

**В.Л. Бозаджиев**

**ПСИХОЛОГ  
ПРОФЕССИЯ и ЛИЧНОСТЬ**

**Челябинск  
2011**

УДК 15:331(01)  
ББК Ю941.19  
Б 769

*Рецензенты:*

*В.С. Агапов* - доктор психологических наук, профессор  
(кафедра акмеологии и профессиональной деятельности  
РАГС при Президенте РФ);

*В.И. Долгова* - доктор психологических наук, профессор  
(Челябинский государственный педагогический университет)

**Бозаджиев В.Л.**

Психолог: профессия и личность. – Челябинск: Издательство  
«Печатный Двор», 2011. - 424 с.: ил.

**ISBN 978-5-904756-03-1**

Эта книга о профессии, профессиональной деятельности психолога, о личности психолога - его мотивационно-потребностной сфере, характере, способностях. В книге даётся представление о компетентности психолога, раскрываются сущность, структура и содержание социально-профессиональных компетенций, которыми должен обладать психолог, рассматриваются проблемы формирования имиджа профессионального психолога.

Книга адресована психологам, аспирантам, студентам вузов, обучающимся по направлению и специальности «Психология», а также будет полезна тем, кто рассматривает психологию в качестве своей будущей профессии.

УДК 15:331(01)  
ББК Ю941.19

**ISBN 978-5-904756-03-1**

© Бозаджиев В.Л., 2011

© Издательство «Печатный Двор», 2011

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>Предисловие .....</b>	<b>7</b>
<b>Глава 1. Психология как профессия .....</b>	<b>12</b>
1.1. Понятие профессии. Психологический анализ .....	12
1.2. Классификация профессий и место психологии в ней.....	22
<b>Глава 2. Профессия и профессиональная деятельность психолога .....</b>	<b>36</b>
2.1. Общее представление о профессиональной деятельности психолога.....	36
2.2. Научно-исследовательская деятельность психолога.....	39
2.3. Практическая деятельность психолога .....	42
Психодиагностика.....	47
Психологическое консультирование .....	49
Психокоррекционная работа .....	67
2.4. Педагогическая деятельность .....	69
2.5. Организационно-управленческая деятельность .....	72
2.6. Проектно-инновационная деятельность .....	74
<b>Глава 3. Психологическая работа в различных сферах деятельности .....</b>	<b>77</b>
3.1. Психологическая работа в сфере образования.....	77
3.2. Психологическая деятельность в сфере экономики .....	84
Что такое экономическая психология .....	84
Основные направления работы и функции психолога в экономической сфере .....	86
Психология и управление организациями в сфере экономики .....	89
Возможности психологии в сфере рекламы .....	90
3.3. Психология труда и организационная психология .....	92
Сферы деятельности и задачи специалистов по психологии труда .....	92
Специальные отрасли психологии труда .....	97

3.4. Психология в медицинской сфере .....	101
Цель, задачи и методы медицинской психологии .....	101
Медицинская психология в системе здравоохранения .....	105
3.5. Психология в сфере политики .....	108
Что такое политическая психология .....	108
Прикладная роль политической психологии.....	111
3.6. Психология в юридической практике.....	115
Криминальная психология .....	115
Судебная психология .....	118
Пенитенциарная психология .....	121
Задачи психологической службы в юридической практике	123
3.7. Работа психолога в спорте .....	125
3.8. Экстремальная психология .....	130
3.9. Задачи и специфика работы военного психолога.....	135
<b>Глава 4. Личность психолога .....</b>	<b>138</b>
4.1. Понимание личности как субъекта профессиональной дея-	
тельности.....	138
4.2. К вопросу о том, кого следует называть психологом .....	141
4.3. Психолог как личность и как субъект профессиональной	
деятельности .....	144
Личностные особенности психолога: анализ прежних попы-	
ток.....	145
Мотивационно-потребностная сфера личности психолога	150
Характер психолога и этика профессиональной деятельности	
.....	165
Способности психолога .....	183
<b>Глава 5. «Компетентность» и «компетенции»: определение и</b>	
<b>соотношение понятий .....</b>	<b>194</b>
5.1. Эволюция взглядов на понятия «компетентность» и «ком-	
петенции».....	194
5.2. Социально-профессиональные компетенции: понятие,	
структура, содержание.....	205

<b>Глава 6. Компетентность и компетенции психолога .....</b>	<b>235</b>
6.1. Проблема определения профессиональной компетентности психолога .....	235
6.2. Социально-профессиональные компетенции психолога и их классификация.....	239
6.3. Сущность, структура и содержание социально-профессиональных компетенций психолога.....	251
Профессионально-коммуникативная компетенция .....	251
Социально-перцептивная компетенция.....	253
Компетенция креативности .....	256
Компетенция социально-профессиональной ответственности .....	257
Организационная компетенция .....	260
Компетенция социально-профессиональной адаптивности.....	262
Научно-исследовательская компетенция .....	264
Психодиагностическая компетенция .....	270
Психолого-консультативная компетенция.....	272
Психокоррекционная компетенция.....	275
Тренинговая компетенция.....	277
Экспертная компетенция.....	279
Педагогическая компетенция .....	282
Имиджевая компетенция.....	287
<b>Глава 7. Социально-профессиональные компетенции как фактор успешной профессиональной деятельности психолога. Результаты исследования .....</b>	<b>292</b>
7.1. Успешность профессиональной деятельности и её критерии: теоретический анализ.....	292
7.2. Анализ результатов эмпирического исследования .....	298
<b>Глава 8. Имидж психолога-консультанта.....</b>	<b>321</b>
8.1. Имидж и личностные характеристики психолога-консультанта.....	321
8.2. Внешнеповеденческие характеристики психолога-консультанта.....	326
8.3. Результаты эмпирического исследования слагаемых имиджа психолога-консультанта .....	332

<b>Глава 9. Профессиональные деструкции психолога.....</b>	<b>347</b>
9.1. Феномен профессиональных деструкций.....	347
9.2. Профессиональные деформации личности психолога.....	352
9.3. Профессионально обусловленные акцентуации личности психолога .....	358
9.4. Профессиональная некомпетентность психолога.....	363
9.5. Профессиональная беспомощность психолога.....	367
<b>Литература .....</b>	<b>377</b>
<b>Приложения .....</b>	<b>403</b>
1. Индивидуально-психологические характеристики выдающихся психологов.....	403
2. Имиджевые характеристики выдающихся психологов .....	417

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Эта книга – о профессии и о личности, реализующей в ней свою профессиональную деятельность – о психологе. Если о профессиях (вообще и конкретных, в частности) сегодня написано много, то о профессии *психолог* в нашей стране книг практически нет. Только в последнее десятилетие появился небольшой ряд учебников по введению в профессию «Психолог» (И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников, 2002; В.Н. Карандашев, 2003; Т.А. Павлова, 2007; И.А. Шмелёва, 2010 и некоторые др.). В 2005 г. вышло аналогичного плана учебное пособие автора книги, которую держит в руках читатель. Психологии профессий посвятили свои исследования такие авторы как Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков, Е.П. Ильин, В.С. Агапов, и др.

Однако мы мало или совсем не находим работ, которые обращались бы психологу как личности, как субъекту профессиональной деятельности, призванному на профессиональном уровне решать задачи психологической помощи и поддержки людей, которые в этом нуждаются.

По данным не так давно прошедшего международного психологического конгресса «Психология XXI столетия: Теория. Эксперимент. Социальная практика» (2009 г.), в нашей стране работают 112 тысяч дипломированных психологов. Это – более сотни тысяч личностей, каждая из которых, обладая своими индивидуально-психологическими особенностями и профессиональными качествами, вносит свой вклад в решение задач, стоящих перед сообществом профессиональных психологов.

Профессиональная компетентность, профессиональное самосознание, особенности рефлексии, профессионально важные качества, ценностные ориентации, творческие способности – вот далеко не полный перечень составляющих личности психолога, безусловно, значимых для его эффективной деятельности. Кроме того, важна самоэффективность психолога, выражающаяся в том,

что он сам верит в собственные силы, психологические ресурсы и возможность их успешной реализации в работе.

Что же мы знаем о личности психолога – о его ценностях и личностных смыслах, о его мотивационно-потребностной сфере? Что нам известно о характере личности психолога? Какие черты характера способствуют и какие препятствуют решению психологом своих профессиональных задач? Какими способностями должен обладать профессиональный психолог? Что такое профессиональная компетентность психолога и какими социально-профессиональными компетенциями он должен быть оснащён? Каким должен быть имидж психолога в современном обществе и что может сделать психолог для создания и преобразования своего имиджа?

Трудно переоценить важность ответов на эти и подобные им вопросы. Не случайно весьма актуальной стала коллективная монография «Психолог в современном обществе: от образования к профессиональной деятельности» (Воронеж, 2007), в которой было заявлено о становлении такой области психологии как «психология психолога». «Занимаясь изучением, развитием, сопровождением людей самых различных возрастов, профессий, социальных категорий...», - отмечается в монографии, - прилагая все свои силы и способности для повышения качества их жизни, психологи в последнее время, похоже, ясно осознали, что их усилия будут эффективными лишь в том случае, если они, наконец-то, обратят внимание на самих себя, научатся изучать и развивать самих себя, создавать условия для собственного личностного и профессионального роста. Всё перечисленное и является «проблемным полем» психологии психологов, которая должна охватывать значительный период жизни тех, кто посвятил себя психологической профессии, - от этапа её выбора до достижения вершин профессионализма». Перефразируя слова А.Г. Асмолова, можно сказать, что психологи ощутили необходимость себя как личности. Личность психолога – это тот «живой» инструмент в его работе, который всегда находится с ним. И от её профессионального совершенства во многом зависит успешность профессиональной деятельности, собственный эффективный путь в профессии.

Конечно, ответы на вопросы, находящиеся в проблемном поле психологии психологов, невозможны без анализа профессиональной деятельности психолога, без чёткого представления о



том, кого следует считать профессиональным психологом, чем он занимается в различных областях общественной практики.

Именно поэтому книга начинается с анализа подходов к понятию и классификации профессий, что в дальнейшем дало возможность составить общее представление о профессиональной деятельности психолога, о таких важнейших составляющих этой деятельности как научно-исследовательская, практическая, педагогическая, организационно-управленческая и проектно-инновационная.

В последние десятилетия всё более интенсивно расширяется область приложения психологами своих профессиональных знаний, умений, опыта. В книге рассматриваются особенности и специфика профессиональной деятельности психологов в сферах образования и здравоохранения, экономики и политики, в области права, в спорте, в военном деле и др.

Что же касается личности психолога, то она рассматривается как субъект профессиональной деятельности, характеризующийся своей направленностью как мотивационно-потребностной системой, ценностями, установками, а также своими характером и способностями. Таким образом, речь в книге идёт о слагаемых личности профессионального психолога. Но прежде возникла необходимость обратиться к немаловажному, на наш взгляд, вопросу о том, кого же всё-таки сегодня следует относить к психологам. Это вопрос не риторический, если учесть, что у публики до сих пор не сложилось чёткого представления об этой профессии, и что о праве называть себя психологами часто заявляют те, кто к этой науке и профессии имеет мало или даже вообще не имеет никакого отношения.

В качестве важнейшей составляющей личности психолога-профессионала рассматривается и его профессиональная компетентность. Анализ исследований, проведённых в последние десятилетия, показал, что проблема оснащения психологов необходимыми компетенциями остаётся нерешённой.

В книге определена сущность, структура и содержание социально-профессиональных компетенций психолога, которые определяются как интегральные качества личности, проявляющиеся в общей способности и готовности её к самостоятельной и успешной профессиональной деятельности в условиях реальной социально-профессиональной ситуации.

Приведённые в книге результаты эмпирического исследования отражают роль социально-профессиональных компетенций как фактора успешной профессиональной деятельности психолога.

Не менее важную роль в характеристике личности современного психолога играет его имидж – символический образ профессионала, складывающийся в представлениях людей современного российского общества. Не случайно, одна из глав книги посвящена имиджу и личностным характеристикам психолога, а также результатам исследования слагаемых имиджа психолога-консультанта.

Специфика профессиональной деятельности психолога такова, что она накладывает свой отпечаток на личность профессионала. Многогранно влияя на личность, профессиональная деятельность предъявляет к ней определённые требования, тем самым преобразуя весь облик личности психолога. Результатом может стать не только личностное развитие, профессиональный рост, но возможны и негативные для человека последствия, в том числе и так называемые профессиональные деструкции. В качестве таковых могут выступить профессиональные деформации и профессионально обусловленные акцентуации личности. Вместе с тем, в процессе деятельности психолога могут возникнуть и получить своё развитие и такие деструкции как профессиональная некомпетентность и профессиональная беспомощность, о чём идёт речь в одной из последних глав книги.

В истории нашей профессии было немало выдающихся учёных – ярких личностей, которые могут служить объектом внимания историков психологии и примером для тех, кто начинает свою профессиональную деятельность или уже работает на поприще благородной, но многотрудной профессии психолога. Как справедливо отметил А.Г. Асмолов, необходимо ради нашей собственной науки, понимания её миссии в культуре и истории постичь жизнетворчество личностей, из деяний которых соткана психология...

В приложении к основному содержанию книги кратко представлены индивидуально-психологические и имиджевые характеристики некоторых выдающихся российских учёных-психологов.

Подытоживая сказанное, отметим, что смысл книги видится в том, чтобы сформировать представление о профессии, профес-

сиональной деятельности и профессионализме психолога, раскрыть особенности личности психолога как субъекта профессиональной деятельности – его мотивационно-потребностную сферу, характер, способности. В книге даётся представление о компетентности психолога, раскрываются сущность, структура и содержание социально-профессиональных компетенций, которыми должен обладать психолог, рассматриваются проблемы формирования имиджа профессионального психолога.

Книга адресована профессиональным психологам, студентам, обучающимся в высших учебных заведениях по направлению и специальности «Психология», а также будет полезна тем, кто рассматривает психологию в качестве своей будущей профессии.

## Глава 1

# ПСИХОЛОГИЯ КАК ПРОФЕССИЯ

### 1.1. Понятие профессии. Психологический анализ

Понятия «профессия» и «профессионал», «специальность» и «специалист», «профессионализм», «квалификация» и т.п., являясь предметом исследования различных наук, находятся в сфере внимания и психологии. В частности, таких её разделов как психология труда, инженерная психология, психология профессий, психология профессионала и др. В последние десятилетия внимание к проблемам, связанным с профессиями заметно возросло. Это связано с интенсивным развитием информационных и иных технологических процессов, необходимых для дальнейшего развития общества, с изменением облика общества и облика человека в современном обществе, человека-творца и создателя.

Однако обращение к проблемам человеческого труда, разделения труда на профессии, дифференциации профессий характерно и для самых ранних этапов развития цивилизации, начиная со времен Древнего Египта и Античности. Более интенсивно дифференциация профессий происходила в эпоху промышленной революции. XX век ознаменовался дальнейшим бурным развитием науки и техники, что неизбежно привело к существенному обновлению и большему разнообразию номенклатуры профессий. В официальном справочнике США в 1965 г. были приведены характеристики 21 741 профессии и 40 000 специальностей. В 1988 г. в международный стандарт классификации профессий было занесено около 7000 профессий и специальностей (Э.Ф. Зеер, 1999). Эти документы отражают специфику профессиональной ситуации, сложившейся к тому времени. Однако сегодня и эти данные нуждаются в серьёзной корректировке. Мир профессий динамичен. Одни профессии отмирают, другие сохраняются, но уже в значительно обновлённом виде, появляются совершенно новые, казав-

шиеся когда-то «экзотичными» профессии, всё чаще возникают интегрированные профессии и специальности.

В последнее время особенно обострилось противоречие между названиями профессий, складывавшихся многими десятилетиями и их современным обозначением в официальных справочных изданиях, регламентирующих кадровую политику. Названия профессий, как правило, отражают характер труда, которым занимается человек. Однако, ни у кого не вызывает сомнения, что множество профессий и специальностей требуют пересмотра их названий. Например, учитель, врач, инженер, продавец и др. Обстоятельства – историческое время и социальная ситуация – требуют периодического пересмотра номенклатуры профессий.

Обращаясь к термину «профессия» (от лат. *Professio* – «объявляю своим делом»), вначале отметим, что в энциклопедической, справочной литературе обычно он определяется как род трудовой деятельности человека, требующий специальной подготовки и служащий для него источником средств к существованию.

В научной литературе, в частности в психологии, понятие «профессия» наряду с понятиями «профессиональное становление личности», «профессионализм», «профессиональная деятельность» и др., получило глубокую разработку в фундаментальных работах, прежде всего Е.А. Климова, Э.Ф. Зеера, Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, Н.С. Пряжникова и др.

Е.А. Климов рассматривает разные аспекты понятия «профессия» (Е.А. Климов, 1996):

1. Профессия как общность людей, занимающихся близкими проблемами и ведущих примерно одинаковый образ жизни.

2. Профессия как область приложения сил связана с выделением объекта и предмета профессиональной деятельности.

3. Профессия как деятельность и область проявления личности. Следует учитывать, что профессиональная деятельность не просто позволяет «производить» какие-то товары или услуги, но прежде всего позволяет человеку реализовывать свой творческий потенциал и создаёт условия для развития этого потенциала и развития личности в целом.

4. Профессия как исторически развивающаяся система. В феномене профессии исконно скрыты события, являющиеся предметом и общей и социальной психологии. Естественно, сама профессия меняется в зависимости от изменения культурно-

исторического контекста и, к сожалению, возможны ситуации, когда изначальный смысл профессии может существенно изменяться.

5. Профессия как реальность, творчески формируемая самим субъектом труда. Это означает, что культурно-историческая ситуация не является абсолютно доминирующей; многое зависит и от конкретных людей, осуществляющих ту или иную профессиональную деятельность.

Э.Ф. Зеер определяет профессию, как вид трудовой деятельности, требующий определённых знаний и умений, приобретаемых в результате специального образования, подготовки и опыта работы. Название профессии определяется исходя из применяемых орудий труда, предметов труда, способа воздействия на предмет труда или характера и содержания труда (Э.Ф. Зеер, 1999). Несколько позже Э.Ф. Зеер (2005) высказывает несколько иную точку зрения, определяя профессию, как исторически возникшие формы трудовой деятельности, для выполнения которых человек должен обладать определёнными знаниями и навыками, иметь специальные способности и развитые профессионально важные качества.

В целом, понятие профессии характеризуется следующими основными аспектами (В.Н. Карандашев, 2003):

- это общественно-полезная деятельность, направленная на выполнение человеком определённых трудовых функций;
- это юридически фиксированная должность, которая предполагает выполнение субъектом определённых служебных обязанностей;
- это деятельность человека, выполняемая за определённое вознаграждение;
- это деятельность, которая требует определённых знаний, умений и навыков, а также соответствующей квалификации, необходимых для её успешного выполнения;
- это общность людей, занятых определённым видом трудовой деятельности.

Понятие профессии следует отличать от таких понятий как «специальность», «квалификация», «должность», «занятие». В частности, специальность понимается как более конкретная относительно профессии область приложения своих сил, это вид заня-

тия в рамках одной профессии (например, специальность психолога – клинический психолог, политический психолог и т.п.). Ещё более конкретным является понятие «должность», что предполагает работу в конкретном учреждении и выполнение конкретных должностных функций. Понятие «занятие» - более широкое образование, включающее в себя и профессию, и специальности, и конкретные должности. Например, можно сказать, что данные специалисты «занимаются» проблемами адаптации молодого специалиста (допустим, психолога) к самостоятельной профессиональной деятельности, что предполагает рассмотрение общих проблем социальной адаптации и социализации личности, и вопросов, связанных с пониманием конкурентной среды на рынке труда, со сформированностью социально-профессиональных компетенций у выпускника вуза и т.д.

И, наконец, что касается квалификации, то она понимается как уровень подготовленности, степень годности к какому-то труду (квалификация специалиста). Например, в дипломе выпускника университета по специальности «Психология» указывается, что выпускнику по данной специальности присваивается квалификация «Психолог. Преподаватель психологии». К этому следует добавить, что квалификация работников отражается в их тарификации (присвоении работнику тарифного разряда (класса) в зависимости от его квалификации, ответственности, сложности работы). Существенным признаком квалификации, по мнению Э.Ф. Зеера (2005) является её уровень, определяемый комбинацией следующих критериев:

- уровень усвоения знаний, умений, навыков;
- выраженность компетентностей, компетенций и мета-профессиональных качеств;
- способность рационально организовывать и планировать свою работу;
- способность самостоятельно действовать в нестандартных ситуациях (быстро адаптироваться при изменении технологии, организации и условий труда).

Понятие «профессия» нередко рассматривается в соотношении с понятием «профессионал». Последнее трактуется довольно неоднозначно. В словаре под редакцией Д.Н. Ушакова, профессионал – это «человек, сделавший какое-нибудь занятие своей посто-

янной профессией» (Д.Н. Ушаков, 2000). В словаре С.И. Ожегова «профессионал» - это человек, занимающийся чем-нибудь как профессией (в отличие от любителя)» (С.И. Ожегов, 1984).

Формально и то, и другое определение относят к профессионалу человека, который постоянно занимается какой-либо деятельностью не как любитель, а профессионально. Однако сегодня такое понимание уже не является актуальным. Всё чаще мы встречаемся с точкой зрения, согласно которой, закончить вуз и получить какую-либо профессию по диплому, ещё не значит стать профессионалом, или, как иногда добавляют, «настоящим профессионалом». Для того чтобы приобрести статус профессионала, требуется приобрести определённый опыт работы в данной профессии, такой опыт, который позволял бы говорить о специалисте, как способном и всегда готовом к самостоятельной и успешной профессиональной деятельности, способном добиваться значительных успехов в нестандартных ситуациях профессиональной деятельности.

По определению В.Н. Дружинина, профессионал — это специалист в определённой области трудовой деятельности, достигший требуемого уровня мастерства для эффективного выполнения предписанных задач. С позиций психологических особенностей этого понятия, профессионал — это субъект труда, у которого профессионально важные для конкретной деятельности индивидуально-психологические особенности, во-первых, соответствуют требованиям этой деятельности (с точки зрения возможностей их реализации), во-вторых, представляют относительно устойчивую (для определённых условий) и пластичную структуру и, в-третьих, обеспечивают формирование и реализацию операционной (предметно-ориентированной) сферы личности, которая и определяет необходимый уровень эффективности труда (В.Н. Дружинин, 2000).

Для понимания сущности профессии есть смысл обратиться к ещё одному определению, - предложенному С.М. Богословским ещё в начале прошлого века. «Профессия, - по его мнению, - есть деятельность, и деятельность такая, посредством которой данное лицо участвует в жизни общества и которая служит ему главным источником материальных средств к существованию... и признаётся за профессию личным самосознанием данного лица» (цит. по Климову, Носковой, 1992). Данное определение, особенно его за-



ключительная часть, позволяет выделить один из важнейших психологических аспектов профессиональной деятельности и даже, как полагают И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун и Н.С. Пряжников (2002) обозначить некоторые «парадоксы» профессионализации. В частности, человек может очень хорошо выполнять свои обязанности (делать всё, что от него требуют), но при этом ненавидеть свою работу. В этом случае сложно сказать, что такая работа является профессией для «данного лица». О таких людях Э. Фромм говорил как о людях с отчуждённым характером, для которых характерен разрыв их сущности с основным делом жизни, что и порождает со временем многие психические проблемы и заболевания, превращения таких «работников» в пациентов (Э. Фромм, 1992).

Воистину прав был Френсис Бэкон, который еще в XVI в. говорил, что счастливы те, чья природа находится в согласии с их занятиями.

В последние годы более чётко и основательно понятийный аппарат психологии профессий разработан Э.Ф. Зеером. По его мнению, центральной категорией, отражающей сущность взаимодействия человека и профессии, является профессиональное развитие, которое в психологии рассматривается как фундаментальный процесс изменения человека, как объяснительный принцип становления профессионализма и как ценность профессионального сообщества. Профессиональное развитие обычно отождествляют с прогрессивным изменением человека: созреванием, формированием, саморазвитием, самосовершенствованием (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, 2005).

Изменение личности в процессе освоения мира профессий отражается в понятии «*профессиональное становление*», которое характеризует индивидуально своеобразный путь (траекторию) личности с начала формирования представлений о профессиях и профессиональных намерений до завершения профессиональной биографии.

Важной частью длительного процесса профессионального становления личности является *профессионализация* – «формообразование» субъекта, адекватного содержанию и требованиям профессиональной деятельности.

Профессионализация, по В.Н. Дружинину, — это формирование специфических видов трудовой активности человека (лич-

ности) на основе развития совокупности профессионально ориентированных его характеристик (психологических, физиологических, поведенческих, рабочих), обеспечивающих функцию регуляции становления и совершенствования субъекта труда. По мнению В.Н. Дружинина (2000), профессионализацию субъекта труда следует рассматривать в четырёх направлениях:

во-первых, как процесс его социализации — усвоения индивидом социальных норм, преобразования социального опыта в собственные профессионально ориентированные установки, интересы, ценности, принятия социальной роли, общественной задачи, вхождения в социальную среду и приспособления к ней и т.д.;

во-вторых, как процесс развития личности, т.е. как специфическую форму активности, целостное, закономерное изменение количественных и качественных характеристик субъекта труда. Его психическое развитие отражает законы и программы онтогенеза и филогенеза, проявляется в возрастной периодизации, зависит от уровня его активности и характера основной деятельности (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский и др.). Профессиональное развитие заключается в формировании у человека прежде всего профессиональных способностей и мотивов труда, соответствующих требованиям деятельности, и зависит от содержания трудового процесса, условий его реализации, особенностей профессиональной карьеры и т. д.;

в-третьих, как профессиональную самореализацию индивида на жизненном пути, в ходе которой профессионализация обуславливается процессами самопознания, саморегуляции, самоконтроля и самооценки личности, влиянием событийно-биографических факторов — действий, поступков, решений, — жизненного опыта, стиля жизни и т.д. Развитие и профессионализация на протяжении жизненного пути отражаются в возрастных периодах, в стадиях (этапах) жизнедеятельности человека, зависит от жизненных противоречий между требованиями общества и стремлением самой личности к развитию и самореализации, планами и их исполнением, социализацией и индивидуализацией личности и т. д. Место профессионализации в жизненном пути личности — это этап трудового пути (профессиональный путь, трудовая биография, творческий путь личности);

в-четвёртых, как форму активности личности, которая в психологии рассматривается в соотношении с деятельностью, высту-

пая как динамическое условие её становления и динамическое условие её собственного движения. Н. А. Бернштейн отмечал, что активность человека — это процесс моделирования потребного будущего и целенаправленного его достижения в ходе воздействия на себя и на окружающие условия. Профессионализация как форма активности имеет свою структуру, которая включает мотивы профессионализации, её цели, представления о программе реализации этого процесса, информационную основу трудовой деятельности, принятие решения на этапах этого процесса, контрольные операции по проверке принятых решений. Таким образом, профессионализация — это функция личности и общества, а оценка продуктивности этого процесса проводится по социальным и личностным показателям эффективности деятельности и развития субъекта труда.

Процесс профессионализации начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека. Выделяют четыре этапа профессионализации: 1) поиск и выбор профессии; 2) освоение профессии; 3) социальная и профессиональная адаптация; 4) выполнение профессиональной деятельности. На каждом из этих этапов происходит смена ведущих механизмов детерминации деятельности, меняются её цели. Если на начальных этапах субъект ставит перед собой цель освоить профессию и приспособиться к её требованиям, то на последующих он может стремиться изменить её содержание и условия (Т.В. Кудрявцев, 1986).

Неотъемлемой частью профессионализации личности является профессиональное развитие. Начинается оно на стадии освоения профессии и продолжается на последующих этапах. Более того, оно не заканчивается на стадии самостоятельного выполнения деятельности, а продолжается вплоть до полного отхода человека от дел, приобретая специфическую форму и *содержание* (Ю.П. Поваренков, 1991). Таким образом, профессиональное развитие — довольно сложный процесс, имеющий циклический характер; человек не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает профессиональные способности, но может испытывать и отрицательное воздействие этого процесса. Такое воздействие приводит к появлению разного рода деформаций и состояний, снижающих не только профессиональные успехи, но и негативно проявляющихся в «непрофессиональной» жизни. В

этой связи можно говорить о восходящей (прогрессивной) и нисходящей (регрессивной) стадиях профессионального развития (См. В.Н. Дружинин, 2000).

Э.Ф. Зеер рассматривает профессиональное развитие как наиболее общий процесс, поэтому считает оправданным распространить его методологические основания на частные проявления: профессиональное становление и профессионализацию человека.

*Профессиональное развитие* – это изменение психики в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной, трудовой и профессиональной деятельности. Объектом развития выступает субъект деятельности. Факторами, детерминирующими его развитие, являются социально-экономическая ситуация и ведущая деятельность, вначале учебно-профессиональная, затем профессионально-образовательная и наконец профессиональная. Профессиональное развитие человека происходит при его взаимодействии с миром профессий (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, 2005).

Согласно концепции профессионального развития личности Л.М. Митиной (2002), основным психологическим условием профессионального развития является повышение уровня самосознания, а психологическими факторами развития личности являются интегральные характеристики: направленность, компетентность, гибкость.

Существенное место в ряду основополагающих понятий психологии профессий занимает термин «профессионализм». Если в философско-социологической литературе профессионализм рассматривается как высшая степень совершенства, которую достигает человек в своей деятельности, самый высокий уровень мастерства (См. В.Г. Игнатьев и др., 2002), то в психологии труда под профессионализмом понимается не только высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, но и определённая системная организация сознания и психики человека (Е.А. Климов, 2003). Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк (2005) определяют профессионализм как интегральное качество (новообразование) субъекта труда, характеризующее продуктивное выполнение профессиональных заданий, обусловленное творческой самодеятельностью и высоким уровнем профессиональной самоактуализации.

Согласно А.Р. Фонарёву (2005), главной особенностью такого уровня профессионализма, когда человек становится професси-

оналом, является то, что здесь происходит выход субъекта за пределы своего профессионального труда и освоение смежных областей деятельности. В этом случае субъект начинает обладать универсальными способностями, позволяющими ему выполнять одинаково успешно многие виды деятельности. То, что является главными чертами, определяющими исполнителей и специалистов, а именно: владение определёнными знаниями, умениями и навыками, а также обладание необходимыми личностными особенностями, - здесь является лишь средством развития сущностных сил реализации своей миссии, своего предназначения.

И.А. Арендачук (2008) рассматривает профессионализм как системное свойство субъекта, сформированное в процессе развития его индивидуально-психических особенностей и становления профессионально-обусловленных качеств, обеспечивающее успешное осуществление профессиональной деятельности на основе осознанной саморегуляции в соответствии с существующими в обществе стандартами и объективными требованиями и ведущее к саморазвитию и самореализации личности в профессии. При этом профессионализм представляется как система, состоящая из двух иерархически организованных уровней – субъектного и деятельностного, которые, в свою очередь, также представляют системные образования, имеющие горизонтальную структуру. В структуре уровня «Субъект профессиональной деятельности» выделены:

- подсистема индивидуально-психических особенностей человека (как индивида и личности), включающих в себя индивидуально-типические свойства, особенности когнитивных, регулятивных и коммуникативных процессов психики, а также мотивационно-потребностной сферы личности, на основе которых формируются профессиональные способности;

- подсистема профессионально обусловленных свойств человека (сформированных в процессе профессионализации), основными компонентами которой являются профессиональные интересы и направленность; профессиональное самосознание; профессионально обусловленное мировоззрение и культура; профессиональная компетентность, профессиональное мастерство и опыт; профессиональная мотивация.

При этом субъект, воспринимая воздействия со стороны профессиональной и социальной среды, развивает в соответствии со

своими индивидуально-психическими особенностями свойства, необходимые ему в профессиональной деятельности. Степень данного соответствия анализируется и корректируется в процессе становления профессиональной идентичности и формирования профессионально-личностной Я-концепции (И.А. Арендачук, 2008).

*Профессионализм деятельности* – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, 2005).

*Профессионализм личности* – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных или личностно-деловых качеств, адекватный уровень притязаний, мотивационный уровень и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста, его профессиональное и личностное самосовершенствование. По мнению А.А. Деркача, профессионал в современном значении слова – это прежде всего личность, стремящаяся предъявить миру своё «Я» (составляющие его смыслы) через «деловое поле» той или иной социальной деятельности, зафиксироваться (определиться) в её результатах, это творческий, авторский субъект профессиональной деятельности (См. А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, 2003).

## **1.2. Классификация профессий и место психологии в ней**

Психологический анализ рассматриваемой нами проблемы требует обращения к классификации профессий. Такая классификация необходима, прежде всего, для того, чтобы помочь сориентироваться в мире профессий, выбрать ту или иную профессию, предотвратив возможные ошибки, выработать эффективные пути формирования профессионального мастерства.

Очевидно прав Е.П. Ильин (2008), отмечая, что на сегодня адекватной психологической классификации профессий к сожалению не создано.

В нашей стране наиболее известна классификация профессий, предложенная Е.А. Климовым (2003):

1. «Человек – живая природа». Представители этого типа имеют дело с растительными и животными организмами, микроорганизмами и условиями их существования. Примеры: мастер-плодоовощевод, агроном, зоотехник, ветеринар, микробиолог...

2. «Человек – техника (и неживая природа)». Работники имеют дело с неживыми, техническими объектами труда. Примеры: слесарь-сборщик, техник-механик, инженер-механик, электрослесарь, инженер-электрик, техник-технолог общественного питания...

3. «Человек – человек». Предметом интереса, распознавания, обслуживания, преобразования здесь являются социальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста. Примеры: продавец продовольственных товаров, парикмахер, инженер-организатор производства, врач, учитель...

4. «Человек – знаковая система». Естественные и искусственные языки, условные знаки, символы, цифры, формулы – вот предметные миры, которые занимают представителей профессий этого типа. Примеры: оператор фотонаборочного автомата, программист, чертёжник, картограф, математик, редактор издательства, языковед...

5. «Человек – художественный образ». Явления, факты художественного отображения действительности – вот что занимает представителей этого типа профессий. Примеры: художник-декоратор, художник-реставратор, настройщик музыкальных инструментов, концертный исполнитель, артист балета, актёр драматического театра...

Эти пять типов профессий Е.А. Климов разделяет по признаку целей на три класса: гностические профессии, преобразующие и изыскательские.

По признаку основных средств труда в рамках каждого класса могут выделяться четыре отдела: профессии ручного труда, профессии машинно-ручного труда, профессии, связанные с применением автоматизированных автоматических систем, профессии, связанные с преобладанием функциональных средств труда.

И, наконец, по условиям труда Е.А. Климов делит профессии на четыре группы: работа в условиях микроклимата, близких к бытовым; работа, связанная с пребыванием на открытом воздухе в любую погоду; работа в необычных условиях - на высоте, под водой, под землей и т.п.; работа в условиях повышенной моральной ответственности за жизнь, здоровье людей, большие материальные ценности.

Приводя такую классификацию профессий, Е.А. Климов, правда, делает несколько оговорок, замечая, в частности, что невозможно строго распределить по этим типам всё «буйно цветущее древо профессий». Тем не менее, такое деление, думается, несколько устарело, поскольку не отражает специфику многих, если не большинства современных профессий.

К какому типу профессий, по Е.А. Климову, можно отнести, например, профессию психолога? Если говорить о зоопсихологе, то можно к первому типу – «человек – природа». Социальный психолог (в том числе политический, юридический и т.п.), возрастной, педагогический и т.п., видимо, будут принадлежать типу «человек – человек». Специалист, занимающийся инженерной психологией, авиационной, космической психологией и т.п., наверное, может быть отнесен к типу «человек – техника». Психофизика, психолингвистика, вероятно, являются предметом труда психологов, которых следовало бы отнести к типу профессий «человек – знаковая система». Тогда психолога, специализирующегося на психологии искусства, наверное, можно отнести к типу «человек – художественный образ».

А как быть с психологами, которые просто никаким образом не вписываются в эту типологию профессий? Например, спортивных психологов, клинических, медицинских психологов, психологов, работающих в сфере экономики, торговли, рекламы, имиджа и мн. др.?

Признавая достоинства психологической классификации профессий, предложенной Е.А. Климовым, В.Е. Гаврилов отмечает ряд её недостатков. В частности подчёркивается, что профессии одной группы часто включают компоненты, предъявляющие к работнику противоположные требования, что затрудняет определение критериев профпригодности. Далее, поскольку мир профессий весьма динамичен, так же как и содержание конкретных профессий, это усугубляет неопределённость в классификации профес-



сий и затрудняет процессы профотбора и профконсультирования (В.Е. Гаврилов, 1987).

За рубежом широкое распространение получили классификации профессий, базирующиеся на представлении о структуре личности, учитывающие интересы, способности личности и свойства темперамента.

Одну из таких классификаций профессий предложил Дж. Холланд (*Holland, 1973*). Её достоинством является аргументированная концепция, объединяющая теорию личности с теорией выбора профессии. Автор исходит из признания направленности как наиболее значимой подструктуры личности. Успешность деятельности определяется такими качествами, как ценностные ориентации, интересы, установки, мотивы.

На основе установления основных компонентов направленности (интересов и ценностных ориентаций), Дж. Холланд выделяет шесть профессионально ориентированных типов личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предпринимательский и артистический. Каждый тип личности ориентирован на определённую профессиональную среду:

- **реалистический тип** (*Realistic*) – на создание материальных вещей, обслуживание технологических процессов и технических устройств;
- **интеллектуальный тип** (*Investigative*) – на умственный труд, аналитическую, умственную деятельность;
- **артистический тип** (*Artistic*) - на художественное творчество;
- **социальный тип** (*Social*) – на взаимодействие с социальной, окружающей средой, социальную работу;
- **предпринимательский тип** (*Enterprising*) – на руководство людьми и бизнес, продажу, рекламу;
- **конвенциональный тип** (*Conventional*) – на чётко структурированную деятельность;

Модель любого типа личности конструируется по следующей схеме: цели, ценности, интересы, способности, предпочитаемые профессиональные роли, возможные достижения и карьера.

Суть теории Дж. Холланда, заключается в том, что успех в профессиональной деятельности, удовлетворённость трудом зависят в первую очередь от соответствия типа личности типу профес-

сиональной среды, которая создаётся людьми, обладающими схожими позициями, профессионально значимыми качествами и поведением. Работники одной профессии обуславливают и определённую профессиональную среду, адекватную одному из шести выделенных типов личности.

В таблице 1 отражено соответствие типов личностей типам профессий. В ней мы выделили жирным шрифтом профессии, имеющие прямое отношение к профессии психолога: это, собственно, психолог, а также психиатр, арттерапевт, танцевальный терапевт, музыкальный терапевт, логотерапевт, терапевт-психоаналитик (точнее у Дж. Холланда - *Expressive therapy* - психотерапия, предусматривающая откровенное высказывание пациентом своих чувств, мыслей). В то же время, мы с полным основанием можем сюда добавить и категории «профессор», «учёный», «лектор». Таким образом, если следовать логике Дж. Холланда, профессия «психолог» - это профессия интеллектуальная, артистическая и социальная.

Таблица 1.

