Е. А., 1996).

Происходит сравнение себя с профессиональным идеалом. Специфика идеала заключается в том, что в нем соединяется опережающее отражение объективно-необходимых тенденций общественного развития из настоящего в будущее с оценкой необходимости практического преобразования настоящего с позиций коренных интересов социальных общественных групп. Профессиональный идеал вбирает в себя сущностную оценку той или иной профессии (Н. Н. Захаров).

Обобщая точки зрения многих авторов, Е. Г. Ефремов пришел к следующему набору существенных компонентов профессионального самосознания:

**Когнитивный уровень:** 1) обобщенный образ реального себя как субъекта профессиональной деятельности; 2) профессиональные «образы-Я» (по временному критерию — прошлого, настоящего, будущего себя как профессионала; по критерию реального, идеального и возможного); 3) ситуативные образы себя как субъекта профессиональной деятельности; 4) образ себя как профессионала в глазах окружающих (коллеги и клиенты); 5) профессиональные эталоны как критерии оценки профессионального поведения и профессиональных результатов; 6) образ профессии и критериальная система оценки профессионального поведения.

Говоря об **аффективном уровне**, многие авторы указывают на профессиональную самооценку как основной элемент. Но, понимая самооценку как аффективную составляющую, никто не отрицает и когнитивного содержания самооценки. Принимая эту точку зрения, мы предполагаем следующий набор существенных компонентов аффективного уровня профессионального самосознания: 1) общая профессиональная самооценка; 2) самооценка своих профессиональных способностей индивида; 3) самооценка профессиональной теоретической и практической компетентности; 4) самооценка своих личных профессионально важных качеств; 5) уровень профессиональной самоэффективности (вера в свою профессиональную эффективность в будущем); 6) уровень самоуважения и принятия себя как профессионала; 7) уровень профессиональных притязаний.

На наш взгляд, важность аффективной составляющей заключается в том, чтобы *находиться в постоянном контакте со своими чувствами*, с одной стороны, и со своими когнициями, с другой. Именно чувства, эмоции своевременно подают сигналы о той или иной степени удовлетворенности в самостоятельном оценивании своих профессиональных достижений на каждом уровне (уровень профессиональной самооценки — вера в свою профессиональную эффективность в будущем; уровень самоуважения и принятия себя как профессионала; уровень профессиональных притязаний). С одной стороны, чувство неудовлетворенности помогает распознать свои ошибки, промахи, незнания, что затем и становится основой для дальнейшего профессионального (да и личного) роста, а с другой, — контакт с эмоциональными сигналами способствует определению ситуаций успеха и возможности накопления ресурсного состояния, на основе которого становятся возможными дальнейшие преобразования в профессиональной (и личной) сфере.

Анализ *поведенческого уровня* профессионального самосознания показывает сложность выделения отдельных компонентов. Основными функциями здесь являются самоконтроль (постоянное осознание смыслов и значений выбора того или иного вербального и невербального поведения) и саморегуляция субъекта (от эгоцентрации к доминанте на собеседнике как центральной фигуре в профессиональной деятельности).

Согласно точке зрения группы исследователей (Е. А. Климов, А. К. Маркова, Е. Г. Ефремов), эти функции реализуются через профессиональную идентификацию и профессиональное самоопределение, в результате которого формируется профессиональная позиция индивида.

Основной же идеей поведенческого уровня, который, безусловно, включает в себя предыдущие, должен стать *синтез* профессиональных (личностных) смыслов, мотивов, потребностей и ценностей специалиста, реализуемых им в деятельности, в действиях, поведении, с одной стороны, и ценностей окружающей среды, преобразованием которой он занимается, с другой стороны.

### *Становление профессионального самосознания*

Рядом авторов рассматриваются факторы, влияющие на становление «Я-концепции» профессионала. К таким факторам относят: 1) детерминацию личностной предрасположенности человека к опре-

деленного рода деятельности; 2) влияние коллектива, профессиональной среды. Так, А. К. Маркова (1996), Е. Г. Ефремов (2000), Н. Р. Битянова (1998) отмечают, что реакция профессиональной среды на поведение личности позволяет сориентироваться, насколько еще велик разрыв между «Я-профессиональным реальным» и «Я-профессиональным идеальным»; 3) специальная работа по формированию и развитию профессионального самосознания.

А. К. Марковой, Е. А. Климовым отмечается, что профессиональное сознание и самосознание требуют специальной работы по их развитию, формированию. Тем не менее, зачастую профессиональное самосознание складывается стихийно. Профессиональное становление личности, понимаемое как процесс самоактуализации, является частью жизненного пути, в ходе которого происходит трансформация особенностей личности (В. Е. Орел). Профессионально-личностное становление специалиста является центральным условием развития его деятельности. Развитие же профессионального самосознания — одно из средств профессионально-личностного становления (М. И. Кряхтунов). Высокий уровень развития самосознания (а именно, когнитивная сложность самосознания и атрикулированный тип структуры «образа Я» как центральные составляющие когнитивного компонента самосознания) может трактоваться как психологическое условие эффективности педагогической деятельности и общения, само же самосознание — выступать как центральный элемент педагогического мастерства (Г. В. Пучкова).

### *Уровни профессионального самосознания*

Важным моментом модели профессионала является представление об уровне ее организации. В классификации смысловой сферы личности (Б. С. Братусь, И. В. Вачков) проекция содержательных компонентов личностно-смысловой сферы на уровневую структуру самосознания личности выглядит следующим образом:

Уровни профессионального самосознания (И. В. Вачков)	Уровни смысловой сферы (Б. С. Братусь)
1. Очень низкий	0. Уровень ситуационных смыслов
2. Низкий	1. Уровень эгоцентрических смыслов
3. Средний	2. Уровень группоцентрических смыслов
4. Высокий	3. Уровень просоциальных смыслов

Первый уровень самосознания еще нельзя назвать личностным, настолько он привязан к ситуации, выполняя только служебную роль. На этом уровне профессиональное самосознание находится в зачаточном состоянии. Работает только регулятивная функция профессионального самосознания. Эмоциональные и когнитивные процессы отсутствуют. Опора на буквально понимаемые прагматические смыслы.

Второй уровень характеризуется самостоятельностью, но творческое начало извращено, поскольку направлено исключительно на благо себе. При эгоцентризме человек воспринимается как вещь.

Третий уровень составляет сильное отождествление себя с группой: есть «свои» люди, которые воспринимаются как самоценности, и «чужие» — как вещи. В большинстве случаев это референтная группа. Как следствие — потеря творческого начала, зависимость от ценностей группы.

Четвертый уровень характеризует внутренняя устремленность человека на создание таких результатов (продуктов труда, деятельности, общения, познания), которые принесут благо ему, другим людям, обществу, человечеству в целом. Общечеловеческая, нравственная ступень — основание для достижения высшей степени самосознания, которая порождена свободой от эгоцентризма и групповых корпоративных интересов, а вследствие этого — стремлением к творчеству, самовыражению и самоактуализации. Это уровень гармоничного развития всех структур профессионального самосознания.