Соответствие типа личности определённому типу профессий

Тип	Особенности личности, способности	Направленность, предпочтения	Профессиональная среда	Профессия
Реалистический	Активность; агрессивность; деловитость; настойчивость; рациональность; практическое мышление; хорошая координированность; пространственное воображение; технические способности	Конкретный результат; настоящее; вещи, предметы и их практическое использование; занятия, требующие физического развития, ловкости; отсутствие ориентации на общение	Техника, сельское хозяйство, военное дело. Решение конкретных задач, требующих подвижности, двигательных умений, физической силы. Социальные навыки нужны в минимальной	Агроном; археолог; архитектор; космонавт; спортсмен, занимающийся боевыми искусствами, атлет, шеф-повар; программист; управленец; инженер; пожарный; специалист в области

			мере и связаны с приёмом-передачей ограниченной информации	информационных технологий; инструктор-технолог; военачальник; механик-автомобилист; механик-инженер; фармацевт; физиотерапевт; пилот; полицейский; солдат; ветеринар и др.
Интеллектуальный	Аналитический ум; независимость и оригинальность суждений; гармоничное развитие языковых и математических способностей; критичность; любознательность; склонность к фантазии; интенсивная внутренняя жизнь; низкая физическая активность	Идеи; теоретические ценности; умственный труд; решение интеллектуальных творческих задач, требующих абстрактного мышления; отсутствие ориентации на общение в деятельности; информационный характер общения	Наука. Решение задач, требующих абстрактного мышления и творческих способностей. Межличностные отношения играют незначительную роль, хотя необходимо уметь передавать и воспринимать сложные идеи	Статистик; программист; экономист; инженер; финансист; математик; фармацевт; врач, хирург; профессор (все области); <b>психолог;</b> <b>психиатр;</b> учёный и др.
Артистический	Воображение и интуиция; эмоционально сложный	Эмоции и чувства; самовыражение; творческие занятия; избегание де-	Изобразительное искусство, музыка, литература. Решение	Актер, исполнитель; мультипликатор;

	<p>взгляд на жизнь; независимость; гибкость и оригинальность мышления; хорошие двигательные способности и восприятие</p>	<p>ятельности, требующей физической силы, регламентированного рабочего времени, следования правилам и традициям</p>	<p>проблем, требующих художественного вкуса и воображения</p>	<p><b>арттерапевт;</b> <b>танцевальный терапевт;</b> <b>музыкальный терапевт;</b> <b>терапевт-психоаналитик;</b> художник-живописец; поэт; графический дизайнер; библиограф и др.</p>
Социальный	<p>Умение общаться; гуманность; способность к сопереживанию; активность; зависимость от окружающих и общественного мнения; приспособление; решение проблем с опорой на эмоции и чувства; преобладание языковых способностей</p>	<p>Люди; общение; установление контактов с окружающими; стремление учить, воспитывать; избегание интеллектуальных проблем</p>	<p>Образование; здравоохранение; социальное обеспечение; обслуживание; спорт. Ситуации и проблемы, связанные с умением разобратся в поведении людей, требующие постоянного личного общения, умения убеждать</p>	<p>Инструктор-технолог; спортсмен, занимающийся боевыми искусствами; <b>психолог;</b> <b>музыкальный терапевт;</b> <b>лого-терапевт;</b> социальный работник; сиделка; врач; диетолог; профессор; учитель; теолог; бизнес-тренер и др.</p>
Предпринимательский	<p>Энергия; импульсивность; энтузиазм; предприимчивость; агрессивность; го-</p>	<p>Лидерство; признание; руководство; власть; личный статус; избегание занятий, требующих усид-</p>	<p>Решение неясных задач; общение с представителями различных типов в разнооб-</p>	<p>Администратор; управляющий бизнесом; специалист в сфере ком-</p>

	<p>товность к риску; оптимизм; уверенность в себе; преобладание языковых способностей; хорошие организаторские качества</p>	<p>чивости, большого труда, двигательных навыков и концентрации внимания; интерес к экономике и политике</p>	<p>разных ситуациях. Занятия, требующие умения разбираться в мотивах поведения других людей и красноречия</p>	<p>муникаций, по связям с общественностью; страховой агент; банкир; журналист; юрист; политолог; маркетолог; менеджер; менеджер-консультант; издатель; агент по недвижимости; биржевой маклер; продавец и др.</p>
<p>Конвенциональный</p>	<p>Способности к переработке числовой информации; стереотипный подход к проблемам; консервативный характер; подчиняемость; зависимость; следование обычаям; исполнительность; преобладание математических способностей</p>	<p>Порядок, чётко расписанная деятельность; работа по инструкции, заданным алгоритмам; избегание неопределённых ситуаций, социальной активности и физического напряжения, принятие позиции руководства</p>	<p>Экономика; связь; расчёты; бухгалтерия; делопроизводство. Занятия, требующие способностей к обработке рутинной информации и числовых данных</p>	<p>Бухгалтер; статистик; банкир; бизнесмен; чиновник; секретарь; технический редактор; инструктор-технолог; кассир; лектор; рецензент; администратор; продавец и др.</p>

**Как интеллектуальная, профессия требует от психолога таких индивидуальных особенностей, как аналитический ум, оригинальность и критичность суждений, гармоничное развитие языковых и математических способностей, любознательности, склонно-**

сти к фантазии и т.п. Как интеллектуальная, профессия психолога направлена на идеи, теоретические ценности, умственный труд, решение интеллектуальных творческих задач, требующих абстрактного мышления, информационный характер общения и др. Профессиональной средой в данном случае выступают наука; решение задач, требующих абстрактного мышления и творческих способностей и др.

**Как артистическая**, если следовать логике Дж. Холланда, профессия требует от психолога таких личностных особенностей, как воображение и интуиция; эмоционально сложный взгляд на жизнь; независимость; гибкость и оригинальность мышления; хорошие двигательные способности и др. Такая профессия направлена на эмоции и чувства человека; самовыражение; творческие занятия и т.п. Профессиональной средой психологии как артистической профессии являются изобразительное искусство, музыка, литература, а также решение проблем, требующих художественного вкуса и воображения.

**Как социальная**, профессия требует от психолога таких личностных характеристик, как умение общаться; гуманность; способность к сопереживанию; активность; зависимость от окружающих и общественного мнения; приспособление; решение проблем с опорой на эмоции и чувства; преобладание языковых способностей и т.п. Как социальная, профессия психолога направлена на других людей; на общение; на установление контактов с окружающими; стремление учить, воспитывать; и в то же время, избегание интеллектуальных проблем. Профессиональная среда психолога, как представителя социальной профессии - образование; здравоохранение; социальное обеспечение; обслуживание; спорт. Среда может включать ситуации и проблемы, связанные с умением разобраться в поведении людей, ситуации, требующие постоянного личного общения, умения убеждать.

Специфичность работы психолога как преподавателя, лектора позволяет отнести его и к **конвенциональному типу** профессий. Будучи включённым в преподавательскую деятельность, психолог должен обладать способностью подчиняться вузовским порядкам, исполнительностью, позволяющей следовать расписанию занятий, в целом режиму учебно-воспитательного процесса в вузе. И хотя профессиональная среда психолога-преподавателя не вписывается строго в систему, предложенную Дж. Холландом, тем не

менее, она, несомненно, влияет на профессиональную деятельность психолога, сама же определяясь этой деятельностью.

Как видим, классификация профессий, предложенная Дж. Холландом, в отличие от классификации Е.А. Климова, предоставляет некоторые возможности для определения места психолога в типологии профессий.

Ещё более детальную классификацию профессий дал В.Г. Лоос (1974), который все профессии разделил на следующие 8 групп.

**1. Делопроизводство** (представители этих профессий занимаются оформлением документации: бухгалтер, ревизор, статистик, счетовод). Эти профессии предъявляют к человеку специфические требования: «конторская исполнительность», умение поддерживать тщательный порядок в ведении дел, что связано со склонностью к педантичности, критичность, умение классифицировать материал, а также ряд характерологических черт.

**2. Литература и искусство.** Эти профессии связаны с интересом к художественному творчеству. Они делятся на профессии:

- связанные с драматическим искусством (актеры, радио- и телекомментаторы);
- связанные с изобразительным искусством (скульпторы, художники, архитекторы, дизайнеры, модельеры, фотографы, ювелиры, рекламщики);
- литературные (писатели, поэты, драматурги, журналисты, критики, переводчики, публицисты, редакторы, референты);
- связанные с музыкой (музыканты, певцы, композиторы, дирижёры, аранжировщики);
- связанные с режиссурой (режиссёры кино и театра, операторы);
- связанные с хореографией (солисты балета, танцоры, хореографы);
- цирковые профессии.

**3. Наука.** Представители этих профессий занимаются научной деятельностью.

**4. Природа.** В отличие от Е.А. Климова, В.Г. Лоос включает в эту группу только те профессии, которые связаны с культивиро-

ванием природных богатств, а связанные с их разработкой – в другую («рабочие профессии»). Здесь выделены две подгруппы:

- животный мир (зооветработники: ветеринарный врач, зоотехник, птицевод, пчеловод, рыбовод; рабочие профессии: доярка, конюх, пасечник, птицевод, пчеловод, рыбовод);
- растительный мир (агротехнические профессии: агроном, лесничий, садовод, цветовод; рабочие профессии: земледелец, комбайнер, работник оранжереи, тракторист).

**5. Работа с людьми.** В этой группе профессий выделены следующие подклассы:

- администраторы (бригадир полеводческой бригады, мастер, руководитель отдела и т.д.);
- медицинские работники (врачи, фельдшеры, медсёстры и др.);
- педагоги (учителя, воспитатели детских учреждений, тренеры, преподаватели институтов, училищ);
- юристы;
- библиотекари;
- делопроизводители (секретарь, страховой агент);
- профессии по обслуживанию пассажиров транспорта (кондуктор, бортпроводник, проводник поезда);
- работники сопровождения (переводчик, экскурсовод);
- работники сферы обслуживания (официант, закройщик, парикмахер, работник справочного бюро);
- работники торговли (кассир, продавец, контролёр).

**6. Рабочие профессии.** Данная группа профессий включает:

- водительские профессии (шофёры, машинисты, вагоновожатые);
- промышленные профессии (станочники, наладчики, слесари, токари и др.);
- операторы (аппаратчики, диспетчеры, операторы);
- работники типографий (линотипист, наборщик);
- профессии, связанные с разработкой природных богатств (бурильщик, пыльщик, проходчик, шахтёр);
- строительные профессии (каменщик, плотник, маляр, штукатур, бетонщик, бульдозерист).



**7. Романтические профессии.** Профессии, связанные с «острыми» ощущениями, - геолог, китобой, лётчик, космонавт, моряк, рыбак.

**8. Техника.** Сюда входят инженерные профессии, связанные с интересом к конструированию машин, оборудования, к проектированию технологических процессов, к работе по организации производства. Это конструкторы, технологи, организаторы производства.

Конечно, и эта классификация далеко не идеальна. Во-первых, здесь, также как и в приведённых ранее классификациях, называется немало практически «вымерших», или «вымирающих» профессий. Во-вторых, весьма сомнительным представляется выделение романтических профессий. В-третьих, очевидно требуются специальные исследования, направленные на выявление различий индивидуально-психологических особенностей работников, отнесённых к различным группам профессий.

Если взять за основу классификацию В.Г. Лооса, то к какой группе профессий можно было бы отнести психолога? Возможные варианты можно было бы выделить так:

- литература и искусство – психолог, занимающийся проблемами психологии искусства, психолингвист;
- наука – психолог-исследователь, учёный. Хотя в принципе учёным может быть любой психолог, в какой бы сфере общественной практики он ни работал;
- природа – зоопсихолог;
- работа с людьми – социальный психолог, медицинский, клинический, специальный психолог, педагогический психолог (педагог-психолог), юридический психолог, психолог, работающий в сфере экономики, торговли, обслуживания. Сюда практически можно отнести всех психологов, поскольку работа любого из них тем или иным образом всегда связана с людьми;
- романтические профессии. Вряд ли будет большим преувеличением, если скажем, что «романтики» в общем-то хватает в работе любого психолога. Но если придерживаться классификации В.Г. Лооса, то логично было бы отнести к этой группе профессий психологов, работающих в

области авиационной, космической психологии, экстремальной психологии и т.п.;

– техника – инженерный психолог, организационный психолог и т.п.

Только две группы профессий из предложенных В.Г. Лоосом (делопроизводство и рабочие профессии) не являются «проницаемыми» для психологов. Остальные группы вполне могут «принять» психолога в свои ряды. Другой вывод – согласно данной классификации, психолога нельзя отнести строго к какой-либо единственной группе профессий.

Эн Ро (См. *В.В. Петухов*, 1984) на основании группировки профессий по сходным видам деятельности было выделено восемь групп:

1) группа сервиса (работники службы быта, официанты и др.);

2) группа деловых контактов (бизнесмены, агенты различных компаний и т.д.);

3) группа организаторов (администраторы и т.д.);

4) группа профессий, требующих работы на открытом воздухе (лесничество, работники сельского хозяйства и т.д.);

5) технические профессии;

6) группа профессий науки;

7) группа профессий культуры;

8) артистические профессии.

Далее автором выделяются, с одной стороны, интересы, свойственные каждой из групп, а с другой стороны, специфические личностные свойства, характерные для той или иной группы профессий.

Из приведённых выше классификаций видно, что ни одна из них не позволяет однозначно отнести профессию психолога к тому или иному типу профессий. Трудность решения такой задачи заключается, видимо, в том, что и сама наука психология занимает особое место в системе наук (*Б.М. Кедров*, 1965). Отсюда всё более растущее число отраслей психологической науки и, как следствие, большое разнообразие областей прикладного применения научного психологического знания.

Приведённый нами анализ понятия и типологии профессий осуществлялся с целью показать сложность и многогранность профессии психолога, требующей от профессионала глубоких и

всесторонних знаний, всевозможных умений и навыков. Конечно, если психологию можно было бы поместить в строго очерченные рамки того или иного типа профессий, тогда, возможно, было бы проще решение задачи о том, какими индивидуально-психологическими, социально-психологическими, профессиональными качествами должен обладать психолог. Однако сегодня эта задача остаётся трудноразрешимой.

## Глава 2

# ПРОФЕССИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА

### 2.1. Общее представление о профессиональной деятельности психолога

Процесс становления психологической профессии протекал в разных странах и в разное время по-разному. Примерно до последней четверти XIX в. такой профессии не было. Не было тогда психологов ни в России, ни в Западной Европе, ни в США. В. Вундт - основатель современной психологии, как самостоятельной, экспериментальной науки – рассматривал последнюю как чистую, академическую науку, выступая против какого-либо применения на практике результатов, полученных в ходе экспериментальных научных исследований. Однако очень скоро стало ясно, что достижения молодой, развивающейся науки имеют огромное практическое значение. Возникают и довольно интенсивно развиваются отдельные отрасли психологии – дифференциальная психология (Ф. Гальтон, А.Ф. Лазурский, А. Бине, Э. Крепелин, В. Штерн, Дж. МакКинКеттелл и др.), педагогическая психология (К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, С. Холл, Э. Клапаред, К. Гросс и др.), социальная психология (Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль, Г. Тард, Г. Лебон, Н.К. Михайловский и др.) и т.д. С рубежа XX в. особенно быстрыми темпами развивается экспериментальная психология – с одной стороны как отрасль новой науки, с другой, составляя суть самой психологии, как науки экспериментальной.

В течение XX в. деятельность психологов становится всё более социально признаваемой и, как следствие, получает нормативно-правовую основу. Начинает складываться система подготовки психологов на профессиональном уровне, создаются про-

фессиональные общества, издаются журналы, формулируются требования к профессиональной квалификации.

Если говорить о профессиональной деятельности вообще, то она в отличие от других видов деятельности (учебной, игровой, общения) предполагает *обязательную рефлексию* на содержание своего предмета. При этом совершенно не принципиально, в этом смысле, физическое отличие предметов профессиональной деятельности. Освоение профессии предполагает включение её предмета в содержание Я-концепции человека. Естественно, что варианты этого будут разнообразны, но, тем не менее, в них есть то принципиально общее, что конституирует предмет одной профессиональной деятельности в отличие от другой (Г.С. Абрамова, 1995).

Что касается психологии, то она может рассматриваться как особая профессиональная деятельность. Сегодня её разделяют, как правило, на два основных направления: научную и практическую психологию, которые значительно различаются по основным целям профессиональной деятельности.

Основная цель научной психологии состоит в познании психологии людей научными методами. Учёные-психологи стремятся к получению новых научных фактов, поиску общих психологических закономерностей. В области фундаментальной научной психологии изучаются общие законы и механизмы психической деятельности, осуществляются прикладные исследования функционирования психики в процессе жизнедеятельности и в отдельных сферах профессиональной деятельности.

Цель практической психологии - оказание психологической помощи конкретным людям или группам людей. На основе общих психологических закономерностей психологи-практики стремятся прийти к пониманию индивидуальности каждого конкретного человека или группы людей. Это понимание и даёт ключ к оказанию необходимой психологической помощи.

Иногда понятия практической и прикладной психологии ошибочно рассматриваются как синонимы. На самом деле прикладную психологию следует рассматривать как отрасль научной психологии, направленную на изучение типичных закономерностей психики людей, находящихся в определённых условиях. Цель этих исследований, представляющих определённую практическую ценность, состоит в изучении психической деятельности и форму-

лировке практических рекомендаций. Что же касается практической психологии, то её цель состоит не в научных исследованиях, а в непосредственной психологической помощи.

Научная и практическая психология – две тесно связанные сферы психологической работы и противопоставлять их нельзя. И всё же, это два типа деятельности, которые предъявляют различные требования к профессиональной подготовке специалиста.

В.Н. Карандашев выделяет три основных вида профессиональной деятельности психологов (*В.Н. Карандашев, 2003*).

Прежде всего, это – научные исследования, которые направлены на поиск новых психологических знаний (объяснение, доказательство и прогнозирование психологических явлений, изучение психологических закономерностей). Во-вторых, это практическая работа психолога, связанная с применением научных психологических знаний для решения практических задач (психологическая диагностика и консультирование, коррекционная и развивающая работа, психологическая профилактика и т.п.). И, в-третьих, это обучение психологическим знаниям и психологическое просвещение. Каждый из этих видов профессиональной деятельности имеет свои особенности и предъявляет свои, специфические требования к профессиональной подготовке и способностям специалиста.

Хороший учёный – это не всегда хороший практик, или преподаватель, точно также хороший преподаватель не обязательно должен быть хорошим учёным. Конечно, сочетание у одного психолога способностей к нескольким видам деятельности возможно. Но это разные виды способностей. Для психолога-учёного особенно важны способности к поиску новых знаний и их обобщению. Для практикующего психолога первостепенное значение приобретают способности к применению психологических знаний на практике. Для преподавателя психологических дисциплин на первое место выходят способности систематизировать и передавать знания другим.

В принципе не противоречат приведённым выше положениям, требования, предъявляемые к подготовке психологов Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 030300 Психология.

Согласно этим документам, бакалавр должен быть подготовлен к следующим видам профессиональной деятельности: практи-

ческой, научно-исследовательской, педагогической и организационно-управленческой. Те же виды профессиональной деятельности должен осуществлять и магистр, однако последнему в дополнение к уже названным прибавляется ещё и проектно-инновационная деятельность. Плюс к этому, несколько смещены акценты в значимости видов профессиональной деятельности. Согласно ФГОС ВПО, магистр психолог готовится к таким видам профессиональной деятельности, как научно-исследовательская, практическая, проектно-инновационная, организационно-управленческая и педагогическая. Как видим, здесь приоритет отдан деятельности научно-исследовательской.

Ниже рассмотрим специфику перечисленных видов профессиональной деятельности психолога.

## **2.2. Научно-исследовательская деятельность психолога**

Научно-исследовательская работа - несомненно, один из наиболее распространённых видов деятельности психологов-профессионалов. Научное исследование – это процесс выработки научных знаний, одновременно, один из видов познавательной деятельности. Специалисты, работающие в сфере научной (академической) психологии, проводят психологические исследования, решая следующие задачи: объяснение психологических феноменов; выявление и научное обоснование закономерностей; доказательство тех или иных теоретических положений; прогнозирование определённых психологических фактов.

В.Н. Дужинин разделяет психологические исследования по их характеру на фундаментальные и прикладные, монодисциплинарные и междисциплинарные, аналитические и комплексные и т. д. (В.Н. Дужинин, 2001). Фундаментальное исследование направлено на познание реальности без учёта практического эффекта от применения знаний. Прикладное исследование проводится в целях получения знания, которое должно быть использовано для решения конкретной практической задачи. Монодисциплинарные исследования проводятся в рамках отдельной науки (в данном случае – психологии). Как и междисциплинарные, эти исследования тре-

буют участия специалистов различных областей и проводятся на стыке нескольких научных дисциплин. К этой группе можно отнести генетические исследования, исследования в области инженерной психофизиологии, а также исследования на стыке этнопсихологии и социологии. Комплексные исследования проводятся с помощью системы методов и методик, посредством которых учёные стремятся охватить максимально (или оптимально) возможное число значимых параметров изучаемой реальности. Однофакторное или аналитическое исследование направлено на выявление одного, наиболее существенного, по мнению исследователя, аспекта реальности.

Любое исследование включает в себя ряд этапов, на каждом из которых решаются определённые конкретные задачи. Начинается исследование с постановки цели и задач.

На следующем этапе осуществляется анализ доступной информации по исследуемой проблеме. При этом исследователь анализирует степень изученности той или иной проблемы в психологической теории и практике, выявляет возможные общие закономерности в подходах различных учёных к исследуемым психологическим феноменам. Наиболее творческий момент исследования заключается в изобретении оригинальной методики.

Следующим очень важным этапом является формулировка предположений – выдвижение гипотез. Для их проверки строится план научного исследования. Он включает в себя выбор объекта – группы людей, с которыми будет проводиться эксперимент или за которыми будет вестись наблюдение, уточняется предмет исследований – часть реальности, которая будет изучаться. Выбирается место и время исследований и определяется порядок экспериментальных проб, необходимых для уменьшения влияния помех на результат эксперимента. Всё это требует от психолога-исследователя не только соответствующей теоретической подготовки, но и наличия определённых умений, навыков, способности и готовности самостоятельно и успешно работать в условиях специфической экспериментальной ситуации.

Следующий, третий этап, - проведение исследований по намеченному плану. В ходе эксперимента всегда возникают отклонения от замысла, которые необходимо учесть при интерпретации результатов при повторном проведении опыта.



В дальнейшем, на четвертом этапе исследования, фиксируются результаты эксперимента, проводится первичный анализ данных, их математическая обработка, интерпретация и обобщение. Исходные гипотезы проверяются на достоверность. Формулируются новые факты или закономерности. Теории уточняются, либо отбрасываются как непригодные. На основе уточнённой теории делаются выводы и предсказания (*В.Н. Дружинин, 2001*).

На заключительном этапе научного исследования оформляются его результаты в виде статьи, монографии, диссертации и т.п. Психологи, как и учёные других специальностей, информируют коллег по научному сообществу о полученных в ходе исследования научных результатах через публикацию книг, статей в научных журналах, сборниках научных трудов.

Таким образом, психологи, занимающиеся научной деятельностью, выявляют научные факты, углубляющие наши знания о психическом мире людей (или животных), постигают закономерности психической жизни, разрабатывают теории, позволяющие объяснить психологические явления, создают методы психологического исследования.

Для успешного осуществления научно-исследовательской деятельности психолог должен быть соответствующим образом подготовлен.

Согласно требованиям ФГОС ВПО, бакалавр психолог в научно-исследовательской деятельности должен решать следующие задачи:

- участие в проведении психологических исследований на основе профессиональных знаний и применения психологических технологий, позволяющих осуществлять решение типовых задач в различных научных и научно-практических областях психологии;
- изучение научной информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования;
- применение стандартизированных методик;
- обработка данных с использованием стандартных пакетов программного обеспечения.

Для магистра уровень решения задач в научно-исследовательской деятельности уже выше. В этом отношении он должен быть подготовлен к решению следующих задач:

- постановка проблем исследования, обработка, анализ и систематизация научно-психологической информации по теме исследования;

- определение задач исследования, разработка концептуальных моделей, рабочих планов и программ проведения научных исследований и методических разработок, подготовка отдельных заданий для исполнителей;

- определение состава и операционализация основных изучаемых переменных, подбор методик, планирование и организация проведения эмпирических исследований, анализ и интерпретация их результатов, построение математических моделей для изучаемой предметной области;

- подготовка научных отчётов, обзоров и публикаций по результатам выполненных исследований, планирование, организация и психологическое сопровождение внедрения полученных разработок;

- организация научных симпозиумов, конференций и участие в их работе.

### **2.3. Практическая деятельность психолога**

Не будучи абсолютно оторванной от научно-исследовательской работы, практическая психология решает свои специфические задачи.

«Практическая психология» довольно широкое понятие. Она объединяет области психологии, обслуживающие практику – направленные на помощь людям, переживаемым сложности в личной жизни. Отсюда её основная цель - непосредственная помощь людям, которые в ней нуждаются. Практические психологи помогают в решении проблем, возникающих в области образования, здравоохранения, производства, социальной и личной жизни людей.

По данным зарубежных исследований, практикующих психологов насчитывается более 500 тысяч. Из них примерно от 62 до 82 тысяч занимаются психологическими исследованиями. Хотя на развитые западные государства приходится самый большой процент психологов, интерес к психологии продолжает расти и во

многих других странах. Международный союз психологических наук (*International Union of Psychological Science*) объединил организации из 64 стран (*Rosenzweig, 1999*). К концу 1999 г. Американская психологическая ассоциация (*American Psychological Association – APA*), в которую входят психологи всего мира, насчитывала 155 тыс. человек (*Fowler, 1999*). Вторая международная организация, «Американское психологическое общество» (*American Psychological Society*), насчитывающая 16 тыс. членов, ставит в центр внимания научные аспекты психологии и меньше обращается к клинической или лечебной сферам (*Р. Герриг и Ф. Зимбардо, 2004*). Основными сферами применения практической психологической деятельности стала работа в высших учебных заведениях, в медицинских и других службах помощи (см. рис. 1).

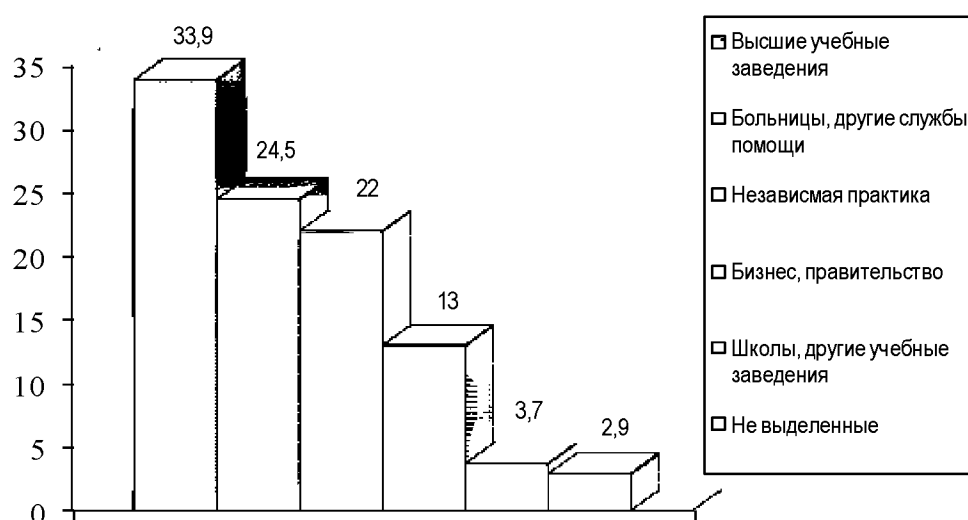
В нашей стране активизация практической психологической деятельности началась во второй половине 1980-х годов. В тот период ставились задачи развития психологической службы в промышленности и образовании (*Ю.М. Забродин, 1984; И.В. Дубровина, 1988*).

Всего за десять лет значительно увеличилось количество практикующих психологов, повсеместно стали появляться психологические службы, психологические консультации, психологические центры и т.п.

Мы не обнаружили данных о количестве практикующих психологов в нашей стране. Определённый опыт в практической психологии за последние десятилетия, конечно, накоплен. Психология действительно приносит ощутимую пользу во многих сферах общественной практики.

Вместе с тем, в сфере практической психологии появляются и серьёзные проблемы. Поскольку в конце 1980-х годов, в 1990-х годах в нашей стране произошёл взрыв интереса к психологии, подготовка последних приобрела совершенно однобокий характер. Упор делался на практику работы, но не уделялось должного внимания теоретической, по-настоящему профессиональной подготовке психологов. Количество вузов, готовящих психологов росло (только в Москве их около 50, не считая массы специализированных курсов и различных психологических обществ), но качество подготовки выпускников оставалось низким. В итоге в России появилось огромное количество практикующих психологов-недоучек. Существующие представления о возможностях психо-

логической науки и практики неконкретны, размыты и далеко не всегда соответствуют реальности. В сознании педагогов, родителей, предпринимателей, бизнесменов, государственных и муниципальных служащих укрепилось магическое слово «психология», потому от последней часто ждут большего, чем она может дать на самом деле. К компетенции психолога стали относить все те проблемы, с которыми учитель, родитель или руководитель не могут справиться самостоятельно. Когда же завышенные ожидания не оправдываются, наступает разочарование. Возникает сверхкритическое отношение к работе психолога.



*Рис. 1. Сферы работы психологов.*

Показан процент присутствия психологов в различных сферах, согласно исследованию членов Американской психологической ассоциации (АПА), имеющих степень доктора психологии (*Р.Герриг, Ф.Зимбардо, 2004*)

Формирование и изменение статуса психолога в современном обществе будет зависеть от того, насколько люди осознают реальные возможности психологии, а также от того, насколько сами психологи смогут повлиять на этот статус реальными результатами своей работы.

Какие же задачи решает в процессе своей деятельности практический психолог?

Отвечая на этот вопрос, назовём, прежде всего, ключевые фигуры практической работы психолога, это – заказчик, клиент, психолог (*В.Н. Карандашев, 2003*).

Заказчиками данной работы могут выступать государственные и муниципальные органы управления, предприятия, организации, учреждения, семья, конкретный человек. Заказчик обращается к психологу с заказом на работу, суть которой заключается в решении психологической проблемы клиента, в оказании ему психологической помощи, и оплачивает эту работу. Клиент – это конкретный человек, или группа людей, которым оказывается психологическая помощь в решении проблемы. Обычно психологическая проблема предстаёт в виде трудности или барьера, который клиент хочет преодолеть при содействии психолога. Заказчик и клиент могут выступать в одном лице, если клиент обращается за психологической помощью и сам её оплачивает.

К числу основных задач деятельности практического психолога относятся:

- выявление психологических особенностей конкретного человека, группы людей;
- выявление психологических причин, вызывающих трудности в их повседневной жизнедеятельности;
- оказание психологической помощи в преодолении этих трудностей, в решении клиентом различных психологических проблем;
- содействие государственным, общественным, предпринимательским организациям в эффективном использовании психологического фактора при решении практических задач;
- социально-психологическое сопровождение труда и жизни клиентов;
- пропаганда психологических знаний и повышение психологической культуры людей;
- оптимизация системы психологической работы и повышение собственной профессиональной компетентности.

В практической деятельности психолог со степенью бакалавра должен решать следующие задачи:

- анализ психологических свойств и состояний, характеристик психических процессов, различных видов деятельности индивидов и групп;

- формирование установок в отношении здорового образа жизни и поведения, направленного на сохранение здоровья;

- предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, в функционировании людей с ограниченными возможностями, а также профессиональных рисков в различных видах деятельности;

- выявление трудностей в обучении, нарушений и отклонений в психическом развитии, риска асоциального поведения, диагностика психических состояний, возникающих в процессе учебной и внеучебной деятельности;

- распространение информации о роли психологических факторов в поддержании и сохранении психического и физического здоровья, в процессах воспитания и образования, трудовой и организационной деятельности, коммуникации;

- формирование установок, направленных на гармоничное развитие, продуктивное преодоление жизненных трудностей, толерантности во взаимодействии с окружающим миром.

Психолог магистр в своей практической деятельности должен быть подготовлен к решению следующих задач:

- разработка теоретических и методических моделей психодиагностики; методов сбора первичных данных, их анализ и интерпретация; разработка технических заданий на программное обеспечение экспертных психодиагностических систем;

- составление психодиагностических заключений и рекомендаций по их использованию в научно-исследовательской, экспертной и консультативной деятельности;

- экспертиза социальных, политических, экономических, организационных проектов с точки зрения их психологических составляющих и последствий;

- консультирование организаций по психологическим проблемам, связанным с управлением человеческими ресурсами, организацией рабочих процессов, поведением потребителей продуктов (услуг);

- психологическое консультирование в области социальной, образовательной, политической и бизнес-деятельности;

- индивидуальное консультирование в области интерперсональных отношений, профориентации и планирования карьеры, личностного роста;

- разработка моделей диагностики жизненных проблем лиц, нуждающихся в коррекционных действиях. Разработка, выбор и реализация адекватных проблемам форм, методов и программ коррекционных мероприятий (*ФГОС ВПО по направлению подготовки 030300 Психология*).

Основные виды практической деятельности психолога: психодиагностика, психологическое консультирование и психокоррекционная работа.

### **Психодиагностика**

В процессе психологической диагностики основная задача психолога заключается в том, чтобы оценить какие-либо психологические качества, их развитие у конкретного человека, поставить диагноз его психического развития. Этой работой занимаются психологи-диагносты или психологи-эксперты.

Предыстория психодиагностики прослеживается с III тысячелетия до н.э., к этому периоду относятся сведения о существовании в ряде стран Древнего Востока систем конкурсных испытаний для людей, претендующих на государственные должности или желающих, приобщиться к религиозной мудрости. Однако, собственно история психодиагностики, как методологии разработки научно обоснованных компактных методов выявления индивидуальных особенностей, берёт своё начало лишь с конца XIX века. Первые объективные психологические тесты для измерения определённых характеристик восприятия, памяти и др. были разработаны в 1884-1885 гг. Ф. Гальтоном, обследовавшим по ним многие тысячи людей. Работы Ф. Гальтона положили начало бурному развитию и широкому распространению тестов, направленных на психодиагностику отдельных элементарных психологических функций. Следующий этап развития психодиагностики приходится на начало XX в. и связан прежде всего с именем А. Бине, положившего начало разработке методов психодиагностики умственного развития, рассчитанных на различные возрастные группы. В русле этих исследований В. Штерном был предложен коэффици-

ент интеллекта (IQ) как интегральная характеристика уровня интеллектуального развития обследуемых. Одновременно возникают первые проективные техники – методики психодиагностики глубинных личностных структур, основанные на методическом принципе проекции.

Сегодня психодиагностика определяется как наука и практика постановки психологического диагноза, т.е. выяснения наличия и степени выраженности у человека определённых психологических признаков.

Д.А. Леонтьев отмечает, что психодиагностика как прикладная отрасль психологии помимо методологического обеспечения включает в себя:

- умение психодиагноста контактировать с обследуемым в различных психодиагностических ситуациях (ситуация клиента, экспертизы и др.);

- технологию регистрации результатов обследования, составления психодиагностического заключения по результатам обследования и предоставления клиенту обратной связи о результатах;

- профессионально-этические стандарты и требования к диагносту (профессиональная компетентность и ответственность, конфиденциальность и нераспространение психодиагностической информации, сохранение профессиональной тайны и ограничение доступа непрофессионалов к психодиагностическим методам, соблюдение принципа благополучия клиента, право клиента на получение информации о целях и основных результатах обследования, принцип психокоррекционного эффекта обратной связи, а также соответствие используемых методик целям обследования и психометрическим требованиям) (*Большой психол. сл., 2004*).

Для оценивания психолог-диагност применяет профессиональное психологическое наблюдение, беседы, психологическое тестирование. При этом он констатирует наличие или отсутствие определённых психологических характеристик, эмоциональных реакций, поведенческих проявлений и их соответствие накопленным в профессиональной психологии нормам.

В психологическом тестировании могут использоваться тесты-опросники, проективные тесты и тесты, требующие выполнения каких-либо практических заданий. В тестах-опросниках человек должен ответить на ряд прямых или косвенных вопросов. Достоверность получаемой при этом информации зависит от ис-



кренности опрашиваемого и его способности к самоанализу и самоотчету в предлагаемой ситуации. Поэтому профессиональные психологи не слишком доверяют результатам таких опросов и используют их как средство для получения первичной информации.

## **Психологическое консультирование**

Психологическое консультирование является одним из самых распространенных видов работы психолога в разных сферах жизни и деятельности людей. Совокупность проблем, где психологическая помощь является востребованной, многообразна и многогранна. Проблемная зона захватывает область межличностных отношений, эмоциональные и внутриличностные конфликты и переживания, ситуации социализации (*Л.Б. Шнейдер, 2003*).

К консультанту обращаются за психологической помощью для преодоления трудностей в самых разных ситуациях обычно не очень хорошо приспособленные к жизни люди. Среди клиентов психологических консультаций встречается немало людей, имеющих те или иные эмоциональные отклонения как следствие многократных жизненных разочарований. Люди обращаются к психологу в трудные периоды своей жизни, когда не знают как поступить, когда их возможности самостоятельно справиться со своей проблемой исчерпаны. Они ищут чаще всего эмоциональной поддержки. Чаще всего к психологу обращаются по вопросам межличностных отношений, супружеских конфликтов, сексуальных дисгармоний, трудностей в отношениях с детьми, а также по проблемам разочарований и неудач, связанных с профессиональной деятельностью. Цель деятельности психолога-консультанта – помочь людям благополучно преодолеть жизненные кризисы, повысить их способность справляться с проблемами и самим принимать решения.

Психологическая информация, рекомендации, которые предлагаются психологом-консультантом клиенту, обычно, рассчитаны на то, что тот сможет самостоятельно воспользоваться ими для того, чтобы опять же самостоятельно справиться со своей проблемой.

Психологическое консультирование как вид психологической помощи адресовано психически нормальным людям. Психоло-

логическая консультация призвана расширить границы самопознания человека, его способность воспринимать психический мир людей шире и на этой основе видеть большее число вариантов поведения в той или иной ситуации.

В практике психологического консультирования сложились различные подходы к методам, приёмам, способам оказания психологической помощи клиентам. Нередко тот или иной подход к проведению консультирования связан с собственной личностной ответственностью и научной позицией, которую занимает психолог-консультант.

Неслучайно поэтому Ролло Мэй особое значение придаёт характеристике личности – личности психолога и личности клиента. Самая большая ошибка, которую допускают профессиональные консультанты – это стремление втиснуть своего клиента в одну из известных категорий, как правило, в ту, к которой принадлежит сам консультант. Всегда существует опасность того, что консультант будет взирать на клиента со своей «колокольни», т.е. руководствуясь своими взглядами, нравственными установками, своей личностной моделью, перенося всё это на клиента и, тем самым, вторгаясь в его личностную автономию. Чтобы этого не произошло, психолог-консультант должен считаться не только со своими личностными взглядами, установками, но и с личностными взглядами и установками клиента. Необходимо сделать так, чтобы клиент с помощью консультанта отыскал то, что Аристотель определил как «энтелехию», то есть ту единственную форму в жёлуде, из которой неизбежно разовьется дуб» (Р. Мэй, 1994).

Придавая решающее значение пониманию личности в консультировании, Р. Мэй определил следующие задачи профессионального психологического консультирования:

- подвести клиента к принятию ответственности за свои поступки и за конечный итог своей жизни;
- помочь клиенту обрести своё истинное «Я» и найти в себе мужество стать этим «Я»;
- помочь клиенту с готовностью принять на себя социальную ответственность, вдохнуть в него мужество, которое поможет клиенту освободиться от неотступного чувства неполноценности и направить его стремления в полезное русло;
- помочь клиенту освободиться от патологического чув-

ства вины и в то же время научить его достойно принять и сделать устойчивым то духовное напряжение, которое присуще природе человека (*Р. Мэй, 1994*).

Основное содержание консультирования связано с различными средствами реорганизации межличностных взаимодействий клиента, умениями подвести клиента к готовности рассматривать себя самого как источника проблем, к пониманию необходимости самоизменения.

Среди общих стратегий психологического консультирования преобладают такие, как помощь в принятии собственных чувств, передача клиенту ответственности за события своей жизни и т.д. При этом профессиональное консультирование различает типы стратегий, ориентированных на работу с взрослыми людьми, и совершенно специфические стратегии работы с детьми и подростками. В психологическом консультировании соблюдение определённых принципов и требований выступает профессиональной обязанностью психолога, равно как этические и моральные проблемы и ограничения.

Слово «консультация» имеет несколько значений. Это и совещание специалистов по какому-нибудь делу, и совет, даваемый специалистом, и учреждения, дающие такие советы (например, юридическая консультация) (*С.И. Ожегов, 2004*). Слово «консультант» обычно ассоциируется со словами «советник», «помощник», «наставник». Этимологически слово «консультирование» происходит от латинского *consultatio*, что означает «совещание».

Психологическое консультирование как профессиональная специализация в международной практике утвердилось с 50-х годов XX века. В России психологическое консультирование как сфера деятельности получило интенсивное развитие в начале 1980-х годов, с появлением первых служб социально-психологической помощи и телефонов психологической помощи. До этого выпускники психологических факультетов университетов в основном занимались тестированием клиентов и научно-исследовательской деятельностью. Официально психотерапией они заниматься не могли (как, впрочем, не могут и сейчас), поскольку по законам Российской Федерации психотерапевтом может быть только специалист с высшим медицинским образованием.

В «Большом толковом психологическом словаре» (Т. 1, 2000) переведённом с английского языка, читаем: «Консультирование – общий термин, который используется для обозначения различных процессов интервьюирования, тестирования, руководства, советования и т.д., разработанных для того, чтобы помочь индивиду решать проблемы, планировать будущее и т.д. Часто термин *консультирующий психолог* используется для обозначения клиницистов, которые специализируются в консультировании по проблемам брака, злоупотребления лекарственными средствами, профориентации, по работе с сообществом и т.д.