Благодаря глубокому осознанию просоциальных, общечеловеческих смыслов своей деятельности специалист этого уровня развития строит систему отношений с другими людьми, основанную на принятии их как самоценностей (и подобное же отношение у него к себе), проявляет себя как творческая личность (и осознает себя таковой), организует систему деятельности, направленную на развитие уникальной сущности каждого (и в своем труде развивает себя как личность и профессионала) (И. В. Вачков).

С. Г. Косарецкий представляет развитие профессионального сознания как движение по трем уровням, характеризующимся особой самоорганизацией ценностей и средств, а также типом предметного содержания ситуации профессионального действия. Динамика развития профессионального сознания состоит в последовательной смене интенции сознания (объекта деятельности) (1 уровень — объект-

ный), на средства и способы деятельности (2 уровень — задачный) и затем — ценности и смыслы деятельности (3 уровень — проблемный). Механизмами перехода на более высокие уровни являются рефлексия как способность к самоопределению и целеполагание как способ связывания ценностей и средств в профессиональной деятельности. Развитое профессиональное сознание характеризуется смысловой согласованностью слоя ценностей развития и образования личности и слоя средств деятельности.

А. О. Шарапов предлагает анализ профессионального сознания по таким компонентам, как эмоционально-оценочный, когнитивный и поведенческий (регуляторный). Психологической предпосылкой построения и развития «профессионального Я» является идентификация с профессией, проявляющаяся на трех уровнях (эмоциональном, когнитивном и поведенческом) и в двух планах: «Я-профессионал» и «Я-личность». Согласно данному исследованию, психологическими условиями достижения профессионального самосознания в процессе обучения в вузе выступают: на когнитивном уровне — высокий уровень дифференциации и интеграции модальностей «Я-профессионал» и «Я-личность» по позициям «Я-действенное», «Я-отраженное»; на эмоциональном — положительное отношение и принятие к модальностям «Я-профессионал» и «Я-личность»; на поведенческом — высокий уровень управляемости модальностями «Я-профессионал» и «Я-личность».

С теорией профессиональной компетентности тесным образом связан анализ структуры профессионализма, произведенный Е. А. Климовым, где профессионализм понимается не просто как некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенная системная организация сознания, психики человека, включающая ряд компонентов:

- 1) *свойства* человека как *целого* (личности, субъекта деятельности) — образ мира, мотивы, отношение к миру и себе;
- 2) *праксис* профессионала — исполнительский аспект труда, практика;
- 3) *гнозис* профессионала — особенности познавательных процессов (работа с информацией, гностические ЗУН, мышление, память, воображение, принятие решений);
- 4) *информированность*, знания, опыт, культура профессионала: науки, в которых важно ориентироваться для деятельности, про-



- фессиональные (специфические) знания о предмете, целях, средствах и условиях развития себя в профессии;
- 5) *психодинамика* человека: интенсивность переживаний, быстрота их смены, индивидуальная переносимость психологических трудностей, нагрузок в данной профессиональной области;
  - 6) *осмысление* индивидуально-психологических различий (своих) в связи с требованиями профессии (вопросов своей возрастно-половой принадлежности, роли физических качеств, наружности, здоровья, противопоказаний к труду в данной области).

Как видим, в аспекте описания и понимания профессиональное самосознание хорошо представлено в литературе, тем удивительнее то, что в аспекте формирования таких разработок досадно мало. И тем настоятельнее требуется создать ясный и хорошо технологизируемый образ профессионального психолога.

### *Самосознание психолога (образ профессионала)*

Этот уровень «ответственен» за сборку всей модели, его функция состоит в поддержании целостности представлений психолога о себе как профессионале и включении себя (как человека, как личности и индивидуальности) в профессиональную деятельность. Содержание этого уровня, с одной стороны, очень сильно зависит от социальных ожиданий к профессии, а с другой, в значительной степени определяет образ профессии психолога в глазах заказчика, потребителя и клиента. На вопрос «Ты кто?», если он касается профессии, ответа в виде простой номинализации «я — психолог» недостаточно, поскольку в нашем обществе эта профессия еще не получила своего исчерпывающего описания. Пока что психологам приходится иметь дело со стремлением пользователей (клиентов, заказчиков и т. п.) отождествлять нас с уже известными профессиями: врачами, педагогами, священниками и т. п. Но мы не можем согласиться с таким отождествлением. Это следует осознать в первую очередь самим психологам, а затем отчетливо показать и потенциальным пользователям.

Вместе с тем нельзя бесконечно презентовать себя через негативное «психолог — не...», требуется ясно и точно сформулировать положительное «психолог — это...». В качестве предварительного ответа (с надеждой на дальнейшую дискуссию) мы предлагаем следующий ответ.

Важное обобщенное представление о психологе, которое обнаруживается в литературе, гласит, что психолог — это специалист по субъективному миру (А. Г. Асмолов), вне зависимости от того, о каком субъекте идет речь: большой или малой группе людей, организации, отдельном человеке, субличности или животном. Такое определение позволяет в значительной степени ослабить отождествление как с врачами (специалистами по болезням), так и с педагогами (имеющими дело преимущественно с внешним планом деятельности учащегося). У него также то достоинство, что красиво показывает культурную значимость психолога.

Вместе с тем, в терминах нашей модели такое определение в значительной степени отсылает к феноменологическому уровню — указывает на реальность, с которой имеет дело психолог-профессионал. Следуя предложенной логике, адресуясь к уровню решаемых психологом задач (второй уровень нашей модели), можно было бы определить психолога как специалиста, который:

1. Изучает общие закономерности в целом или особенности того или иного конкретного субъективного мира: характер его организации, содержание составляющих элементов, наличие ресурсов, их качество или дефицит и т. п.
2. Выявляет особенности развития этого мира: генезис, тенденции, направленность, намечаемые перспективы (целесолагание) и т. п.
3. Помогает в преобразовании субъективного мира, в ряде случаев организует такое воздействие: оптимизация под задачи или приоритеты (в соответствии с п. 2), восстановление нарушенной целостности, помощь в придании необходимых характеристик и т. п.
4. Оптимизирует деятельность сложных субъективных миров (коллективные субъекты), организует взаимодействие между входящими в них субъектами.

Если подниматься дальше по уровням предложенной модели (стратегий и базовых допущений), образ психолога становится избыточно развернутым, превращаясь в описание его характеристик, особенностей. Очевидно, что требуется найти признак, который позволил бы объединить их вместе, дать обобщенный смысл, задать важнейшую направленность нашей профессии. Ответ находится там, где мы стремимся понять, в чем психолог (как специалист по субъективному миру) отличается от других профессионалов.

В качестве исходной опоры возьмем сравнительно простую модель человека, восходящую к воззрениям древних и получающую дальнейшее обоснование в наши дни. Давно сложилось представление о человеке как триединстве духа, души и тела. В отечественной психологии используется триада «организм, социальный индивид и личность» (Столин В. В., 1983). Если пренебречь терминологическими тонкостями, то очевидным становится совпадение двух компонентов (душа = личность и тело = организм). Дополняя каждую модель недостающим компонентом из другой, получаем четырехчленную модель: 1) дух (универсум), 2) душа (личность, индивидуальность), 3) социальный индивид (ролевой функционер), 4) тело (организм, биологический индивид). В современной жизни для каждого компонента обсуждаемой модели обнаруживается ключевая профессия, которая соотносится с соответствующей сферой практической жизнедеятельности человека. Это (в том же порядке) — священники, психологи, юристы и врачи. Данные профессии выделены и названы ключевыми в том смысле, что их представители призваны поддерживать человека в те моменты, когда ему требуется помощь в решении проблем, в поиске средств достижения поставленных целей, а самое главное — в сохранении своей целостности и идентичности (телесной, социальной, душевной или духовной). В крайнем проявлении инициатор взаимодействия (прихожанин, клиент или пациент) приходит к профессионалу с призывом о спасении (жизни, денег, самооценки, души...).

1. **Священники** (в широком понимании — всякий духовный наставник, учитель жизни). Предметом профессиональной компетенции священника является помощь человеку в его духовных исканиях, поддержка его в стремлении опереться на запредельные основания своей жизни. К сожалению, часто священники являются адептами уже предзаданной системы таких опор, предлагая, а часто и навязывая их как внешние по отношению к данному человеку.
2. **Психологи**. Предметом профессиональной компетенции является оказание поддержки человеку в его самостановлении, в личностном развитии, оптимизации своего субъективного мира (души). В ряде случаев психологи еще идут на поводу у уставшего клиента или дезориентированного заказчика и соглашаются на борьбу с проблемой вместо движения к поставленной цели; еще чаще встре-

чается стремление (неотрефлексированное) подогнать клиента или заказчика под «научно установленные» нормативы.

3. **Юристы.** Предметом их профессиональной компетенции является улаживание социальных проблем конкретного человека или коллективного субъекта, повышение его правовой компетентности при решении задач, связанных с социальными (безличными по своей сути) отношениями. Несмотря на то, что многие юристы также втянуты в борьбу против, похоже, представители данной профессии все же приняли установку на достижение конструктивно поставленной цели в большей степени, чем на бегство от проблемы (ложно называемое ее решением).
4. **Врачи.** Предметом профессиональной компетенции является работа о здоровье человека. Правда, в пугающе подавляющем большинстве случаев пока что речь идет о борьбе *против* болезней в большей степени, чем о борьбе *за* здоровье. Пожалуй, врачи в наибольшей степени отстают в логике общечеловеческой смены ориентиров профессиональной работы.

Есть еще одна профессия, с которой часто отождествляют психолога. Это — **педагог**. В принципе, его также можно было бы вписать в данную систему. Для этого необходимо разделить функции педагога (в соответствии с уже существующей традицией) на педагога-преподавателя и педагога-воспитателя. Данное различие позволяет вписать их в разные уровни: для педагога-преподавателя это будет уровень социального индивида, а педагог-воспитатель окажется на одном с психологом уровне — личностном. Вероятно, педагога (точнее, педагога-воспитателя) и психолога часто не различают потому, что в обыденном сознании оба они относятся к категории «что-то связанное с влиянием на личность». То, что влияние это у педагога и психолога различается порой до противоположного, еще предстоит объяснить и показать клиентам и заказчикам. Вместе с тем профессия педагога плохо вписывается в круг ключевых потому, что к педагогу не идут за спасением. А если и приходят, то уже не как к педагогу, а как к учителю жизни, т. е. духовному наставнику. Педагог в своей сущности является носителем и проводником нормативных представлений, решая задачу нормирования — производства члена общества, соответствующего ожидаемым требованиям. К священнику же идут не столько за нормированием, сколько за прощением грехов.

Таким образом, теперь мы готовы предложить искомое определение профессии психолога (с оговоркой на его предварительный и дискуссионный характер).

**Психолог — это специалист, поддерживающий самореализацию, личностный рост и социальное становление субъекта (индивидуального или коллективного), способствует его развитию, оптимизации характеристик его (субъекта) внутреннего мира.**

Достоинства предложенного определения:

- дается положительное определение в терминах получаемых результатов или эффектов (а не отрицание ложного отождествления);
- удаётся избежать признаков, ведущих к смешению с врачами или целителями, таких, как «восстановление нарушений», «исцеление» и т. п.;
- удаётся избежать признаков, провоцирующих на смешение с представителями помогающих и профессий (социальный работник, юрист, бизнес-консультант и т. п.), таких, например, как «помощь в решении проблем», «решатель проблем» и т. п.;
- содержит указание на обязательную необходимость активности заказчика или клиента, без которой нечего будет поддерживать.

Предлагаемое определение может быть детализировано, с тем чтобы получить определение внутривидовых специализаций. Например, для *клинического психолога* это будет оказание поддержки человеку в самореализации, личностном росте и социальном становлении, способствующем его развитию в отношениях с самим собой и (или) близкими другими. Для *организационного психолога* это будет оказание поддержки человеку, группе или организации в их самореализации, (личностном) росте и социальном становлении, способствующем его (их) развитию в ролевых отношениях с социально определенными другими людьми, группами и (или) организациями. Подобные уточнения можно сделать и для других специализаций.

В силу предложенных в определении особенностей специалист в области психологии в состоянии (способен) оказывать эффективную поддержку лишь в том случае, если сам он имеет опыт самореализации, личностного роста и успешного социального становления. В этом случае он будет обладать достаточной степенью социальной и жизненной компетентности. Подчеркнем, что именно этого часто

и ожидают от психолога обыватели, заказчики и клиенты, интуитивно определяя, что доверить нечто важное (заметим, не столько конфиденциальную информацию (как в случае с юристом), сколько тайну самореализации, самостановления) можно лишь тому, кто действительно способен дать необходимую поддержку, кто реально может поддержать. «Действительно» это или нет, определяется по тому, насколько сам психолог имеет (достиг) того, что ценится заказчиками и клиентами.

Поэтому к числу факторов эффективности в деятельности психолога относятся не только профессиональные знания и специальные навыки, не только применяемые методы и способы мышления (пусть сами по себе и высоко действенные), не только ценностные и мировоззренческие установки, а **персональная позиция психолога**. Такая позиция не формируется извне со стороны воспитателя, наставника или тренера — она лишь может быть принята самим психологом (как выработанная самостоятельно, так и заимствованная). Главным инструментом ее создания, каким бы видом деятельности психолог ни занимался, является он сам, его личность, его индивидуальность.

Важнейшим элементом персональной позиции выступает **образ себя как профессионала**. Это — понимание своего места в системе общественной практики, самооценка, границы возможностей и компетенции. В этом плане сформированное самосознание является средством преобразования и формирования профессиональной компетентности. Созданием такого образа мы и занимаемся, когда конструируем модель профессионала. В этом направлении остается описать возможные ответы на вопрос о высшем предназначении психолога как профессионала.