Хотя термины «психологическое консультирование» и «психокоррекционная работа» не совсем чётко определены, тем не менее, их появление имело революционное значение. Они несли в себе больше «политическую», чем смысловую нагрузку: не посягая на территорию, по традиции занятую врачами, они вводили психологов в пространство самостоятельной индивидуальной и групповой психотерапевтической работы. Таким образом, с рождением психологического консультирования для отечественных психологов создавалось пространство, открывающее «легальную» возможность психотерапевтической работы, пусть и под другим названием.

По мнению Д. Коттлера и Р. Брауна, консультирование – очень неопределённое занятие: «Оно было разработано людьми, которые не могут договориться о том, как себя называть, какие рекомендации необходимы для практики и как лучше работать – с чувствами, мыслями или поведением, что лучше – поддерживать клиента или вступать с ним в конфронтацию, сосредоточить своё внимание на прошлом или настоящем».

За рубежом, в частности в США, термины «психологическое консультирование», «консультирование», «терапия» или «психотерапия» зачастую обозначают одно и то же. В связи с необходимостью всё же определить предмет психологического консультирования, Ассоциация служащих и менеджеров США – лицензионная комиссия, выдающая разрешения на частную практику – определяет консультирование как совокупность процедур, направленных на помощь человеку в разрешении проблем и принятии решений относительно профессиональной карьеры, брака, семьи, совершенствования личности и международных отношений.

Р. Кочюнас полагает, что распределение таких двух сфер психологической помощи как психологическое консультирование и психотерапия – сложная задача, поскольку в немалом числе случаев профессионалу трудно сказать, занимается он психологическим консультированием или психотерапией. Как в консультировании, так и в психотерапии используются те же самые профессиональные навыки; требования, предъявляемые к личности клиента и психотерапевта одинаковы; процедуры, используемые в консультировании и психотерапии тоже подобны. Наконец, в первом и втором случае помощь клиенту основывается на взаимодействии между консультантом (психотерапевтом) и клиентом. Из-за трудности разделения этих двух областей некоторые практики используют понятия «психологическое консультирование» и «психотерапия» как синонимы, аргументируя свою точку зрения схожестью деятельности психотерапевта и консультанта-психолога (Р. Кочюнас, 2004).

Bramer и Shostrom (1982), говоря о соотношении консультирования и психотерапии, прибегают к представлению о двух полюсах континуума. На одном полюсе работа профессионала затрагивает в основном ситуационные проблемы, решаемые на уровне сознания и возникающие у клинически здоровых индивидов. Здесь расположена область консультирования. На другом полюсе – большее стремление к глубокому анализу проблем с ориентацией на бессознательные процессы, структурную перестройку личности. Здесь расположена область психотерапии. Область между полюсами принадлежит деятельности, которую можно называть как консультированием, так и психотерапией.

Gelso, Fretz (1992), Blosner (1966) выделяют специфические черты психологического консультирования, отличающие его от психотерапии:

- консультирование ориентировано на клинически здоровую личность – на человека, имеющего в повседневной жизни психологические трудности и проблемы, жалобы невротического характера, а также человека, чувствующего себя хорошо, однако ставящего перед собой цель дальнейшего развития личности;
- консультирование сориентировано на здоровые стороны личности независимо от степени нарушения. Эта ориентация основана на вере, что «человек может изменяться,

выбирать удовлетворяющую его жизнь, находить способы использования своих задатков, даже если они невелики из-за неадекватных установок и чувств, замедленного созревания, культурной депривации, недостатка финансов, болезни, инвалидности, преклонного возраста» (*R. Myers* и др., 1968);

- консультирование чаще ориентируется на настоящее и будущее клиентов;
- консультирование обычно ориентируется на краткосрочную помощь (до 15 встреч);
- консультирование ориентируется на проблемы, возникающие во взаимодействии личности и среды;
- в консультировании акцентируется ценностное участие консультанта, хотя отклоняется навязывание ценностей клиентам;
- консультирование направлено на изменение поведения и развитие личности клиента.

Что касается России, то в нашей стране проблема различения психологического консультирования с другими «родственными» понятиями, стоит не менее остро. В.В. Макаров в предисловии к книге Р. Кочюнаса «Психологическое консультирование и групповая психотерапия» отмечает, что аргументировано разделить психологическое консультирование и психотерапию можно только в крайних случаях. Зачастую же такая дифференциация или явно искусственна, или неубедительна. Поэтому важно хотя бы условно разделять их. «Консультирование – это профессиональное отношение квалифицированного консультанта к клиенту, которое обычно представляется как «личность-личность», хотя иногда в нём участвуют более двух человек. Цель консультирования – помочь клиентам понять происходящее в их жизненном пространстве, и осмысленно достичь поставленной цели на основе осознанного выбора при разрешении проблем эмоционального и межличностного характера» (см. *Р. Кочюнас*, 2004).

Анализ, проведенный В.Ю. Меновщиковым (2004) показал, что в России существуют по крайней мере четыре близких по содержанию понятия: «психотерапия», «психокоррекция», «неврачебная психотерапия» и «психологическое консультирование». Их сходство и различие представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сходство и различие понятий «психотерапия», «психокоррекция», «неврачебная психотерапия», «консультирование»

Направление	Субъект	Объект	Цель
Психотерапия			
А. Клинически ориентированная	Врач (психиатр, психотерапевт)	Больной, пациент	Ликвидация симптомов
В. Личностно-ориентированная	Врач, психолог, социальный работник	Больной, клиент	Личностные и межличностные изменения
Психокоррекция	Врач, психолог	Больной, клиент	Исправление тех или иных расстройств, нормализация психической деятельности
Неврачебная психотерапия	Психолог	Клиент	Оптимизация взаимоотношений (например, в проблемных семьях)
Консультирование	Консультирующий психолог, социальный работник	Клиент, семья, группа	Адаптация к жизни за счёт активизации личностных ресурсов (выход из трудной жизненной ситуации)

Консультироваться, утверждает В.Ю. Меновщиков, значит советоваться со специалистом по какому-нибудь вопросу. А совет – всего лишь мнение, высказанное кому-нибудь по поводу того, как ему поступить, что сделать и т.п. В этом и заключается отличие

психологического консультирования от психотерапии, по крайней мере, психотерапии глубинной. Консультирование центрировано на более поверхностной работе, связанной чаще с межличностными отношениями.

Основная задача психолога-консультанта состоит в том, чтобы помочь клиенту посмотреть на свои проблемы и жизненные сложности со стороны, продемонстрировать и обсудить те стороны взаимоотношений, которые, будучи источниками трудностей, обычно не осознаются и не контролируются (Ю.Е. Алёшина, 1994). Это тоже психологическое воздействие, но воздействие более мягкое. Отличает консультирование и его краткосрочность (от одной до шести встреч), хотя в последнее время появляются почти «мгновенные» психотерапевтические техники (Дж. Гриндер, Р. Бэндлер, 1992). Некоторые авторы считают консультирование начальным этапом психотерапевтической помощи (см. В.Ю. Меновщиков, 2004).

В основе психологического консультирования лежат две гипотезы. Первая состоит в том, что у человека всегда есть внутренний ресурс, к которому у него, однако, не всегда есть доступ. Задача консультанта - помочь клиенту встретиться с этим внутренним ресурсом, чтобы тот сумел им воспользоваться.

Другая гипотеза состоит в том, что человеку присуща потребность в отношениях и что специальным образом построенные отношения могут стать помогающим инструментом. Консультант является специалистом именно в области построения помогающих отношений.

Отношения, устанавливаемые между психологом и клиентом, являются важнейшей особенностью психологического консультирования. Поскольку, как отмечалось выше, нет чётких разграничений между деятельностью психолога и психотерапевта, в ситуации консультирования данные отношения могут рассматриваться и как терапевтические.

Отличие терапевтических отношений от любых других состоит также в наличии относительно специфических целей и строгих временных ограничений: отношения существуют для поиска решений, и сессия заканчивается, как только минутная стрелка часов достигает заранее оговорённой цифры. Таким образом, кроме многих общих характеристик, которые можно найти и в других успешных отношениях между людьми, терапевтические отноше-



ния имеют ряд отличий (Р. Кочюнас, 2004).

Основываясь на обзоре литературы не только по консультированию, но и по психологии, социальной работе, медицине, Коттлер, Браун (2000) делают следующие выводы (см. *Мастерство психол. консультирования*, 2006).

1. Отношения - это своего рода база для изменения. Независимо от предпочитаемой теоретической направленности, от того, какие используются техники, терапевтические отношения - это всегда связь между клиентом и терапевтом, основа для дальнейшей работы.

2. Отношения имеют определённую цель - они заканчиваются, как только это становится возможным с терапевтической точки зрения.

3. Подразумевается, что один человек (консультант) лучше контролирует ситуацию, имеет больший опыт и несёт большую ответственность за то, чтобы психотерапия шла гладко и приносила пользу, в то время как другой человек (клиент) является более важным.

4. Отношения - это часть процесса межличностного влияния, в ходе которого консультант стремится стимулировать изменения в клиенте, используя свои навыки, способности и силы, возникающие в результате взаимодействия двух личностей.

5. Терапевтические отношения существуют в культурном контексте. Вероятно, они окажутся более эффективными, если будут построены на уважении ценностей, ожиданий и потребностей клиентов, с учётом культурного контекста, включая национальный, социально-экономический, религиозный, гендерный и другие факторы.

6. Взаимодействия строятся таким образом, чтобы время использовалось наиболее целесообразно. Бессмысленная и пустая болтовня, которая является частью личных отношений, неприемлема в консультировании, где время считается ценным товаром.

7. Консультант может работать с различными вариантами поведения, мыслями, установками и действиями, но чаще всего фокусировка происходит на выражении и исследовании чувств, которые редко обнаруживаются вне терапевтического контекста.

8. Терапия лучше работает, когда клиент действительно находится «здесь и теперь». Абстрактное обсуждение проблем или истории клиента даёт меньший эффект.

9. Чтобы отношения были эффективными, консультант и клиент должны прийти к согласию в вопросах о причинах и этиологии предъявляемых проблем и о том, что должно быть сделано, чтобы их разрешить. Самые эффективные отношения характеризуются согласием относительно целей и используемых методов, открытой коммуникацией и взаимодействием, направленным на сотрудничество.

10. Отношения содержат в себе множество аспектов. Большинство факторов, описанных различными теоретиками, играют важную роль в процессе консультирования. Таким образом, отношения, с одной стороны, - это аутентичные взаимодействия, а с другой - проецируемые переживания, содержание которых и клиент и терапевт искажают в силу собственных нерешённых проблем.

11. Отношения динамичны и со временем претерпевают изменения. То, что является наиболее подходящим на начальных стадиях консультирования, на последующих стадиях теряет своё первоначальное значение, поскольку паттерн взаимодействия, необходимый для решения терапевтических задач, уже сформировался. Подобным образом, при окончании консультирования возврат к более равноправным отношениям окажется, вероятно, более полезным, чем использование других отношений, которые, несомненно, являются наиболее эффективными на других стадиях.

Все эти положения говорят о том, что консультант должен использовать сведения, полученные при изучении наиболее эффективных стратегий, накладывая их на собственный опыт и оценивая, какой именно вид отношений будет оптимальным для достижения желаемых целей в работе с каждым конкретным клиентом. Некоторым клиентам, переживающим кризис в жизни, очень необходимы поддерживающие отношения, в которых они могут выразить пугающие их чувства, не опасаясь при этом осуждения и критики. Другим людям нужны более конфронтующие отношения, чтобы они смогли перевести полученное знание в конкретные действия (*Р. Кочюнас, 2004*).

По мнению Р. Мэя (2002) суть современной практики консультирования состоит в помощи человеку советом, консультацией, руководством, симпатией и ободрением, причём неформально и профессионально. Эту помощь необходимо сделать эффектив-

ной, основываясь на знаниях о человеческом характере, его формировании и коррекции, что можно сделать только при помощи знания различных отраслей современной психологии.

Основные области и направления психологического консультирования, престиж и значение которого в общественном мнении заметно выросли, весьма обширны и многоаспектны и продолжают обогащаться новыми социальными технологиями. Всё это говорит о том, что процесс становления отечественной практической психологии обретает черты стабилизации и адаптации к новым социокультурным условиям и реалиям сегодняшнего дня.

При определении области и направления психологического консультирования в практической психологии, как правило, выделяют те из них, которые уже можно назвать приоритетными, и те, которые только начинают испытывать потребность в профессиональном взаимодействии с прикладной психологией.

Теоретически рассматриваются различные виды психологического консультирования. В зависимости от того, работают ли психологи с отдельными людьми или группами, выделяют индивидуальное и групповое психологическое консультирование.

Индивидуальное консультирование – это беседа консультанта с клиентом наедине, обсуждение жизненной проблемы, которая его беспокоит. Психолог-консультант помогает клиенту посмотреть на свои проблемы со стороны, обсуждает с ним те особенности его поведения и межличностных отношений, которые стали источником его жизненных трудностей. В ходе консультационной беседы клиент получает возможность осознать это, шире взглянуть на ситуацию и на этой основе изменить своё отношение к происходящему и своё поведение.

Индивидуальное консультирование включает возрастно-психологическое консультирование, консультирование детско-родительских отношений, добрачное консультирование, семейное консультирование, психологическую помощь разводящимся супругам, послеразводное консультирование, собственно индивидуальное консультирование.

Групповое консультирование может заключаться, например, в решении какой-либо проблемы или в поощрении выражения подавленных эмоций в психотерапевтической группе. Такой группой

может быть семья, производственная группа или группа людей, не связанных друг с другом в повседневной жизни, но имеющих общие проблемы. Наиболее частые варианты работы при групповом консультировании: семейное консультирование; консультирование по проблемам профессиональной деятельности; работа по разрешению межличностных конфликтов и проблемных ситуаций в коллективе.

Следует отметить и такой вид консультирования, который в последнее время особенно стремительно развивается за рубежом - *дистантное психологическое консультирование* через различные способы на основе текстовой коммуникации, так называемое *интернет-консультирование*. Оказание консультационных и психотерапевтических услуг в сети Интернет получило название *e-терапии*, онлайн консультирования или кибертерапии. Для нашей страны это относительно новое явление, которое, тем не менее, имеет перспективу. Тематика проблем, с которыми работают консультанты и психотерапевты онлайн, обширна: от школьного и профессионального консультирования до предотвращения суицида (Barak, 2005, 2007).

В то же время, анализируя зарубежные и отечественные источники, М.Ю. Меновщиков (2010) приводит аргументы «за» и «против» терапии и консультирования в сети Интернет. В качестве плюсов отмечаются: большая анонимность; большая когнитивная проработка (время на обдумывание); способность получать запись коммуникаций, чтобы иметь возможность обратиться к ним позже; лёгкость доступа к помощи онлайн (доступность и отсутствие границ); эластичность коммуникации (удобство для терапевта и клиента); возможность использования при различных типах кризиса и проблем; использование дополнительных технических возможностей (использование кроме обычной почты других текстов, изображений, видеофильмов и пр.) и др.

Одновременно имеются ограничения и минусы психологического консультирования в сети Интернет: отсутствие невербальной коммуникации; сообщения могут быть не получены; конфиденциальность может быть нарушена (хакерами, провайдерами услуг и др.); возможность искажения идентичности; непрофессиональное использование; изоляция психолога; необходимость специальных навыков и др. Остаются не разработанными ни научные основания оказания дистантной психологической помощи, ни во-

просы методологии и конкретных методик применения компьютерных технологий в психологическом консультировании. (В. Ю. Меновщиков, 2009; 2010).

В зависимости от типа проблем, на решение которых направлены консультации, различают несколько сфер консультирования (А.К. Болотова, И.В.Макарова, 2001).

1. Интимно-личностное консультирование по вопросам, которые глубоко затрагивают человека как личность, затрагивают у него сильные переживания, обычно тщательно скрываемые от окружающих. Это, например, такие проблемы как психологические и поведенческие недостатки, от которых человек хотел бы избавиться, проблемы, связанные с личными взаимоотношениями, различные страхи, неудачи, недовольство человека самим собой, проблемы интимных отношений. Этот вид консультирования требует особой обстановки и доверительных отношений консультанта и клиента.

2. Семейное консультирование по вопросам, возникающим у человека в собственной семье или в семьях близких для него людей. Это, в частности, выбор будущего супруга (супруги), построение оптимальных отношений в семье, предупреждение и разрешение семейных конфликтов, отношения мужа или жены с родственниками, поведение супругов во время развода. Этот вид консультирования предполагает у консультанта собственный опыт семейной жизни. Трудно заниматься семейным консультированием психологу, который не имеет или не имел семьи.

3. Психолого-педагогическое консультирование – это обсуждение консультанта с клиентом вопросов обучения и воспитания детей, повышения педагогической компетентности учителей и родителей. К этому типу консультирования относятся также вопросы совершенствования программ и методов обучения, психологическое обоснование педагогических инноваций. Для успешности в этом виде консультирования важно наличие педагогического образования, а также собственного опыта обучения и воспитания.

4. Профессиональное консультирование. Оно включает профориентационное консультирование и профессиональный отбор, проблемы совершенствования способностей, организации труда, повышения работоспособности, профессиональной пригодности и профессиональной адаптации личности, диагностику и обучение персонала новым технологиям, разрешение индивидуальных и

групповых профессиональных конфликтов, консультирование по поводу планирования карьеры, консультирование в целях повышения самооценки и личностного роста, консультирование в ситуации поиска и потери работы, проблему самопрезентации и профессионального резюме в консультировании временно неработающих специалистов.

Достижения успеха в профессиональном консультировании скорее достигают люди, которые на собственном опыте хорошо знают ту сферу деятельности, в которой они ведут психологическое консультирование.

5. Организационное консультирование. Оно предполагает консультирование организаций, персонала организаций, консультирование по проблемам структуры и развития организаций (подбор, отбор, обучение и развитие), формирование и поддержку организационной культуры, кадровое консультирование, консультирование руководителей, групповое консультирование по методам принятия решений, по решению конкретных проблем организации (конфликты, инновации и т.п.), консультирование по профессионально-кадровому отбору и потенциалу организаций, консультирование по созданию компьютерных банков кадровой информации, маркетинговое консультирование и консультирование по поводу организации рекламы и рекламных услуг организации или предприятия.

Организационное консультирование в некотором смысле является разновидностью профессионального консультирования. Однако в последние годы оно всё больше выделяется как самостоятельная область консультационной работы.

6. Посредническое консультирование. С целью решения межличностных конфликтов в трудовых коллективах, а также для разрешения противоречий между фирмами и организациями, странами, национальными группами, противоборствующими сторонами в вооружённых конфликтах может применяться так называемая посредническая консультация. Использование психологического посредничества основано на хорошо известном факте: участие в переговорном процессе третьих лиц, которые занимают нейтральную позицию, повышает его эффективность.

Обычно психолог-консультант специализируется в какой-либо одной сфере практической работы. Это зависит от его интересов, склонностей и опыта деятельности.

Все вышеперечисленные направления и области психологического консультирования не означают, однако, что психолог-консультант может успешно работать в любой из этих областей прикладной психологии. Прежде всего, речь может идти об узко-профессиональной направленности деятельности практического психолога, где учитываются специализация по базовому образовательному диплому, наличие опыта работы в данной сфере практической психологии, свидетельства о профессиональной аттестации или наличие соответствующих образовательных сертификатов, дипломов государственного образца о дополнительном профессиональном образовании с правом ведения профессиональной деятельности по данной специальности.

Это означает, что специалист в области детско-родительских отношений и семейного консультирования не может одновременно работать консультантом по управлению персоналом. Каждая область и сфера психологического консультирования имеет свою специфику и предъявляет определённые профессиональные требования к специалисту-психологу, регламентирующие его деятельность в профессиональном, правовом и этическом пространстве.

Поле деятельности консультанта лежит между профессией врача и преподавателя и применяет часть методов каждой из них. Преподаватель имеет дело с «нормальными» индивидами и концентрируется на процессе роста и развития - индивидуального, морального или религиозного. Консультирующий психолог работает главным образом над проблемами коррекции, или перевоспитания индивида, имеющего серьёзные трудности в приспособлении к окружающей среде и нуждающегося в продолжительном лечении. Консультант имеет дело с проблемами, которые слишком сложны, которые трудно решить в обычном образовательном процессе, но недостаточно серьёзны, чтобы требовалась индивидуальная специализированная помощь консультирующего психолога.

Психолог в отличие от врача использует исключительно диалогические методы, он воздействует на психику, а не на мозг. Психологическое консультирование - это решение психологических проблем человека при опоре на его собственные силы и возможности в ходе специально организованного общения. Клиент при этом всегда является активным субъектом своего исцеления

(Н.Д. Линде, 2002).

Критерии успешности для психолога - это достижение клиентом тех изменений в его личности, поведении, убеждениях или эмоциональном состоянии, к которым он сам стремился, его субъективное удовлетворение результатом. Позитивный характер изменения определяется просто: они расширяют, а не сужают возможности жизнедеятельности личности, увеличивают его удовлетворённость своей жизнью. Это наглядно проявляется в поведении клиента в момент решения проблемы (в момент инсайта), клиент ощущает, что горизонты его жизни расширились, что «камень с души свалился», что страдания куда-то исчезли, что «жизнь - отличная штука» и т.д. Решение психологической проблемы влечёт за собой не только исчезновение симптома, но и качественное улучшение жизни в широком контексте (В.В. Макаров, 2000).

Как утверждает Р. Мэй (2002), консультирование - это скорее не профессия, а техника или искусство, которое должно применяться как часть более широких обязанностей в профессиях, предполагающих длительное общение с людьми, например в работе врачей, учителей, директоров школ, деканов, священнослужителей, пасторов и социальных работников.

По мнению Т.Ю. Колошиной и Г.В. Тимошенко (2001) психологическое консультирование находится на стыке науки и магии. Наука исследует только те явления, которые, по её мнению, находятся вне влияния непознаваемых сил, либо этим влияниям при изучении можно пренебречь, либо это влияние наука сама может для изучения воспроизвести. Магия, в свою очередь, вполне согласна с наличием таких непознаваемых сил, хотя природу их влияния постичь даже и не пытается, оставив за собой лишь возможность использовать это влияние с помощью каких-то технологически повторяемых механизмов. Психотерапия, таким образом, оказывается сидящей на этих двух стульях: она наличие принципиально непостижимого в психике человека принимает, но в то же время пытается это непостижимое изучить, к нему обращаться и его использовать.

Изложенные выше положения свидетельствуют, что отличие психологического консультирования во многом зависит от целей этого вида работы. Вопрос определения целей консультирования не является простым, поскольку зависит от потребностей клиентов, обращающихся за психологической помощью, и теоретиче-



ской ориентации самого консультанта. Тем не менее, Р. Кочюнасу удалось сформулировать несколько универсальных целей, которые в большей или меньшей мере упоминаются теоретиками разных школ (Р. Кочюнас, 2008).

1. Способствовать изменению поведения, чтобы клиент мог жить продуктивнее, испытывать удовлетворённость жизнью, несмотря на некоторые неизбежные социальные ограничения.

2. Развивать навыки преодоления трудностей при столкновении с новыми жизненными обстоятельствами и требованиями.

3. Обеспечить эффективное принятие жизненно важных решений.

4. Развивать умения завязывать и поддерживать межличностные отношения.

5. Облегчить реализацию и повышение потенциала личности.

И всё же, несмотря на некоторую общность целей психологического консультирования, основные психологические школы всё-таки значительно расходятся в их понимании (см. табл. 3) (Р. Кочюнас, 2008).

При таком разнообразии подходов имеет ли смысл говорить об универсальных целях консультирования, когда мы можем помочь клиенту и в стремлении к свободе, и в преодолении эмоциональных стрессов, и в обучении адаптивному поведению, и в поиске полноценного самовыражения? По мнению Р. Кочюнаса, возможен такой ответ на вопрос: цели психологического консультирования составляют континуум, на одном полюсе которого – общие, глобальные, перспективные цели, на другом – специфические, конкретные, краткосрочные цели. Цели консультирования не обязательно находятся в противоречии – просто в школах, ориентированных на перестройку личности, акцентируются перспективные цели, а в школах, ориентированных на изменение поведения, большее значение придаётся конкретным целям (Р. Кочюнас, 2008).

В качестве вывода по вышесказанному, отметим, что психологическое консультирование мы рассматриваем как внелечебную психологическую помощь, оказываемую специалистами-психологами здоровым людям с целью коррекции отношений и повышения качества жизни.

## Современные представления о целях консультирования

Направление	Цели консультирования
Психоаналитическое направление	Перевести в сознание вытесненный в бессознательное материал; помочь клиенту воспроизвести ранний опыт и проанализировать вытесненные конфликты; реконструировать базисную личность
Адлеровское направление	Трансформировать цели жизни клиента; помочь ему сформировать социально значимые цели и скорректировать ошибочную мотивацию посредством обретения чувства равенства с другими людьми
Терапия поведения	Исправить неадекватное поведение и обучить эффективному поведению
Рационально-эмоциональная терапия (А.Еllis)	Устранить «саморазрушающий» подход клиента к жизни и помочь сформировать толерантный и рациональный подход; научить применению научного метода при решении поведенческих и эмоциональных проблем
Ориентированная на клиента терапия (С. Rogers)	Создать благоприятный климат консультирования, подходящий для самоисследования и распознавания факторов, мешающих росту личности; поощрять открытость клиента опыту, уверенность в себе, спонтанность
Экзистенциальная терапия	Помочь клиенту осознать свою свободу и собственные возможности; побуждать к принятию ответственности за то, что происходит с ним; идентифицировать блокирующие свободу факторы

## Психокоррекционная работа

Психокоррекция понимается как деятельность по исправлению (корректировке) тех особенностей психического развития, которые при принятой системе критериев не соответствуют «оптимальной модели». Сюда же часто относят и психотерапию.

Психокоррекция возникла в рамках психологии и дефектологии. Первый период её становления - описательный, связан с описанием медицинских наук и педагогических вопросов коррекции аномального развития. Э. Сеген в XIX в. предложил комплексный подход к воспитанию умственно отсталых детей и описал оригинальные методы коррекции и диагностики перцептивного и умственного развития детей. П. Трошин в начале XX в. предложил оригинальные методы диагностики и психокоррекционных воздействий, направленных на изучение перцептивных, мнемических процессов психики.

Второй период - этап возникновения теории и практики психокоррекции. Психокоррекция на этом этапе тесно связана с внедрением экспериментально-психологических методов в систему психологических исследований; появляются методы коррекционной работы. Этот этап связан с именем М. Монтессори. Она разработала коррекционные материалы, направленные на развитие познавательных (сенсомоторных) процессов ребенка. Центральным звеном её теории является «концепция сензитивных периодов развития ребёнка».

Третий период связан с именем Л. С. Выготского, который создал единую концепцию аномального развития, наметил основные направления коррекции и заложил методологические понятия психокоррекции как самостоятельного направления. В этот период также разрабатывались психодиагностические и коррекционные процедуры к другим категориям детей (дети с нарушением речи, зрения, слуха).

Четвёртый период связан с интенсивным формированием практической психологии. В это время создаются системы психологической помощи конкретным группам детей с конкретными дефектами; вводится должность практического психолога в специальных и учебных учреждениях.

Психокоррекционная работа проводится в случае, если в результате психодиагностики, беседы, консультирования выявлены

отклонения от нормы в поведении или психическом развитии человека. Эта работа направляет действия психолога на определённые психические функции, качества или формы поведения личности, а также на преодоление этого отклонения.

Психокоррекционная работа может проводиться индивидуально или в группе в течение длительного времени. Поскольку отклонения от психической нормы могут сочетаться с серьёзными отклонениями в психическом здоровье и в сфере социального поведения, то практический психолог строит свою коррекционную работу во взаимодействии с психиатром, нейропсихологом, социальным педагогом. Поводом для коррекционной работы, как правило, являются трудности в учебной деятельности, нарушения поведения, дезадаптация школьника, проблемы в профессиональной и повседневной деятельности, в эмоционально-волевых переживаниях взрослого человека.

Основные виды психокоррекции следующие.

По коррекционным задачам:

- семейная;
- игровая;
- нейропсихологическая;
- коррекция личностного роста.

По характеру направленности:

- симптоматическая;
- каузальная.

По способу коррекционных воздействий:

- директивные виды;
- недирективные виды.

По форме организации:

– общая психокоррекция (мероприятия общепедагогического порядка, нормализующие социальную среду ребенка; нормализация и регуляция психофизических и эмоциональных нагрузок ребенка; работа по психогигиене и психопрофилактике, педагогической этике; лечебно-оздоровительные мероприятия; организация специальных занятий по плаванию, усиленному питанию детей);

– частная психокоррекция (набор психолого-педагогических воздействий, то есть системы специально разработанных психокоррекционных мероприятий, применяемых в об-

щей системе образовательных процессов. Игровая, музыкальная, драмотерапия);

– специальная психокоррекция (комплекс приёмов, мер, методов, методик работы с конкретным ребёнком или группой детей по решению психологических проблем).

## 2.4. Педагогическая деятельность

Педагогическая деятельность – это самостоятельный вид деятельности, в которой реализуется передача социального опыта, материальной и духовной культуры от одного поколения к другому.

Многие авторы определяют педагогическую деятельность как воспитывающее и обучающее воздействие педагога на учащегося, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования (*И.А. Зимняя, 1997, Маркова А.К. 1993*).

Являясь индивидуальным субъектом педагогической деятельности, педагог одновременно предстаёт как общественный субъект – носитель общественных ценностей, общественной культуры. Как индивидуальный субъект, педагог всегда представляет собой личность во всём многообразии индивидуально-психологических, поведенческих и коммуникативных качеств.

Являясь субъектом педагогической деятельности, психолог бакалавр призван решать следующие задачи:

- преподавание психологии как общеобразовательной дисциплины;
- сбор и оформление учебных материалов; проведение практических занятий в рамках утверждённого плана и программ;
- участие в проведении тестирования по итогам обучения;
- пропаганда психологических знаний для работников различных сфер жизни общества.

Психолог бакалавр осуществляет преподавание психологических дисциплин в средних учебных заведениях. Эту деятельность осуществляет или штатный психолог данного образователь-

ного учреждения, или преподаватель с высшим психологическим образованием со степенью бакалавра (или магистра).

Психолог магистр может преподавать психологические дисциплины не только в образовательных учреждениях среднего профессионального образования, но и в высших учебных заведениях; в том числе и тех, которые реализуют основные образовательные программы (ООП) по направлению Психология.

Задачи магистра в педагогической деятельности:

- определение потребностей в психологической подготовке, определение содержания, форм и технологий обучения в системе высшего и дополнительного образования;

- системное конструирование учебного материала, проектирование учебных занятий, организация коммуникации и взаимодействия в учебных группах;

- оценка и контроль эффективности обучения.

В преподавании психологии от педагога требуются знания, умения и навыки работы в постановке целей, определения задач психологического образования, проектирования системы психологических задач в учебных курсах. В качестве преподавателя психолог, управляя учебным процессом, проектирует дидактические стратегии управления процессом формирования познавательной деятельности в курсе психологии, участвует в проектировании учебно-воспитательных ситуаций в учреждении высшего или среднего профессионального образования. От преподавателя психологии требуется не только и не столько организовать учебный процесс по своей дисциплине, но привитие слушателям (учащимся, студентам) вкуса к психологическому знанию, формирования психологического мышления, формирования психологической компетентности - способности и готовности самостоятельно и успешно применять психологическое знание на практике, в том или ином виде профессиональной деятельности.

Важнейшей составляющей педагогической деятельности психолога является психологическое просвещение.

Психологическое просвещение — раздел профилактической деятельности специалиста-психолога, направленный на формирование у населения (учителей, воспитателей, школьников, родителей, широкой общественности) положительных установок к психологической помощи, деятельности психолога-практика и расширение кругозора в области психологического знания.

Психологическое просвещение — основной способ и одновременно одна из активных форм реализации задач психопрофилактической работы психолога независимо от того, в какой из сфер социальной деятельности (образование, здравоохранение, промышленность, правоохранительные органы и др.) он работает.

Психологическое просвещение выполняет следующие четыре задачи:

- формирование научных установок и представлений о психологической науке и практической психологии (психологизация социума);

- информирование населения по вопросам психологического знания;

- формирование устойчивой потребности в применении и использовании психологических знаний в целях эффективной социализации подрастающего поколения и в целях собственного развития;

- профилактика дидактогений (ятрогений).

Содержание психологического просвещения определяется исходя из специфики, вида и профиля учреждения.

Формами психологического просвещения могут быть индивидуальные, групповые, эстрадные представления, публичные выступления и др.

Средства психологического просвещения: вербальные (беседа, лекция, теле- и радиопередачи), публицистика (печатные и электронные СМИ), наглядные (плакат, буклет, памятка), интерактивные и т. п. Практически безграничные, но мало реализованные на сегодня, возможности для психологического просвещения предоставляет Интернет (размещение тематической информации на web-сайтах и т. п.).

## **2.5. Организационно-управленческая деятельность**

Среди многочисленных видов человеческой деятельности есть такие, которые требуют постоянного совершенствования. К их числу относится организационно-управленческая деятельность, необходимость постоянного совершенствования которой обусловлена непрекращающимся обновлением и усложнением управленческих задач, потребностью успешной адаптации организаций к изменяющейся внутренней и внешней среде.

Организационно-управленческая деятельность осуществляется в самых различных сферах деятельности – экономика и бизнес, социальная работа и здравоохранение, система образования, политика и право и др. Эта деятельность должна приводить в соответствие с получением конечного результата все имеющиеся ресурсы и все возможности усложнения деятельности. Она критически оценивает и контролирует место каждого надстроечного звена, приводя системообразующие процессы в соответствие с взглядами в прошлое и будущее.

Процесс управления состоит из следующих функций: планирования, организации, мотивации и контроля. Функция планирования связана с выработкой решения относительно целей деятельности и действий для достижения этих целей и состоит в создании определённой структуры для выполнения стратегических и тактических планов предприятия. Функция организации заключается, прежде всего, в объединении элементов (людей, идей, процессов) в системное целое, в результате чего образуется жизнеспособная, эффективная и устойчивая система. Задача функции мотивации состоит в том, чтобы работники хорошо выполняли свои обязанности и благодаря этому имели возможность удовлетворять свои материальные и духовные потребности. Функция контроля заключается в постоянном мониторинге и проверке полученных результатов деятельности на каждом из её этапов и при достижении конечной цели.

Выполнение этих функций требует от руководителя – организатора деятельности определённых качеств, обеспечивающих способность разработки и принятия управленческих решений, постановки задач и контроля их реализации, разработки технологии



переговорных процессов, генерирования нестандартных решений и др.

В этом процессе существенную роль играет психологическое сопровождение управленческой деятельности, организационных изменений.

Психолог, обеспечивающий такое сопровождение, может реализовать свои задачи в качестве менеджера по персоналу, консультанта по управлению, бизнес-тренера, менеджера по обучению и развитию персонала и др. Он участвует в формировании системы управления персоналом, стиля управления на разных уровнях, в построении организационной структуры, управлении организационным поведением. Для этого от него требуются знания в области социальной психологии, психологии общения, психологии управления, конфликтологии, психологии труда и организационной психологии, а также знания теории организации, организационного поведения, основ менеджмента и др.

Основные психологические особенности организационно-управленческой деятельности можно свести к следующим:

- большое разнообразие видов деятельности на разных уровнях управленческой иерархии;
- неалгоритмический, творческий характер деятельности, осуществляемый при недостаточной информации и в условиях часто меняющейся, нередко противоречивой обстановки;
- ярко выраженная прогностическая природа решаемых управленческих задач;
- значительная роль коммуникативной функции;
- высокая психическая напряжённость, вызываемая большой ответственностью за принятие решения.

В соответствии со спецификой организационно-управленческой деятельности, в ней психологу бакалавру необходимо быть готовым к решению следующих задач:

- описание и анализ форм организации взаимодействия в трудовых коллективах;
- выявление проблем, затрудняющих функционирование организации;
- проявление диагностико-оптимизационных работ с персоналом организации;
- использование нормативно-правовых и этических знаний при осуществлении профессиональной деятельности.

Задачи магистра в организационно-управленческой деятельности:

- определение целей и постановка задач психологической службы, определение её функций и структуры;
- поиск оптимальных решений на основе современной методологии и соответствующего ей психологического инструментария с учётом требований качества, надёжности, валидности, стоимости, информационной, социальной и экономической безопасности;
- эргономическое обеспечение организации рабочих мест, их материально-технического оснащения. Разработка технических заданий на проектирование и создание нестандартного психологического инструментария и средств технического оснащения работы психолога-практика;
- совершенствование психологического инструментария психологической службы.

## **2.6. Проектно-инновационная деятельность**

Инновационная деятельность – это комплекс научных, технологических, организационных, коммерческих, социальных и других мероприятий, направленных на коммерциализацию накопленных знаний, технологий и оборудования. Результатом такой деятельности являются новые или дополнительные товары/услуги или товары/услуги с новыми качествами. Инновационная деятельность может быть определена и как деятельность, обеспечивающая создание, освоение, распространение и использование инноваций – научно-технические услуги, маркетинговые исследования, разработку бизнес-плана проекта, оценку экономической эффективности инновации, подготовку и переподготовку кадров, организационную и финансовую деятельность.

Инновация – это социально-психологический феномен, характеризующийся своеобразным жизненным циклом, с особыми фазами, последовательностями происходящих в индивидах когнитивных, эмоциональных и волевых процессов.

Проектирование в данном контексте представляет собой деятельность по переработке информации о потребности в информацию о новом средстве удовлетворения потребности. Соответ-

ственно, процесс проектирования – создание информационной модели нового объекта, способного удовлетворить потребность объекта наиболее эффективным способом и/или средством.

Также, как и организационно-управленческая, инновационная деятельность осуществляется в самых различных видах общественной практики.

В процессе проектировании и реализации инновационной деятельности психолог магистр решает целый ряд важнейших профессиональных задач.

Во-первых, это анализ ситуации, определение потребностей, диктующих необходимость изменений, формулирование целей, ограничений и рисков проекта.

Во-вторых, научное, методическое и экономическое обоснование проектов инноваций. Для этого психолог участвует в формировании научно-практического инструментария для решения комплекса вопросов экономического обоснования инновационных проектов. Содействует обеспечению высокого уровня обоснованности управленческих решений относительно целесообразности внедрения и дальнейшего использования нововведений, а также выбора наиболее удобных вариантов их осуществления. Разрабатывает собственные рекомендации и методики оценки эффективности инновационных проектов.

В-третьих, подбор методов диагностики и интервенции. При этом учитывается необходимость диагностики социально-психологических характеристик коллективов - диагностика структуры коллектива, групповых норм и ценностей, степени влиятельности приверженцев изменений, отношение лидера к изменениям, выявления инноваторов и противников инноваций.

В-четвёртых, планирование деятельности по реализации проекта. Здесь очень важными оказываются тщательная подготовка и обоснование каждой инновации, её сущности и пользы

В-пятых, оценка готовности общественности, организаций и персонала к осуществлению изменений. Психолог участвует в создании предпосылок, способствующих формированию и поддержанию у персонала организации адекватного уровня психологической готовности к инновационной деятельности, в работе по преодолению сопротивления инновациям, выявляет психологические факторы сопротивления переменам.

В-шестых, психологическое сопровождение инноваций. Основная задача – создание благоприятных социально-психологических и эмоционально-психологических условий для полноценного труда, направленного на достижение целей инновационной деятельности.

В своей профессиональной деятельности практический психолог может выполнять как все указанные виды работ, так и специализироваться в каком-то определённом виде. Однако каждый из этих видов практической деятельности имеет свою специфику, и конкретный психолог в зависимости от личных качеств и уровня профессиональной подготовки может успешнее справляться с одним из них.

## Глава 3

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### 3.1. Психологическая работа в сфере образования

В 1988 г. вышло постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога во все учебно-воспитательные учреждения страны. Это послужило правовой основой деятельности школьного практического психолога, определило его социальный статус, права и обязанности. В 1989 г. было разработано «Положение о психологической службе народного образования». С этого момента служба энергично развивалась во всех регионах страны. Происходило расширение сферы деятельности детского практического психолога: служба начала охватывать всю систему обучения и воспитания от дошкольного возраста до ранней юности.

Практическая психология образования появилась в детских садах, детских домах, школах, гимназиях, лицеях, школах-интернатах, в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования. Многие руководители образовательных учреждений, педагоги, родители всё больше осознавали полезность психологической службы. Это сформировало потребность в детских практических психологах. Поэтому в педагогических вузах, а также в классических университетах была организована подготовка специалистов по педагогической психологии, возникли курсы переподготовки специалистов с высшим педагогическим образованием, увеличилось количество профессиональных объединений для повышения квалификации работающих практических психологов образования.

Психологическая служба в образовании представляет собой единую систему, включающую три основных компонента:

Во-первых, детский практический психолог, работающий в конкретном учебно-воспитательном заведении (детском саду, школе, детском доме, школе-интернате).