### *Миссия психолога-профессионала*

Функция данного уровня — обеспечить профессиональную деятельность необходимым мотивационно-смысловым потенциалом: придать профессии психолога продуктивный социальный и высокий общечеловеческий смысл. Для этого профессионалу требуется выйти за пределы своей профессии, обнаружить обоснование исторической необходимости нашей профессии (буквально — миссии, предназначения) в современных общественно-исторических условиях, применительно к конкретному социо-культурному контексту. Предлагае-

мые нами ответы носят дискуссионный характер, тем более если учесть, что проблема предназначения психологов для нашей страны еще не имеет традиции своего обсуждения.

Мы снова воспользуемся логикой сопоставления профессий, предложенной при обсуждении образа психолога. В перечне, соотносимых с компонентами образа человека, оказались профессии, с которыми довольно часто сравнивают психолога. Исключение, на первый взгляд, составляет лишь юрист, однако исключение это кажущееся. Во-первых, действительно, как указывал А. Г. Лидерс, к психологу часто обращаются с той же установкой, что и к юристу (адвокату): «сделай за меня». Во-вторых, педагог, с которым часто путают психолога, действительно берет на себя обязательство сформировать будущего члена общества, т. е. занимает позицию наемного исполнителя. Поэтому миссию психолога можно обнаружить, исследуя различие между указанными профессиями, особенно в их отношении к человеку. Проведем сравнение данных профессий по четырем переменным.

1. Переменная «борьба ЗА — борьба ПРОТИВ» задает логику конструктивности (деструктивности). «Бороться за...» — это реализация конструктивной установки на достижение конкретного результата, тогда как «борьба против...» в большинстве случаев ведет лишь к разрушению. Разумеется, созидание без разрушения немислимо, но разрушение в таком сочетании с необходимостью становится вспомогательным средством, а не целью. Деструктивной установкой «борьба против...» становится тогда, когда утрачивается конечный смысл, ради которого производится разрушение. Например, для узко медицинского подхода характерна борьба *против болезни* и, к сожалению, почти никогда — *за здоровье*. Даже само здоровье часто определяется как отсутствие болезни. По этому измерению врач и психолог оказываются на диаметрально противоположных позициях. Отождествление психолога с врачом ведет, с одной стороны, к нежелательным запросам к психологу как «душевному хирургу» (устранить симптом), а с другой, и порождает неоправданные страхи у потенциальных клиентов и заказчиков (боязнь оказаться «под наркозом» (гипнозом), нежелание бесконтрольного вмешательства в свой внутренний мир, опасение потерять в результате «хирургического вмешательства» что-то важное в себе).

2. Переменная «беглец — путник» (бежать ОТ — идти К) задает параметр продуктивность (затратность). По нему священники и психологи оказываются в большей степени ориентированы на достижение результатов, чем на избегание неприятностей, тогда как врачи почти исключительно работают в режиме реагирования на неприятности (в данном случае, болезни). Юристы занимают здесь промежуточное положение, поскольку множество решаемых ими задач преследуют обе цели: как избежать, например, юридической ответственности, нежелательных расходов, снижения престижа и т. п., так и достигнуть, например, победы над оппонентом, получения дополнительных материальных выгод и т. д.
3. Переменная «нормирование — развитие» («нормирование — поддержка») определяет степень субъектности, предусматриваемую профессионалом в отношении человека — клиента, пациента, заказчика, ученика, прихожанина и т. п. Пожалуй, психологи в наибольшей степени среди обсуждаемых профессий ориентированы на то, чтобы поддерживать развитие клиентов и заказчиков.
4. Переменная «зависимость — свобода» определяет степень зависимости или свободы клиента, пациента, заказчика, ученика, прихожанина и т. п. от профессионала. Характерное для медицины «не занимайтесь самолечением» определяет полную зависимость пациента от врача, равно как претензия священников на избранность в отправлении ритуалов, в особенности наиболее сакральных, также ставит прихожанина в полную зависимость. И наоборот, для работы психолога чрезвычайно важно опираться на ответственность клиента, укреплять в нем способность независимо от консультанта решать свои жизненные проблемы. Обобщить обсуждение можно в виде табличного сопоставления:

Номера и полюса переменных	Священники	Психологи	Юристы	Врачи
1. Борьба за		+	+	
1. Борьба против	+		+	+
2. Стремление к... («путник»)	+	+	+	
2. Бегство от... («беглец»)			+	+
3. Поддерживают развитие (поиск)		+		
3. Подгоняют под норму	+		+	+
4. Свобода (и ответственность)		+	+	
4. Зависимость	+			+



Как видим, психолог занимает наиболее прогрессивную (экологичную, конструктивную, человечную) позицию по отношению к своему клиенту или заказчику по сравнению со своими коллегами по ключевым профессиям. Вероятно, здесь вскрывается тенденция, проводником которой и является психолог как профессионал. Эта тенденция заключается в том, чтобы принять активное участие в смене ведущих ориентиров развития человечества.

В доисторические времена все четыре функции (протопрофессии) совмещались в одном лице — шамане. Психолог, очевидно, позже всех в данной четверке выделился в качестве самостоятельного профессионала. Вероятно, поэтому он оказывается носителем (выразителем) самых прогрессивных установок.

Следовательно, на психологах лежит миссия вносить важные долгосрочные изменения в обыденные представления о том, какими принципами необходимо руководствоваться, имея дело с человеком как личностью, какими принципами должен руководствоваться профессионал, если его квалификация связана с существенными функциями человека. Культурное предназначение психолога — это борьба за оптимизацию субъективных миров по возможности всех субъектов (отдельных людей, малых и больших социальных групп...). Психолог ратует также за повышение человекообразности в отношениях между субъектами разного рода.

Каким же должно быть сочетание свойств личности, которое в наибольшей степени обеспечивало бы успех профессиональной деятельности психолога?

Хотя исследований в этой области достаточно много, однако однозначного ответа о свойствах личности, способствующих эффективной работе психолога, к сожалению, нет. Очень часто при описании преуспевающего психолога как профессионалы, так и клиенты употребляют бытовые понятия: «открытый», «теплый», «внимательный», «искренний», «гибкий», «терпимый». Предпринимались попытки выделить свойства личности, необходимые психологу для работы по профотбору. Национальная ассоциация профессиональной ориентации США выделяет следующие свойства личности (цит. по: George Cristiani, 1990): проявление глубокого интереса к людям и терпение в общении с ними. (М. Бубер (1961) охарактеризовал этот фактор как интерес к людям в силу их бытия, а не потому, что некоторые из них шизофреники или психопаты); чувствительность к установкам и

поведению других людей; эмоциональная стабильность и объективность; способность вызывать доверие других людей; уважение прав других людей.

В 1964 г. Комитет по надзору и подготовке консультантов США установил следующие шесть качеств личности, необходимых консультанту (цит. по: George Cristiani, 1990): доверие к людям; уважение ценностей другой личности; проницательность; отсутствие предубеждений; самопонимание; сознание профессионального долга.

Л. Уолберг (1954) акцентирует такие особенности: чуткость, объективность (неотождествление себя с клиентами), гибкость, эмпатию и отсутствие собственных серьезных проблем. К особо ВРЕДНЫМ для консультанта чертам он относит авторитарность, пассивность и зависимость, замкнутость, склонность использовать клиентов для удовлетворения своих потребностей, неумение быть терпимым к различным побуждениям клиентов, невротическую установку в отношении денег.

А. Гомбс с соавторами в своем исследовании установил, что преуспевающий консультант обычно воспринимает других как способных решать собственные проблемы и принимать на себя ответственность, как предпочитающих отождествляться с людьми, а не с предметами.

Г. Штрупп с соавторами (1969; цит. по: Schneider, 1992), исследовавший черты «хорошего консультанта» с позиции клиентов, указывает на внимательность, умение выслушать, теплоту, сердечность, умудренность в дружеских советах.

По мнению А. Шторр (1980), идеальным психотерапевтом или консультантом в состоянии быть симпатичный человек, откровенный и открытый чувствам других; способный отождествляться с самыми разными людьми; теплый, но не сентиментальный, не стремящийся к самоутверждению, однако имеющий свое мнение и способный его защитить; умеющий служить на благо своим клиентам.

Если продолжить обзор многочисленных источников литературы о свойствах личности, которые необходимы консультанту, чтобы оказывать помощь, представлять собой катализатор самопознания, изменения и совершенствования другого человека, мы приблизимся к *модели личности эффективного консультанта*. Подобный перечень личностных особенностей мог бы послужить основой программы по подготовке консультантов. Речь идет, конечно, о «подвижной» модели, поскольку каждый консультант имеет возможность

ее дополнить. Рассмотрим факторы, способные составить остов такой модели.

*Аутентичность.* Дж. Бьюдженталь (1965) называет аутентичность стержневым качеством психотерапевта и важнейшей экзистенциальной ценностью. Он выделяет три основных признака аутентичного существования:

- полное осознание настоящего момента;
- выбор способа жизни в данный момент;
- принятие ответственности за свой выбор.

Аутентичность в какой-то степени обобщает многие свойства личности. Прежде всего это выражение искренности по отношению к клиенту. Аутентичный человек жаждет быть и является самим собой как в своих непосредственных реакциях, так и в целостном поведении. Он позволяет себе не знать все ответы на жизненные вопросы, если их действительно не знает. Он не ведет себя как влюбленный человек, если в данный момент чувствует враждебность. Трудности большинства людей в том и заключаются, что они много энергии расходуют на проигрывание ролей, на создание внешнего фасада, вместо того чтобы использовать ее на решение реальных проблем. Если консультант большую часть времени будет прятаться за профессиональную роль, клиент тоже спрячется от него. Если консультант выполняет роль только технического эксперта, отмежевываясь от своих личных реакций, ценностей, чувств, консультирование будет стерильным, а его эффективность — сомнительной. Соприкоснуться с жизнью клиента мы можем, только оставаясь живыми людьми. Аутентичный консультант — наиболее подходящая модель для клиентов, служащая примером гибкого поведения.

*Открытость собственному опыту.* Здесь открытость понимается не в смысле откровенности перед другими людьми, а как искренность в восприятии собственных чувств. Социальный опыт учит нас отрицать, отбрасывать свои чувства, особенно отрицательные. Ребенку говорят: «Замолчи, большие дети (или мальчики) не плачут!» Взрослым окружающие говорят то же: «Не плачь!» или «Не нервничай!» Давление окружающих заставляет вытеснять печаль, раздражительность, злость.

Эффективный консультант не должен отгонять любые чувства, в т. ч. и отрицательные. Только в таком случае можно успешно контролировать свое поведение, поскольку вытесненные чувства стано-

вятся иррациональными, источником неконтролируемого поведения. Когда мы осознаем свои эмоциональные реакции, то можем сами выбирать тот или иной способ поведения в ситуации, а не позволять неосознанным чувствам нарушать регуляцию нашего поведения. Консультант способен содействовать позитивным изменениям клиента, только когда проявляет терпимость ко всему разнообразию чужих и своих эмоциональных реакций.

*Развитие самопознания.* Ограниченное самопознание означает ограничение свободы, а глубокое самопознание увеличивает возможность выбора в жизни. Чем больше консультант знает о себе, тем лучше поймет своих клиентов, и наоборот — чем больше он познает своих клиентов, тем глубже понимает себя. Как говорит Э. Кеннеди (1977), неумение услышать, что творится внутри нас, увеличивает подверженность стрессу и ограничивает нашу эффективность, кроме того, возрастает вероятность пасть жертвой удовлетворения в процессе консультирования своих неосознанных потребностей. Очень важно реалистично относиться к себе. Ответ на вопрос, как можно помочь другому человеку, кроется в самооценке консультанта, адекватности его отношения к собственным способностям и вообще к жизни.

*Сила личности и идентичность.* Консультант должен знать, кто он таков, кем может стать, чего хочет от жизни, что для него важно по существу. Он обращается к жизни с вопросами, отвечает на вопросы, поставленные ему жизнью, и постоянно подвергает проверке свои ценности. Как в профессиональной работе, так и в личной жизни консультанту не следует быть простым отражением надежд других людей, он должен действовать, руководствуясь собственной внутренней позицией. Это позволит ему чувствовать себя сильным в межличностных отношениях.

*Толерантность к неопределенности.* Многие люди неуютно чувствуют себя в ситуациях, в которых недостает структуры, ясности, определенности. Но поскольку одной из предпосылок становления личности является «прощание» человека с привычным, известным из собственного опыта и вступление на «незнакомую территорию», консультанту совершенно необходима уверенность в себе в ситуациях неопределенности. По существу именно такие ситуации и составляют «ткань» консультирования. Ведь мы никогда не знаем, с каким клиентом и проблемой столкнемся, какие придется принимать реше-

ния. Уверенность в своей интуиции и адекватности чувств, убежденность в правильности принимаемых решений и способность рисковать — все эти качества помогают переносить напряжение, создаваемое неопределенностью при частом взаимодействии с клиентами.

*Принятие личной ответственности.* Поскольку многие ситуации в консультировании возникают под контролем консультанта, он должен нести ответственность за свои действия в этих ситуациях. Понимание своей ответственности позволяет свободно и сознательно осуществлять выбор в любой момент консультирования — соглашаться с доводами клиента или вступать в продуктивное противостояние. Личная ответственность помогает более конструктивно воспринимать критику. В таких случаях критика не вызывает механизмов психологической защиты, а служит полезной обратной связью, улучшающей эффективность деятельности и даже организацию жизни.