Во-вторых, психологический кабинет районного управления образования (или городского или областного управления образования).

В-третьих, центр психологической службы образования.

В должности практического психолога образовательных учреждений разного профиля, районных, городских, региональных центров психологической службы образования работают специалисты с базовым психологическим образованием или специалисты, имеющие высшее образование и прошедшие специальную переподготовку в области детской практической психологии на факультетах переподготовки.

Психологи, работающие в системе образования, имеют двойное подчинение - по административной и профессиональной линиям. Административное руководство осуществляется отделами психологической службы региональных, городских, районных управлений и департаментов образования, руководителями образовательных учреждений. Профессиональное управление осуществляется через сеть психологических центров разного уровня.

Рабочее время психолога организуется с учётом норм практической психологической работы с детьми разных возрастов и различными категориями взрослых. Выбор авторитетных направлений работы, соотношение различных видов работ определяются потребностями образовательного учреждения и количеством штатных и внештатных единиц психологов, которым оно располагает.

Для работы психолога в образовательном учреждении выделяется специальный кабинет, обеспечивающий необходимые условия проведения диагностической, консультативной, развивающей, коррекционной и просветительской работы. Районные, областные, городские, региональные центры оборудуют места психологов и других специалистов в соответствии с их функциональными обязанностями.

В зависимости от организационной структуры и административной подчиненности психологическая служба может иметь разный статус:

1. Психолог или группа психологов, работающих в детском саду, детском доме, интернате, лицее, гимназии, профессиональном лицее, колледже под административным руководством этого учебного заведения.

2. Психолог или группа психологов, работающих под административным руководством городского или районного департамента (или управления) образования и обслуживающая несколько учебных заведений.

3. Консультативный психологический центр, работающий под административным руководством городского, районного или областного департамента (управления, министерства) образования как самостоятельное подразделение (например, психолого-педагогическая консультация) или в составе внешкольного учреждения (например, медико-психолого-педагогическая комиссия, центр социальной, педагогической, медицинской и психологической помощи семье и детям).

4. Психолог или группа психологов, работающих как научно-методический центр или кабинет в составе управления городского, районного, областного или государственного департамента (или управления) образования и под его административным руководством.

В зависимости от источников финансирования это может быть городская, районная, областная, государственная или частная психологическая служба (см. *В.Н. Карандашев, 2003*).

Одной из наиболее важных и наиболее распространенных задач педагогических психологов уже на протяжении многих лет является диагностика интеллектуального развития детей, оценка их качеств и способностей. При этом широко применяется тестирование. Основной сферой приложения сил школьного психолога считается измерение психических функций с применением стандартизированных методик и отбор детей для обучения по специальным программам. В течение длительного времени наиболее популярными среди психологов были тесты на определение коэффициента умственной одарённости ребенка.

Измерение и тестирование, а также отбор детей для обучения по специальным программам – исторически наиболее ранние

функции школьных психологов, и сейчас довольно широко применяются в практике психологической службы в разных странах.

Однако в ряде стран (например, в Великобритании) психологи уже много лет выражают неудовлетворённость формальными тестами для измерения. На конкретных примерах они демонстрируют субъективный характер и научную несостоятельность применяемых тестов, их ограниченность и искусственность. Растёт число исследований, в которых вместо распределения людей по группам на основе тестов больше внимания обращается на конкретные трудности обучения, их причины и пути преодоления. Актуальной проблемой практической психологии в образовании становится психологическая помощь и поддержка учащихся, испытывающих трудности в обучении и плохо адаптирующихся к социальным условиям.

Американские специалисты уже в 1980-х годах перестали считать, что измерение – это единственное, что они смогут сделать в решении проблем школьной психологии. Так, в «Руководстве Национальной ассоциации школьных психологов по обеспечению психологической службы в школах», отмечается, что основная цель школьной психологической службы – служить психологическому здоровью и образовательным интересам детей и юношества. Это предполагает:

- психологическое и психолого-педагогическое измерение и оценку «школьного функционирования» детей и юношества;
- активное вмешательство психолога, направленное на обеспечение полноценного влияния школы на когнитивное, аффективное и социальное развитие;
- помощь педагогическому персоналу и родителям, прежде всего в плане заботы о ребёнке: для этого организуются специальные программы обучения персонала школы и родителей, советы им и т.п.;
- консультирование и совместную работу с персоналом школы и родителями по проблемам учащихся, связанным со школой и проблемам персонала школы как профессионалов (См. *Практическая психология образования*, 1997).

В странах Европы педагогам-психологам приходится выполнять много различных функций, но главное внимание уделяется обследованию детей с учебными и поведенческими трудностями и



выработке рекомендаций школе и семье. Требования к психологическим службам в образовании всё возрастают, и психологам приходится работать в условиях значительного напряжения. Всё чаще у них возникают проблемы, связанные с ограничениями, которые руководители порой накладывают на их работу. По-прежнему сохраняется ролевая неопределённость профессиональной деятельности. Многие педагогические психологи выражают озабоченность в связи с тем, что пересечение между их работой и работой других специалистов может вызвать путаницу, недоразумения и обиду. Необходимо гарантировать соблюдение возможно более высоких этических норм, стандартов, особенно в отношении конфиденциальности и уважения прав разных групп клиентов.

Педагогический психолог должен восприниматься, прежде всего, как профессионал, работающий с детьми и молодежью в образовательной среде. Основной объём этой работы приходится на школу, детские сады, больницы, детские дома. Необходима также работа с семьями, учителями, специалистами других профессий, которые по роду своей деятельности связаны с детьми.

Основная цель деятельности психологической службы образования – обеспечение психического и личностного развития учащихся (*И.В. Дубровина, 1991*). Деятельность психологической службы образования должна включать в себя создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих духовное развитие каждого ребёнка, его душевный комфорт, что лежит в основе психологического здоровья.

Задачи практического психолога, работающего в школе:

- выявление психологической готовности детей к школьному обучению, совместно с учителем наметать программу адаптации их к школе;
- разрабатывать и осуществлять совместно с учителями и родителями развивающие программы с учётом индивидуальных особенностей детей – интересов, способностей, склонностей, чувств, увлечений, жизненных планов, - а также задач развития на каждом возрастном этапе;
- держать под особым контролем переходные, переломные моменты в жизни школьников;

- осуществлять диагностическую и коррекционную работу с неуспевающими и недисциплинированными школьниками;
- диагностировать интеллектуальные, эмоциональные, волевые и личностные особенности учащихся, создающие трудности в процессе обучения и воспитания, помогать в их коррекции;
- способствовать созданию благоприятного психологического климата, выявлять и устранять причины нарушений межличностных отношений учащихся с учителем, со сверстниками, с родителями и другими людьми;
- консультировать администрацию школы, учителей, родителей по психологическим проблемам обучения и воспитания детей, по вопросам развития их внимания, памяти, мышления, характера, способностей;
- проводить индивидуальные и групповые консультации учащихся по вопросам, связанным с учебной деятельностью, самовоспитанием, самоопределением, по проблемам взаимоотношений с взрослыми и сверстниками;
- активно участвовать в профориентационной работе (*Рабочая книга школьного психолога*, 1991; У.В. Кала, В.В. Раудик, 1986).

Очередность решения каждой из этих задач зависит от конкретной ситуации в школе, от уровня профессиональной подготовки психолога.

Основные виды деятельности практического психолога в образовании: психологическое просвещение, профилактика, консультирование, диагностика, коррекция и развитие ребенка (*Практическая психология образования*, 1997; М.Р. Битянова, 1997). О некоторых из этих видов деятельности мы говорили ранее, тем не менее, они требуют уточнения касаясь работы психолога именно в сфере образования.

Необходимость в психологическом просвещении связана, прежде всего, с тем, что в обществе существует серьёзный дефицит психологических знаний, у участников образовательного процесса часто отсутствует психологическая культура. Практический психолог призван приобщать к психологическим знаниям, повышать уровень психологической культуры всех тех людей, которые

работают с детьми, родителей, а также самих детей. При этом могут применяться такие формы работы как лекции, беседы, семинары, диспуты, подбор и выставки литературы, тренинги и др.

Психологическая профилактика – это работа психолога, направленная на предупреждение возникновения каких-либо трудностей, проблем в жизни детей, родителей, учителей, школьного коллектива в целом. С этой целью психолог осуществляет следующую работу: проводит развивающие занятия с детьми; выявляет психологические особенности ребёнка, которые могут повлиять в будущем на его интеллектуальное и личностное развитие; следит за соблюдением в образовательном учреждении психологических условий обучения и воспитания, необходимых для нормального развития детей; предупреждает возможные осложнения в психическом развитии детей, связанные с переходом на следующий возрастной этап развития и т.д.

Психологическое консультирование предназначено для того, чтобы помочь человеку самому решить возникшую проблему. Воспитатели и учителя обращаются к психологу за консультацией, как правило, в связи с проблемами: усвоения детьми учебного материала; эмоциональных и личностных нарушений; конфликтных отношений с окружающими; выявления и развития интересов и склонностей и др. Родители зачастую нуждаются в консультации психолога при подготовке детей к школе; при отсутствии у ребёнка интересов; при необходимости преодолеть у детей неорганизованность, лень, агрессивность, повышенную возбудимость; при выборе подростками, старшеклассниками профессии и т.д. Школьникам нужна консультация психолога, главным образом по вопросам взаимоотношений с взрослыми и сверстниками; по вопросам личностного и профессионального самоопределения и др.

Однако, следует заметить, что в случае возникновения необходимости родители далеко не всегда обращаются к школьному психологу, не готовы доверить ему своего ребёнка. Видимо самим психологам следует приложить немалые усилия, чтобы завоевать такое доверие. Не навязывая своих услуг по поводу и без повода, просто дать родителям понять, что школьному психологу стоит доверять, что они могут получить квалифицированную помощь профессионала, знающего, что нужно сделать в проблемной ситуации с ребёнком.

Психологическая диагностика – определение особенностей психического развития ребёнка, сформированности у него определённых психологических качеств, соответствия возрастным нормам уровня развития умений и навыков, выявление психологических причин трудностей в обучении и воспитании отдельных детей. Средствами психодиагностики могут быть наблюдение, беседа, психологическое тестирование и др. Задача психологической диагностики – получение информации об индивидуально-психологических особенностях детей, которая была бы полезной педагогам, родителям и самим детям.

Психологическая коррекция и развитие ребёнка – это работа по устранению отклонений в психическом развитии учащегося, формированию его способностей и личности в целом. Программы коррекции и развития обычно включают психологическую и педагогическую части. Психологическая часть планируется и осуществляется психологом. Педагогическая часть составляется совместно психологом и педагогом, родителями и выполняется педагогами и родителями с помощью психолога. Коррекционная работа школьного психолога с детьми нередко сталкивается с медико-психолого-педагогическими проблемами. Поэтому многие из них требуют психотерапевтической работы с семьёй и детьми. Не случайно актуальным для школьной практики оказывается участие клинических психологов.

## **3.2. Психологическая деятельность в сфере экономики**

### **Что такое экономическая психология?**

Большие возможности для применения знаний и опыта профессиональных психологов существуют в сфере экономики.

Экономическая психология как научная дисциплина изучает психологические механизмы и процессы, лежащие в основе потребления и других видов экономического поведения. Она имеет дело с предпочтениями, выборами, решениями и факторами, оказывающими на них влияние, а также изучает последствия этих решений и выборов, связанные с удовлетворением потребностей. Кроме того, она изучает воздействие внешних экономических фак-

торов на поведение и самочувствие человека. Эти исследования могут относиться к различным уровням общности – от домашнего хозяйства и индивидуального потребления до макроуровня жизни целой нации.

Цель экономической психологии – «исследование и психологическое обеспечение решения экономических проблем и принятия экономических решений в условиях рыночной системы» (А.И. Муравьев, Э.Х. Локшина и др., 1998).

Экономическая психология изучает восприятие, мышление и поведение человека в экономической деятельности, в процессе его экономического взаимодействия с другими субъектами (людьми и организациями). Субъектами экономической деятельности могут быть: физическое лицо, частный предприниматель, группа собственников, организация как юридическое лицо, государство в лице своих представителей (министерство, ведомство и пр.).

Экономическая психология решает проблемы трёх основных типов экономической реальности, на которых встречаются субъекты:

а) сфера рынка, где в центре внимания находятся покупатель и продавец, торговые переговоры, сделки, потребительское поведение;

б) сфера бизнеса, где центральное место занимают исследования предпринимательства и деловой активности;

в) сфера общества, где специальной проблемой является поведение граждан в ответ на экономическую политику государства, инфляция, теневая экономика, безработица и т.д.

Как прикладная наука, экономическая психология изучает психологические аспекты предпринимательского, потребительского, инвестиционного и трудового поведения людей, а также процессы адаптации человека к динамично изменяющимся условиям хозяйственной деятельности. В экономической психологии изучается поведение личности при изменении экономических условий, например, отношений собственности, инфляции, условий найма и оплаты труда работников, при воздействии на человека рекламы.

Важнейшая проблема экономической психологии – изучение психологии предпринимательства, выявление личностных качеств, характерных для психологического портрета предпринимателя. Зарубежные и отечественные учёные единодушны относительно ряда черт, свойственных предпринимателю. Это творческая эконо-

номическая активность, умение принять риск, общительность, стремление к самореализации, стрессоустойчивость. Выявлен и ряд особенностей отечественных предпринимателей в сравнении с зарубежными. Это слабая включённость в социум, низкая оценка полезности своей деятельности со стороны социума, невысокие нравственные качества и ряд других (*Экономическая психология*, 2000). Традиционно для России негативное отношение к предпринимателю, его активности. И причины здесь, прежде всего, психологические.

### **Основные направления работы и функции психолога в экономической сфере**

К основным направлениям профессиональной психологической работы в сфере экономики относятся:

- 1) изучение условий и факторов положительной мотивации к труду и к профессии, оптимизация трудовых отношений в рабочих группах, командах, формирование благоприятного социально-психологического климата в коллективе, формирование рабочих команд;
- 2) изучение восприятия человеком стимулов и условий труда, проблема справедливости вознаграждения;
- 3) психологическая консультация и профессиональная ориентация;
- 4) исследование процессов творчества в экономической сфере, выявление факторов инновационного поведения, создание условий для его проявления;
- 5) изучение половых и возрастных особенностей поведения человека в производственной среде и сфере потребления;
- 6) психология предпринимательства, лидерства, руководства, менеджмента;
- 7) психология конкурентоспособности на рынке труда, психология различных форм занятости;
- 8) психологические аспекты конфликтов в экономической среде и меры по их профилактике и урегулированию;
- 9) психология поведения личности и группы в экономических ситуациях;
- 10) психология поведения клиента, акционера, сотрудника организации;

- 11) психология мошенничества и других форм деструктивного поведения в организации;
- 12) психология экономического выбора и предпочтений;
- 13) исследование психологических особенностей, проявляющихся в условиях экономических отраслей (промышленность, транспорт, сельское хозяйство) и функциональных экономических институтов (финансы, кредит, экономика природопользования);
- 14) изучение национальных психологических особенностей России и их влияния на поведение в экономической среде (А.И. Муравьев, Э.Х. Локина и др., 1998).

Практическая экономическая психология составляет важнейшую часть работы службы маркетинга. Функция маркетинга – изучение возможностей удовлетворения желаний и нужд потребителей. Психология призвана помочь ответить на основные вопросы, стоящие перед маркетингом: кто покупатель, каковы его желания и потребности, как побудить его купить товар, как воспринимается товар (его название, внешний вид, упаковка), как наиболее эффективно информировать покупателя, какие слова подобрать в рекламе, как будет психологически восприниматься цена?

В Санкт-Петербургском университете экономики и финансов определяют следующие основные функции экономиста-психолога фирмы.

1. Разработка системы психолого-экономических показателей, которые должны стать ограничениями для управленческих решений.
2. Обучение персонала деловому общению, формирование коммуникативных навыков у экономистов разных профилей.
3. Консультирование по проблемам фирмы и персонала: подбор и тренировка команды; подбор и оптимальное использование специалистов; вопросы, связанные с созданием имиджа фирмы, её внутрифирменной этики; вопросы, связанные с созданием имиджа отдельного лица.
4. Исследование и формирование благоприятного социально-психологического климата в коллективах, создание продуктивных рабочих команд.

5. Анализ факторов, определяющих трудовое поведение, причин возникающих противоречий и споров, корректировка поведения, урегулирование конфликтов.
6. Психологическая защита и безопасность отдельных лиц: подбор средств и методов психологического самосовершенствования в профессии и достижения психологического комфорта; деятельность, направленная на обеспечение социального партнёрства и социальной защиты персонала.
7. Мониторинг системы управления фирмой, оценка и прогнозирование психологических последствий экономических решений руководства. Важные управленческие решения руководства должны быть предварительно оценены экономистом-психологом с точки зрения их психологических последствий.
8. Исследование культуры организации и психологического состояния персонала, их влияния на экономическую деятельность, анализ психологических факторов, определяющих условия труда и отношение к труду работников, разработка мер по их улучшению.
9. Помощь руководству при подготовке и внедрении экономических нововведений: оценка последствий нововведения, устранение (смягчение) попыток сопротивления нововведениям.
10. Оценка и развитие экономического потенциала отдельной личности и персонала в целом, мотивация и стимулирование, в особенности творческого отношения к труду.
11. Участие в системе внутрифирменного аудита путём исследования личностных качеств и обстоятельств жизни работников, которые могут стать предпосылками к совершению действий в ущерб организации.
12. Изучение экономической культуры социальной среды (этика хозяйственной деятельности, ценности, традиции и т.д.) и её влияния на экономическую политику фирмы (См. *А.И. Муравьев, Э.Х. Локшина* и др., 1998).

Для успешного выполнения этих функций специалисту в области экономической психологии необходим солидный объём знаний, умений и навыков, а также определённый набор профессиональных компетенций, которые могут быть приобретены как в процессе обучения в вузе, так и в последующей трудовой деятель-



ности. Вместе с тем, психологу оказываются необходимыми также знания в области экономики, социологии, менеджмента. Практика показывает, что самые активные и успешные психологи-консультанты в бизнесе – это люди с хорошим образованием, постоянно пополняющие его, обучаясь современным технологиям работы.

### **Психология и управление организациями в сфере экономики**

Одной из важнейших функций экономической психологии является психологическое обеспечение профессиональной деятельности менеджера, которое направлено на повышение эффективности управления организацией, индивидуальной и групповой деятельностью сотрудников, изучение психологических проблем, стоящих перед организацией. Проблемы психологии управления для своего решения требуют знаний в области психологии труда, организационной, социальной психологии, а также в области экономики.

Практическая деятельность психологов в области управления организацией может осуществляться во многих направлениях. В числе таких направлений могут быть:

- изучение психологических аспектов внедрения организационных и управленческих нововведений;
- психологическая интерпретация противоречий (конфликтных ситуаций), разработка рекомендаций для их устранения. Профессиональное мастерство психолога в разрешении конфликта состоит в том, чтобы помочь конфликтующим сторонам рационально оценить противоречивую ситуацию и преодолеть её на основе изменения прежней точки зрения, формирования новых мотивов поведения, устранения «психологических барьеров» между конфликтующими. Психолог может разрабатывать рекомендации и проводить работу по профилактике конфликтов;
- участие в подборе и обучении резерва руководителей. Одной из основных задач организационного управления является подбор и подготовка компетентных специалистов, способных к руководящей деятельности, которые могут заменить старые кадры. Для определения профессиональной пригодности кандидатов на руководящие должности оцениваются наряду с другими качества-

ми профессионально значимые личностные качества кандидатов. Участие квалифицированного психолога полезно при подготовке и проведении процедуры такой оценки. Психологи могут участвовать и в подготовке резерва будущих руководителей, передавая необходимые психологические знания и развивая у них в процессе обучения необходимые качества (А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская, 1998).

Психологи могут участвовать в разработке процедуры и методов аттестации. Периодическая аттестация руководящих работников – важное средство для контроля их профессиональной компетентности.

В последнее время распространённым стало участие психологов в оптимизации делового общения руководителей разного уровня. На практических занятиях для руководителей отрабатываются стратегия и тактика делового общения. В данном случае психолог выступает не просто экспертом или консультантом, но становится руководителем деловых игр. Важная задача психолога в сфере управления – пропаганда психологических знаний, формирование у руководителей психологической компетентности.

### **Возможности психологии в сфере рекламы**

Практически неограниченные возможности предоставляются психологу и в деятельности в сфере рекламы. Как прикладная область знаний, психология рекламы находится на стыке промышленной, экономической и социальной психологии.

Главная задача рекламы – обратить на себя внимание в потоке разнородных предложений. Наряду с оперативной информацией активно развивается наружная реклама и PR. Появляется вторая волна рекламных агентств – при видеостудиях, дизайн-студиях, предприятиях качественной полиграфии. Приходит понимание того, что реклама – это ещё и искусство.

Работа по созданию настоящей, профессиональной рекламы породила спрос и на профессиональных психологов со стороны рекламного бизнеса. Психологи выступают в качестве исследователей, преподавателей, тренеров и консультантов. Эта тенденция движения рекламы и психологии навстречу друг другу лишь не-

давно стала приобретать отчётливые черты и, несомненно, должна только усиливаться в будущем.

Специалистов психологов в области рекламы пока еще немного, если не считать тех, кто имеет базовое образование и сформированное представление о рекламном рынке и рекламной деятельности, а также некоторый опыт практического участия в прикладных исследованиях или других работах по рекламе. Число же экспертов-психологов, хорошо знающих разнообразные возможности психологии в приложении к рекламе и разные стороны рекламного рынка, способных самостоятельно определять цели, планировать нужные мероприятия и решать нестандартные задачи, и того меньше (Д.А. Леонтьев, 1998).

В чём заключаются задачи психологов в сфере рекламы?

Практики рекламного дела, как правило, обращаются к психологу за консультацией, за оценкой, экспертизой рекламного материала, за психологическим обоснованием рекламной кампании в целом. Основываясь на знаниях важнейших принципов эффективного воздействия, психолог указывает, чего не хватает рекламному продукту (видеоролику, объявлению, плакату и т.д.), какие элементы снижают его эффект и что в нём следует изменить, чтобы этот эффект усилить. Такие рекомендации специалист даёт на основе научных данных в области психологии восприятия, внимания, учитывая эмоциональные, мотивационные, когнитивные факторы поведения человека. Поэтому такая консультативная деятельность требует высокого уровня профессиональной психологической подготовки, соответствующих навыков и умений.

Консультативная деятельность психолога в сфере рекламы не исключает субъективизма в оценках, поскольку рекомендации одного человека, так или иначе, зависят от его вкусов, пристрастий, научных интересов. Поэтому будет лучше, если такая работа будет выполняться небольшим коллективом экспертов, проводящих, помимо консультаций, и эмпирические исследования.

Такие исследования представляют собой ещё одну задачу психологов в поддержке рекламы. Они подразделяются на качественные и количественные. К первым относятся опросы при измерении рейтингов, и их результатом являются показатели распространения представлений о рекламируемом товаре или услуге среди населения, а также о степени его популярности в сравнении с товарами фирм-конкурентов. Разница в этих показателях до и по-

сле рекламной кампании свидетельствует о произведённом рекламном эффекте. Качественные методы ориентированы главным образом на выяснение причин популярности товара (В.Н. Карандашев, 2003).

Психолог может принимать непосредственное участие в производственном процессе подготовки рекламы. Здесь его роль очень сходна с ролью психолога труда на любом производственном предприятии.

### **3.3. Психология труда и организационная психология**

Психология труда изучает психологические особенности людей в связи с их профессиональной деятельностью; исследует закономерности формирования трудовых умений и навыков; выясняет влияние производственной обстановки на состояние и эффективность деятельности человека. В настоящее время психология труда включает в себя целый ряд специальных отраслей. В отечественной психологии круг проблем, связанных с анализом трудовой деятельности, изучается в таких дисциплинах как психология и психофизиология труда, эргономика, промышленная психология, инженерная психология, космическая и авиационная психология, организационная психология и психология управления.

#### **Сферы деятельности и задачи специалистов по психологии труда**

Сферы деятельности специалистов в области психологии труда и задачи, решаемые в сфере организации, рационализации, оптимизации труда достаточно полно определены Е.А. Климовым (1998).

1. В отделе (лаборатории) научной организации труда предприятия. Возможные задачи:

- участие в решении вопросов подбора, расстановки и оценки работников по их деловым, морально-психологическим качествам;
- психологический анализ рабочих мест с точки зрения их удобства для человека и в целях рационализации, а также проектирования более совершенных рабочих мест;

- участие в анализе факторов в удовлетворенности трудом, отношении к труду, трудовому сообществу, коллективу, соответствующей малой группе, а также предприятию, отрасли хозяйства (в широком смысле), профессии;

- анализ психологических причин повышения текучести кадров на определенном предприятии, учреждении и поиск психологических условий, регуляторов стабилизации соответствующих процессов;

- участие в анализе и создании психологических факторов безопасного труда;

- анализ взаимоотношений в производственном коллективе в целях их оптимизации с точки зрения продуктивности производства, социального развития производственного коллектива и личного развития работников;

- анализ мотивации трудовой деятельности и разработка рекомендаций по повышению её уровня;

- изучение и описание профессиональной деятельности в целях пропаганды профессий среди молодежи, информационного обеспечения работы по профориентации, профконсультации в целях улучшения содержания профессионального воспитания и обучения, трудового воспитания и обучения, в целях профотбора, рационализации трудовых процессов;

- участие в разработке компьютеризированных баз профессиональных данных для информационной поддержки психологов-профконсультантов (по вопросам выбора профессии или вынужденной перемены труда в связи с явлениями безработицы), а также лиц, выбирающих профессии (оптантов);

- проведение психодиагностических исследований, обследований;

- консультирование по вопросам адаптации к профессии (при смене человеком профессии, при внедрении новой техники, при вступлении человека в новый трудовой коллектив, при организационной модернизации производства);

- работы по индивидуальной коррекции стиля деятельности работника, стиля межличностных отношений в деловой сфере;

- работа по проектированию и осуществлению условий и средств «психологической разгрузки» работников, занятых напряжённым трудом;

- организация и осуществление психотренажа;

- психологическое просвещение кадров (дифференцированно в зависимости от возрастно-половых, профессиональных, статусных характеристик); разработка рекомендаций руководству предприятия (по всем психологическим вопросам, связанным с рационализацией труда, его научной организацией, оптимизацией «социального климата» в коллективе, составлением планов его социального развития и т.д.).

2. В отраслевой научно-практической, исследовательской лаборатории, группе (например, в системе железнодорожного транспорта, в химической промышленности, торговле, гражданской авиации и т.д.). Задачи, возникающие здесь перед психологом примерно такие же, как и в предшествующем пункте.

3. В проектной организации, конструкторском бюро. Задачи (дополнительно к перечисленным выше и специфичные для данного случая): участие в эргономической, инженерно-психологической проработке проектов изделий, оценке опытных образцов, разработка рекомендаций в рамках эргономической службы, если таковая имеется.

4. В кабинете (центре, пункте) профориентации, профконсультации (школьном, межшкольном, городском, районном). Основные задачи: информационно-профессиографическое и психодиагностическое обеспечение процессов профессионального самоопределения молодежи; консультирование по вопросам проектирования личных жизненных (трудовых) путей.

5. В методическом кабинете системы профессионального образования, в составе так называемой психологической службы, например, вуза или других учреждений профессионального образования. Возможные задачи: изучение, анализ и распространение передового опыта и достижений науки, имеющих отношение к психологическим основам профессионального воспитания и обучения, профессиональной педагогики.

6. В методическом кабинете, ориентированном на общеобразовательную школу (в области трудового обучения, воспитания, профориентации, профконсультации учащихся, анализа и совершенствования профессиональной деятельности и профессионального мастерства педагога).

7. На инженерно-педагогическом факультете высшего учебного заведения и в инженерно-педагогическом среднем специальном учебном заведении. В этом случае психолог ведёт прежде всего

преподавание профессионально профилированных курсов психологии (Е.А. Климов, 1998).

Рассмотрим некоторые типичные задачи, решаемые специалистами психологии труда.

Одна из типичных задач, выполняемых психологами труда, состоит в выполнении исследовательских проектов, заказываемых «со стороны», например, для получения ответов на вопросы: «Каковы причины текучести кадров на данном предприятии?» или «Насколько привлекательна работа в данной организации?». Как правило, заказчики хотят получить от психологов конкретные рекомендации, какого из претендентов следует предпочесть, как надо провести реорганизацию, каким образом можно улучшить систему оплаты и др. Но одними лишь рекомендациями психологи не ограничиваются, они также оказывают помощь при внедрении разработанных программ, чаще всего – работая совместно с другими специалистами (в конкретной области труда, по работе с руководящим персоналом).

В сфере производства психологи труда выявляют требования разных профессий к личным качествам человека – к его восприимчивости, мышлению, памяти, воображению, характеру и т.д. Психологи определяют, какая профессия кому больше подходит, описывают особенности профессий. Изучая человека в процессе наблюдения, беседы или с помощью специальных методик, психолог помогает ему в профессиональной ориентации.

Администрация предприятия может поставить перед психологом целый ряд других задач. Например, анализ текучести кадров и участие в разработке мероприятий по их закреплению, изучение причин недостатков профессионального обучения, подбор кадров и оценка профессиональных возможностей претендентов на ту или иную должность. В качестве задачи психологу может быть предложена организация комнаты психологической разгрузки, подготовка рекомендаций по рационализации рабочих мест с учётом психологических особенностей человека.

Нередко психологу приходится анализировать причины утомления, разрабатывать соответствующие рекомендации и предложения. Так, например, может оказаться, что пониженное настроение работников в немалой степени зависит от расстраивающей, унылой окраски оборудования и стен производственного помещения. Если их перекрасить в светло-голубые или светло-

зеленые тона (отметив опасные части оборудования оранжевым или красным цветом), настроение улучшится и работа будет производительнее.

На промышленном предприятии психолог занимается также анализом психологических причин аварий, травматизма и разработкой мероприятий по повышению уровня безопасности труда (В.В. Гусейнова, 1984).

На пересечении задач психологии труда и социальной психологии развивалась промышленная психология. Для чего нужен психолог на современном предприятии? Опыт многих зарубежных фирм и некоторых отечественных предприятий показывает, что психологическая служба – важнейшее звено аппарата управления. Психолог на предприятии выступает в качестве организатора работы с людьми на научной основе (Н.П. Ерастов, 1975).

Промышленный психолог как специалист в области социальной психологии консультирует по психологическим вопросам работников и руководителей производства, разрабатывает рекомендации по улучшению психологического климата в производственном коллективе, принимает участие в разрешении конфликтов между работниками, участвует в разработке программ совершенствования организации труда на научно-психологических принципах, организует обучение, направленное на повышение производительности труда. В обязанности психолога на предприятии входит и пропаганда психологических знаний в производственном коллективе: он проводит беседы, читает лекции для рабочих, мастеров, руководителей. Промышленный психолог использует в своей практической деятельности знания по психологии труда, психологии личности, а также социальной, педагогической и прикладной психологии.

На некоторых предприятиях промышленности и транспорта существуют психологические и психофизиологические лаборатории. Однако чаще всего на предприятии работает один психолог, который подчиняется руководителю, имеющему специальное (техническое, экономическое или другое) образование. Обычно руководство не делает особых различий между психологом, социологом или социальным работником, социальным педагогом. Действительно, строго разграничить их функции бывает сложно, когда речь идет о решении социальных проблем на предприятии. Психолог должен уметь по-деловому взаимодействовать с работ-



никами разных профессий: с одной стороны выявлять психологический аспект тех задач, которые приходится решать на предприятии, с другой – переводить свои задачи, выводы, рекомендации с научного психологического языка на язык понятный окружающим.

### **Специальные отрасли психологии труда**

К специальным (или прикладным) отраслям психологии труда, как правило, относят инженерную психологию, эргономику, индустриальную психологию, авиационную и космическую психологию, транспортную психологию, психологию торговли и обслуживания, военную психологию, организационную психологию и психологию управления (*В.Н. Карандашев, 2003*).

Инженерная психология исследует процессы и средства взаимодействия между человеком и машиной. Основными проблемами, решаемыми инженерной психологией являются:

- анализ задач человека в системах управления, распределение функций между человеком и автоматизированными системами управления;
- исследование совместной деятельности операторов, информационного взаимодействия между ними и процессов общения;
- анализ психологической структуры деятельности операторов;
- исследование факторов, влияющих на эффективность, качество и надёжность деятельности операторов;
- исследование процессов приёма человеком информации;
- анализ процессов переработки информации человеком, её хранения и принятия решений;
- разработка методов психодиагностики способностей человека в интересах решения задач профессионального психологического отбора и профессиональной ориентации;
- решение процессов оптимизации обучения операторов.

Эргономика, близко соприкасаясь с инженерной психологией, комплексно изучает человека (или группу людей) в трудовой деятельности, связанной с использованием технических средств. При проектировании и модернизации техники необходимо учиты-

вать психофизиологические возможности и особенности людей, которые будут ею пользоваться. При решении таких задач требуется знание не только технических наук, но и психологии, физиологии труда, антропологии. Основным объектом исследования эргономики – система «человек-машина». В то же время одна из сфер применения результатов эргономических исследований – проектирование бытовой техники.

Индустриальная психология исследует комплекс проблем трудовой деятельности в условиях индустриального производства. Предметом изучения является совместная трудовая деятельность работников с использованием машин и механизмов, согласованность и сработанность в процессе изготовления промышленных изделий, психологические особенности конвейерного производства и автоматизации производственного процесса на предприятии. Индустриальная психология очень близка по содержанию исследований и практической работы к промышленной психологии. Однако в индустриальной психологии большее внимание уделяется анализу трудовых процессов в условиях производства, а промышленная психология охватывает более широкий круг проблем, в том числе и социально-психологических. Когда речь идёт о психологическом изучении организационных проблем на предприятиях, нередко используется термин «индустриально-организационная психология».

Авиационная психология исследует психологические особенности различных видов лётной деятельности, их зависимость от ряда факторов: авиационной техники, психологических качеств личности, лётных заданий, условий полёта, методов обучения. Цель авиационной психологии – изучение психологических закономерностей овладения и использования лётной техники, совершенствование организации полётов, режима лётного труда и отдыха, практики лётной экспертизы. На основе авиационной психологии стала разрабатываться космическая психология.

Космическая психология изучает психологические особенности труда космонавтов, а также зависимость этих особенностей от ряда специфических факторов (невесомость, гиподинамия, относительная сенсорная депривация и др.). В космической психологии исследуются психологические вопросы, связанные с отбором космонавтов, их обучением и профессиональной подготовкой, учётом индивидуальных особенностей. Важной задачей космиче-

ской психологии является участие в разработке тренажёрных устройств и имитаторов условий деятельности космонавтов, которые были бы максимально приближены к реальным условиям космического полёта. Орбитальные полёты большой длительности требуют разработки системы мероприятий по психологическому обеспечению деятельности человека в условиях космического полёта, проблемы, связанные с невесомостью, нервно-психическим напряжением при чрезмерных перегрузках организма. В задачи космической психологии входят: психологическая поддержка, своевременная коррекция способов выполнения деятельности, управление функциональным состоянием членов экипажа космического корабля, а также психологическая помощь в реадaptации космонавтов к земным условиям.

Транспортная психология – относительно новое направление прикладной психологии, которое обретает всё большую популярность в последние десятилетия. Транспортная психология изучает психологические проблемы, возникающие в связи с функционированием автомобильного, железнодорожного и водного транспорта. Психология труда водителя, машиниста, оператора, других специалистов, управляющих транспортными средствами, – наиболее типичный предмет исследований. Авиационная психология в этом смысле может быть также причислена к транспортной психологии. На железнодорожном транспорте усилия психофизиологических лабораторий направлены, как правило, на изучение индивидуально-психологических, эмоционально-психологических и психофизиологических особенностей лиц, из которых комплектуются поездные бригады, а также других специалистов, от деятельности которых зависит безопасность движения.

Психология торговли рассматривает психологические проблемы взаимодействия продавца и покупателя, обслуживания клиентов, вопросы психологии рекламы, спроса и предложения. На предприятии торговли психолог решает, как правило, следующие задачи:

- профессиональный отбор, расстановка кадров, помощь в адаптации, обучении, повышении квалификации работников, оценка деловых и личностных качеств;

- изучение и формирование психологического климата, анализ конфликтных ситуаций и разработка рекомендаций для их разрешения;

– повышение профессиональной психологической культуры руководителей и работников, обучение умениям и навыкам общения, знаниям психологии торговли;

– анализ и диагностика социальных проблем предприятия, прогноз психологических и социальных последствий организационных нововведений;

– психологическое обеспечение рекламы.

В настоящее время психология торговли значительно расширила рамки своих исследований и практической психологической работы. На этой основе разрабатывается комплекс проблем психологии обслуживающего труда (сервиса).

Организационная психология развивается и как научная дисциплина, и как практическая. Психологи, занятые в этой области, изучают закономерности взаимодействия людей в организациях, проводят психологическое консультирование клиентов и администрации. Они привлекаются для работ по отбору кандидатов на вакантные должности, разработке программ профессионального обучения и переподготовки кадров. Их знания оказываются полезными для проектирования способов предъявления информации, при создании систем оценки труда, планировании организационных изменений и т.п. Прикладная деятельность организационных психологов осуществляется по следующим основным направлениям:

- отбор сотрудников и их распределение на работы;
- обучение и развитие;
- организационное развитие;
- измерение выполнения работы;
- качество рабочей жизни;
- психология потребителей;
- инженерная психология (*Л. Джуэлл, 2001*).

### 3.4. Психология в медицинской сфере

#### Цель, задачи и методы медицинской психологии

Медицинская психология изучает психологические аспекты деятельности врача и поведения больного, психические проявления болезней, роль психики в их возникновении, протекании и лечении, а также укрепления здоровья человека.

Как прикладная наука медицинская психология призвана решать следующие задачи:

- изучение психических факторов, влияющих на развитие болезней, их профилактику и лечение;
- изучение влияния тех или иных болезней на психику;
- изучение различных проявлений психики в их динамике;
- изучение нарушений развития психики;
- изучение характера отношений больного человека с медицинским персоналом и окружающей средой;
- разработка принципов и методов психологического исследования в клинике;
- создание и изучение психологических методов воздействия на человека в лечебных и профилактических целях (*В.М. Блейхер, И.В. Крук, С.Н. Боков, 1996*).

В сфере медицины часто можно встретить термин «клиническая психология». Нередко понятия «медицинская психология» и «клиническая психология» используются как синонимы. Тем не менее, представление многих авторов в отечественной психологии сводится к пониманию клинической психологии как области медицинской психологии, имеющей прикладной характер и ориентированной на потребности клиники – психиатрической, соматической и неврологической (*Современная психология, 1999*). Клиническая психология направлена на решение задач клинической практики (психиатрической, неврологической, соматической). К разделам клинической психологии относятся *патопсихология, нейропсихология, соматопсихология*.

В патопсихологии изучаются болезненные изменения в психике, закономерности нарушения психической деятельности и свойств личности при психических заболеваниях. Ценность патопсихологии в медицинской практике заключается в разработке и

применении методик диагностики психических нарушений у больных людей. Патопсихолог, по мнению известного российского учёного в области медицинской психологии Б. В. Зейгарник (1999), должен быть, прежде всего, психологом, вместе с тем хорошо осведомлённым в теоретических основах и практических запросах психиатрической клиники.

Патопсихологию не следует путать с психопатологией. Психопатология – это учение о патологии психики, её болезненных изменениях. Психопатология является разделом психиатрии (то есть медицины) и занимается клиническим описанием признаков психических заболеваний (при этом максимально используются такие медицинские понятия, как этиология, патогенез, симптом, синдром). Она изучает закономерности развития психической болезни.

До настоящего времени остаётся дискуссионным вопрос о разграничении предмета патопсихологии и психопатологии.

Психические нарушения человека нередко бывают связаны с нарушениями деятельности мозга в результате травмы. Поэтому в качестве раздела медицинской психологии часто называют нейропсихологию, которая исследует зависимость психических явлений от физиологических процессов, протекающих в мозге. Нейропсихология изучает мозговые механизмы высших психических функций, изменения психики больных при локальных поражениях головного мозга.

Одно из важнейших мест в клинической психологии занимает соматопсихология. В настоящее время доказано, что в происхождении таких заболеваний, как бронхиальная астма, язвенная болезнь желудка, гипертония важная роль принадлежит психическому фактору. Известно, что сильные душевные волнения, длительные стрессовые переживания могут отрицательно повлиять на организм и вызвать соматические заболевания. Такие изменения в психике пациента принято называть соматогениями. Так, при сердечнососудистой патологии больные испытывают тревогу, страх, особенно во второй половине дня. При желудочно-кишечных заболеваниях пациенты подавлены, раздражительны, проявляют ипохондрию (повышенные опасения за своё здоровье). При туберкулезе характерны частые проявления эйфории (беспричинное состояние чрезмерной весёлости, характеризующееся благодушием, радостью, беспечностью, безмятежностью).

Поэтому важнейшей заботой медицинского психолога должно быть особое внимание пациентам, часто и хронически болеющим. Они очень ранимы, отличаются раздражительностью, вспыльчивостью, обидчивостью, слезливостью.

Работа психологов в медицине тесно связана прежде всего с разработкой и применением психодиагностических методов.

Психодиагностика относится к числу основных методов деятельности медицинского психолога. Цель диагностики в клинической практике заключается в том, чтобы выявить достаточно полную картину психологических особенностей человека, изучить изменение психических процессов людей с различными психическими нарушениями.

Медицинский психолог оказывается полезным в медицине при составлении анамнеза (истории болезни), проведении медико-психологической экспертизы, а также медико-психологической консультации.

Клиническая психодиагностика применяется не только в медицинских учреждениях, но и в работе психологических консультационных центров, а также в учебных заведениях.

*Основными методами медико-психологического изучения больного являются клиническая беседа, наблюдение и тестирование.*

*Беседа* позволяет получить информацию о внутренних процессах, субъективных переживаниях и особенностях поведения человека, которые не могут быть обнаружены с помощью объективных методов. Беседа служит средством установления личного контакта с клиентом и часто используется не только как диагностический метод, но и как психотерапевтический приём (К.М. Гуревич, Е.М. Борисова, ред., 1997).

Одним из основных методов в клинической психологии является *метод наблюдения*. Этот метод может сопровождать любой другой диагностический приём: наблюдение во время тестирования, в процессе проведения беседы и т.д. Как самостоятельный, этот метод включает систему специальных приёмов, обеспечивающих наибольшую информативность и точность наблюдения.

*Тестирование* в клинической диагностике чаще всего проводится индивидуально. В патопсихологии, например, оно применяется для того, чтобы обнаружить как изменённые, так и оставшие-

ся сохранными психические характеристики интеллекта и личности клиента.

Возможность активного участия медицинских психологов в лечебном процессе в отечественной медицине обычно ограничена. Это считается профессиональной работой врачей-психиатров. Только они могут прописывать медикаментозные средства, рекомендовать физиотерапию. Медицинская психология не имеет права назначать для коррекции отклонений в психической сфере пациентов психотропные препараты. Им порой запрещается проведение даже психотерапии. Этим обычно занимаются врачи. У нас в стране и за рубежом признано, что человек без медицинского образования не имеет права заниматься любым видом лечебной деятельности.

В то же время одно из важнейших направлений лечебной работы представляет психотерапия – использование методов психологического воздействия для лечения больного, для улучшения чувства психологического благополучия клиента. Термин «психотерапия» часто воспринимается как медицинский. Психотерапию как метод лечения в России традиционно включают в компетенцию медицины (*Б.Д. Карвасарский* (общ. ред), 1998).

В течение многих лет идут дискуссии о возможностях применения психотерапевтических средств медицинскими психологами. В связи с этим в России введён в обиход термин «психокоррекция». Существенной общей особенностью и психотерапии и психокоррекции можно считать психологическое воздействие, направленное на нормализацию или улучшение психической деятельности и невросоматических функций человеческого организма (*М.М. Кабанов, А.Е. Личко, В.М. Смирнов*, 1983). При этом одно и то же психологическое воздействие в России чаще всего называется психотерапией, если им занимается врач, и психокоррекцией, если его применяет психолог. Возникшее в отечественной психологии разделение этих понятий связано не с особенностями работы, а с укоренившимся и узаконенным положением о том, что психотерапией могут заниматься лишь люди, имеющие специальное медицинское образование. Это ограничение искусственно, поскольку психотерапия подразумевает немедикаментозное, то есть психологическое воздействие.



Особое место в практической деятельности медицинского психолога занимают проблемы психогигиены, психопрофилактики и реабилитации.

Психогигиена - это раздел медицинской психологии, который представляет собой совокупность медицинских и психологических знаний, актуальных для сохранения и укрепления нервно-психического здоровья человека. Психогигиена включает в себя возрастную психогигиену; психогигиену быта; психогигиену трудовой деятельности и обучения и психогигиену семейной жизни.

Психопрофилактика – это система мероприятий, направленных на снижение нервно-психической заболеваемости, на предупреждение возникновения психических заболеваний. Психопрофилактика включает в себя разработку и внедрение законодательных мер, направленных на охрану психического здоровья, улучшение производственных и бытовых условий жизни людей. Важное средство психопрофилактики – пропаганда психогигиенических знаний и здорового образа жизни, психологическое просвещение. В целях психопрофилактики важно выявлять начальные симптомы психических заболеваний. Для этой цели в системе здравоохранения существуют психодиспансеры, которые занимаются учётом, выявлением и лечением заболеваний. В их деятельности принимают участие и медицинские психологи.

Кроме этого медицинские психологи участвуют в психологической и социальной реабилитации больных. Длительное пребывание больных в стационаре приводит к утрате социальных связей и профессиональных навыков. Реабилитация заключается в проведении комплекса медицинских, профессиональных, психологических мероприятий, направленных на восстановление трудоспособности, личного и социального статуса людей, перенесших заболевание.

### **Медицинская психология в системе здравоохранения**

Следует сказать и о месте медицинской психологии в системе здравоохранения.

В практическом здравоохранении нашей страны наибольшее число медицинских психологов работают в психиатрии и родственных ей областях медицины (наркологии, психотерапии, сексологии и т. п.). В зависимости от размеров лечебно-

профилактического учреждения и решаемых им задач медицинские психологи могут работать как в структуре специализированных отделений медицинской психологии, так и в структуре специализированных кабинетов медицинской психологии или самостоятельно в структуре различных отделений.

Практическая медико-психологическая служба оказывает помощь населению и врачам. Медицинские психологи принимают участие в диагностике, профилактике, лечении, психологической коррекции и реабилитации больных с психосоматической и соматопсихической патологией, пограничными нервно-психическими расстройствами, пациентов с предболезненными состояниями, детей и подростков с дефектами психического развития (*В.В. Гурьдан, Ю.В. Назаренко, 1991*). Своевременная психологическая оценка личности больного может не только дать надёжный прогноз эффективности применяемого лечения, но и позволит предупредить формирование у больного неблагоприятного течения болезни.

Важная роль медицинского психолога в лечебном процессе заключается в том, что он способствует лучшему пониманию психологических причин и проявлений болезни человека. Многие психические болезни имеют психологические причины: конфликты, психические травмы, внушения и самовнушения и т.д. Такие заболевания человека называют психогенными. Среди них наиболее часто встречаются неврозы – функциональные расстройства нервной системы, возникающие как реакция личности на факторы, травмирующие психику.

Несмотря на актуальность профессиональной психологической работы в медицинской сфере, проблемы конструктивного взаимодействия психологии и медицины в процессе повседневной врачебной практики всё ещё не решены и вызывают споры. Хотя многими врачами признаётся важнейшая роль психологии для медицины, тем не менее, формирование профессии медицинского психолога и психологической службы в системе здравоохранения происходит медленно. Причина здесь в том, что права и реальные роли врача и медицинского психолога в лечебном процессе различны. Врач ставит диагноз заболевания, назначает лечение, контролирует его эффективность, осуществляет сложные лечебные воздействия (операции и т.д.). Он несёт моральную и юридическую ответственность за ошибки в диагностике и лечении. Вслед-

ствие этого и терапевтический успех рассматривается пациентами как заслуга врача.

Роль медицинского психолога в лечебном процессе не столь очевидна. Он выполняет вспомогательную роль в целостном лечебном процессе, который ведёт врач-психиатр. Углублённое психологическое изучение интеллектуальных, эмоциональных, личностных особенностей пациента, страдающего психическим заболеванием, - вот та задача, которую психиатры ставят перед психологами. Результаты психологического обследования оформляются в виде заключения и передаются лечащему врачу, который просто не знает, что с ними делать.

Врачи часто недооценивают значение работы медицинских психологов в клинике и активно её не принимают. Проявляется взаимное непонимание врачей и психологов. Безусловно, ни один врач не станет отрицать существование психики, а многие признают её существенное влияние на соматические процессы. Однако понятийный аппарат психологии очень часто представляется врачу экзотичным и малопонятным. Сказывается недостаточная подготовка врачей в области медицинской психологии. Заключение психологов строятся на результатах использования методов, несопоставимых по своей точности с диагностическими медицинскими исследованиями. Поэтому эти заключения кажутся врачам бездоказательными и субъективными. Конечно, такая ситуация не создаёт достаточного авторитета медицинскому психологу у пациентов и его коллег – врачей (В.М. Блейхер, С.Н. Боков, 1997).

Тем не менее, в последние годы в России активно развивается психологическая служба в системе здравоохранения. В 1990 г. в Министерстве здравоохранения рассматривался вопрос о становлении практической медицинской психологии. Признано, что психологи в медицине должны работать во всех клинических и лечебно-профилактических направлениях. *Приоритетными сферами работы медицинских психологов являются:*

- работа в области охраны материнства и детства;
- область экстремальной медицины (помощь людям, попавшим в стихийные бедствия, различные аварии, катастрофы);
- службы, связанные с оказанием медицинской помощи в соматических отделениях больниц;

– работа медицинских психологов в онкологических, психоневрологических диспансерах (Е.В. Щедрина, 1991).

Для развития психологической службы в системе здравоохранения необходимы квалифицированные кадры медицинских психологов. Их подготовка в течение многих лет проводилась только на факультетах психологии Московского и Санкт-Петербургского государственных университетов. В последние годы в ряде других университетов страны, в некоторых медицинских вузах, в институтах дополнительного медицинского образования также началась подготовка медицинских психологов.

Медицинские психологи могут работать в больницах, в центрах здоровья, в санаторно-курортных учреждениях, могут навещать людей на дому. Обычно медицинские психологи работают в команде, например, с социальными работниками, врачами и другими специалистами по здоровью. Большинство работают в системе здравоохранения, некоторые могут вести частную практику.

Медицинские психологи работают также со здоровыми людьми. Их работа направлена на то, чтобы предотвратить возникновение болезней, помочь людям улучшить психическое состояние. Медицинские психологи могут работать в центрах психического здоровья или консультационных кабинетах. В этом случае они имеют дело с людьми, которые жалуются на состояние тревоги, на расстройства эмоционального характера, а также на неурядицы повседневной жизни. Трудность такой работы в том, что у населения нет навыков обращения за профессиональной медико-психологической помощью.

### **3.5. Психология в сфере политики**

#### **Что такое политическая психология?**

Политическая психология – это междисциплинарная наука, изучающая психологические компоненты политической жизни общества, которые формируются и проявляются в политическом сознании наций, социальных групп, индивидов и реализуются в их практических действиях. Главная задача политической психологии состоит в анализе психологических механизмов политики и выработке практических рекомендаций по оптимальному осуществле-

нию политической деятельности на всех уровнях (В.Д.Ольшанский, 2001).

Основные понятия и категории политической психологии: политическое сознание, политическое самосознание, коллективное бессознательное в политике, политическая культура, политическая психика, политические установки и стереотипы.

Круг вопросов, которые исследуются в политической психологии, исключительно широк. К ним, в частности относятся:

- политическая психология личности;
- политическая психология лидерства;
- психология малых групп в политике;
- психология больших групп в политике (больших социальных групп, больших национально-этнических групп);
- психология масс в политике;
- психология массовых политических настроений;
- психология стихийных форм поведения в политике и др.

Кто такой политический психолог? Прежде всего, это человек, который наблюдает за политиками и тем, что они делают. То есть это тонкий наблюдатель и к тому же глубоко творческий человек, умеющий точно интерпретировать результаты своих наблюдений. Политический психолог – не только учёный, но и практик, поскольку на современном этапе новое политико-психологическое знание получается непосредственно из практики. Более того, современная политическая реальность – это безграничное поле для практических экспериментов, дающих новое знание. И этим надо уметь пользоваться. За право заниматься политической психологией приходится даже бороться, и подчас это жестокая, конкурентная борьба.

Политическая психология – интереснейшая, хотя и очень тяжёлая профессия. Политический психолог всё время находится в политической игре или где-то рядом с ней, но сам он не игрок. Уметь понимать игроков и «читать игру», при этом сохранять полное хладнокровие и быть совершенно объективным, холодным аналитиком очень непросто. Трудно работать с людьми, которых ты обязан понимать, причём делать это так, чтобы они не чувствовали этого. Тяжело знать всё, но не показывать, что ты многое знаешь (это может быть не безопасно). Но тот, кто сможет пройти через это, достигает больших высот.

Максимальное значение политическая психология имеет в кризисных ситуациях разрушения прежних структур и политических институтов. Революции, войны, восстания, неустойчивые политические режимы – вот точки наибольшего значения психологического фактора.

Особенно велика роль политической психологии там, где речь идёт о воздействии на людей – на отдельную личность (обычного человека или политического лидера), на малые группы и происходящие в них процессы, на большие группы, на значительные массы людей.

Воздействие на эти четыре группы объектов наиболее важно в четырёх основных сферах: во внутренней политике, во внешней политике, в военно-политической сфере и в сфере массовых информационных процессов.

Во внутренней политике политическая психология имеет прикладное значение практически во всех её основных измерениях: от борьбы лидеров за власть и психологии власти, до состояния массового сознания, обеспечивающего поддержку или, напротив, не принимающего власть.

Во внешней политике политическая психология используется для изучения и воздействия на власть в других государствах, а также на население этих государств, хотя её возможно меньше, чем во внутренней политике. И всё же здесь есть свои специфические сферы, например, психология дипломатии, психология переговоров, всего механизма международного взаимодействия, включая деятельность международных организаций, урегулирование конфликтов и налаживание международного сотрудничества и др.

В военно-политической сфере политическая психология используется прежде всего для ведения психологической войны с противником, для поддержания боевого духа, морально-психологической устойчивости своих войск, а также для пропагандистско-психологического обеспечения разных аспектов военных действий и т.п.

В сфере массовых информационных процессов политическая психология особенно незаменима. Именно через эту сферу идёт большая часть непосредственного психологического воздействия. Соответственно, прикладная психология играет важную роль и внутри самой этой сферы. Прежде всего, это касается оптимизации действий средств массовой информации для их более эффек-

тивного воздействия на аудиторию, организации и проведения информационной части избирательных кампаний, организации PR-воздействия на требуемую аудиторию.

### **Прикладная роль политической психологии**

Прикладная роль политической психологии складывается из трёх основных компонентов. Во-первых, это прикладные политико-психологические исследования, задачи которых ставятся практикой, а результаты требуют практического внедрения. Во-вторых, это методы психологического вмешательства в политику. В-третьих, - психологические приёмы, используемые самими политиками в политической практике. Прежде всего, это приёмы и методы борьбы за власть, которые требуют от политиков особой психологической интуиции или наличия точных знаний о том, как сделать эту борьбу эффективной с психологической точки зрения (В.Д. Ольшанский, 2001). Рассмотрим эти компоненты подробнее.

В политико-психологическом исследовании используются методы и приёмы, заимствованные из ряда смежных наук: психологии, социологии, политологии, истории, этнографии, психолингвистики, антропологии и др.

При *исследовании политической психологии личности* применяется целый ряд методов, заимствованных из арсенала психологии: анкеты; опросники; тесты; лабораторные процедуры, позволяющие изучать особенности политического восприятия; задания на логичность мышления политической направленности; интервью; беседы; психобиографические методы; метод экспертных оценок. Очень важную роль играет также анализ «продукции» политического деятеля, к которой относятся тексты (статьи, книги, видео- и аудиозаписи выступлений), жесты, манера выступления и т.д. Вся эта продукция успешно изучается с помощью метода контент-анализа. При исследовании личности политических деятелей применяются и так называемые дистантные методы, к которым относятся изучение медицинских карт политиков, а также генетический анализ личности.

При *исследовании политической психологии социальных групп* используются методы наблюдения, различные варианты социометрического метода (выявляет индексы групповой сплочён-

ности, групповой экспансивности, групповой интеграции); социологические опросы и анкетирование; анализ статистической информации и др.

Примером психологического вмешательства в политику могут служить: психологическое обеспечение политических переговоров; создания коалиций, политических группировок.

*Переговоры* – это процесс обсуждения двумя или более сторонами проблем, представляющих взаимный интерес, как правило, с целью поиска путей их решения. В переговорах выделяют аспекты: содержательный (что именно обсуждается) и процессуальный (каковы закономерности самого переговорного процесса, а также какова стратегия и тактика участников переговоров). Одна из важнейших психологических характеристик переговорного процесса заключается в том, что это всегда совместная деятельность с партнёром. Другой характерной чертой политических переговоров является соотношение интересов партнёров, которые частично совпадают, а частично расходятся. Именно совпадение интересов делает переговоры возможными, а их расхождение побуждает к проведению переговоров. Согласование интересов переговоров составляет центральное психологическое звено переговорного процесса, их основной смысл.

В структуре переговорного процесса выделяются три основные стадии, на каждой из которых роль психолога переоценить невозможно. Во-первых, это стадия подготовки к переговорам, во-вторых, - их ведение и в третьих, - анализ результатов и выполнение достигнутых договоренностей.

Ещё одним примером психологического вмешательства в политику является *создание коалиций*. Понятие «коалиция» (от лат. *coalescere* - объединяться) обычно используется в двух смыслах: как политический союз двух и более государств против общего противника и как соглашение, выработанное партиями либо общественными деятелями для осуществления совместных действий.

С психологической точки зрения, в основе любой коалиции лежат несколько факторов. Во-первых, это осознание дефицита собственных ресурсов и желание воспользоваться чужими ресурсами для достижения своих целей. Во-вторых, это наличие общего врага, общей опасности. В-третьих, готовность закрыть глаза на существующие разногласия и противоречия с потенциальным



партнёром по коалиции в связи с важностью первого и второго факторов (В.Д. Ольшанский, 2001).

Психологические приёмы политических действий: политическая интрига; политический заговор; политическая мимикрия; психологическая война.

*Политическая интрига* в обычном употреблении – сложное, запутанное, подчас загадочное стечение обстоятельств, ведущее к плохо прогнозируемым, как правило, неожиданным последствиям. Психологическая интрига – один из древнейших, традиционных способов борьбы за власть и влияние, элитарный способ «делания политики». Описания первых интриг присутствуют уже у античных авторов. С тех пор традиционные инструменты интриги практически не изменились. Это относится как к способам физического устранения, так и к приёмам политической и моральной дискредитации. Склонность к использованию интриги как основного инструмента политики обычно определяется как «интриганство», а политик, склонный к интригам – как «интриган». За склонностью к интригам стоит, как правило, так называемый «психологический дар интриги», относящийся преимущественно к достоинствам политика.

*Политический заговор* – особая разновидность политической интриги, отличающаяся максимально возможной конспиративностью и негативной направленностью. Заговор всегда направлен «против», а не «за». Роль заговора как психологического инструмента политики зависит от степени демократизации общества. Эта роль наиболее значительна в тоталитарных и авторитарных социально-политических системах, в которых вопросы власти и управления сконцентрированы в узкой среде политической элиты.

*Политическая мимикрия* (от англ. *mimicry* – подражательство) – беспринципное приспособление к окружающей социально-политической среде, к сложившимся условиям жизни ради достижения каких-либо выгод. Помимо общественно-политической существует и конкретно-психологическая точка зрения на политическую мимикрию как тактическое свойство тех или иных политических деятелей, сил, партий и движений менять свою идеологическую окраску, маскируясь под выразителей интересов того или иного слоя.

Психология мимикрии в практической политике проявляется на уровнях отдельного индивида, малой группы и социально-

политической организации. В первом случае говорят о мимикрии конкретного политического деятеля. Во втором случае обычно имеется в виду мимикрия небольшой группы людей, пришедших к власти ради реализации собственных, как правило, корыстных интересов (например, военная хунта), но выдающих себя за поборников интересов всего народа. В третьем случае речь идёт о политической организации, партии или общественно-политическом движении, использующих приёмы политической мимикрии для завоевания массовой поддержки, «мандата доверия» для осуществления своих целей.

*Психологическая война* в широком смысле это целенаправленное и планомерное использование политическими оппонентами психологических и других средств (пропагандистских, дипломатических, военных, экономических, политических и т.д.) для прямого или косвенного воздействия на мнения, настроения, чувства и, в итоге, на поведение противника с целью заставить его действовать в угодных им направлениях.

Психологическая война как реальный политико-психологический процесс направлена на подрыв массовой социальной базы политических оппонентов, на разрушение уверенности в правоте и осуществимости идей противника, на ослабление психологической устойчивости, морального духа, политической, социальной и всех иных видов активности масс, находящихся под влиянием оппонентов.

Практически «психологическая война» означает перенос идейно-политической борьбы из сферы политического сознания в сферу сознания обыденного. В ней обращаются не к научным доводам и логическим аргументам, не к разуму и даже не к фактам, а к иррациональным явлениям. К ним относятся эмоции и инстинкты (социальной и национальной гордости, корыстной заинтересованности, державным амбициям, инстинкту социального и национального самосохранения и т.п.), предрассудки (расовые, национальные) и предубеждения (обычно традиционно-исторического характера). Сюда относятся разнообразные социально-идеологические мифологические конструкции (от мифов о «русском медведе» до похожих штампов о «мировом империализме», «исламской угрозе» и т.п.). Задача такого переноса борьбы из одной сферы в другую заключается в её переводе на уровень повседневной, обыденной психологии – таким образом, чтобы эта борь-

ба пронизывала все проблемы жизни людей и «объясняла» их через политическое противостояние. Это достигается за счёт массированного внедрения в сознание людей множества ложных стереотипов восприятия и мышления, извращённых представлений о господствующих в их среде взглядах, происходящих в мире событиях и тенденциях их развития.

В мирное время, в условиях силового противостояния с противником потенциальным, психологическая война выступает в качестве одного из ведущих компонентов политического противостояния. Примером такого рода является «холодная война» между Востоком и Западом, заполнившая десятилетия после Второй мировой войны и состоявшая из встречных потоков мифотворчества (В.Д. Ольшанский, 2001).

### **3.6. Психология в юридической практике**

Юридическая психология изучает явления и закономерности психической жизни людей, связанные с применением норм права и участием в правовой деятельности. Она имеет дело с применением психологических знаний к следственной, судебной и исправительной сферам деятельности. Вследствие этого наиболее развитыми отраслями юридической психологии являются криминальная, судебная и пенитенциарная (исправительная) психология.

#### **Криминальная психология**

Криминальная психология изучает психические закономерности, связанные с подготовкой и совершением преступления, формированием преступной установки, образованием преступного умысла, а также созданием преступного стереотипа поведения. Она исследует личность преступника, а также пути и способы воспитательного воздействия на эту личность и преступную группу в их психологическом аспекте (Ю.В. Чуфаровский, 1995).

Изучение психологических особенностей обвиняемого должно быть составной частью расследования преступления. При этом объём и содержание психологического изучения определяется целями правосудия и задачами соответствующей стадии уголовного процесса.

К числу уголовно-правовых задач, для решения которых особенно необходимы данные о психологии обвиняемого, в первую очередь относятся:

- установление вменяемости (т.е. способности быть виновным);
- форма вины (умысел или неосторожность);
- мотивы преступления;
- эмоциональное состояние обвиняемого в момент совершения преступления, влияющее на степень и характер ответственности (В.Л. Васильев, 2001).

Основной целью предварительного следствия является реконструкция события преступления. Для этого следователю необходимо знать психологические аспекты осмотра места происшествия, психологию допроса, очной ставки, обыска и опознания, психологию следственного эксперимента и воспроизведения показаний на месте.

Применение психологических знаний может способствовать раскрытию и расследованию преступлений и перевоспитанию лиц, совершивших преступления. Поэтому использование юристами судебно-психологических знаний позволяет им обеспечить индивидуальный подход к человеку, выбор и применение тактических приёмов, наиболее соответствующих ситуации, и, таким образом, способствовать решению практических задач борьбы с преступностью на научной основе.

Квалифицированное применение знаний и методов психологической науки в юридических делах возможно лишь с участием профессионального психолога.

Психолог на предварительном следствии может быть: консультантом по делу, специалистом, экспертом (В.Л. Васильев, 2001).

Действующее законодательство процессуально закрепляет две формы применения специальных знаний: участие специалиста в производстве конкретных следственных действий и проведение судебной экспертизы (*Прикладная юридическая психология*, 2001). Следователь и суд, имея дело с человеком и анализом его поведения, нередко сталкивается с вопросами психологического содержания. Обеспечение полноты и всесторонности расследования требует в некоторых случаях применения специальных психологических знаний.

В зависимости от формы участия в уголовном процессе профессиональный психолог может решать следующие проблемы.

1. Общеконсультативная помощь справочного характера: информирование лиц, ведущих расследование о закономерностях протекания тех или иных психических процессов, типичных психических состояниях человека и механизмах совершения определённых типов преступлений, психологических особенностях преступников определённого типа (например, малолетних, престарелых, больных).

2. Непосредственное участие в производстве следственных действий. В этих случаях решаются задачи: получения, оценки информации, исходящей от свидетеля, потерпевшего, обвиняемого; выработки оптимальных условий для допроса, очной ставки с учётом состояния личности участника уголовного процесса. Например, существенную помощь следствию способен оказать психолог-специалист в области невербальной коммуникации. Сбор у свидетеля информации о незаметных для обычного взгляда особенностях облика человека может значительно облегчить поиск и идентификацию подозреваемого.

3. Длительное участие специалиста-психолога в расследовании в качестве постоянного консультанта. В этих случаях он, кроме уже названных, решает и другие задачи: помогает следователю увидеть проблемы, требующие психологического осмысления, интерпретировать полученные сведения о личности участника уголовного процесса; оказывает профессиональную помощь в разработке версий о причастности, в установлении психологических причин, способствовавших совершению преступления (*Прикладная юридическая психология*, 2001).

Сотрудничество с психологом приобретает большое значение при расследовании дел об организованной преступности и групповых преступлениях. Психолог может помочь выявить структуру группы, выяснить сложившееся распределение ролей, её лидеров, способствовать поиску уязвимого звена и эффективного способа воздействия на него.

Сотрудничество следователя с психологом не ограничивается взаимодействием в процессе следствия. Деятельность каждого следователя предъявляет повышенные требования к его стрессоустойчивости, саморегуляции психического состояния, работоспособности. Поэтому психолог может помочь следователю преодо-

леть негативные эмоциональные состояния, предупредить развитие профессиональной деформации.

Роль профессионального психолога в качестве специалиста регламентируется соответствующей статьёй Уголовно-процессуального кодекса. Психолог может быть привлечён к участию в производстве следственных действий – допроса, обыска, осмотра места происшествия. Результаты деятельности специалиста фиксируются в протоколе следственного действия.

Закон предусматривает участие психолога в допросе малолетних и несовершеннолетних. Эта функция, как правило, поручается детскому психологу, как специалисту, обладающему научными знаниями детской психологии, владеющему профессиональными навыками общения с детьми и подростками. В этом случае психолог может скорректировать формулировки вопросов следователя для адекватного восприятия их ребёнком; дать сведения для оценки показаний малолетнего свидетеля. Психолог может также подсказать тактику проведения допроса, помочь создать неофициальную атмосферу, сгладить возможное состояние скованности, настороженности, недоверия ребёнка, преодолеть негативистскую позицию подростка.

## **Судебная психология**

Данная отрасль юридической психологии исследует психологические особенности поведения участников уголовного и гражданского процесса, в частности психологию свидетельских показаний, особенности поведения обвиняемого, психологические факторы допроса. В сфере судебной деятельности к профессиональным психологам часто обращаются для проведения психологической экспертизы.

Оценка ситуации преступления, личности обвиняемого, потерпевшего или свидетеля – одна из важных задач судебно-следственного процесса.

Судебно-психологическая экспертиза помогает полнее понять личность обвиняемого, мотивы его криминального поведения. С целью уменьшения ошибок, которые иногда допускаются судами при квалификации преступлений, целесообразно проведение такой экспертизы по делам о преступлениях несовершеннолетних, при

«неосознаваемых» мотивах взрослых преступников и при наличии показаний, дающих основание полагать, что преступление было обусловлено аффектогенным мотивом. При помощи судебно-психологической экспертизы удаётся объяснить поведение обвиняемого, выяснить его психологическую установку и стимулы, побудившие его к действию.

Цель экспертизы – заключение, которое после соответствующей его проверки и оценки следователем или судом будет доказательством по уголовному делу.

К компетенции судебно-психологической экспертизы относятся:

- установление способности несовершеннолетних обвиняемых, имеющих признаки отставания в психическом развитии, полностью сознавать значение своих действий, и определение того, в какой мере они способны руководить ими;
- установление способности обвиняемых, потерпевших и свидетелей адекватно воспринимать обстоятельства, имеющие значение для дела, и давать о них правильные показания;
- установление способности потерпевших по делам об изнасиловании (в том числе малолетних и несовершеннолетних) правильно понимать характер и значение совершаемых с ними действий и оказывать сопротивление;
- установление наличия или отсутствия у подэкспертного в момент совершения преступления состояния аффекта или иных непатологических эмоциональных состояний (сильного страха, депрессии, эмоционального стресса, фрустрации), способных существенно влиять на его сознание и деятельность;
- установление наличия у лица, предположительно покончившего жизнь самоубийством, в период, предшествовавший его смерти, психического состояния, предрасполагавшего к самоубийству, и определение возможных причин возникновения этого состояния;
- установление ведущих мотивов в поведении человека и мотивации отдельных поступков;
- установление индивидуально-психологических особенностей подэкспертного, способных существенно повлиять на

его поведение и на формирование у него намерения совершить преступление;

- установление структуры преступной группы и взаимоотношений в ней на основе имеющихся данных о психологических особенностях участников этой группы (*В.Л. Васильев, 1997*).

Типичными случаями назначения судебно-психологической экспертизы могут быть:

- судебно-психологическая экспертиза эмоциональных состояний;
- судебно-психологическая экспертиза потерпевших по делам о сексуальных преступлениях;
- экспертиза социально-психологических особенностей членов преступной группы;
- судебно-психологическая экспертиза определения способности несовершеннолетнего правонарушителя осознать значение совершаемых им действий;
- судебно-психологическая экспертиза индивидуально-психологических особенностей;
- посмертная судебно-психологическая экспертиза;
- психолингвистическая экспертиза;
- судебно-психологическая экспертиза по делам о происшествиях, связанных с управлением техникой;
- судебно-психологическая экспертиза в гражданском процессе (*В.Л. Васильев, 1997*).

В ряде случаев назначается комплексная психолого-психиатрическая экспертиза.

Данные, полученные в ходе экспертного исследования, помогают правильной организации процесса оказания исправительного воздействия на лицо, совершившее преступление. Судьи, заинтересованные в определении меры наказания и тактики исправления преступника, нуждаются в характеристике его индивидуальности не только с правовой, но и с психологической точки зрения. Такие свойства, как эмоциональная несдержанность психопатов, внушаемость олигофренов, утомляемость и аффективная взрывчатость лиц с остаточными явлениями ограниченного поражения головного мозга, повышенная чувствительность людей, страдающих неврозами, могут обуславливать их склонность к эксцессам, не-



критическое отношение к внушающим воздействиям непосредственного окружения и ослабление волевой регуляции поведения. У этих лиц иначе формируется чувство вины, а также проявляется специфичность восприятия властных санкций, связанных с наказанием. Перечисленные свойства важно учитывать для обоснованного применения конкретных мер воздействия.

## **Пенитенциарная психология**

Пенитенциарная (исправительная) психология – отрасль юридической психологии, которая изучает факты, закономерности и механизмы проявления психики у отдельных осуждённых, социально-психологические явления в их среде, а также эффективность средств воздействия, применяемых сотрудниками исправительных учреждений в процессе исполнения различных видов наказания.

Перед исправительными учреждениями стоят сложные задачи по перевоспитанию лиц, совершивших преступления, приобретению их к трудовой деятельности и адаптации к нормальному существованию в обществе. Важная роль в этом процессе принадлежит психологу. Не случайно поэтому психологу для работы в этой сфере необходимы знания уголовно-исполнительного права, педагогики, психологии труда, социальной психологии.

В настоящее время специалисты-психологи работают на всех уровнях уголовно-исполнительной системы. В Федеральной службе исполнения наказаний (ФСИН) имеется психологическое отделение. На региональном уровне предусмотрена должность главного психолога и группа психологического обеспечения. В пенитенциарных учреждениях проводится работа по укомплектованию психологических лабораторий из расчёта один психолог на 300 осуждённых. Психологи в пенитенциарных учреждениях проводят диагностику личностных качеств заключённого. Они занимаются также психологической коррекцией поведения и личности осуждённых. Психологи помогают персоналу исправительных учреждений в их работе с осуждёнными, в преодолении стрессов и ситуаций с заложниками (*Прикладная юридическая психология*, 2001).

Основные направления работы в сфере пенитенциарной психологии:

- психологическая диагностика личностных особенностей каждого осуждённого, выявление дефектов правовой социализации личности, а также дефектов в психической саморегуляции и наличия пограничных нервно-психических расстройств;

- разработка долгосрочных программ индивидуальной и групповой психолого-педагогической коррекции осуждённых;

- осуществление необходимых мер психотерапии для осуждённых, страдающих невротизацией и психопатическими проявлениями, неадекватными методами психологической самозащиты;

- разработка и внедрение новых моделей и принципов исполнения и отбывания наказаний, базирующихся на психологически обоснованных критериях исправления;

- восстановление у осуждённых специальных связей, нарушенных лишением свободы, мобилизация их психической активности на выработку социально положительных ценностных ориентаций и норм поведения (*Прикладная юридическая психология*, 2001).

Важная роль психологов заключается в распространении психологических знаний и формировании психологической культуры воспитателей, работающих с осуждёнными. Профессиональная деформация сотрудников исправительных учреждений – одна из актуальных психологических проблем. Под профессиональной деформацией имеется в виду влияние условий и содержания профессиональной деятельности на негативное изменение личностных качеств и поведение сотрудников. На ранних этапах службы личностные изменения проявляются лишь в усвоении профессионального жаргона, подражании некоторым манерам поведения осуждённых. В дальнейшем происходит потеря способности к сопереживанию чужому горю, формирование установки на ужесточение наказания. Рукоприкладство, грубость, применение спецсредств без должной необходимости – это крайние формы проявления профессиональной деформации. Функция надзирателя неизбежно ведёт к формированию соответствующей формы поведения и черт личности. Противостоять этому трудно без соответствующей профилактической работы, в организации которой важная роль принадлежит психологу.

Весьма актуальной в деятельности уголовно-исполнительной системы является проблема адаптации освобождённого к условиям существования в нормальной социальной среде на свободе. В этой связи необходима специальная работа по психологической подготовке осуждённых к жизни в новых условиях. Это также может быть важной задачей деятельности профессионального психолога.

### **Задачи психологической службы в юридической практике**

В последние десятилетия специалисты-психологи все чаще привлекаются к решению конкретных задач, возложенных на правоохранительные органы. В МВД России, например, психологическая служба начала создаваться в 1993 г. На уровне министерства имеется отдел социально-психологической работы с личным составом. В региональных ГУВД и УВД предусмотрена должность старшего психолога и (или) отделение психологического обеспечения. В городских и районных управлениях также работает психолог.

Перед психологической службой в правоохранительных органах стоят обычно две главные задачи:

- повышение психологической надёжности сотрудников и более полное использование их психологического потенциала;
- оказание психологической помощи сотрудникам в решении оперативно-служебных задач.

В соответствии с этими задачами психологическая служба осуществляет два направления деятельности:

Первое направление - психологическое обеспечение работы с сотрудниками правоохранительных органов. Это направление предполагает выполнение следующих видов психологической работы:

- профессиональную ориентацию и психологический отбор кадров;
- оказание психологической помощи в расстановке и профессиональной адаптации молодых сотрудников;
- повышение психологической компетентности и развитие личности сотрудников;

- диагностику психологического климата в коллективе и профилактику деструктивных явлений;
- психологическое обеспечение работы с резервом кадров на выдвижение и участие в аттестации сотрудников;
- управленческое консультирование;
- психологическое консультирование сотрудников и членов их семей.

Второе направление – психологическое обеспечение оперативно-служебных задач. Оно включает следующие виды психологической работы:

- изучение социально-психологических явлений в регионе, влияющих на состояние правопорядка в регионе;
- психологическое консультирование сотрудников при решении текущих оперативно-служебных задач;
- проведение служебно-психологической экспертизы;
- психологическое обеспечение несения службы в экстремальных условиях;
- психологическое обеспечение переговорной деятельности в ситуациях захвата заложников и при угрозе террористических актов;
- разработку психологических портретов серийных убийц;
- осуществление индивидуальной профилактической работы;
- психологическое сопровождение уголовно-исправительного процесса в пенитенциарных учреждениях (*Прикладная юридическая психология*, 2001).

Профессиональные функции психологов в правоохранительных органах в основном традиционны для практической психологии, но отличаются спецификой объектов и ситуаций, с которыми психологи работают: психологическая диагностика; психологическая коррекция; развитие личности; психологическая профилактика; психологическое просвещение; психологическое консультирование.

### 3.7. Работа психолога в спорте

Сфера физического воспитания и спорта предоставляет широкое поле деятельности для профессионального психолога.

Психология спорта изучает закономерности психической деятельности людей в условиях тренировок и спортивных соревнований. Объектами изучения и практической работы спортивного психолога являются спортсмены, тренеры, процесс их взаимодействия, направленный на усвоение спортивных умений и повышение спортивного мастерства.

Основные цели психологии спорта – изучение психологических закономерностей формирования у спортсменов и команд спортивного мастерства и качеств, необходимых для участия в соревнованиях, а также разработка психологически обоснованных методов тренировки и подготовки к соревнованиям (В.М. Мельников (ред.), 1987). Достижение этих целей предполагает решение следующих задач:

*1. Изучение влияния спортивной деятельности на психику спортсмена:*

- психологический анализ соревнований;
- выявление характера влияния соревнований на спортсмена;
- определение требований, предъявляемых соревнованиями к психике спортсмена;
- определение психологических качеств, необходимых спортсмену для достижения успеха в соревнованиях;
- психологический анализ условий проведения тренировок и спортивного быта.

*2. Разработка и создание психологических условий, необходимых для повышения эффективности спортивных тренировок.* Психология спорта раскрывает механизмы и закономерности совершенствования спортивного мастерства, пути формирования специальных знаний, умений и навыков, а также условия, обеспечивающие успешность коллективных, командных действий спортсменов. Всё это требует от специалиста-психолога:

- психологического обоснования существующих методов и средств спортивной тренировки и поиска новых;
- определения путей для максимального использования возможностей организма спортсмена, как за счёт развития

психических функций, так и за счёт создания аппаратных методов тренировки;

- разработки методов психологического описания отдельных видов спорта (психограмм), методов психодиагностики спортивных способностей, социальной структуры и психологического климата команды;
- разработки научно обоснованных методов моделирования соревновательной обстановки в условиях тренировок.

*3. Разработка психологических основ предсоревновательной подготовки спортсменов.* В этой работе всё большую роль играют различные психические процессы и состояния. Возрастает значение психологических факторов и, как следствие, психологической подготовки спортсменов к участию в соревнованиях. Разработка приёмов и методов такой подготовки – одна из главных функций психологии спорта, реализация которой предполагает:

- изучение закономерностей функционирования психики в условиях соревнований и разработку методов повышения устойчивости и надёжности соревновательной деятельности;
- исследование психических состояний, развивающихся в предсоревновательных и соревновательных условиях;
- развитие психопрофилактики, формирование приёмов, способов и путей психологической закалки спортсменов, повышения их устойчивости к психотравмирующим воздействиям.

*4. Изучение социально-психологических явлений в спортивном коллективе.* Психология спорта изучает особенности функционирования спортивных коллективов и даёт характеристику психологическим законам, управляющим их деятельностью. Решение этой задачи предполагает:

- изучение истоков и механизмов формирования внутригрупповых, коллективных феноменов, а также разработку методов управления ими с целью создания благоприятного психологического климата в спортивных командах;
- изучение психологических аспектов и закономерностей межличностного общения в спортивных командах и разработку критериев психологической совместимости спортсменов;

- выявление социально-психологических мотивов поведения и деятельности спортсменов;
- изучение влияния личности тренера и стиля его руководства на успешность деятельности и психологию спортивной команды (*В.М. Мельников* (ред.), 1987).

Современная спортивная деятельность требует участия профессиональных психологов в решении многих проблем. Поэтому в ряде высших учебных заведений введена специализация студентов в области спортивной психологии.