*Глубина отношений с другими людьми.* Консультант обязан принимать во внимание чувства, взгляды, своеобразные черты личности, но делать это без осуждения и наклеивания ярлыков. Такой характер отношений с клиентами весьма важен, тем не менее следует принять во внимание страхи, которые переживает большинство людей, пытаясь завязать близкие, теплые отношения с другими. Некоторым кажется, что выражение положительных чувств обязывает, ограничивает свободу, делает уязвимым.

Кого-то страшит неприятие партнером положительных чувств, отклонение их, поэтому более безопасной представляется отсрочка углубления межличностных отношений. Эффективному консультанту чужды такие страхи, он способен свободно выражать свои чувства перед другими людьми, в т. ч. и перед клиентами.

*Постановка реалистичных целей.* Обычно успех побуждает ставить перед собой большие цели, а неудача, наоборот, — опустить ниже планку притязаний. Иногда этот механизм самозащиты нарушается, и тогда слишком большая цель будет заранее обречена на неудачу или стремление к незначительной цели не доставит никакого удовлетворения. Итак, эффективный консультант должен понимать ограниченность своих возможностей. Прежде всего, важно не забывать, что любой консультант независимо от профессиональной подготовки не всемогущ. В действительности ни один консультант

не способен построить правильные взаимоотношения с каждым клиентом и помочь всем клиентам разрешить их проблемы. Такой наивный оптимизм может стать причиной «холодного душа» в повседневном консультировании и постоянно вызывать чувство вины. Консультант должен отказаться от нереального стремления стать совершенным. В консультировании мы всегда можем выполнять свою работу «хорошо», но не идеально. Тот, кто не в состоянии признать ограниченность своих возможностей, живет иллюзиями, что способен полностью познать и понять другого человека. Такой консультант постоянно винит себя за ошибки вместо извлечения полезных уроков, и в результате его деятельность неэффективна. Если мы допускаем собственную ограниченность, то избегаем ненужного напряжения и чувства вины. Тогда отношения с клиентами становятся более глубокими и реалистичными. Правильная оценка собственных возможностей позволяет ставить перед собой достижимые цели. Об эмпатии, которая является одной из важнейших черт личности эффективного консультанта, более подробно поговорим при обсуждении вопроса о взаимоотношениях в процессе консультирования. Обобщая обсужденные выше требования, предъявляемые к личности консультанта, можно утверждать, что *эффективный консультант* — это прежде всего *зрелый человек*.

Чем разнообразнее у консультанта стиль личной и профессиональной жизни, тем эффективнее будет его деятельность. Иногда выражать чувства и попросту слушать, что говорит клиент, — это самое лучшее, но опасно ограничиваться только такой тактикой консультирования, порой необходимо вступать с клиентом в конфронтацию.

Иногда следует интерпретировать его поведение, а подчас и побуждать клиента толковать смысл своего поведения. Порой в консультировании требуется директивность и структурированность, а иногда можно позволить себе увлечься беседой без определенной структуры. В консультировании, как и в жизни, следует руководствоваться не формулами, а своей интуицией и потребностями ситуации. Такова одна из важнейших установок зрелого консультанта.

К. Шнайдер (1992) выделяет два важных постулата квалифицированного психологического консультирования и психотерапии:

— *Личная зрелость консультанта*. Подразумевается, что консультант успешно решает свои жизненные проблемы, открыт, терпим и искренен по отношению к себе.

— *Социальная зрелость консультанта.* Подразумевается, что консультант способен помочь другим людям эффективно решать их проблемы, откровенен, терпим и искренен по отношению к клиентам.

Зрелость консультанта — это процесс, а не состояние. Подразумевается, что невозможно быть зрелым всегда и везде.

Нарисованная нами модель эффективного консультанта с первого взгляда может показаться слишком величественной и далекой от действительности. При этом напрашивается утверждение, что черты эффективного консультанта совпадают с чертами преуспевающего человека. К такой модели и должен стремиться консультант, если желает быть не техничным ремесленником, а художником психологического консультирования. Наконец, свойства личности эффективного консультанта могут быть и целью психологического консультирования — появление этих свойств у клиента в этом случае становится показателем эффективности консультирования.

### *Система ценностей консультанта*

Каждый человек имеет собственную систему ценностей, которая определяет его решения и то, как он воспринимает окружающий мир и других людей. Речь идет о важнейших жизненных критериях. Система ценностей консультанта определяет исходные предпосылки консультирования. Любая проблема личности, как отмечает Р. Мэй (1967), это моральная проблема; иначе говоря, каждая проблема личности имеет свой моральный подтекст. Уже сам вопрос, часто задаваемый в консультировании и психотерапии: «Как я должен жить?» — является сущностным для всех моральных систем. Здесь и возникает второй вопрос: в какой степени собственно процесс консультирования имеет или должен иметь характер ценностной дискуссии, а также в какой степени ценности консультанта должны «участвовать» в процессе консультирования. Если ответ на первый вопрос более или менее ясен: проблемы клиента следует воспринимать как следствие психического и духовного нездоровья, а не как предмет моральности, то по второму вопросу существуют две крайние позиции.

Одна из них — консультант должен быть *«объективным»*, *ценностно нейтральным* и не вносить в консультативные отношения свою жизненную философию и ценностную систему. Он обязан полностью сконцентрироваться на ценностях клиентов. Это

не означает, что идеальным считается консультант, не имеющий собственной системы ценностей, — просто он не должен занимать во время консультирования определенную позицию по моральным и ценностным аспектам. Смысл данной установки консультанта обосновывается тем, что в процессе консультирования клиент, часто благодаря поощрению извне, обучается менять исходные предпосылки своего поведения; самооценка формируется на основании интериоризации оценок окружающих. К. Паттерсон (1958; цит. по: George, Cristiani, 1990) указывает также на целый ряд причин, по которым консультанту следует избегать оказывать воздействие на ценности клиента:

- жизненная философия каждого индивида уникальна и нежелательно навязывать ее другим;
- ни один консультант не может утверждать, что имеет полностью развитую, адекватную философию жизни;
- наиболее подходящие места для усвоения ценностей — это семья, церковь и школа, а не кабинет консультанта;
- индивид развивает собственную этическую систему, пользуясь не одним источником и не за один день, а под влиянием многих жизненных факторов и в течение длительного отрезка времени;
- никто не может воспрепятствовать другому человеку в формировании уникальной философии жизни, которая была бы для него самой осмысленной;
- клиент имеет право на неприятие этических принципов и философии жизни другого лица.