К спортивному психологу предъявляются высокие профессиональные требования в области практической психологии. В то же время очень полезен личный опыт психолога в определённом виде спортивной деятельности. Если психолог сам занимался каким-либо видом спорта, достиг в нём определенных успехов, когда он с тем или иным видом спорта не просто знаком, но глубоко его чувствует, то это обстоятельство значительно влияет на эффективность его деятельности как спортивного психолога.

Важнейшим компонентом успешной практической деятельности психолога является умение ладить с людьми. Общение составляет основную форму работы психолога. Вступая в контакт с людьми, он должен так изменять их состояние, чтобы выигрывал результат деятельности. И если психолог ладит с тренером, врачом, массажистом, он имеет «поле» для положительного воздействия. Если у психолога есть контакт с тренерами и спортсменами – работа будет, если контакта нет – делать ему в команде нечего (*Г.Д. Горбунов*, 2002, с.260).

Работа спортивного психолога состоит в психологическом обеспечении подготовки спортсмена к спортивной деятельности. Эта работа включает в себя психодиагностику, психолого-педагогические и психогигиенические рекомендации, психологическую подготовку, ситуативное управление состоянием и поведением спортсмена (*Г.Д. Горбунов*, 1986).

Психодиагностика в спорте предполагает использование методов психологии в спорте для оценки тех психических процессов, качеств и состояний спортсменов, от которых зависит успех спортивной деятельности, в частности: особенности проявления и развития психических процессов; психические состояния; свойства личности; социально-психологические особенности деятельности.

Широкий спектр возможных методик для такой психодиагностической работы можно найти в специальных пособиях (В.Л. Марищук и др., 1990).

В спорте различают три основных направления применения психодиагностических методик:

1) выяснение того, каким видом спорта целесообразно заниматься новичку (ребёнку или подростку);

2) формирование спортивного коллектива, выступающего на соревнованиях как единое целое (спортивная селекция);

3) отбор спортсменов с одинаково высоким уровнем квалификации (комплектование команды) для включения их, например, в национальную олимпийскую сборную (В.Л. Марищук, 1982).

Психодиагностика может осуществляться как с целью спортивного отбора, так и в тренировочном процессе и во время соревнований. Проводится она для того, чтобы в последующем сформулировать психолого-педагогические и психогигиенические рекомендации, спланировать и более эффективно осуществить систему воздействия на спортсмена.

Психолого-педагогические и психогигиенические рекомендации могут быть адресованы тренеру, спортсменам, руководителям, массажисту, врачу, семье, товарищам – всем тем, кто вступает в контакт со спортсменом и своими словами и действиями может влиять на его психическое состояние. Психолого-педагогические и психогигиенические рекомендации могут относиться к отбору учеников для занятий определённым видом спорта, определённой тренировочной занятию или циклу, соревнованиям или определённому соревнованию и спортивному режиму.

Психологическая подготовка. Выделяют психологическую подготовку тренера и спортсмена. В свою очередь, в психологической подготовке спортсмена различают четыре её вида: а) психологическая подготовка к продолжительному нагрузочному тренировочному процессу; б) общая психологическая подготовка к соревнованиям; в) специальная психологическая подготовка к конкретному соревнованию; г) коррекция психических состояний на заключительном этапе подготовки к ответственным соревнованиям.

Ситуативное управление состоянием и поведением спортсмена осуществляется тогда, когда обнаружены недостатки в психологической подготовке и требуется срочное влияние на психи-



ческое состояние спортсмена. Управление может осуществляться за день до соревнований или непосредственно перед стартом (секундирование), в перерывах между соревновательными упражнениями, а также после соревнований. Аналогично в тренировке: перед занятием, при выполнении отдельных упражнений, после занятия либо в определённом тренировочном цикле.

Само по себе понятие «психологическое обеспечение» предусматривает широкий круг научно-исследовательских, научно-практических и организационных вопросов, где переплетаются задачи психологии, педагогики и смежных дисциплин.

Полезные правила для успешной работы практического психолога в спорте предлагает Г.Д. Горбунов (2002). Психолог:

- участвует в тренировочном процессе подготовки спортсменов и в соревнованиях, но не претендует на лавры в случае успеха;

- всё делает только с согласия тренера;

- изучает спортсменов далеко не только с помощью их самооценок и специального инструментария, но и в первую очередь, наблюдая их в тренировочных занятиях и в соревнованиях, в работе и на отдыхе – везде, где можно увидеть психологические особенности без специального тестирования;

- ведёт политику неприсоединения в конфликтных ситуациях в тренерской среде, в то же время, участвуя в разрешении противоречивых ситуаций;

- является буфером в напряжённых ситуациях между тренером и спортсменом;

- проявляет предельную корректность, выдавая тренеру психологическую характеристику спортсмена. Высказывает своё мнение, однако не настаивает и окончательное заключение о возможностях спортсмена отдаёт на откуп тренеру;

- никогда не распространяет доверенную ему информацию и не замыкает различные мнения между собой. Располагая к открытости, никогда не высказывает своего мнения о коллегах тренера;

- опытных тренеров не поучает и не просвещает, а ненавязчиво информирует в вопросах психологии спорта.

### 3.8. Экстремальная психология

Экстремальная психология — отрасль психологической науки, изучающая общие психологические закономерности жизни и деятельности человека в изменённых (непривычных) условиях существования: во время авиационного и космического полётов, подводного плавания, пребывания в труднодоступных районах Земного шара (Арктика, Антарктика, высокогорье, пустыня), в подземелье, при чрезвычайных ситуациях, возникших в результате стихийных бедствий, таких как землетрясения, ураганы, цунами, техногенные аварии и экологические катастрофы. Сюда же могут быть добавлены некоторые ситуации военных действий, террористических актов и массовой миграции населения.

Экстремальная психология возникла в конце XX в., синтезировав конкретные исследования в области прикладной инженерной психологии - авиационной, космической, морской и полярной психологии. Вместе с тем, в последнее время особый интерес для психологии вызывают чрезвычайные ситуации и их последствия для граждан, попавших в их зону в силу производственной необходимости или случайно.

Конец XX и начало XXI вв. характеризуются беспрецедентным количеством природных и техногенных чрезвычайных ситуаций. Почти ежедневно из средств массовой информации мы узнаём о технологической аварии, разбушевавшейся стихии или аварии транспортных средств в разных регионах страны и за её пределами. Только в России жертвами и пострадавшими от природных катастроф и техногенных аварий становятся каждый год более 300 тысяч человек (*И.А. Шмелёва, 2010*).

События последних десятилетий продемонстрировали, насколько важную роль играет работа психологов с людьми, пострадавшими от всевозможных аварий, катастроф, стихийных бедствий, террористических актов, локальных военных конфликтов. Об этом свидетельствуют примеры психологической помощи и поддержки пострадавших и их родственников при авиакатастрофах под Иркутском в 2001 г. и над Баденским озером в 2002 г., при сходе селейных лавин в Кармадонском ущелье, наводнении на реке Лене, при трагических событиях с захватом детей-заложников в Беслане, взрывах в Московском метро, при пожаре в клубе «Хромая лошадь» в Перми, при аварии на Саяно-

Шушенской ГЭС, взрыве на шахте Распадская в Кемеровской области и т.д.

Задача психолога состоит в выявлении и анализе причин возникновения экстремальных ситуаций с точки зрения человеческого фактора, поведения человека, способствовавшего возникновению ситуации, поведения в самой экстремальной ситуации и после неё. Такая работа позволяет не только оказывать психологическую помощь и поддержку при возникновении чрезвычайной ситуации, при ликвидации её последствий, но и предупреждать её, исследуя самые различные эмоционально-психологические, психофизиологические, социально-психологические и другие факторы.

В 1999 г. в России создана психологическая служба МЧС, которая с 2004 преобразована в Государственное учреждение «Центр экстренной психологической помощи МЧС России».

Основные задачи, решаемые центром, дают представление об основных направлениях работы психологов в этой сфере деятельности.

Одной из таких задач является психодиагностическое обеспечение в системе МЧС России. Это комплекс мероприятий, направленных на изучение интеллектуально-мнестических, эмоционально-личностных и мотивационно-волевых особенностей профессиональных контингентов МЧС России, выявление степени их пригодности к выполнению профессиональных обязанностей или обучению по конкретной специальности, а также динамическое наблюдение за их психологическим состоянием в период прохождения службы (работы, учёбы) с целью выявления наличия и степени выраженности психологических последствий, связанных с профессиональной деятельностью.

Мероприятия по психодиагностическому обеспечению включают в себя: профессиональный психологический отбор; психодиагностический мониторинг; постэкспедиционное обследование профессиональных контингентов, участвующих в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций; участие в работе аттестационных комиссий; социально-психологические исследования; научно-исследовательскую работу в области психодиагностики; научно-методическое обеспечение психодиагностических мероприятий.

Важнейшую роль в деятельности центра экстренной психологической помощи играют психологическая подготовка и консультирование. Эти виды деятельности направлены на обучение и формирование профессионально важных качеств, психологических знаний, умений и навыков личного состава МЧС России, сохранения их профессионального здоровья и долголетия, профилактику последствий, связанных с выполнением служебных обязанностей.

Психологическая подготовка включает проведение лекционных, тренинговых занятий для личного состава МЧС России и гражданского населения, проведение учебно-методических семинаров, курсов повышения квалификации по психологической тематике; разработку программ психологической подготовки и др.

В рамках консультационной работы проводится психологическое консультирование сотрудников МЧС и членов их семей; психологическое консультирование населения; проведение психокоррекционных и психотерапевтических групповых занятий с сотрудниками МЧС в целях оптимизации их психического состояния; оказание психологической помощи сотрудникам МЧС, принимавшим участие в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций.

Одним из важных направлений деятельности центра является реабилитационная работа, главная задача которой состоит в восстановлении, поддержании, сохранении профессионального здоровья и предупреждении последствий профессионального стресса у сотрудников системы МЧС России, привлекаемых к выполнению аварийно-спасательных работ в зонах чрезвычайных ситуаций.

Решение этой задачи обеспечивается:

- проведением комплексных мероприятий, направленных на коррекцию и компенсацию нарушений психических функций, состояний и личностного статуса специалистов системы МЧС, привлекаемых к выполнению аварийно-спасательных работ в зонах ЧС;

- осуществлением психотерапевтической и психологической помощи членам семей сотрудников системы МЧС;

- научно-методическим обеспечением психологической службы МЧС в области медико-психологической реабилитологии;

В области реабилитации применяются такие методы, как психотерапевтическое консультирование; групповые тренинги; методы аутотренинга и психической саморегуляции; аппаратные методы психофизиологической и биофизической резонансной коррекции организма и др.

Значительные усилия Центра сосредоточены на психологическом сопровождении аварийно-спасательных работ, оказании экстренной психологической помощи пострадавшим в результате чрезвычайных ситуаций и катастроф природного и техногенного характера. Это – одно из приоритетных направлений деятельности Центра. С момента создания психологи Центра участвовали в сопровождении аварийно-спасательных работ при ликвидации последствий крупных чрезвычайных ситуаций. Вот лишь некоторые из них.

- 2000 г. – землетрясение на о. Сахалин; гибель атомного подводного крейсера «Курск»;

- 2001 г. – наводнение в г. Ленске (Якутия);

- 2002 г. – сход селевых потоков и ледника «Колка» в Кармодонском ущелье Республики Северная Осетия-Алания; террористический акт в ДК 1-го ГПЗ «Шарикоподшипник» в г. Москве;

- 2003 г. – авиакатастрофа вертолета Ми-8 в Камчатской области; землетрясение в Алтайском Крае;

- 2004 г. – взрывы в метро на станциях «Павелецкая» и «Рижская»; авиакатастрофа самолета Ту-134 в Тульской области; обрушение купола «Трансваальпарка» в г. Москве; террористический акт в школе №1 г. Беслан Республики Северная Осетия-Алания;

- 2005 г. – взрыв поезда «Грозный – Москва»;

- 2006 г. – обрушение кровли купола Басманного рынка в г. Москве; авиакатастрофа самолета А-310 Москва-Иркутск; эвакуация граждан РФ и государств-участников СНГ из Палестины; взрыв на Черкизовском рынке г. Москва;

- 2007 г. – авария на шахте «Ульяновская» в Кемеровской области; землетрясение в г. Невельске (о. Сахалин);

- 2008 г. – взрыв в жилом доме (г. Москва); Грузино-Югоосетинский конфликт; авиакатастрофа самолёта Боинг-737 Москва-Пермь в г. Пермь; авария автобуса с туристами в Израиле и в Египте;

- 2009 г. – авария автобуса с туристами во Вьетнаме; авария автобуса с туристами во Владимирской области.

- 2010 г. – взрыв на шахте «Распадская» Кемеровской области; лесные пожары в ряде регионов России.

С января 2006 г. в Центре в круглосуточном режиме работает отделение «Горячая линия», сотрудники которого обеспечивают круглосуточное оперативное дежурство.

С целью координации деятельности структурных подразделений психологической службы МЧС России Центр проводит плановую работу по анализу и обобщению сведений о результатах профессиональной деятельности специалистов психологической службы МЧС России.

В центре ведётся и научно-исследовательская работа, ряд специалистов имеют учёную степень кандидата психологических наук. Центр сотрудничает с учебными и научными учреждениями МЧС России, с другими ведомствами по профильным вопросам своей деятельности.

Перспективными направлениями развития психологической службы МЧС России являются:

- разработка и реализация концепции психологического сопровождения специалистов МЧС России, основанной на принципах целостности, преемственности и охвата всех этапов профессионального становления, развития и функционирования специалиста, что необходимо для сохранения профессионального здоровья и долголетия различных профессиональных контингентов МЧС России;

- развитие и совершенствование системы оказания экстренной психологической помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера с целью минимизации их последствий.

В настоящее время реализуется «Концепция развития психологической службы МЧС России на 2009-2011 гг.», определяющая деятельность и пути развития службы на ближайший период.

### 3.9. Задачи и специфика работы военного психолога

Профессия «военный психолог» появилась в нашей стране в 1992 г. Однако психологи в военном ведомстве России (СССР) работали уже намного раньше. Можно назвать немало известных психологов, авторитетных учёных и практиков, вложивших огромный вклад в развитие военной психологии. В 1920-1930-х годах начальник высшей школы военной маскировки комбриг Б.М. Теплов проводил исследования в области психологии восприятия. В 1942 г. выходит одна из наиболее известных работ Б.М. Теплова «Ум полководца». Полковник медицинской службы, доктор психологических наук и доктор медицинских наук К.К. Платонов наряду с достижениями в области общей психологии, психотехники известен и как исследователь в области военной авиационной психологии. Широко известны исследования, проводившиеся в годы Великой Отечественной войны А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, А.В. Ярмоленко и др. Этот перечень можно долго продолжать.

В начале 1990-х годов социально-политические процессы, происходившие в стране, привели к реформам не только в обществе, но и Вооружённых Силах. В Российской Армии были введены должности психологов полков, а чуть позже – психологов батальонов и Пунктов (Центров) психологической помощи и реабилитации и, таким образом, обозначились контуры целостной психологической структуры. По масштабам задач, ставящихся перед ней, по количеству мест, предназначенных в штатных расписаниях воинских частей для военных психологов, по своему иерархическому строению психологическая структура в нашей армии не знает аналогов в мире, и призвана стать самой мощной армейской психологической службой в истории.

За время своего существования система психологической работы в Вооружённых Силах РФ оформилась не только в конкретные структурные элементы, подразделения, но и в целостную «вертикаль», пополнилась профессиональными психологами, обогатилась в методическом и материально-техническом отношении.

Подготовка военных психологов осуществляется на военно-психологическом факультете Военного университета (г. Москва) в соответствии с Государственным образовательным стандартом

высшего профессионального образования по специальности «Психология». В настоящее время подготовка психологов для войск осуществляется и в ряде других военных вузов. Нередкое явление, когда военными психологами становятся выпускники (как мужского, так и женского пола) психологических факультетов гражданских вузов. В Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова, Московском психолого-педагогическом университете и еще в 13 вузах идёт целенаправленная подготовка психологов для Вооружённых Сил и психологов запаса по специальным программам. Понимание особой значимости военного психолога как центральной фигуры в системе психологической работы в последнее время всё более сопровождается и дополнительными мерами по повышению психолого-педагогической компетентности управленческих кадров Вооружённых Сил РФ.

Обязанности психолога воинской части сложны и многообразны. В мирное время он призван решать задачи по изучению психологических особенностей военнослужащих, воинских коллективов, психологически обеспечивать боевую готовность, боевую подготовку, боевое дежурство, воинскую дисциплину в воинской части, осуществлять профилактику негативных социально-психологических явлений в воинских подразделениях, оказывать помощь военнослужащим по решению их психологических проблем и т.д. В военное время он выступает непосредственным организатором всей системы психологического обеспечения боевых действий воинской части.

Из перечня обязанностей военного психолога видно, что от гражданских психологов он отличается многопрофильностью своей профессиональной деятельности. Если в гражданских сферах психолог рассматривается как специалист довольно узкого профиля, действующий в рамках конкретной специализации, то условия деятельности военного психолога заставили авторов выстраивать модель специалиста, включающую в себя большинство существующих видов профессиональной деятельности психологов: психодиагностика, психопрофилактика и психогигиена, психологическая подготовка, психологическая реабилитация военнослужащих, социально-психологическая реадаптация ветеранов боевых действий, психологическое противодействие противнику, психологическое консультирование военнослужащих и членов их семей, групповая диагностическая и коррекционная работа. По существу



военный психолог вынужден сочетать в себе основные компетенции психолога-диагноста, социального психолога, клинического психолога, психотерапевта, психолога труда и собственно военного психолога. Одновременно он выступает в двух разнокачественных ипостасях – психолога-исследователя и психолога-практика.

Прохождение курса психотерапии для военного психолога не обязательно, так как на него не возлагаются психотерапевтические функции. В связи с этим у военных психологов в меньшей мере выражен «синдром профессионального выгорания». Так как в Вооружённых Силах РФ выстроена вертикальная система психологических структур, то в качестве супервизоров здесь выступают военные психологи вышестоящих инстанций, которые регулярно анализируют деятельность подчиненных психологов.

Как и в обычных, гражданских условиях, так и в Вооружённых Силах РФ пока ещё не сформировалась культура пользования психологической помощью, помощью военного психолога. Наряду с мифом о всемогуществе психолога, о его способности «видеть людей насквозь», существуют мифы о надуманности и бесполезности этой фигуры в войсках. По-видимому, это связано с тем, что подавляющее большинство лиц, исполняющих обязанности психолога не имеют психологического образования и соответствующей мотивации профессионального роста. Не меньшее значение здесь имеет и специфика возраста основных потенциальных потребителей психологических услуг. В 18-20-летнем возрасте психолог воспринимается скорее как психиатр, а его клиент, как «псих». Поэтому большинство клиентов военного психолога составляют лица из числа тех, кто вызывает беспокойство у командования относительно их способности эффективно выполнять свои функциональные обязанности и взаимодействовать с сослуживцами. Важнейшим отличием профессиональной карьеры военного психолога является то, что он всегда обеспечен интересной, живой, творческой работой. Начиная с выпуска из вуза и до увольнения в запас, он гарантированно будет иметь место службы по специальности и приемлемый для большинства регионов страны уровень заработка. (А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников, 2006; 2007).

## Глава 4

# ЛИЧНОСТЬ ПСИХОЛОГА

### 4.1. Понимание личности как субъекта профессиональной деятельности

В истории отечественной психологии, как и мировой психологической науки в целом, представление о личности и её сущности неоднократно изменялось. Первоначально осмысление личности как психологической категории строилось на перечислении составных частей, образующих личность как некую психическую реальность. Так в 1950-1960-х гг. в отечественной психологии возник подход, в рамках которого «личность выступает как набор качеств, свойств, черт, характеристик, особенностей психики человека». Такой подход А.В. Петровский назвал «коллекционерским», поскольку в этом случае личность превращается в некоеместилище, ёмкость, принимающую в себя интересы, способности, свойства темперамента, черты характера и т.д. Аналогичной точки зрения придерживается и А.Г. Асмолов, отмечающий ограниченность распространённого в психологии мифа, в соответствии с которым личность мыслится как коллекция индивидуальных черт (А.Г. Асмолов, 2007).

С середины 1960-х гг. предпринимаются попытки структурирования многочисленных личностных свойств, выяснить общую структуру личности. К концу 1970-х гг. ориентация на структурный подход к проблеме личности сменяется тенденцией применения системного (или системно-структурного) подхода, требующего выделения системообразующих признаков личности. В этом отношении наиболее известны концепции А.Г. Ковалева, К.К. Платонова, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского. При некоторых расхождениях, общее, что объединяет отечественных учёных, это представление структуры или системы личности, как

включающей в себя особенности направленности личности, её темперамента, характера и способностей. Вместе с тем, сегодня в отечественной психологии нет (да и вряд ли может быть) даже более или менее общепринятой концепции личности.

Ещё большее разнообразие подходов к понятию и структуре личности сложилось в зарубежной психологии. Начиная ещё с 1920-х гг. термин «система» прочно обосновался в психологии личности. Психоанализ, организмические теории, динамическая концепция личности К. Левина, теория самоактуализирующейся личности А. Маслоу, персоналистская концепция личности Г. Оллпорта, теория личностных конструктов Дж. Келли, экзистенциальный подход к системе личности Р. Мэя – эти и другие концепции обладают общей чертой – стремлением представить личность как целостный объект, рассмотрением личности как системы.

Не случайно поэтому понятие «личность» в психологии, как и в других науках, трактуется неоднозначно. Анализ фундаментальных исследований показывает, что крайне редко мы встречаем у авторов попытку дать определение личности. Нет единства взглядов на этот феномен и у учёных, представляющих отдельные научные психологические школы – как в России, так и за рубежом.

А.В. Петровский и А.Г. Асмолов считают, что при всём многообразии подходов к пониманию личности, традиционно выделяются следующие аспекты этой проблемы:

во-первых, многогранность феноменологии личности, отражающая объективно существующее многообразие проявлений человека в эволюции природы, истории общества и его собственной жизни;

во-вторых, междисциплинарный статус проблемы личности, находящейся в сфере изучения общественных и естественных наук;

в-третьих, зависимость понимания личности от образа человека, явно или скрыто существующего в культуре и науке на определенном этапе их развития;

в-четвертых, несовпадение проявлений индивида, личности и индивидуальности, исследуемых в рамках относительно независимых друг от друга биогенетического, социогенетического и персонегенетического направлений современного человекознания;

в-пятых, разведение исследовательской установки, ориентирующей специалиста на понимание развития личности, направленной на формирование или коррекцию личности в соответствии с целями, заданными обществом или поставленными обратившимся к специалисту конкретным человеком (См. *Большой психол. сл.*, 2004).

Несмотря на существующие сложности и неоднозначность в понимании личности как психологической категории, для последующего анализа рассматриваемой нами проблемы, необходимо всё же определиться в понимании феномена личности. В этом смысле наиболее приемлемым является субъектно-деятельностный подход в психологии, разработанный С.Л. Рубинштейном, в центре внимания которого находится проблема проявления и формирования личности в деятельности.

С.Л. Рубинштейну принадлежит мысль о том, что личность определяется через триединство — чего хочет человек, что для него имеет привлекательность (так называемая направленность как мотивационно-потребностная система личности, ценности, установки, идеалы); что может человек (его способности и дарования), наконец, что есть он сам, то есть что из его тенденций, установок и поведения закрепилось в его характере. В этом триединстве непротиворечиво соединены и динамическая характеристика личности (направленность, мотивационная система) и её устойчивые качества — характер и способности (см. *Психол. наука в России XX ст.*, 1997).

По оценке К.А. Абульхановой (2002), согласно данному подходу, «превращение» личности в субъекта деятельности подразумевает формирование субъекта как «идеала или высшего уровня развития человека». Это положение имеет непосредственное отношение к пониманию человека как субъекта профессиональной деятельности.

Опираясь на позиции школы С.Л. Рубинштейна, будем исходить из понимания субъекта профессиональной деятельности, как всеохватывающего понятия, которое обобщённо раскрывает неразрывно развивающееся единство всех качеств субъекта: природных, социальных, индивидуальных. Речь будет идти о качествах личности психолога как субъекта деятельности — о направленности, как мотивационно-потребностной системы личности, о

его способностях и характере. К числу таких качеств добавим и социально-профессиональные компетенции субъекта.

## **4.2. К вопросу о том, кого следует называть психологом**

Прежде чем говорить о личностных характеристиках психолога, очевидно следует ответить на вопрос: что такое (или кто такой) «психолог»? Ответить на него абсолютно полно и исчерпывающе не так просто, как может показаться. Видимо как раз эта кажущаяся банальность и является причиной того, что крайне редко мы обнаруживаем в каком-либо учебном или справочном издании определение и тем более раскрытие такого понятия, как «психолог».

Как известно, формирование психологической науки берёт свое начало еще с Античных времен и первые психологические воззрения возникли в рамках философии и естествознания. Более пятнадцати веков – вплоть до последней четверти XIX в. – изменялись представления о предмете и методах будущей психологической науки. В тот период психология именовалась ментальной философией, ментальной химией, душесловием, пневматологией и пр. Учёные – представители разных наук – высказывали свои суждения о душевном, психическом, о телесном, материальном, создавая свои теории, концепции, безусловно повлиявшие на эволюцию психологической мысли. Однако вряд ли мы можем с полным правом назвать в строгом научном смысле слова психологами мыслителей Античности, врачей Арабского Востока, схоластов Средневековья, гуманистов Эпохи Возрождения, мыслителей Эпохи просвещения, философов и естествоиспытателей Нового времени (по крайней мере, периода XVII – первой половины XIX вв.). Да и в более поздние времена было немало учёных, практиков, литераторов, которых иногда называют и психологами.

Если обратиться «Большому психологическому словарю», редактируемому Б.Г. Мещеряковым и В.П. Зинченко (2004), то в этом достаточно авторитетном издании представлено немало имён ученых, мыслителей, которых однозначно вряд ли можно было бы отнести к психологам, но которые внесли весомый вклад в разви-

тие психологической науки. Среди них: Дэвид Гартли («врач и психолог»), Иоганн Гербарт («философ, психолог, педагог»), Пьер Кабанис («врач и философ»), Константин Дмитриевич Кавелин («юрист, историк, публицист»), Иммануил Кант («философ»), Януш Корчак («врач, педагог»), Жюльен Ламетри («философ»), Люсьен Леви-Брюль («философ, психолог»), Готфрид Лейбниц («философ, математик, языковед, юрист, изобретатель»), Джон Локк («философ, психолог, педагог, политический деятель»), Иван Михайлович Сеченов («физиолог»), Алексей Алексеевич Ухтомский («физиолог»), Константин Дмитриевич Ушинский («педагог»), Павел Александрович Флоренский («философ») и т.д. В то же время, в указанном издании почему-то отсутствуют имена учёных, которых, вне всякого сомнения, можно было бы отнести именно к психологам. Это – Михаил Яковлевич Басов, Владимир Михайлович Бехтерев, Павел Петрович Блонский, Арон Борисович Залкинд и др.

Период становления психологии как самостоятельной науки ознаменовался появлением не только первых психологических экспериментальных лабораторий, институтов, научных школ и направлений, но первых учёных, которых мы с полным правом можем отнести к психологам. Хотя тогда, на рубеже XIX-XX веков ещё не велась целенаправленная подготовка профессиональных психологов на университетском уровне.

Один из наиболее выдающихся американских психологов XX в. В.Джемс никогда специально психологии не обучался и первая лекция по психологии, которую он посетил, была его собственная лекция. Тем не менее, он вошёл в историю науки как один из основателей американской школы функционализма. Другой американский психолог, один из самых влиятельных теоретиков постфрейдизма Э. Эриксон также не имел университетской степени. Швейцарский психолог Ж. Пиаже, несмотря на то, что обучался биологии, сумел переделать экспериментальную психологию, основать генетическую психологию. Или Г. Саймон, Нобелевский лауреат в области экономики, который стал одним из ведущих теоретиков в когнитивной психологии. Л.С. Выготский – выдающийся психолог, который, по словам М.Г. Ярошевского, за отведённый ему срок (десять лет) исполнил больше любого психолога за всю историю науки о человеке, не имел ни университетского, ни кандидатского, ни тем более докторского диплома по

психологии. Он закончил юридический факультет Московского университета и только через шесть лет после этого получил приглашение работать в Психологическом институте. Его работа «Психология искусства» была запрещена как диссертация и впервые была опубликована лишь через много лет после смерти учёного. Список выдающихся учёных-психологов, которые психологии специально не обучались и не имели учёных степеней можно и дальше продолжить.

Кого же сегодня следует отнести к психологам? Что сегодня означает термин «психолог»?

В «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова читаем: «Психолог, *а, м*, **1.** Ученый, специалист по психологии. || Преподаватель психологии. **2.** Тонкий, вдумчивый наблюдатель, знаток человеческой психологии, душевных переживаний». Такое же определение даётся и в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова.

В «Словаре практического психолога» (1997) обобщённого определения термина «психолог» нет, здесь даются более конкретные понятия: «психолог клинический», «психолог педагогический», «психолог практический», «психолог промышленный», «психолог школьный», «психолог социологический» и т.п.

В переводном с английского языка «Большом толковом психологическом словаре» (Т.2, 2000) не случайно отмечено, что определение того, к кому относится термин «психолог», не является простой задачей. Трудности возникают из-за того, что так называют и тех, кто практикует в области психологии, и тех, кто её применяет, и тех, кто её преподаёт, и тех, кто ей обучается, и тех, кто её исследует. Формальное определение обычно даётся так, чтобы ответить на некоторые частные практические или юридические вопросы.

Сегодня в лексикографии термин «психолог» употребляется, как правило, в двух значениях. В первом случае юридически определено, кого следует называть психологом, согласно правительственно регулируемым стандартам, разработанным, чтобы защитить публику, гарантировать, что «психолог», предлагающий услуги фактически имеет образование и квалификацию, которые от него требуются по закону. Во втором случае, термин менее формален и относится к свободно сформированному сообществу учёных. Он функционирует согласно имплицитным критериям,

касающимся индивидуальных достижений. Здесь тот, кто преподает, пишет, читает лекции, проводит исследования тех или иных явлений, которые попадают в рамки психологии, не только будет называться психологом, но в конечном счете определяет, что именно делают те, кто обычно имеет кандидатскую или докторскую степень, возможно по психологии, но это не является определяющим фактором для такого обозначения. Многие, кто претендует на это звание на основании последнего критерия, не соответствует ему по вышеупомянутым критериям.

Современная трактовка термина «психолог» нашла своё отражение в Этическом Кодексе Психолога, принятом Российским психологическим обществом в 2003 г. В этом документе сказано, что наименование «психолог» может быть принято лицом, имеющим университетское образование по специальностям «психология», «клиническая психология», а также лицами, которым в установленном порядке присвоены учёные степени кандидата наук по отраслям и специальностям психологической науки. Учёная степень в последнем случае принимается во внимание только в том случае, если она признана ВАК РФ. Задачей психолога является расширение знаний о человеке и обществе, а также применение этих знаний и умений для блага, как индивида, так и общества в целом.

### **4.3. Психолог как личность и как субъект профессиональной деятельности**

Психология - очень сложная, душевно затратная, глубинно ориентированная форма профессиональной жизни личности, требующая от человека больших личностных сил, личностной смелости и «самости», личностной энергии, ответственности даже не перед законом, а перед «звёздным небом над головой и нравственным законом внутри нас» (*И.Кант, 1964*). Психология - это та форма жизни, в которой исключительно важно быть профессионалом.

Как отмечено выше, основываясь на концепции С.Л. Рубинштейна, психолога мы рассматриваем как личность и как субъекта профессиональной деятельности, характеризующегося своей



направленностью как мотивационно-потребностной системой, ценностями, установками, а также своим характером и способностями.

Речь, таким образом, пойдёт о слагаемых личности профессионального психолога. При этом, однако, не забудем предупреждение Е.А. Климова о том, что психику, субъективный мир профессионала, его личность, увы, не потрогаешь и не нарисуешь; её надо каким-то образом представлять себе мысленно... (Е.А. Климов, 2003).

### **Личностные особенности психолога: анализ прежних попыток**

Как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях предпринимались некоторые попытки охарактеризовать психологические особенности личности психолога. Проанализировав эти попытки, Е.П. Ильин обратил внимание на то, что одним из первых пытался описать психологические портреты психологов-теоретиков и психологов-практиков Р. Кеттелл. По его данным, и те и другие психологи отличались выраженностью трёх шкал: *A* (готовность к контактам), *B* (общая интеллектуальность) и *N* (умение поддерживать контакты). Однако роль этих факторов была разной у психологов-практиков и психологов-теоретиков. У практиков ведущая роль принадлежала фактору *A*, у теоретиков – фактору *B*. Кроме того, у теоретиков роль фактора *N* была большей, но у практиков большой вес имел ещё фактор *H* (ненасыщаемость контактами с другими людьми, социальная смелость).

По данным Н.В. Бачмановой и Н.А. Стафуриной (1985), ведущим профессиональным качеством психологов является способность практически решать задачи на общение (талант общения), которая включает в себя следующие компоненты:

- полное и правильное восприятие человека (наблюдательность, быстрая ориентация в ситуации и др.);
- понимание внутренних свойств и особенностей человека (проникновение в его духовный мир, интуиция);

- способность к сопереживанию (эмпатия, сочувствие, проявление доброты и уважения к человеку, готовность помочь);
- умение анализировать своё поведение (рефлексия);
- умение управлять самим собой и процессом общения (самоконтроль).

Е.В. Сидоренко и Н.Ю. Хрящева наиболее полно выделяют и описывают некоторые общие качества практического психолога (См. *Мастерство психол. консультирования* /Под ред. А.А. Бадхена., 2006):

1) психологическую наблюдательность - чувствительность в восприятии психологических явлений, других людей. Это способность аккумулировать наблюдения и использовать всё увеличивающийся объем информации о человеке для формирования более точного его понимания;

2) психологическое мышление, как особый способ, стиль мышления, предполагающий способность чувствовать психологическое содержание наблюдаемых событий и умение его анализировать. Развитое психологическое мышление характеризуется высоким уровнем всех мыслительных операций, децентрированностью, высокой версионностью, прогностичностью и парадоксальностью;

3) самообладание - способность концентрироваться на психологической задаче, несмотря на негативные эмоциональные состояния, возникающие во время работы, а также, невзирая на внешние отвлекающие, мешающие или провоцирующие воздействия;

4) умение слушать - слышать то, что человек хочет сообщить на самом деле, не только то, что он говорит вслух, но и то, что передаётся без слов. При этом слышать другого - это также и слышать самого себя, улавливать свои реакции, которые возникают в ответ на те или другие слова, действия, проявления человека;

5) эмпатию - способность к сопереживанию, сочувствию, соучастию. Она помогает понять состояние человека, установить с ним доверительные отношения, в результате чего возникает атмосфера, позволяющая клиенту экспериментировать со своим поведением, изменяться;

6) креативность - способность к нестандартным решениям и

поведению, способность обнаруживать новые решения проблем или новые способы выражения. Это качество помогает психологу преодолевать стереотипность поведения, находить оригинальные решения проблем в сложных ситуациях.

По мнению американского учёного Ф. Фукуямы (2008), психологи должны обладать дружелюбием, общительностью, вежливостью, обходительностью, стремлением понять позицию других, терпеливостью и упорством, энтузиазмом, хорошей памятью, способностью выполнять работу, полную разнообразия.

Т.А. Верняева (1996), основываясь на результатах изучения индивидуально-психологических свойств студентов-психологов, отмечает такие качества будущих психологов, как интуитивность, чувствительность, экстравертированность и способность к планированию.

Более подробный список качеств, которыми должен обладать психолог попыталась привести Д.Д. Ширапова (2004). К числу таких качеств она относит: ответственность, отзывчивость, тактичность, чуткость, общительность, обаяние, терпимость, сочувствие, настойчивость, непринуждённость, жизнерадостность, вдумчивость, решительность, сострадательность, искренность, справедливость, сдержанность, заботливость, упорство, принципиальность, рассудочность, аккуратность, осторожность, уступчивость, радушие, педантичность, нежность, поэтичность.

По данным Н.А. Аминова (1991), студенты-психологи, склонные к научной деятельности, отличались по факторам  $H$ ,  $Q_3$ , и  $Q_4$  по Р. Кеттеллу, от студентов-психологов с направленностью на практическую деятельность. Если для первых более характерна выраженность фактора  $Q_3$  (социальный контроль поведения, сдержанность в межличностных контактах), то для вторых – большая выраженность факторов  $H$  (социальная смелость) и  $Q_4$  (тревожность, неуверенность).

В дальнейшем этот список был расширен (Н.А. Аминов, М.В. Молоканов, 1992). Психологи, стремящиеся к практической деятельности, отличались выраженностью факторов  $A$  (готовность к контактам),  $H$  (умение поддерживать контакты, социальная смелость),  $C$  (способность сохранять эмоциональное самообладание в процессе общения),  $F$  (способность эмоционально притягивать к себе других людей),  $B$  (интеллектуальность),  $I$  (высокая чувствительность, облегчающая ориентацию в эмоциональном состоянии

клиента),  $Q_1$  (склонность к переживанию вины, повышенная ответственность за свои действия),  $Q_4$  (фрустрация или осознание границ своей компетентности),  $Q_2$  (индивидуализм и опора на себя при принятии решений).

Список качеств, необходимых психологу-теоретику, значительно короче: выраженная готовность к контактам, эмоциональная холодность и рациональность в установлении и поддержании контактов (фактор  $N$ ), сдержанность (фактор  $Q_3$ ), общая интеллектуальность при выраженном интересе к человеку.

Ю.С. Пежемская (2006) выявила, что студенты-психологи характеризуются высокими показателями по шкале общей интернальности, что свидетельствует о том, что все события, которые происходят в их жизни, они оценивают как результат собственных действий и усилий. Свои неудачи они рассматривают как результат невезения.

И.А. Шмелёва (2010) отмечает, что успешность профессиональной деятельности психологу обеспечивают хорошо развитые способности, а также выраженные склонности, интересы и личностные свойства. К способностям необходимым для психолога И.А. Шмелёва относит:

- концентрацию и устойчивость внимания;
- переключение и распределение внимания;
- образную и словесно-логическую память;
- образное мышление;
- кратковременную и долговременную память;
- коммуникативные способности – общение и взаимодействие с людьми, умение устанавливать контакт, умение слушать;
- вербальные способности – умение говорить чётко, ясно, выразительно, грамотно выражать свои мысли;
- ораторские способности – умение убеждать и аргументировать;
- способность к самоконтролю.

В числе значимых интересов и склонностей психолога отмечают:

- интерес и уважение к другому человеку;
- склонность к сопереживанию;
- любознательность и обучаемость;

- творческое начало.

К необходимым личностным качествам психолога И.А. Шмелёва относит:

- высокую степень личной ответственности;
- терпимость (толерантность);
- инициативность;
- стремление к самопознанию, саморазвитию;
- оригинальность, находчивость, разносторонность интересов;
- целеустремленность, настойчивость;
- интуицию, умение прогнозировать события;
- эрудированность;
- умение хранить тайну.

В то же время называются и качества, препятствующие эффективной профессиональной деятельности в области психологии. Это:

- психическая и эмоциональная неуравновешенность;
- агрессивность;
- замкнутость;
- нерешительность;
- отсутствие склонности к работе с людьми;
- неумение понять позицию другого человека;
- ригидность мышления, неспособность изменять способы решения задач в соответствии с изменяющимися условиями среды;
- низкий уровень психологической культуры (И.А. Шмелёва, 2010).

Как видим, приведённый выше анализ показывает, что психологу для успешной профессиональной деятельности необходим целый ряд важных индивидуально-психологических качеств.

В то же время существующие подходы имеют ряд ограничений.

Во-первых, в них практически не разграничиваются качества, относящиеся к различным личностным конструктам, таким как мотивационно-потребностная сфера, ценностно-смысловые ориентации, характер личности психолога, его способности и социально-профессиональные компетенции.

Во-вторых, возникает множество вопросов, связанных с дифференциацией индивидуально-личностных характеристик, свойственных психологам, занимающимся теоретической и практической деятельностью.

В-третьих, предлагаемые выводы основаны на результатах исследований, где в качестве объекта выступали, как правило, не работающие профессиональные психологи, а студенты психологических факультетов вузов. Такой подход вряд ли может быть приемлем в силу того, что по мере профессионализации, становления психолога как сложившегося профессионального деятеля, происходят иногда более или менее существенные изменения индивидуально-психологических особенностей, изменения, отличающие студента от работающего специалиста.

В этой связи возникает необходимость дифференцировать личностные особенности психолога. Как уже отмечалось, мы попытаемся рассмотреть личность психолога, как субъекта профессиональной деятельности, характеризующегося своей направленностью как мотивационно-потребностной системой, ценностями, установками, а также своими характером и способностями.

## **Мотивационно-потребностная сфера личности психолога**

Анализ мотивационно-потребностной системы психолога требует обращения к нескольким моментам.

Во-первых, к мотивам - выбора профессии «психолог» и «осуществления» психологом себя как субъекта профессиональной деятельности.

Во-вторых, к профессиональному самосознанию психолога.

В-третьих, к ценностям, ценностным ориентациям психолога.

Мотивы выбора профессии и мотивы профессиональной деятельности будем рассматривать в единстве с профессиональным самосознанием и ценностными ориентациями личности психолога.

Что побуждает человека стать психологом, чем обусловлен выбор этой профессии? В проведённом нами ранее исследовании (2001; 2002), мы отметили в качестве одного из условий этого

процесса формирования профессионального самосознания. В чём суть этого понятия?

Разрабатывая концепцию личностно-ориентированного профессионального образования, Э.Ф. Зеер подчеркивает, что важное значение в её реализации принадлежит социально-профессиональной направленности, интегральной составляющей которой является *профессиональное самосознание*.

Проблеме самосознания посвящено немало исследований в философии и психологии (Л.И. Божович; И.С. Кон, 1989; А.Н. Леонтьев, 1983; С.Л. Рубинштейн, 1998; И.И. Чеснокова, 1977 и др.). Анализ литературы позволяет нам определить самосознание как оценку человеком своего знания, нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостную оценку самого себя как чувствующего и мыслящего существа, как деятеля. Самосознание тесно связано с рефлексией, где оно поднимается до уровня теоретического мышления.

Понятие «профессиональный» в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова (1984) рассматривается, с одной стороны, как «относящийся к какой-нибудь профессии, связанный с профессией», с другой – как «занимающийся чем-нибудь как профессией, а также являющийся профессией».

Профессия – это «социально ценная область приложения физических и духовных сил человека, позволяющая ему получать взамен затраченного труда необходимые средства для существования и развития» (Э.Ф. Зеер, 1999).

*Профессиональное самосознание* представляет собой осознанную оценку человеком своего профессионального знания, нравственного профессионального облика и профессиональных интересов, идеалов, ценностей и мотивов профессиональной деятельности, целостную профессиональную оценку самого себя как деятеля.

Как показал анализ, отношение человека к своей профессии, опосредованное совместной деятельностью, способствует формированию определённого представления о себе самом как способном на общественно значимые поступки и профессиональные действия.

«Возникновению» профессионального самосознания предшествует непростой, не всегда чётко определённый по времени, процесс формирования этого важного для специалиста качества.

Это процесс, который предполагает придание определённой завершенности в осознанной оценке человеком своего профессионального знания, нравственного облика и интересов, идеалов, ценностей и мотивов профессиональной деятельности, целостную профессиональную оценку самого себя как деятеля.

Отметим ряд факторов, обеспечивающих формирование профессионального самосознания, основанного на ценностном отношении к психологическому знанию и профессии психолога.

Во-первых, воспитание будущих психологов на основе духовных и культурных ценностей человечества.

Во-вторых, воспитание интереса и любви к избранной профессии.

В-третьих, воспитание профессионально-этических, морально-характерологических качеств, необходимых в профессии психолога.

В-четвертых, психологическое сопровождение формирования профессионального самосознания.

Формирование профессионального самосознания необходимо предполагает фундамент воспитания, который позволяет студентам усвоить проверенные столетиями *духовные, культурные ценности* человечества и заложить жизнеобразующий стержень. Это даёт возможность сформировать у будущих психологов и отношение к своей профессии как особой ценности. В более ранних исследованиях (2001) мы уже обосновывали важность для психолога, в том числе будущего психолога, интереса и любви к избранной профессии, рассматривали пути и способы формирования этих качеств, роль установки на овладение профессией, достижение высокого профессионального мастерства.

Результаты проведённых нами исследований показали, что формирование профессионального самосознания зависит от двух факторов: во-первых, от ценностного отношения к профессиональному (психологическому) знанию и, соответственно, к избранной профессии психолога и, во-вторых, от мотивов выбора профессии.

Очевидно, что ценностное отношение к профессиональному знанию зависит от сложившейся системы ценностей и ценностных ориентаций личности. Это обстоятельство, так же как и то, что мотивационно-потребностную сферу личности невозможно оха-



рактизовать без оценки места и роли в ней ценностей и ценностных ориентаций, требует обращения к этим понятиям.

Ценностные ориентации личности, как и любое другое многозначное междисциплинарное научное понятие, по-разному интерпретируются различными авторами. В ряде исследований понятие «ценностные ориентации личности» по существу совпадает с терминами, характеризующими мотивационно-потребностную либо смысловую сферу. Так, А. Маслоу (1999) фактически не разделяет понятия «ценности», «потребности» и «мотивы». В. Франкл (1990) не различает понятия «ценности» и «личностные смыслы». М. Рокич и другие авторы рассматривают систему ценностей личности как иерархии её убеждений. В частности, М. Рокич (1973) определяет ценности как «устойчивое убеждение в том, что определённый способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования».

В целом, относительно подходов к понятиям «ценности» и «ценностные ориентации» зарубежных авторов наиболее явно прослеживаются позиции представителей гуманистической, экзистенциальной психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, М. Боос, Р. Мэй и др.) и некоторых представителей неопрейдизма (Э. Фромм, К. Хорни, Г. Салливан и др.).

Что касается отечественных авторов, то проблемы ценностей достаточно полно представлены в философских, социологических, культурологических концепциях. Однако, поскольку мы рассматриваем ценности и ценностные ориентации, как включённые в структуру личности, в её мотивационно-потребностную систему, для нас важно понимание данных категорий с психологической точки зрения. В психологической теории деятельности, как одна из важнейших рассматривается категория «личностного смысла», имеющая непосредственное отношение к понятию ценностей (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев и др.).

По А.Н. Леонтьеву, понятие личностного смысла означает отражение в сознании личности отношения мотива деятельности к цели действия. Будучи порождением жизни, жизнедеятельности субъекта, система личностных смыслов является конституирующей характеристикой личности. В них действительность открыва-

ется со стороны жизненного значения знаний, предметных и социальных норм для самого действующего ради достижения тех или иных мотивов человека, а не только со стороны объективного значения этих знаний (А.Н. Леонтьев, 1983).

Развивая идеи А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолов, рассматривает «образ человека» как «деятельностного человека» (человека, осуществляющего выбор; человека как выразителя смыслов и ценностей). Он отмечает: образ «человека-деятеля» – основа для построения системно-деятельностного подхода к пониманию личности. «Если концепции личности исходят из образа «человека-деятеля», то личность понимается как субъект ответственного выбора, порождаемый жизнью в обществе, стремящийся к достижению целей и отстаивающий своими деяниями тот ли иной социальный образ жизни...» (А.Г. Асмолов, 1996). Социальная среда, в свою очередь, будучи условием осуществления деятельности человека, несёт те общественные нормы, ценности, роли, церемонии, орудия, системы знаков, с которыми сталкивается индивид.

Д.А. Леонтьев (2009) обращает внимание на то, что в психологической литературе часто смешиваются понятия «ценностные представления» и «ценности»: либо первые рассматриваются как зеркальное отражение вторых, не представляющее отдельного интереса, либо вторые сводятся к первым. Проанализировав множество различных пониманий и определений ценностей, предлагавшихся в философии, социологии, этике и психологии, Д.А. Леонтьев пришёл к выводу о неизбежности соотнесения этого понятия с тремя различными группами явлений. Он сформулировал представление о трёх формах существования ценностей, переходящих одна в другую:

1) общественных идеалах, выработанных общественным сознанием и присутствующих в нём обобщенных представлениях о совершенстве в различных сферах общественной жизни;

2) предметном воплощении этих идеалов в деяниях или произведениях конкретных людей;

3) мотивационных структурах личности («моделях должного»), побуждающих её к предметному воплощению в своей деятельности общественных ценностных идеалов.

Эти три формы существования переходят одна в другую. Упрощённо эти переходы, по мнению Д.А. Леонтьева, можно представить себе следующим образом: общественные идеалы

усваиваются личностью и в качестве «моделей должного» начинают побуждать её к активности, в процессе которой происходит их предметное воплощение; предметные же воплощенные ценности, в свою очередь, становятся основой для формулирования общественных идеалов и т.д., и т.п. по бесконечной спирали. Психологическая модель строения и функционирования мотивации человека и её развития в процессе социогенеза, конкретизирует понимание личностных ценностей как источников индивидуальной мотивации, функционально эквивалентных потребностям. Личностные ценности формируются в процессе социогенеза, достаточно сложно взаимодействуя с потребностями.

Предметом исследования Д.А. Леонтьева стали ценностные представления, независимо от того, как они обозначаются в конкретных работах: понятиями «ценность», «ценностная ориентация» или как-нибудь иначе. Д.А. Леонтьев определяет ценностные ориентации как осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него - то, что выявляется с помощью любых вербальных методов, как социологических, так и психологических. Ценностные представления, однако, не могут быть полностью сведены к ценностным ориентациям, даже с учётом всех возможных несовпадений между ними и истинными ценностями личности (Д.А. Леонтьев, 2009).

Мы исходим из того, что ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, всегда составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве её элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее её приоритетность, субъективную важность относительно других ценностей, то есть не включённое в систему. Ценностные ориентации мы рассматриваем, как важнейшие элементы внутренней структуры личности, закреплённые жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, не существенного.

Исследуя проблемы мотивов выбора профессии психолога, мы обратили внимание на отношение студентов-психологов к профессиональному (психологическому) знанию, а также на зави-

симось этого знания от имеющегося уже начального (исходного) уровня владения такими знаниями.

Полученные нами данные показали, что при обучении в школе только 36% опрошенных студентов изучали учебные дисциплины психологической направленности – «Этику и психологию семейной жизни», «Психологию семейных отношений», «Тренинг по психологии общения», «Психологию личности» и др. Из них только половина первокурсников поставила эти дисциплины на первое место среди тех, которые вызывали у них в школе наибольший интерес. Неслучайно поэтому почти каждый десятый испытуемый не мог дать ответа на вопрос «Что такое психология, что она изучает?», а ответы остальных были основаны на житейских представлениях о психологии. Наиболее распространёнными оказались мнения о том, что психология изучает человека, личность, его поведение; сознание человека; проблемы человека, его внутренний духовный мир и «внешние проявления»; взаимоотношения между людьми; психологию животных и др.

В процессе исследования мы пришли к убеждению, что психологические знания, полученные до поступления в вуз, в большей мере результат самообразования. Об этом свидетельствуют ответы на вопрос, какие книги по психологии читали учащиеся до поступления в университет. Среди них - учебники по психологии для вузов, книги отечественных и зарубежных психологов и философов, популярная психологическая литература. Такие книги (по результатам ответов) читали 72% бывших абитуриентов. Однако не все оказались подготовленными к пониманию этой литературы. Полученные ответы позволяют утверждать, что большинство начинающих студентов (64%) не имеют достаточного представления о психологическом знании, поскольку до поступления в вуз не изучали в средней школе соответствующих дисциплин, а полученные в результате психологического самообразования несистематизированные фоновые знания оказались невысокими. Психологическое образование в школе также не дало ожидаемых результатов, так как проводилось факультативно и, как правило, на невысоком профессиональном уровне.

Результаты нашего исследования, в котором принял участие 91 студент очной формы обучения, показали, что, далеко не все испытуемые смогли определить, в чём для них состоит ценность психологического образования. В первом семестре обучения 38%,

а во втором - 56% заявили, что психологическое образование даёт, прежде всего, знания, необходимые в жизни, и способствует интеллектуальному развитию. Также к концу первого года обучения, по сравнению с его началом, возросло число студентов, утверждающих, что психологическое образование, прежде всего, даёт возможность научиться лучше познавать людей. Но особое внимание мы обратили на то, что если в начале первого семестра определить для себя ценность психологического образования не смогли 43% опрошенных студентов, то в конце второго семестра, таких оказалось в 2,5 раза меньше (17%). При этом ценностное отношение к психологическому образованию выпускников первого курса выглядело следующим образом:

- знания, необходимые в жизни, интеллектуальное развитие – 56%;
- знание людей, подход к ним, помощь им – 18%;
- получение диплома – 5%;
- возможность хорошо зарабатывать – 4%;
- затруднились ответить – 17%.

Прежде чем привести результаты нашего исследования относительно мотивов выбора профессии будущими психологами, обратимся к результатам телевизионного интервью, проведённого в 1999 году журналом «Европейский психолог» («European Psychologist») тридцатью ведущими психологами из разных стран, в том числе и из России. Один из вопросов, на который учёным было предложено ответить, звучал так: «Что побудило вас выбрать психологию как область научного обучения и как научную или практическую карьеру?». Ответы в несколько сжатом виде выглядели таким образом.

- Я не изучала психологию в школе, но уже тогда у меня возник интерес к человеку.
- Поскольку психология является естественной и гуманитарной наукой, меня привлекла ее гуманитарная основа.
- В возрасте 15 лет я прочитала рассказ одного японского автора, который и побудил посвятить себя «помогающей профессии». В качестве таковой я пыталась найти область, которая была бы одновременно «о людях» и «для людей».

- Первое стремление было уехать подальше от родителей. А поскольку психологию можно было изучать далеко от дома, я выбрал её как сферу своего образования.
- Интерес психологии возник ещё в школе, я знала, что хочу изучать людей.
- Заинтересовался психологией во время изучения права, в частности криминологии. Увлёкся настолько, что забыл об основной цели своего интереса.
- Выбирал между медициной и психологией и выбрал именно психологию как наиболее интересную и научно обоснованную область.
- По настоянию родителей поступил в университет, выбрав сначала две области – психологию и философию, но затем, под влиянием своего преподавателя погрузился в психологию.
- Влияние на меня оказали родители-психологи.
- Сначала изучал политологию, затем – социологию, затем возник устойчивый интерес к психологии.
- Выбор психологии был случайным. Сначала хотел стать авиационным инженером, но увлекся идеями З.Фрейда и перешёл полностью в область клинической психологии.
- Получая образование в области права, понял, что это не мое, заинтересовался генетикой, лингвистикой и философией, что на пересечении дало психологию.
- Меня всегда привлекал вопрос о человеческих возможностях.
- Я выросла с идеей необходимости делать что-либо полезное для общества. Постепенно пришла к психологии – от психоанализа – до кросс-культурной психологии и психологии развития.
- В психологии всегда привлекал и привлекает её междисциплинарный характер.
- В психологию меня привлекло удивление, я пыталась предсказать, как люди будут реагировать на различные ситуации и почему.
- К психологии пришел от философии.
- Решение принял ещё в школе после прочтения статьи в журнале о сенсорной депривации.

- Интерес к психологии возник случайно.
- Интерес к психологии возник из моего интереса к компьютерам в конце 1960-х гг.
- Мне казалось, что психология может лучше понять людей, заводить друзей, избегать опасности. Но в последствии я понял, что мы, психологи, делаем те же ошибки, что и другие люди, в нашей повседневной жизни.
- Решение было принято еще в средней школе, где я изучала психологию.
- Интерес возник ещё в средней школе, когда я прочитала книгу о персональной психологии.
- После некоторых поисков, не сразу, возник интерес к человеку, его разуму и поведению.
- Решение принял в школе, когда прочитал некоторые из работ З. Фрейда.
- Поступил в католический университет, где ближайшей областью к интересующей меня медицине оказалась психология.
- Всегда стремился изучать дисциплины, связанные с человеческим существованием, в том числе политику, философию, детскую психиатрию.
- Изучая медицину, я прослушал вводный курс психологии и у меня возник устойчивый интерес к когнитивной психологии.

Наши исследования показали, что к решению стать психологом 64% опрошенных студентов-первокурсников пришли потому, что в их жизни произошли события, которые привели к выбору этой профессии. 14% студентов сделали это по совету родителей, других родственников. Кроме этого, в качестве мотивов были указаны:

- желание лучше узнать и понимать людей, помочь решить их проблемы на профессиональном уровне (41%);
- тяга к общению с людьми и убеждение в способности лучше решить чужую проблему, чем свою (10%);
- уверенность в том, что психология – перспективная профессия, профессия XXI века (4%).

Когда мы спросили первокурсников, что их привлекает в профессии психолога, ответы распределились следующим образом:

- возможность оказывать людям необходимую помощь и поддержку в самых сложных ситуациях (82%);
- умение разрешать на профессиональном уровне собственные (в том числе семейные) психологические проблемы (64%);
- высокий социальный статус и авторитет психолога в обществе (14%);
- возможность после окончания учебы получить высокооплачиваемую работу (10%).

Полученные нами результаты дают основание утверждать, что различия в мотивах выбора профессии психолога обусловлены особенностями обыденного сознания, в котором психология выступает как своеобразное «зеркало проблем», отражение трудностей социальной ситуации развития субъекта. Такое ценностное отношение к профессии психолога складывается у субъекта потому, что потребность в осознании психических явлений возникает у него тогда, когда возникают трудности, препятствия, противоречия, конфликты. При оптимальном, нормальном, бесконфликтном функционировании психики потребности в её осознании не возникает, она «прозрачна» для своего носителя. Психические явления осознаются в общении и в связи с ним. Для обыденного сознания психология выступает как система, область представлений о метанормальном функционировании психики.

Приведенный анализ даёт нам возможность выделить несколько основных групп мотивов выбора профессии психолога.

Во-первых, широкие познавательные мотивы, вызванные ценностным отношением к психологическому образованию (87%).

Во-вторых, мотивы гуманного ценностного отношения к другим людям и стремления оказывать необходимую помощь и поддержку в трудной ситуации (82%).

В-третьих, мотивы, связанные с проблемами психического и физического здоровья, что проявилось в столкновении молодёжи со сложными психологическими ситуациями и неспособностью самостоятельно принять адекватное решение (64%).



В-четвертых, мотивы, обусловленные стремлением и потребностью в общении, как следствием трудностей социализации, принятия тех ценностей, которые оказались преобладающими в обществе (41%).

В ответах студентов содержалось, как правило, от одного до трёх мотивов. Следовательно, выделенные нами группы мотивов могут отражать сочетание нескольких мотивов, объединённых в одном ответе.

В ходе исследования студентам, только что поступившим в университет, было предложено ответить на вопрос, «В чём состоит ценность профессии психолога?». Отвечая, студенты, как правило, выбирали одновременно более одного варианта предложенных ответов. Это свидетельствует, по нашему мнению, о неспособности многих бывших абитуриентов выделить главное в оценке ценности избранной профессии.

Результаты опроса показали, что более половины (54%) начинающих студентов уверены в существующем спросе на профессию психолога в обществе. Значительная часть студентов (80%) видят ценность избранной профессии в возможности научиться оказывать помощь людям в сложных жизненных ситуациях. 64% опрошенных надеются, получив профессию психолога, разобраться в собственных проблемах. Совсем незначительная часть вчерашних абитуриентов считают, что избранная ими профессия поможет жить в сложном современном мире (11%) и ещё меньше опрошенных (8%) видят в ней возможность реализовать свое «Я». Особо отметим, что почти каждый пятый (18%) студент не смог определить для себя ценность избранной профессии.

В процессе пяти лет обучения, по мере приобретения профессиональных знаний, умений, навыков, у студентов, несомненно, расширяются представления о будущей профессии, складывается более чёткое представление о месте психолога в обществе и своём месте в психологическом сообществе. Происходит трансформация потребностно-мотивационной сферы будущего специалиста. По мере приближения к выпуску усиливается (или, наоборот, ослабевает) уверенность в правильности выбора профессии. Принимается решение о том, что выпускник будет делать после окончания университета - будет ли работать по полученной спе-

циальности. Нередко меняется ценностное отношение к профессии психолога.

При опросе 98 студентов, сдавших государственный экзамен, выяснилось, что после окончания университета работать по специальности собирается 39% процентов выпускников. Более половины (53%) намерены работать по другой специальности, но такой, в которой полученные знания, умения и навыки совершенно необходимы. Но вот 8% опрошенных, то есть практически почти каждый десятый, так и не знают, что будут делать со своим дипломом психолога.

Для более полной картины данного анализа следовало бы выяснить, сколько из опрошенных выпускников действительно стали работать по специальности. Однако, как показывает практика, получить такие данные практически невозможно. Заполняемые студентами сразу после выпуска специальные анкеты далеко не всегда отражают реальное положение дел. Нередко, кто-то после окончания вуза начинает работать психологом, но вскоре по тем или иным причинам оставляет эту работу. Есть такие, кто начинает заниматься профессиональной психологической деятельностью не сразу после окончания университета, а спустя некоторое время, причём иногда это происходит вопреки планам выпускника. Нередко мы сталкиваемся с ситуацией, когда выпускник и не собирался работать по специальности, хотя при письменном и устном опросах заявлял, что намерен работать именно по приобретенной специальности. Есть множество и других вариантов, которые подтверждают нереальность получения объективной картины того, чем занимаются бывшие студенты-психологи после окончания учёбы в университете.

Что касается предпочитаемых ценностей, мы, опираясь на методiku М. Рокича, предложили выпускникам перечень из 15 терминальных и 15 инструментальных ценностей. Те же ценности они выбирали на первом курсе - в первые дни после поступления в университет. Сравнительные результаты опроса отражены в таблицах 4 и 5.

Как видим, за исключением лишь нескольких позиций, принципиальных изменений в ценностных предпочтениях студентов за пять лет обучения не произошло. В терминальных ценностях с шестого на первое место поднялось предпочтение активной деятельной жизни. С тринадцатого на восьмое место поднялось

значение материально обеспеченной жизни. Ценность творчества хотя и повысилась на три позиции, тем не менее остаётся невысокой – 11-й ранг из 15-ти. Обращает на себя внимание, что у выпускников снизилась ценность психологического образования и в такой же мере (на три ступени) снизилась значимость общественного признания. Значимость остальных ценностей-целей у выпускников осталась примерно на том же уровне, что и на первом курсе.

Таблица 4

Выбор терминальных ценностей

Терминальные ценности	Ранг	
	1 курс	Выпускники
Активная деятельная жизнь ( <i>полнота и эмоциональная насыщенность</i> )	6	1
Любовь ( <i>духовная и физическая близость с любимым человеком</i> )	1	2
Уверенность в себе ( <i>внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений</i> )	3	3
Интересная работа ( <i>по своей специальности</i> )	5	4
Свобода ( <i>самостоятельность независимость в суждениях и поступках</i> )	7	5
Наличие хороших и верных друзей	2	6
Счастливая семейная жизнь	4	7
Материально обеспеченная жизнь	13	8
Развитие ( <i>возможность профессионального самосовершенствования, повышения профессионального мастерства</i> )	8	9
Жизненная мудрость ( <i>зрелость суждений и здравый смысл, достигаемый жизненным опытом</i> )	11	10
Творчество ( <i>возможность самостоятельной творческой деятельности</i> )	14	11
Общественное признание ( <i>признание как профессионала, уважение коллектива, коллег по работе</i> )	9	12
Психологическое образование ( <i>наличие диплома</i> )	10	13
Социальные компетенции ( <i>коммуникабельность, способность и готовность брать на себя ответственность, участвовать в принятии решений, регулировать конфликты, сотрудничать</i> )	12	14
Профессиональные компетенции ( <i>способность и готовность к самостоятельной профессиональной деятельности в конкретной профессиональной ситуации</i> )	15	15

Таблица 5

## Выбор инструментальных ценностей

Инструментальные ценности	Ранг	
	1 курс	Выпускники
Ответственность ( <i>чувство долга, умение держать слово</i> )	2	1
Самостоятельность ( <i>способность и готовность действовать самостоятельно, решительно</i> )	11	2
Креативность ( <i>творческий подход к решению профессиональных задач</i> )	8	3
Организованность ( <i>собранность, внутренняя дисциплина, планомерность в работе</i> )	3	4
Навыки практической работы ( <i>способность и готовность применять знания в конкретной профессиональной ситуации</i> )	9	5
Самоконтроль ( <i>сдержанность и самодисциплина</i> )	10	6
Эффективность в делах ( <i>трудолюбие, продуктивность в работе</i> )	13	7
Честность ( <i>правдивость, искренность</i> )	6	8
Этика взаимоотношений ( <i>соблюдение морально-этических норм, нравственность</i> )	7	9
Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов	5	10
Терпимость ( <i>к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения</i> )	14	11
Высокие запросы ( <i>высокие требования к жизни и высокие притязания</i> )	12	12
Эмоционально-психологическая устойчивость ( <i>в делах, в отношениях с коллегами</i> )	4	13
Теоретические знания ( <i>в освоённой профессии</i> )	1	14
Непримиримость к недостаткам в себе и в других	15	15

Относительно ценностей-средств, заметно значительное повышение значимости самостоятельности, творческого подхода к решению профессиональных задач, несколько меньше – самоконтроля и навыков практической работы (способности и готовности применять полученные знания в конкретной профессиональной ситуации), эффективности в делах, терпимости. А вот теоретические знания в освоении профессии с первого места «опустились» на предпоследнее – 14-е. На высоком уровне остались такие ценности, как ответственность и организованность. Бо-

лее низкие позиции во взглядах выпускников стали занимать такие качества как эмоционально-психологическая устойчивость, честность, смелость в отстаивании своего мнения.

Приведённые выше данные (результаты письменного опроса, выявление ценностных ориентаций) приводят к неутешительным выводам. У студентов снизился интерес к избранной ранее профессии. Менее 40 процентов выпускников собираются работать по специальности, да и им, судя по их ценностным предпочтениям, работа психологом вряд доставит удовлетворение. Не исключено, что какая-то часть выпускников пожелает получить второе высшее образование. Более половины выпускающихся студентов уже заявили, что не намерены работать психологом, хотя и выберут работу, требующую знания психологии.

Всё это наводит на следующие мысли. Во-первых, необходимо пересмотреть условия отбора абитуриентов на психологические специальности, в процессе которого обратить особое внимание на мотивацию выбора профессии. Во-вторых, в процессе обучения требуется такая организация и методика учебного процесса, которая усиливала бы мотивацию получения психологического образования и в дальнейшем выбора именно профессиональной психологической деятельности. И, в-третьих, несколько изменить вектор обучения таким образом, чтобы у выпускников сформировалась и укрепилась уверенность в их способности и готовности к успешной профессиональной деятельности в качестве психолога. К этому, конечно, следует добавить и иные факторы, связанные с отношением государства и общества к работе психолога.

## **Характер психолога и этика профессиональной деятельности**

Как мы уже отмечали, субъект профессиональной деятельности характеризуется не только направленностью, мотивационно-потребностной сферой, но и своими способностями и характером.

А.Г. Асмолов (2007) относит характер и способности к инструментальным проявлениям индивидуальности личности. При этом под характером понимается фиксированная форма выражения смыслового опыта, актуализирующаяся в присущем данной личности индивидуальном стиле действия, посредством кото-

рого достигаются те или иные мотивы. Такое понимание характера основывается в первую очередь на представлениях о характере С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского и Д.Н. Узнадзе. С точки зрения этих исследователей, разрабатывавших динамический подход к изучению характера, единицами анализа характера являются динамические тенденции личности, фиксированные обобщённые установки личности.

С.Л. Рубинштейн определяет характер как обобщение способов поведения и деятельности и как типизацию способов самовыражения личности и её отношений к миру. Способности — обобщение психических способов осуществления деятельности. Таким образом, в этих личностных образованиях, можно сказать, воплощена квинтэссенция индивидуальных особенностей самой личности. Они одновременно устойчивы и изменчивы: устойчивы в смысле того, что они присущи данной личности, составляют её ярко выраженную определённую, изменчивы потому, что открыты для включения в систему взаимодействий личности с миром. Иными словами, этим личностным образованиям даётся не субстанциональное, а функциональное определение.

По мнению А.В. Петровского, характер — это совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении, обуславливая типичные для индивида способы поведения. Характер человеческой личности многогранен. В него могут быть включены черты или стороны, которые, однако, не существуют изолированно, отдельно друг от друга, а являются связанными воедино, образуя более или менее цельную структуру характера. Структура характера обнаруживается в закономерной зависимости между отдельными его чертами (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, 2002).

В структуре характера обычно выделяют две группы черт — нравственные черты, в которых выражается система отношений человека к действительности, отношение к другим людям, к самому себе, к труду и его результатам, а также волевые черты (Большой психол. сл., 2004).

Нравственность и психология — неразрывно связанные между собой категории. Не случайно А.Н. Леонтьев в своих записках о будущем нашей науки венчает этику и психологию. Как только А.Н. Леонтьев обращается к вопросу о связи психологии и этики, аксиологии и психологии, он устремляет свой взор на вершинные

проблемы психологии – проблемы развития личности и на образование, которое *должно породить личность, а не быть фабрикой общества сделанных голов* (См. А.Г. Асмолов, 1999).

Нравственность личности, в том числе и профессионала, представляет собой сложное психологическое образование, включающее в себя структуру иерархически связанных компонентов, значимость которых в равной степени определяют уровни сформированности представлений личности о нравственности, сформированных на основе прошлого опыта в процессе воспитания и развития. Исходными элементами нравственности являются, *во-первых*, представления человека о нравственности и нравственных категориях, *во-вторых*, процесс их интериоризации, то есть переход знаний в убеждения на основе свободного выбора, и, *в-третьих*, реализация их в поступках, деятельности человека. Нравственность, как и профессионализм, приобретается жизненным опытом. Требуется специальная внутренняя работа, которую человек регулярно должен исполнять для того, чтобы восстановиться в нравственной «простоте» (А.Н. Бражников, 2009)

Какими чертами характера должен обладать профессиональный психолог? Сама постановка вопроса, очевидно, может вызвать сомнение в корректности его формулировки. Однако, несомненно, что те или иные черты характера психолога накладывают вполне определённый отпечаток на его профессиональную деятельность. Да и сама профессиональная деятельность, требуя от психолога обладания определенными чертами характера, формирует эти черты.

Если говорить о *нравственности*, то следует отметить точку зрения Г.С. Абрамовой, В.А. Пономаренко и других авторов о том, что нравственность является мерой профессионализма психолога, важной духовной составляющей его личности, определяет способы его взаимодействия с людьми. Только высоконравственный человек может иметь моральное право оказывать другому человеку психологическую помощь. Как системное свойство, нравственность очерчивает мотивационно-смысловую сферу личности психолога, являясь неотъемлемой частью его профессиональной компетентности, фактором успешности его профессиональной деятельности.

Как в российской, так и в зарубежной практике деятельности психологов проблемы нравственности занимают одно из ведущих мест, определяющих не только уровень воспитанности психолога, но и уровень его профессионализма. Так в США ещё в 1953 г. Американской психологической ассоциацией был принят Этический кодекс для психологов. В 1992 г. принимается новый документ — «Этические принципы психологов и кодекс поведения» (*Ethical principles of psychologists and code of conduct*). Первая часть документа включает общие принципы, которые формируют содержательную направленность документа: компетентность, честность, профессиональная и научная ответственность, уважение к правам и достоинству человека, забота о благополучии другого и социальная ответственность. Второй раздел содержит этические нормы - правила поведения, которым должен следовать каждый психолог. Психолог, согласно данному документу, придаёт большое значение достоинству и ценности бытия отдельного человека. Отсюда основные этические принципы деятельности психолога, которые напечатаны в Биографическом справочнике Американской психологической ассоциации (См. М.К. Акимова, М.Е. Берулава, 1995).

Принцип 1. Ответственность. Как учёный, психолог верит, что обществу нужно, чтобы он вёл свои исследования там, где его выводы полезны. Как практик, психолог знает, что он несёт на себе груз большой социальной ответственности.

Принцип 2. Компетентность. Обеспечение высокого уровня профессиональной компетентности является обязанностью, которая разделяется всеми психологами в интересах общества и профессии как таковой.

Принцип 3. Моральные и правовые стандарты.

Принцип 4. Ошибочные представления. Психолог избегает ошибочного представления о своей собственной профессиональной квалификации, связях и целях, а также об институтах и организациях, с которыми он связан.

Принцип 5. Публичные заявления. Сдержанность, научная предусмотрительность и понимание ограниченности имеющихся знаний характеризуют все заявления психологов, которые прямо или опосредованно дают информацию обществу.

Принцип 6. Конфиденциальность.



Принцип 7. Благополучие клиента. Психолог уважает неприкосновенность и защищает благополучие человека или группы, с которыми он работает.

Принцип 8. Безличностное обслуживание. Психологическое обслуживание в диагностических целях, для лечения или личной консультации проводится только в контексте профессиональных взаимоотношений и не предоставляется посредством публичных лекций или демонстраций, заметок в газетах или журналах, программ радио или телевидения, почты и другими подобными способами.

Принцип 9. Объявления об обслуживании. Психолог придерживается скорее профессиональных, чем коммерческих стандартов в оповещении своей пригодности к профессиональному обслуживанию.

Принцип 10. Внутрипрофессиональные отношения. Психолог честно ведёт себя по отношению к коллегам в психологии и в других профессиях.

Принцип 11. Оплата. Финансовые вопросы в профессиональной практике находятся в соответствии с профессиональными стандартами, которые обеспечивают интересы клиента и профессии.

Принцип 12. Неразглашение теста.

Принцип 13. Интерпретация тестов.

Принцип 14. Публикация теста.

Принцип 15. Меры предосторожности в исследованиях.

Принцип 16. Значимость публикаций. Значимость относится к тем лицам, кто участвовал в издании, и определяется пропорционально их участию и только в соответствии с ним.

Принцип 17. Ответственность перед организацией. Психолог уважает права и репутацию института или организации, с которой он связан.

Принцип 18. Деятельность по продвижению. Психолог, связанный с созданием или распространением психологических приборов, книг и других видов продукции, предназначенных для коммерческой продажи, отвечает за обеспечение того, чтобы эти приборы, книги и другие виды продукции преподносились профессиональным и фактическим путём.

Согласно требованию Американской психологической ассоциации, каждый психолог обязан пройти курсы научной и профессиональной этики, а также изучения соответствующих норм.

В России в последние десятилетия принят ряд этических кодексов – Российского психологического общества, а также психологических сообществ в регионах страны. Согласно Этическому кодексу Российского психологического общества (РПО), этика работы психолога основывается на общечеловеческих моральных и нравственных ценностях. Этические принципы и правила работы психолога формулируют условия, при которых сохраняются и упрочиваются его профессионализм, гуманность его действий, уважение людей, с которыми он работает.

К важнейшим *нравственным* качествам личности психолога следует отнести такие положительные черты характера как альтруистическая мотивация, вежливость, гуманность, деликатность, доброта, искренность, личностно осмысленная деятельность, ответственность, отзывчивость, позитивное личностное ожидание, порядочность, самомотивация, сердечность, совестливость, справедливость, толерантность, уважительность, человечность, честность, чуткость, эмпатия и т.п.

С одной стороны эти качества являются показанием к выбору профессии психолога, с другой стороны, в процессе профессиональной подготовки предполагается развитие данных личностных характеристик. Это порождает некоторые затруднения в их трактовке – следует ли рассматривать их как личностные характеристики специалиста, либо стоит отнести их к профессионально важным качествам психолога.

В приведённой ниже таблице 6 указаны нравственные черты, приемлемые для успешной профессиональной деятельности психолога и черты неприемлемые для такой деятельности, но которые также указаны в разделе нравственных черт. Конечно, такое указание носит не совсем точный характер, поскольку такие черты как, например, аморальность, безответственность, безразличие, высокомерие, грубость, злоба и т.д., вряд ли будет уместным отнести к нравственным. Имеются в виду черты, затрагивающие нравственные проблемы, но противоположные нравственным чертам в строгом понимании их смысла.

Согласно позиции П.Ф. Каптерева, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Д. Холланда, данные группы свойств необходимо раз-

личать. Личностные качества определяют выбор профессии и существуют до профессиональной и трудовой деятельности. Следовательно, высокий уровень развития нравственных характеристик личности будущего психолога позволит отнести их к личностным качествам, а низкий – к профессионально важным свойствам специалиста (См. *Г.Р. Шафикова, 2007*).

Не менее важное место в структуре характера занимают *волевые* черты личности, определяющие умение и готовность управлять своим поведением в соответствии с определёнными принципами. По мнению С.Л. Рубинштейна (1998), характер, будучи тесно связанным со всеми сторонами психики, особенно тесно связан с волей, являющейся как бы хребтом характера.

Особенности волевой сферы, переходя в свойства личности, образуют существеннейшие черты характера. Однако, хотя и существует тесная связь воли и характера, эти особенности личности не тождественны. Воля, пишет С.Л. Рубинштейн, непосредственно связана с силой характера, его твёрдостью, решительностью, настойчивостью. Но характер не исчерпывается своей силой; он имеет содержание, которое направляет эту силу (*С.Л. Рубинштейн, 1998*).

Важнейшими для психолога являются следующие волевые черты характера:

- *выдержка и самообладание* - способность профессионала сдерживать физическую и психическую активность, мешающую достижению цели. Это умение владеть собой в экстремальных и стрессовых условиях профессиональной деятельности;

- *инициативность* – умение хорошо и легко взяться за дело по собственному почину, не дожидаясь стимуляции извне. В этом качестве существенную роль играет интенсивность и яркость побуждений, а также интеллектуальные данные психолога;

- *мужество* - способность вести себя с достоинством и не терять присутствия духа в любой, даже самой сложной обстановке. Может проявиться как в действиях, так и в отстаивании собственного мнения. Мужество - показатель духовной зрелости профессионального психолога;

- *решительность* – волевое качество, благодаря которому психолог способен своевременно принимать обоснованные решения и без лишних колебаний выполнять их, особенно в экстремальных ситуациях, в любой сложной обстановке;

- *самоконтроль и самооценка*. Принятые психологом цели будут лишь тогда реализованы, когда профессионал контролирует свою деятельность, свои мысли, действия и поступки, обеспечивая господство высших мотивов над низшими, не допуская импульсивных проявлений;

- *самостоятельность*, проявляющаяся в умении не поддаваться влиянию различных факторов, критически оценивать советы и предложения других людей, действовать на основе своих взглядов и убеждений;

- *целеустремлённость* – способность подчинить свою деятельность и поведение определённым целям, результатам профессиональной психологической деятельности. Целеустремлённый психолог имеет ясные и чёткие цели, не разменивается на мелочи в решении исследовательских, консультационных, педагогических и других задач;

- *энергичность и настойчивость*. Энергичность – внесение в действие энергии как концентрированной силы. Настойчивость проявляется в неослабности энергии в течение длительного периода, невзирая на трудности и препятствия.

Волевые черты самым тесным образом связаны с эмоциональными свойствами человека, образуя эмоционально-волевою сферу личности, которая, в частности, включает эмоционально-волевою устойчивость, требует умения владеть собой, своими действиями и поступками, переживаниями и чувствами, предполагает способность сознательно поддерживать своё самочувствие и поведение, преодолевать возникшие стрессогенные факторы, подавлять или снижать нервное перенапряжение, чувства тревоги, страха, беспокойства и владеть приёмами эмоционально-волевой регуляции, то есть временной активации волевых усилий для успешного выполнения профессиональных задач.

Перечисленные выше волевые качества, как правило, полезны, иногда даже необходимы в профессиональной деятельности психолога.

В то же время есть такие черты характера, связанные с волей, или, скорее с её отсутствием, которые, наоборот, могут препятствовать достижению тех или иных целей и задач в работе психолога. К таким чертам относятся: безволие, безынициативность, боязливость, инертность, пассивность, податливость, слабыхарактерность, торопливость, трусость, упрямство и т.п.

В зависимости от развитости волевых черт выделяют сильные и слабые характеры. Слабохарактерность следует рассматривать как отрицательное качество психолога, даже если оно сочетается с высокой общественной направленностью личности специалиста.

Наряду с волевыми в характер человека, по мнению С.Л. Рубинштейна, могут включаться и *интеллектуальные особенности*, поскольку они становятся свойствами личности, выражающимися в качественном своеобразии её отношения к окружающему, в том числе к людям, с которыми приходится работать психологу в той или иной ситуации профессиональной деятельности.

К числу интеллектуальных качеств, которые являются, или могут быть характерологическими чертами психолога, относятся: благоразумие, компетентность, любознательность, находчивость, обдуманность, образованность, остроумие, предусмотрительность, рассудительность, эрудированность. Противоположные качества, препятствующие решению задач в процессе профессиональной деятельности: безалаберность, безрассудство, легкомыслие, невежество, неосмотрительность и т.п.