На противоположном полюсе — мнение Э. Уильямсон (1958; цит. по: George, Cristiani, 1990), согласно которому консультант должен открыто и ясно демонстрировать клиенту свою ценностную позицию, поскольку попытка быть нейтральным в ценностных ситуациях побуждает клиента полагать, что консультант считает приемлемым и оправданным пагубное с социальной, моральной и правовой точек зрения поведение. Это позиция консультанта-воспитателя, знающего, что хорошо и что плохо. Трудно согласиться с обоими крайними мнениями. Если реально посмотреть на ситуацию консультирования, станет ясно, что полностью исключить ценности консультанта, мировоззренческие аспекты из консультативного контакта с клиентом просто невозможно, если консультирование понимать как отношения двух людей, а не как нечто механическое



или заранее запрограммированное. Консультант должен четко знать свои ценности, не скрывать их от клиента и не избегать ценностных дискуссий на консультативных встречах, поскольку немало проблем скрыто именно в ценностных конфликтах клиентов или в непонимании ими собственной ценностной системы. Однако ясная ценностная позиция консультанта не подразумевает нравочений и морализирования. В любом случае влияние ценностей консультанта на клиента имеет свою этическую сторону, если признать, что выдвигаемые консультантом цели и используемые методы отражают и его философию жизни. Даже прямо не навязывая клиенту свои ценности, однако придерживаясь в работе определенной философии, мы неизбежно «вносим» в консультирование свое воззрение на систему существенных вопросов жизни.

### *Требования, предъявляемые к модели выпускника*

Исходя из поставленной проблемы и анализа литературы, можно сформулировать необходимость наличия следующих особенностей у предлагаемой модели выпускника:

1. В качестве концептуального ядра можно использовать понятие профессионального самосознания.
2. Хорошо бы не ограничиваться узко самосознанием, желательно обеспечить:
  - а) возможность описания и *неотрефлексированных* (не вполне осознанных) структур и процессов, чтобы учесть как досознательное становление профессиональной компетентности, так и ее работу уже в свернутом до автоматизмов виде, что характеризует полностью сформированного профессионала;
  - б) сохранение возможности описания самой *профессиональной деятельности* как таковой, не ограничиваясь лишь ее субъективной презентацией в виде профессионального самосознания; это позволило бы ясно представить процесс формирования профессиональной компетентности.
3. Необходимо обеспечить *полноту охвата онтологических уровней*, на которых локализуется (укореняется) профессиональная деятельность, что даст возможность системного подхода к формированию готовности к такой деятельности.
4. Модель должна обладать выраженным *психотехническим потенциалом*, т. е. содержать подсказки относительно возможного

механизма формирующего воздействия — что именно поставить в фокус педагогических усилий.

5. Требуется также *операционализируемость* модели — способность указывать пути разработки методов непосредственной работы со студентами и слушателями.
6. Немаловажное качество — *практическая воплотимость*, под которой понимается наличие в модели указаний на пути и механизмы внедрения концепции в практику подготовки профессионалов в области психологии.
7. Содержать учет *ожиданий со стороны потенциальных пользователей* (заказчиков, клиентов и т. п.) — в части задач, для решения которых приглашаются или должны будут приглашаться психологи.

### *Модель выпускника*

В основу модели выпускника была положена схема логических уровней, предложенная Г. Бейтсоном. Эта модель с успехом применяется в программе подготовки специалиста в контексте его специализации в области психологического консультирования и терапии, а также в практической работе психолога-консультанта, психотерапевта. Удобство ее состоит в том, что это не столько схема описания, сколько схема организации жизненного мира человека. Эта модель представляется как пирамида логических уровней, корнями восходящая к работам Б. Рассела:

1. **Окружение** — среда, в которой работает человек и с которой он взаимодействует (аптека, окружающие вас люди: коллеги, поставщики, клиенты и др.). На этом уровне человек отвечает на вопросы «Где?», «Когда?». Это логически наиболее «низкий» уровень, поскольку адресует внимание деятеля на непосредственно представленные события реальности.
2. **Поведение** — выполняемые человеком специфические действия при взаимодействии с окружающими. Человек отвечает на вопрос «Что делать?». Этот уровень надстраивается (в методологическом понимании) над событийным рядом, конституируя активность человека по отношению к миру.
3. **Способности** — общие стратегии и навыки, которые человек использует в своей жизни для осуществления определенных действий. Данный уровень определяет, какие именно способы (от-

сюда и *способ-*ность) будут привлечены человеком для решения своих жизненных задач; описывается через ответы на вопросы «Как?», «Каким образом?»; является более высоким по отношению к предыдущему, поскольку ответственен за организацию поведения в соответствии с возможностями и опытом человека.

4. **Убеждения и ценности** — идеи, принципы, нравственные позиции, стандарты поведения, которые человек считает правильными, и которые являются мотивирующим фактором для осуществления определенных действий. Человек отвечает на вопросы «Почему?», «Какие мотивы?», «Зачем?», «Во имя чего?».
5. **Идентичность, или личностное своеобразие**, — ощущение человеком самого себя, его основные ценности в жизни, собственное «Я» как целое. Человек отвечает на вопросы «Кто я такой?», «Кто я?». Этот уровень ответственен за то, что человек чувствует свою целостность, самоидентичность, что обеспечивает условия для возникновения у человека субъектности — готовности брать на себя решение своих жизненных задач.
6. **Духовность, или миссия**, — система, доминирующая в личности, самый глубокий уровень сознания. Человек отвечает на вопросы «Каково мое предназначение?», «Каков смысл (цель) моей жизни?». Логически это самый высокий (лично — самый глубокий) уровень, определяющий предельные ориентиры, которые человек сделал своими внутренними опорами.

Вышележащий уровень придает смысл нижележащему, определяет внутрисистемный контекст, задающий его назначение. Функция каждого вышележащего уровня состоит в том, чтобы организовывать информацию и активность на нижележащем уровне. Изменения, происходящие на более высоком уровне, вызывают изменения на нижележащем. Жизненная компетентность человека в значительной степени определяется тем, что возникающие проблемы и поставленные задачи решаются на релевантном для них уровне. Трудности в решении возникают из-за того, что фокус приложения усилий человека находится не на релевантном для данной проблемы или задачи уровне.

В общем виде предложенная Г. Бейтсоном схема напоминает уровни организации движений по Н. А. Бернштейну, но моделирует уровни организации жизни в целом — своего рода движение человека в его собственном жизненном пространстве. Возможности об-

суждаемой модели многократно получали положительную оценку со стороны практических специалистов в области психотерапии и коммуникации, а также в процессе подготовки специалистов для этих областей.

Обращение модели Г. Бейтсона на самого психолога-профессионала позволяет — с той же степенью эффективности, что и по отношению к нашим клиентам и заказчикам — построить модель его профессиональной деятельности. Обладая высоким описательным и объяснительным потенциалом, получаемая модель профессионала одновременно способна выступить и средством организации его профессиональной деятельности. В известном смысле, данная модель также может рассматриваться как организующая профессиональное мировоззрение, причем не только в части прикладных задач, но и как способ организации теоретического мышления (особенно в качестве средства повышения методологической его корректности).

Таким образом, в контексте проблем подготовки психологов предлагается различать следующие **уровни** в модели профессионального становления и развития психолога:

1. Феноменологическая база («почва») профессии — явления, с которыми ежедневно сталкивается психолог в своей профессиональной деятельности.
2. Действия (навыки) и обслуживающие их знания.
3. Стратегии профессиональной деятельности (способности) — типичные схемы деятельностного проявления профессионального менталитета.
4. Базовые допущения — как неявные, так и осознанные ценностные ориентации.
5. Образ «профессионального Я», самосознание профессионального психолога.
6. Миссия психолога-профессионала.

В таком виде модель охватывает широкий круг онтологических уровней: от повседневного (обыденного) до духовного.

### Постановка целей

Словарь Вебстера определяет понятие цель как завершение, окончательный результат того, на что были направлены изначальные усилия и стремления, условия и состояния, вызвавшие образ действия. Целью, в таком случае, должно быть желаемое людьми или группами состояние или результат. Это ответ на вопрос: «Что вы хотите?» Цели — источник мотивации, они могут стимулировать мощные процессы самоорганизации, которые мобилизуют одновременно сознательные и бессознательные ресурсы.

Цели — фундаментальнейшая составляющая техник, стратегий, интервенций НЛП. Они являются центральным фокусом, «мишенью» всей деятельности, связанной с любой интервенцией или стратегией. Здесь уместно напомнить, что если вы ничего не хотите, то НЛП не представляет для вас никакой ценности.

В связи с тем, что это так принципиально, представляется очень важным, чтобы люди были способны ставить адекватные и значимые цели. Далее приведены некоторые общие стратегии постановки целей.

#### *Стратегии постановки цели*

Цели чаще всего устанавливаются по отношению к настоящему или проблемному состоянию. Например, человек может испытывать страх перед публичными выступлениями. Простейшая (хотя сама по себе часто самая проблематичная) форма целеполагания — это определить цель как отрицание проблемного состояния. Так, в ситуации с боязнью публичных выступлений человек может изначально определить свою цель, как: «Я не хочу больше бояться говорить перед группой».

Хотя это, несомненно, распространенный способ постановки цели и неплохая отправная точка, проблема применения этой стратегии заключается в следующем: она не дает ответа на вопрос: «Что ты хочешь?» Утверждение о том, чего ты не хочешь, не является истинно целью. Действительно, негативные утверждения, подобные вышеназванному, акцентируют внимание человека больше на проблемном состоянии, чем на желаемом. (Попробуйте следующие 30 секунд не думать о голубом слоне).

Вторая обычная стратегия целеполагания — это определение цели как полярности или противоположности проблемному состоя-

нию. В случае страха перед публичными выступлениями человек может сказать так: «Я хочу чувствовать себя уверенно, выступая перед группой». И вновь это логичная стратегия, безусловно, позволяющая сосредоточиться на чем-то другом, нежели проблемная ситуация; но она чревата созданием внутренних противоречий и конфликтов, поскольку постоянно отсылает нас к проблемному состоянию. Говоря словами Альберта Эйнштейна, проблему нельзя решить на том же уровне мышления, на котором она возникла. Популярность определяется на том же мыслительном уровне.

Третий тип целеполагания включает использование внешней референции или внешней модели для определения желаемого состояния. В планировании и развитии организации это определяет базис. В случае с публичными выступлениями человек мог бы так сделать, сказав: «Я хотел бы выступать как Мартин Лютер Кинг». У этой стратегии есть несомненное преимущество перед простым отрицанием и противопоставлением. Она дает конкретную референцию для сравнения и помогает увести внимание от проблемного состояния. Но, вместе с тем, она может вызвать у людей неоправданные ожидания или стать причиной неконгруэнтности или неискренности, что является следствием любой имитации. Помимо того, это может вызывать негативные ассоциации и ощущение провала. Также существует опасность неэкологичности, когда поведение воплощается в контексте, для которого оно не подходит.

Еще одна стратегия определения целей использует правила и принципы для обозначения структуры желаемого состояния. В случае страха перед публичными выступлениями может быть применено нечто, подобное следующей аргументации: «Я хотел бы обладать некоторыми качествами мастерства, такими, как гибкость, конгруэнтность, интеграция и т. д., когда выступаю перед группой». Это дедуктивный подход. Он предполагает наличие абстрактных принципов внутри конкретной ситуации. Тем самым открывается доступ к большей гибкости в действиях и выражениях. В то же время этот подход требует больших интеллектуальных усилий и ситуация более подвержена искажениям, опущениям и обобщениям, нежели чем при использовании других стратегий.

Пятая стратегия включает в себя установку генеративного результата. Он формулируется скорее не относительно проблемного состояния или внешних абстрактных референций, а исходя из рас-

ширения существующих ресурсных качеств. Генеративные цели — это утверждения, характеризующиеся словом больше, где некто хочет больше, чем имел до того. Например, в ситуации с публичным выступлением человек может сказать: «Я хочу быть более уравновешенным и творческим». Это дает множество преимуществ, т. к. предполагает, что для генеративных результатов человек способен идентифицировать в себе подходящие позитивные качества, что может, однако, быть затруднительно, когда он борется с проблемным состоянием.

И, наконец, мы подошли к завершающей перечень стратегии, когда мы действуем, как будто уже достигли желаемого состояния. Сложнее определить цель, будучи ассоциированным с проблемным состоянием. Очень часто это и является частью проблемы — увязнув в проблемном состоянии, очень трудно быть творческим и думать об альтернативах. Со стратегией «как если бы» мы переносимся из проблемного состояния в желаемое, представив, как это было бы, если бы желаемое состояние уже было достигнуто. В отношении публичного выступления человек, возможно, скажет: «Если бы я уже достиг желаемого состояния, я бы чувствовал себя расслабленно и комфортно перед публикой прямо сейчас».

Все эти различные стратегии определения целей имеют свои преимущества и сложности применения. Фактически, в некоторых случаях лучше всего будет использовать их все как части одного процесса целеполагания. Взятые вместе, они образуют мощную последовательность для исследования и построения достижимых целей в перспективе. Чтобы исследовать каждую из них, проделайте следующие упражнения, взяв реальную проблему, над которой вы сейчас работаете.

Дилтс Р. Постановка целей. М.: Независимая фирма «Класс», 1998.

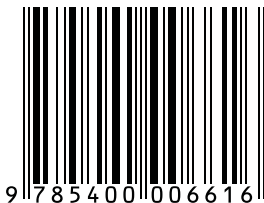
Учебное издание

Ольга Ивановна ДУБРОВИНА  
Татьяна Станиславовна ШЕВЦОВА

ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

*Учебное пособие*

Редактор	<i>Ю. Ф. Евстигнеева</i>
Технический редактор	<i>Н. Г. Яковенко</i>
Компьютерная верстка	<i>Н. С. Власова</i>
Печать электрографическая	<i>А. Е. Котлярова, О. А. Булашов</i>
Печать офсетная	<i>В. В. Торпов, С. Г. Наумов</i>



Подписано в печать 03.07.2012. Тираж 130 экз.  
Объем 13,5 усл. п. л. Формат 60×84/16. Заказ 441.

---

Издательство Тюменского государственного университета  
625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10  
Тел./факс: (3452) 45-56-60, 46-27-32  
E-mail: izdatelstvo@utmn.ru