Одним из важнейших интеллектуальных качеств психолога является его образованность – степень, наличие образования. Основным путем получения профессионального образования, достижения психологической образованности – обучение в высших учебных заведениях по специальности «Психология», а также послевузовское образование – спецсеминары и практикумы, повышение квалификации, аспирантура, защита кандидатской, докторской диссертации.

В то же время следует учесть, что в последние годы в психологии всё чаще предпринимаются попытки дифференцировать интеллект, описать различные его виды, в том числе применительно к требованиям той или иной профессиональной деятельности. Так, Р. Стернберг выделил три типа интеллекта: компонентный, практический и контекстный. Г. Гарднер выдвинул теорию, в которой расширил определение интеллекта, включив в него восемь типов, указав их стержневые компоненты, необходимые для представителей некоторых профессий (См. Р. Герриг, Ф. Зимбардо, 2004). Речь идёт о следующих видах интеллекта:

- логико-математический (учёный, математик);
- лингвистический (поэт, журналист);

- натуралистический (биолог, эколог);
- музыкальный (композитор, скрипач);
- пространственный (штурман, скульптор);
- телесно-двигательный (танцовщик, атлет);
- межличностный (врач, продавец);
- внутриличностный (человек, обладающий точным знанием о себе).

Как видим, среди перечисленных в скобках профессий нет психолога. Однако некоторые компоненты логико-математического, лингвистического, межличностного и внутриличностного интеллекта вполне можно назвать необходимыми для профессиональной деятельности психолога.

Особого внимания заслуживает межличностный интеллект, стержневыми компонентами которого Г. Гарднер называет умение распознавать и подобающим образом реагировать на настроения, темперамент, побуждения и желания других людей. Для психолога это, безусловно, важные личностные качества, позволяющие успешно и эффективно устанавливать и поддерживать отношения с другими людьми. Это те социально-психологические особенности характера, которые, на наш взгляд, позволяют говорить о необходимости социального интеллекта для психолога. Социальный интеллект – это способность личности, основанная на специфике познавательных процессов, эмоциональном и социальном опыте понимать себя, других людей и прогнозировать их поведение. Г. Олпорт считает социальный интеллект особым социальным даром, обеспечивающим гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является глубина понимания другого. Социальный интеллект предполагает владение богатой лексикой, включающей научные и обыденные психологические понятия, и позволяет успешнее ею оперировать при характеристике воспринимаемого человека. Социальный интеллект позволяет успешнее распознавать внутренний мир личности, ясно выражать свои мысли, слушать и понимать другого, дифференцировать межличностные отношения и прогнозировать поведение человека в различных ситуациях. Эта способность необходима психологу, как для эффективного межличностного взаимодействия, так и успешной социальной адаптации.

В последнее время исследователи занялись изучением *эмоционального интеллекта*, который имеет отношение к предложен-

ным Г. Гарднером концепциям межличностного и внутриличностного интеллекта. Эмоциональному интеллекту присущи четыре основных компонента (*Mayer & Salovey, 1997; Mayer и др., 2000*):

- способность воспринимать, оценивать и выражать эмоции точно и подобающим образом;
- способность использовать эмоции для обеспечения процесса мышления;
- способность понимать и анализировать эмоции и эффективно использовать знание об эмоциях;
- способность регулировать свои эмоции, чтобы содействовать эмоциональному и интеллектуальному развитию.

Таким образом, по определению Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо, эмоциональный интеллект – это группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих. Кроме того, в зависимости от уровня эмоционального интеллекта, психолог оказывается более или менее способным управлять своими эмоциями, регулировать собственные эмоциональные состояния в процессе взаимодействия с людьми в ходе профессиональной деятельности. Данная точка зрения отражает новый взгляд на положительную роль эмоций в её связи с функционированием интеллекта – эмоции способны сделать мышление более разумным, а люди могут разумно размышлять о своих и чужих эмоциях (См. *Р. Герриг и Ф. Зимбардо, 2004*).

С одной стороны, интеллект человека, в определённой мере детерминирован генетическими факторами, с другой – в значительной мере обусловлен влиянием среды, ходом воспитания и образовательного процесса, становясь чертой характера.

Психологу-профессионалу наряду с нравственными, волевыми, интеллектуальными чертами, должны быть присущи и *деловые черты* его характера. К таковым отнесём аккуратность, артистичность, внимательность, гибкость и открытость изменениям, деловитость, добросовестность, исполнительность, лаконичность, общительность, оптимизм, организованность, ответственность, пунктуальность, приветливость, старательность, трудолюбие, энтузиазм и др.

Особо следует остановиться на таком качестве психолога как ответственность.

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк (2005) акцентируют внимание на социально-профессиональной ответственности как стремлении и умении оценивать своё поведение с точки зрения пользы или вреда для общества, учебного или профессионального коллектива или отдельной личности. Ответственность по своей структуре состоит из осознания долга и социальных мер в ответ на социально значимые поступки. Это взаимодействие становится фактом сознания и приобретает смысл в профессиональном поведении.

К.А. Абульханова-Славская (1999), рассматривая ответственность как личностный механизм реализации необходимости, говорит о присвоении личностью внешней необходимости и превращения её во внутреннюю. Именно поэтому внутренняя необходимость – высшая стадия ответственности. Ответственные действия занимают место среди действий произвольных, имеющих социальный характер и социальную значимость.

По мнению К. Муздыбаева (1983), ответственность служит средством внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности, которая выполняет должное по своему усмотрению, сознательно и добровольно.

Как утверждает Э.Ф. Зеер, ответственность определяет степень профессиональной активности личности. Составляя профессиональные планы, принимая решения, человек взвешивает, насколько сильны ли эти цели ему самому либо остаётся надеяться лишь на судьбу или случай. Одни принимают ответственность за происходящее вокруг на себя (интернальность), и это позволяет им ощущать себя субъектом своей жизни, другие за всеми событиями видят случай (экстернальность) и заранее отказываются от любых активных действий.

Если говорить об ответственности в профессиональной деятельности психолога, то стоит обратиться к Этическому кодексу психолога службы практической психологии образования России. В этом документе принцип ответственности включает в себе следующие положения.

1. Психолог осознаёт свою профессиональную и личную ответственность перед клиентом и обществом за свою профессиональную деятельность.

2. Проводя исследования, психолог заботится прежде всего о благополучии людей и не использует результаты работы им во вред.



3. Психолог несёт ответственность за соблюдение данного Этического кодекса независимо от того, проводит он психологическую работу сам или она идёт под его руководством.

4. Психолог несёт профессиональную ответственность за собственные высказывания на психологические темы, сделанные в средствах массовой информации и в публичных выступлениях.

5. Психолог в публичных выступлениях не имеет права пользоваться непроверенной информацией, вводить людей в заблуждение относительно своего образования и компетентности.

6. Психолог может не информировать клиента об истинных целях психологических процедур только в тех случаях, когда альтернативные пути достижения этих целей невозможны.

7. При принятии решения об оказании психологической помощи недееспособным лицам (несовершеннолетним; лицам, находящимся в остром стрессовом состоянии; больным, имеющим на момент обращения диагноз психического расстройства, который известен психологу, и т.п.) психолог несёт ответственность за последствия выбранного и использованного им вмешательства.

Проблема ответственности непосредственно примыкает к таким качествам (или состояниям) психолога как страх и осторожность. Не случайно Н.С. Пряжников (2009) рассматривает страх, ответственность и осторожность как реальные факторы, влияющие не только на продуктивность деятельности психолога, но и как факторы, во многом определяющие успешность его собственного профессионального и личностного самоопределения. Пытаясь разграничить названные понятия, Н.С. Пряжников в качестве основных критериев различия выделил: 1) степень осознанности (или недостаточной осознанности – интуитивности) нежелательных последствий при неудачном поведении в данной ситуации; 2) степень эгоистичности (или альтруистичности) опасений по поводу этих последствий. В итоге были даны следующие определения (Н.С. Пряжников, 2009):

*Страх* – это интуитивное предчувствие опасности для себя лично. В этом смысле страх эгоистичен, но плохо осознаваем.

*Осторожность* – это осознанное предчувствие опасности для себя. Осторожность предполагает, что человек прогнозирует нежелательные последствия для себя лично. В этом смысле осторожность эгоистична, но хорошо осознаваема.

*Ответственность* – это осознанное предчувствие опасности для других, перед которыми человек имеет обязательства. В этом смысле ответственность неэгоистична и хорошо осознаваема.

Далее Н.С. Пряжников приводит описание страхов, с которыми встречается психолог в процессе своей профессиональной деятельности. Вот некоторые страхи, возникающие у психолога-исследователя.

1. Страх изучать значимые проблемы (страх «открыть глаза» и хотя бы заговорить об этих проблемах). Это приводит к тому, что проблемы, которые реально волнуют многих людей, всё чаще ставят и обсуждают журналисты. Это и проблемы неоднозначного психологического благополучия большинства населения страны, и новые проблемы интимно-личностного развития в условиях конфликта с традиционными представлениями о счастье, и проблемы представлений об элите общества, о жизненном и профессиональном успехе (психологи часто лишь адаптируются к обывательским представлениям о счастье и успехе), не предлагая клиентам иные варианты построения своей жизни и др.

2. Страх использовать более эффективные (нетрадиционные) методы работы. Этот страх связан с сильной зависимостью от господствующих представлений о «грамотном» и «квалифицированном» психологе-исследователе. Это также и страх показаться дилетантом, который использует неапробированные методы. Хотя известно, что часто так называемые апробированные методы быстро устаревают морально, оказываются неадекватными новым исследовательским задачам.

3. Страх давать адекватные оценки чужим исследованиям (например, при рецензировании и оппонировании диссертаций и т.п.) по принципу «а вдруг кто-то обидится и в ответ даст более строгую оценку моим исследованиям».

4. Страх участия в научных дискуссиях. Здесь опасения связаны с тем, что человек боится «проиграть» в споре, потерять самоуважение, репутацию и т.п.

5. Страх публикаций (особенно для тех, кто говорит лучше, чем пишет).

6. Страх спорить с авторитетами. Часто можно наблюдать, когда любую чушь такого авторитета воспринимают как «последние откровения». Кроме того бывают и очень авторитетные психологи, которые часто играют в «простачков» (им уже давно не-

обязательно изображать из себя «гениев»), провоцируя молодых специалистов выглядеть нелепо. Тут уже требуется осторожность.

7. Страх выходить за рамки своей специализации (поход на «чужую территорию»). Но специфика психологии такова, что многие проблемы носят комплексный характер, т.е., оставаясь на своей территории, можно всё же выходить на самую разнообразную проблематику.

Перечислим также некоторые страхи, которые, по мнению Н.С. Пряжникова, возникают в работе преподавателя психологии.

1. Страх быть слишком добрым (гуманным) преподавателем.

2. Страх реального диалога и дискуссий со студентами по принципу: «а вдруг они окажутся в чём-то умнее».

3. Страх выступить против бюрократизации учебного процесса.

4. Страх более смелого использования неформальных методов работы со студентами.

5. Страх совместного со студентами изучения сложных (спорных) проблем.

6. Страх читать «альтернативные» курсы (чем-то напоминает страх спорить с авторитетами).

7. Страх писать учебники по своим курсам, включая и страх «продешевить» в эпоху нашествия идеи «авторского права». Сюда же можно отнести и страх читать лекции перед диктофонами студентов.

8. Страх оказаться вне команды преподавателей.

9. Страх оказаться хуже (или лучше) других преподавателей, т.е. страх потери самоуважения.

Нередко страхи заявляют о себе и в деятельности психолога-практика. В числе таковых Н.С. Пряжников называет следующие.

1. Страх не понравиться клиенту (группе, аудитории) с соответствующей потерей гонораров или риском быть заменённым более привлекательным специалистом.

2. Страх невладения и неиспользования популярных методов, которые у самого психолога вызывают сомнения. И всё-таки из осторожности следует освоить те методы, которые считаются успешными. А ответственность (перед клиентами и заказчиками) предполагает, что сомнительные методы должны быть как-то подстрахованы более эффективными и адекватными процедурами. И тогда при внешней «адекватности» (использовании общепринятых

методов) психолог, опираясь на свои, более удачные методы, будет давать эффективные рекомендации.

3. Страх практической деятельности (или её отдельных направлений) по причине некомпетентности.

4. Страх унижений перед богатыми клиентами и заказчиками.

5. Страх оказаться неэффективным в глазах коллег, клиентов, заказчиков и руководства (по отношению к клиентам и заказчикам близко к чувству ответственности).

6. Страх перед клиентами, которые могут оказаться более развитыми, чем психолог.

7. Страх эмоционального выгорания.

8. Страх профессиональных деструкций.

Не останавливаясь на причинах и профилактике данных явлений, отметим лишь, что профилактика страхов возможна путём преобразования их в чувство осторожности и ответственности.

Таблица 6

Черты характера психолога, способствующие и/или препятствующие успешной профессиональной деятельности

Группа черт характера	Черты характера психолога	
	Приемлемые (способствующие успешной профессиональной деятельности)	Неприемлемые (препятствующие успешной профессиональной деятельности)
Нравственные черты	Альтруизм Бескорыстность Благожелательность Благородство Вежливость Великодушие Гуманность Деликатность Доброта Душевность Искренность Отзывчивость Порядочность Почтительность Приветливость	Аморальность Безответственность Безразличие Бесцеремонность Высокомерие Грубость Жестокость Злоба Лживость Наглость Надменность Нескромность Ирония Подлость Пошлость

	<p>Сердечность Скромность Совестливость Сострадательность Справедливость Тактичность Толерантность Уважительность Человечность Честность Чуткость Щедрость Эмпатия</p>	<p>Предвзятость Презрительность Равнодушие Сарказм Циничность Чванливость Черствость, Эгоизм Язвительность</p>
Волевые черты	<p>Выдержка и самообладание Дисциплинированность Инициативность Мужество Настойчивость Отважность Решительность Самоконтроль Самоорганизованность Самоотверженность Самостоятельность Сдержанность Смелость Упорство Хладнокровие Целеустремлённость Энергичность</p>	<p>Безволие Безрассудство Безынициативность Боязливость Инертность Нерешительность Пассивность Податливость Рассеянность Робость Своеволие Слабохарактерность Торопливость Трусость Упрямство</p>
Интеллектуальные черты	<p>Аналитичность и синтетичность мышления Благоразумие Гибкость (недогматичность) Здравомыслие Интуиция Компетентность Лаконичность Любознательность Находчивость Образованность Остроумие Предусмотрительность Проницательность</p>	<p>Безалаберность Безрассудство Легкомысленность Невежественность Некритичность Неосмотрительность Непонятливость</p>

	<p>Рассудительность  Рационалистичность  Самокритичность  Сообразительность  Социальный интеллект  Убежденность  Эмоциональный интеллект  Эрудированность</p>	
Деловые черты	<p>Активность  Аккуратность  Артистичность  Бережливость  Внимательность  Поведенческая гибкость и открытость изменениям  Деловитость  Дипломатичность  Добросовестность  Исполнительность  Лаконичность  Мобильность  Наблюдательность  Новаторство  Общительность  Обязательность  Оптимистичность  Организованность  Ответственность  Пунктуальность  Предприимчивость  Предусмотрительность  Приветливость  Прилежание  Работоспособность  Самостоятельность  Собранность  Старательность  Трудолюбие  Уверенность в себе  Усердие  Энтузиазм</p>	<p>Авантюризм  Апатия  Безответственность  Беззаботность  Беспечность  Беспомощность  Беспринципность  Бессистемность  Властолюбие  Завистливость  Замкнутость  Заносчивость  Леность  Наивность  Небрежность  Недобросовестность  Непунктуальность  Нерадивость  Опрометчивость  Пессимизм  Придирчивость  Разгильдяйство  Рассеянность  Робость  Самонадеянность  Самоуверенность  Стеснительность  Страх  Суетность  Формализм  Халатность</p>

Однако, как это ни покажется странным, для кого-то страхи, по убеждению Н.С. Пряжникова, могут на определённом этапе развития оказаться даже полезными. Например, некоторые страхи могут уберечь неопытного психолога от слишком рискованных вариантов работы, к которым он просто не готов, даже в тех случаях, когда он сам в полной мере не осознаёт негативных последствий для себя и своих клиентов. И тогда он просто отказывается от такой работы из-за страха (Н.С. Пряжников, 2009).

Черты характера, способствующие и препятствующие успешной профессиональной деятельности психолога, перечислены в таблице 6. В то же время психолог может обладать чертами, которые одновременно могут рассматриваться как приемлемые, так и неприемлемые для успешной профессиональной деятельности. К таким чертам можно отнести властность, впечатлительность, гордость, дотошность, жизнерадостность, загадочность, мягкость, нежность, непреклонность, откровенность, самолюбие, самоуверенность, тщеславие, хитрость и некоторые другие. К примеру, проявление психологом жизнерадостности вряд ли будет уместным в ситуации консультирования клиента, испытывающего проблемы, никак не вызывающие радости, бодрости, оптимизма и т.п. Вряд ли психологу поможет самоуверенность в постановке психологического диагноза, прогнозировании поведения клиента и в совместном решении с ним психологических, жизненных проблем. В иных ситуациях те же и другие качества вполне могут быть приемлемыми и даже необходимыми.

## Способности психолога

Как уже было сказано, психолог, как субъект профессиональной деятельности наряду с направленностью, мотивационно-потребностной сферой, характером, отличается и своими *способностями*. Если изучение направленности человека отвечает на вопрос «чего он хочет», а изучение характера — «что он есть...», то изучение его способностей отвечает на вопрос «что он может?».

Способности - одно из важнейших качеств личности профессионала, которое едва ли не в первую очередь определяет успешность овладения профессиональными знаниями и умениями, обеспечивает становление социально-профессиональной компетентно-

сти. С другой стороны, это свойство изучено гораздо меньше, чем другие индивидуально-психологические особенности личности, например такие, как темперамент и характер.

Исследуя проблему способностей, ряд авторов указывали на необходимость рассмотрения этого качества личности во взаимосвязи с другими свойствами – характером, наклонностями, порой даже отождествляя эти понятия. Так, А.Ф. Лазурский, беря способность в самом широком смысле слова, отождествлял её с наклонностью, рассматривая и то и другое как возможность проявления того или иного свойства характера (А.Ф. Лазурский, 1908). В.Н. Мясищев (2003), признавая связь способностей и наклонностей, тем не менее, отвергает смешение этих понятий. Он обращает внимание на то, что нельзя рассматривать проблему способностей вне системы отношений человека как субъекта деятельности к объективной действительности. С.Л. Рубинштейн, исследуя понятие способности, говорит: 1) о психических свойствах как способностях; 2) о способностях как о комплексе психических свойств, делающих человека пригодным к определённому, исторически сложившемуся виду общественно полезной деятельности; 3) как о закреплённой в индивидуе системе обобщённых психических деятельностей; 4) как об одном из регулятивных аспектов психики (С.Л. Рубинштейн, 1958). А.И. Додонов определяет способности как личностные образования, включающие в свой состав определённым образом структурированные знания и умения человека, которые как единое целое определяют его возможности в успешном овладении технической стороной тех или иных деятельностей (В.И. Додонов, 2000).

Следовательно, способности и умения – не тождественны: с одной стороны, освоение знаний и умений предполагает наличие известных способностей, с другой стороны, формирование способности к определённой деятельности предполагает освоение связанных с ней умений, знаний и т.д. Способность можно охарактеризовать по её проявлению, она не находится в человеке до начала её функционирования в соответствующей деятельности, не находится она и вне его как то, что надо усвоить (ибо навыки, знания, понятия именно усваиваются и, следовательно, существуют до усвоения их данным человеком). Способности – это не любые индивидуально-психологические особенности личности, а лишь те, от которых зависит продуктивность выполнения какой-



либо деятельности. Формируясь обязательно в деятельности, предмет и характер которой с развитием общества изменяются, способности людей тоже претерпевают перестройку, преобразовываются. Важно отметить и точку зрения, в соответствии с которой способности рассматриваются как субъектные характеристики, являющиеся предпосылкой, возможностью более активного включения личности в реальность (А.А. Крылов, 1998).

В отличие от характера и всех других свойств личности способность — это качество личности, существующее только относительно той или иной, но обязательно определённой деятельности. В.Н. Мясищев (2003), например, строит своё суждение о способностях на успешном развитии деятельности и высоких её показателях.

Всякая способность, пишет Б.М. Теплов, существует не сама по себе, а только в конкретной деятельности человека. Поэтому нет нужды беспокоиться о том, имеются ли у той или другой способности связи с другими способностями: вне этих связей она может быть только в голове исследователя, а вовсе не в действительности. Вместо этого критерия Б.М. Теплов выдвигает другой, являющийся по существу дела важнейшим: *значение данной способности для той деятельности, о которой идёт речь*. Этот критерий имеет принципиальное значение, так как он, с одной стороны, подчёркивает, что нельзя говорить о способностях без соотнесения с соответствующей деятельностью, а с другой — указывает, что способности отыскиваются не иначе, как в ходе психического анализа той или другой деятельности. По определению Б.М. Теплова, способности — это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие лёгкость и быстроту обучения новым способам и приёмам деятельности (Б.М. Теплов, 1985).

В то же время, по мнению К.К. Платонова, способность проявляется только в одной деятельности. Сопоставляя характер и способности в структуре личности, К.К. Платонов замечает, что так же как и характер, способности не самостоятельная, рядоположенная с другими подструктура личности, а определённое сочетание её различных свойств. Различие между характером и способностями в том, что характер проявляется во всех видах дея-

тельности, а способность – только в одном, определённом. Пока человек не начал определённой деятельности, у него существуют только потенциальные способности к её выполнению, являющиеся свойствами его личности, частично развившимися из его задатков, но более сформированными его опытом. Но как только он начинает эту деятельность, его потенциальные способности становятся актуальными способностями, не только проявляющимися, но и формирующимися в этой деятельности (К.К. Платонов, 1972).

В числе авторов, уделяющих особенно пристально внимание проблеме способностей, следует назвать и В.Д. Шадрикова, который в контексте психологии деятельности рассматривает профессионально важные качества (ПВК) специалиста. При этом под профессионально важными качествами понимаются индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность её освоения. К профессионально важным качествам В.Д. Шадриков относит и способности (В.Д. Шадриков, 1996). И хотя автор замечает, что способности не исчерпывают всего объёма ПВК, по сути, он отождествляет эти понятия. Если же быть точнее, способности В.Д. Шадриков сводит к профессионально важным качествам субъекта деятельности.

Если говорить о классификации способностей, то здесь также существуют разные варианты. Например, Б.М. Теплов выделяет способности природные (естественные) и специфические человеческие способности. Последние, в свою очередь, подразделяются на общие и специальные высшие интеллектуальные способности, теоретические и практические, учебные и творческие, предметно-деятельностные и межличностные способности. В.Д. Шадриков же не считает уместным отличать специальные способности от общих. «Специальные способности, - пишет он, - есть общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием требований деятельности» (В.Д. Шадриков, 1996). Соотношение общих и специальных способностей строится на представлении о том, что общие способности являются фундаментом освоения любой деятельности, а специальные способности определяют успешность освоения определённой деятельности.

По К.К. Платонову, все способности человека как психические явления могут быть разделены на четыре группы.

Во-первых, элементарные общие способности. Они присущи всем людям — это основные формы психического отражения. Эти элементарные общие способности лежат в основе трёх других групп.

Во-вторых, элементарные частные способности. Данные способности присущи уже не всем людям, это более сложные свойства личности, такие, например, как глазомер, музыкальный слух, критичность мышления, доброта, решительность и настойчивость, смысловая память и т. д. Все эти и другие более сложные свойства личности проявляются в соответствующей деятельности, качество которой и зависит от них.

В-третьих, сложные общие способности - присущи в той или иной степени всем людям. Это способности к общечеловеческим видам деятельности: труду, игре, учению, общению друг с другом, эстетической и нравственной деятельности.

В-четвёртых, сложные частные способности - присущи уже не только в разной степени, но и вообще не всем людям. Это — способности, развившиеся в истории человечества сначала к ремёслам, а потом к профессиям. Их называют профессиональными, специфическими, специальными, особенными (К.К. Платонов, 1972).

Несомненно, каждая профессия требует от специалиста определённых — профессиональных - способностей, позволяющих успешно добиваться цели, решать задачи профессиональной деятельности. Будь то предметно-деятельностные способности (Б.М. Теплов), профессиональные специфические способности (К.К. Платонов) или профессионально важные качества (В.Д. Шадринков).

В.Н. Дружинин пишет, что понятие «*профессиональные способности*» характеризует индивидуально-психологические возможности субъекта труда успешно осваивать и выполнять трудовую деятельность на всём протяжении профессионального пути с учётом развития личности и изменения требований деятельности. Профессиональные способности — это совокупность общих и специальных свойств отдельных психических функций и их системных отношений, которые имеют индивидуальное своеобразие (меру выраженности) в обеспечении успешного освоения и реализации деятельности. Профессиональные способности находятся в

постоянном развитии, которое заключается в совершенствовании отдельных профессионально значимых психических качеств (познавательных и психомоторных процессов и функций), а также в установлении между ними специфических взаимосвязей и взаимозависимостей (системных качеств), соответствующих требованиям изменяющейся деятельности (*В.Н. Дружинин, 2000*).

В контексте нашего изложения мы будем рассматривать профессиональные способности, как характеристики личности психолога, обеспечивающие эффективное выполнение им своей профессиональной деятельности. В этом отношении наиболее приемлемой представляется точка зрения К.К. Платонова, который определяет профессиональные способности как совокупность (структуру) достаточно стойких, хотя и изменяющихся индивидуально-психологических качеств личности, которая определяет успешность профессиональной деятельности, выполнения её и совершенствования в ней. Профессиональные способности развиваются только в профессиональной деятельности и в специальных занятиях, рассчитанных на формирование необходимых для профессии личностных качеств (*К.К. Платонов, 1972*).

Вопрос состоит в том, какими профессиональными способностями должен обладать специалист-психолог. Это вопрос, который сегодня пока остаётся практически не изученным.

Мы не ставим перед собой задачи создания какой-либо структуры способностей. Попытки такого рода уже делались, но ни одна из них не получилась более или менее удачной. Само многообразие трактовок понятия «способности» неизбежно приводит к трудности определения структуры этих самых способностей. Кроме того следует учитывать, что способности не выступают изолированно от развития всех других систем, входящих в личность как составляющие.

Беря за основу классификацию способностей, предложенную Б.М. Тепловым, к профессиональным способностям психолога прежде всего отнесём межличностные (коммуникационные) способности, теоретические и практические способности, а также творческие способности.

В качестве межличностных (коммуникационных) способностей психолога мы рассматриваем:

- речевые способности (речь как средство профессионального общения);

- способность слушать других людей;
- способность межличностного восприятия;
- способность профессионального оценивания людей;
- способность располагать людей к себе;
- способность к сопереживанию, сочувствованию;
- способность устанавливать и поддерживать контакт с другими людьми;
- способность находить общий язык с разными людьми;
- способность понимать настроения и намерения других людей;
- способность воздействовать на людей, оказывать на них влияние;
- способность вызывать доверие у других людей, завоевывать авторитет;
- способность противостоять психологической манипуляции со стороны других людей, распознавать фальшь, лживость, неискренность;
- способность читать и интерпретировать внутреннее состояние другого по нюансам поведения;
- способность к невербальным коммуникациям;
- способность социально-психологической адаптации к различным ситуациям;
- организаторские способности;
- управленческие способности;
- способность к самопрезентации;
- и другие.

Что касается теоретических и практических способностей, то Б.М. Теплов, как известно, считает, что эти способности чаще всего не сочетаются друг с другом. Большинство людей, по его мнению, обладают или одним или другим видом способностей. Вместе они встречаются крайне редко, в основном у одарённых, разносторонне развитых людей. Однако в плане профессиональной деятельности психолога «развести» эти способности практически невозможно. Например, научно-исследовательская деятельность психолога, как правило, предполагает решение задач теоретического и эмпирического исследования. В этом смысле от психолога требуются, с одной стороны, теоретические способности, с другой – практические. По сути, и те и другие выступают как две стороны единого научно-исследовательского процесса. Практическая (кон-

сультативная, коррекционная, просветительская и т.п.) работа психолога требует необходимого уровня теоретической подготовки, выбора теоретического основания, научных теоретических предпочтений, опираясь на которые психолог строит свою практическую работу. Многие теории личности возникли именно как результат практической деятельности авторов этих теорий.

Теоретическими способностями психолога могут выступать способности к абстрактно-теоретическим размышлениям, интеллектуальные способности, прогностические, аналитический склад ума, способность перерабатывать, анализировать, обобщать, критически оценивать полученную информацию.

К теоретическим отнесём и способность к профессиональной рефлексии. Это способность к самоощущению, самовосприятию и оценке себя как психолога в любой ситуации, в том числе не предполагающей какой-либо профессиональной деятельности, но позволяющей воспринимать, оценивать, интерпретировать мысли и поступки других людей, ситуации, явления и т.п. Способность к профессиональной рефлексии предполагает:

- осознание меры своей ответственности;
- осознание границ своей компетенции;
- профессиональное самопознание;
- профессиональную самооценку;
- осознание объекта и предмета профессиональной деятельности, профессиональных отношений и профессиональных возможностей.

Наблюдая за поведением, поступками людей, анализируя их мысли и слова, опытный, профессиональный психолог делает умозаключения о наблюдаемом, воспринимаемом, постигаемом практически автоматически. Если мы видим, например, человека, идущего быстрым, энергичным, уверенным шагом, размахивающего руками, высокого, худощавого, то сразу же приходит мысль о том, что это, вероятно, холерик со всеми присущими психологическими характеристиками, лептосоматик с присущим ему характером шизотимика и т.д. Если мы становимся свидетелем (или участником) какого-либо конфликта, то совершенно «мимовольно» начинаем анализировать ситуацию, тип конфликта, его возможные причины и вероятные пути его разрешения, свою роль в

этом процессе. Всё это возможно благодаря способности к профессиональной рефлексии.

Следует отметить, что такая способность позволяет видеть проблемы собственной профессиональной деятельности, модифицировать её за счёт своих внутренних ресурсов, самостоятельно осуществлять свой выбор, принимать ответственность за свои решения.

Практические способности предполагают склонность к конкретным практическим действиям. Это способности, которые изучены мало и ограничено. Больше всего исследованы музыкальные способности, но и они в основном связаны с выработкой двигательных навыков и умений.

Однако такой подход, когда о практической деятельности говорят как о предполагающей лишь двигательные действия и операции, представляется устаревшим, или по крайней мере ограниченным. Если взять деятельность психолога-практика, занимающегося психологическим консультированием, психологической коррекцией, психологической диагностикой, психологическим просвещением и другими видами прикладной деятельности, то оценка способностей, определяющих успешность такой деятельности, вряд ли будет уместной с применением критериев, валидных для массовых рабочих или музыкальных профессий.

К практическим способностям психолога на общем уровне можно отнести способность брать личную ответственность за свои действия и поступки, высокую работоспособность и др. Конкретнее, в качестве практических могут выступать приведённые выше межличностные способности, например, организаторские, управленческие способности, способности к социальной перцепции и т.п. Практическими для психолога-преподавателя являются и педагогические способности. Причем способности к педагогической деятельности не исключают (но даже требуют) наличия и теоретических способностей, поскольку для преподавателя высшей школы необходимой является и научно-исследовательская деятельность.

Как видим, для психолога, для его профессиональной деятельности дифференциация способностей носит весьма условный характер. Коммуникативные способности по сути являются для психолога практическими способностями. Последние довольно трудно оторвать от способностей теоретических. При этом и те, и

другие, и третьи тесно взаимосвязаны с творческими способностями специалиста.

В профессиональной деятельности психолога важную роль играет творческое отношение к выполняемой работе. Успешный психолог – безусловно, творческая личность. К творческим способностям относят, прежде всего, создание предметов материальной и духовной культуры, производство новых идей, открытий. К творческим способностям психолога отнесём способность оригинально решать исследовательские теоретические задачи и задачи практической профессиональной деятельности; способность комбинировать, дивергентное мышление – способность генерировать большое количество ответов на какой-либо вопрос, варьировать способы решения проблемы, что приводит к неожиданным выводам и результатам; находчивость, изобретательность, спонтанность.

Не будет преувеличением сказать, что все известные в нашей стране и за рубежом психологи, авторы оригинальных концепций, продвинувших психологическую науку к новым вершинам, были людьми творческими. Прежде всего, наверное, такую оценку следует отнести к тем, кто стоял у истоков психологии как самостоятельной экспериментальной науки на рубеже XIX – XX веков и в первые десятилетия XX века. Однако и в последующие годы, когда революционные открытия в науке становятся всё более редким явлением, тем более возрастает значение для учёного-психолога незаурядных творческих способностей, оригинальности, талантливости. Не менее важны такие качества и в практической работе психолога. Приверженность психолога-практика какой-либо теоретической модели (в рамках, например, глубинной, когнитивной, гуманистической, экзистенциальной психологии) вовсе не исключает импровизации, отхода от традиционных, классических форм психологического консультирования, психологической коррекции и др. Если в психологическом консультировании рассматривать как уникальные каждый случай, каждую ситуацию, каждого клиента, тогда без творческого решения проблемы просто не обойтись.

На основании изложенного, можно думать, что охарактеризованные личностные особенности психолога дадут возможность, во-первых, пересмотреть условия приёма абитуриентов на психо-



логические специальности, во-вторых, внести коррективы в организацию учебно-воспитательного процесса, нацелив его на формирование требуемых профессией индивидуально-психологических и социально-психологических черт личности будущего профессионала. Кроме того, сам психолог должен знать свои личностные особенности, способности, недостатки, возможности, сильные и слабые стороны, способы компенсации недостатков. Он должен уметь регулировать свои эмоциональные состояния, мобилизовать свои психологические функции, тренировать профессионально важные качества.

## Глава 5

# «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «КОМПЕТЕНЦИИ»: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ

### 5.1. Эволюция взглядов на понятия «компетентность» и «компетенции»

Проблема профессиональной компетентности и социально-профессиональных компетенций рассматривается, как правило, современной психологией и педагогикой высшей школы в контексте формирования данных качеств у будущих специалистов. Поэтому анализ понятий «компетентность» и «компетенции» неизбежно требует обращения, во-первых, к трактовке их в психологической и в педагогической литературе, и, во-вторых, к анализу эволюции взглядов на эти понятия.

В русском языке понятие «компетентный» используется достаточно давно. Ещё в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова (1935) цитируется Ф.М. Достоевский: «Комиссия в этом вопросе не компетентна. Я сам лицо юридически компетентное». Там же даётся следующее определение компетентности: «компетентный, ая, ое [от лат. *competens* – соответствующий, способный] книж. 1. Осведомлённый, являющийся признанным знатоком в каком-либо вопросе. Компетентный театрал, компетентный врач // основанный на осведомлённости, авторитетный, веский. Компетентное суждение, мнение. Компетентный совет видного юриста. 2. Обладающий компетенцией, полноправный (право)».

В дальнейшем эта трактовка по сути не изменилась. В «Словаре иностранных слов» (1955) читаем: «Компетентность – обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо, высказывать веское, авторитетное мнение. Компетентный [< лат. *competens* (*competentis*) надлежащий, способный] – знающий, сведущий в

определённой области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чём-либо». В «Словаре иностранных слов» более позднего издания (2008), компетентность – «1. Область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решений. 2. Знания и опыт в той или иной области».

В литературе прошлых лет и в современной понятия «компетентность» и «компетенция», их соотношение, рассматриваются по-разному: как тождественные, как синонимы, как имеющие свои смысловые оттенки и как «почти синонимы».

Учтём, поскольку суффикс «-ность» в русском языке означает степень овладения определённым качеством, поэтому термин «компетентность» чаще используется для обозначения определённых качеств, степени овладения ими.

Итак, компетентность в русском языке выступает как качество, характеристика личности, позволяющая ей (или даже дающая право) решать, выносить суждения в определённой области. Основой этого качества выступают знания, осведомлённость, опыт социально-профессиональной деятельности человека. Тем самым подчеркивается интегративный характер понятия «компетентность» (*Ю.Г. Татур, 2004*).

Вероятно, этим определением термина «компетентность» в русском языке можно было бы и ограничиться. Однако небезынтересно обратить внимание на полемику в печати и на страницах Internet (*А.Н. Дахин, 2004*) по вопросу о единственном или множественном числе применительно к компетентности или компетенции, и вообще о целесообразности использования этих понятий в отечественной психологии и педагогике.

Можно заметить, что в большинстве справочных изданий ничего не сказано о «несуществовании» множественного числа относительно рассматриваемых категорий. М.Е. Бершадский, например, полагает, что понятия «компетентность» и «компетенция» появились в отечественном лексиконе не в результате его саморазвития, а были заимствованы из зарубежной педагогической литературы. Однако, дело здесь не столько в грамматической стороне дела, сколько в причинах появления и широкого распространения в отечественной литературе новых заимствованных понятий. В науке они создаются для описания новых явлений.

Появились ли таковые в последние годы в нашей образовательной системе? Что заставляет педагогов вместо привычного и достаточно точно определённого понятия «умение» использовать многозначное понятие «компетентности?» (А.Н. Дахин, 2004).

Посмотрим, что понимает под компетентностью один из авторов компетентностного подхода в английском образовании Дж. Равен: «Необычной в этом подходе была направленность забот и усилий преподавателя. В отличие от большинства своих коллег учительница, которая вела этот класс, не была сверх меры озабочена выполнением программы (и по содержанию, и по срокам). Вместо этого её внимание было сосредоточено на компетентностях, которые учащиеся могли приобрести, выполняя ту или иную работу. Эти компетентности включали стандартные школьные навыки: чтение, письмо, орфографию и счёт. Но при этом они включали также поиск информации, необходимой для достижения цели (такую информацию чаще приходилось добывать в процессе непосредственного наблюдения или общения с людьми, чем путём чтения книг), изобретательность, умение убеждать, руководить (лидерство) и др.» (Дж. Равен, 2001).

Из приведённой цитаты видно, что понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение». Поэтому все разговоры о компетентности и компетенции, по мнению М.Е. Бершадского, представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой. Известно, что в отечественной педагогике уже давно анализировалась проблема не только формирования умений, их структура, но и операционное их содержание. Конечно, современное общество предъявляет новые требования к умениям, однако вышеназванный автор не видит оснований для введения принципиально новой терминологии, характеризующей эти новые умения.

В итоге описанной выше дискуссии мнения участников об использовании понятий «компетенции» и «компетентности» в педагогике можно условно разделить на три группы.

Одни считают, что эти термины - дань моде, и можно обойтись без них, так как есть классические прототипы - уровень подготовленности выпускника и учебные умения. Но издержки практической деятельности привели, вероятно, к упрощению этих по-

нятий, и они приобрели недостаточно глубокий смысл. Отсюда и возникла необходимость нового описания качества образования.

По мнению других, «компетенция» и «компетентность» уже широко используются в других видах жизнедеятельности человека и обозначают высокое качество его профессиональной деятельности. Этот же смысл данным понятиям придаёт и педагогика для описания качества подготовки обучаемых.

Третьи убеждены в том, что для перспективы развития содержания образования понадобились производные от обсуждаемых терминов во множественном числе. К описанию состава комплексных, сложных, интегративных умений ближе всего компетенции.

Очевидно, что исходя из сути термина «компетентность» человек может стать компетентным, только приобретя необходимые знания и практический опыт. Следовательно, в формировании компетентной личности главную роль играет сфера образования. В отношении профессиональных знаний и опыта это непосредственно относится к высшей школе.

Рассматривая компетенции как новую парадигму результата образования, И.А. Зимняя (2003), отмечает, что ориентированное на компетенции образование (образование, основанное на компетенциях: *competence-based education – CBE*) формировалось в 1970-х годах в США в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 г. понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике. Как отметил Н. Хомский, «мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). «Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции» (*Н. Хомский, 1972*). «В действительности же оно не может отражать компетенцию. ...Противопоставление, вводимое мною, связано с сосюрковским противопоставлением языка и речи, но необходимо... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов» (*Н. Хомский, 1972*). И.А. Зимняя обращает здесь внимание на то, что именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление, по Н. Хомскому, «в действительности»

связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., то есть связано с самим говорящим, с опытом самого человека.

Таким образом, можно сказать, что в 60-х годах прошлого века было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность».

Анализ работ по проблеме компетенции и компетентности (В.И. Байденко, Г.И. Белицкая, Л.И. Берестова, Н.А. Гришанова, Н.В. Кузьмина, В.Н. Куницина, А.К. Маркова, Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Хомский, А.В.Хуторской, и др.) позволил И.А. Зимней условно выделить три этапа становления «СВЕ-подхода» в образовании (И.А. Зимняя, 2003).

Первый этап (1960-1970гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинается исследование разных видов языковой компетенции, вводится понятие «коммуникативная компетентность».

Второй этап (1970-1990 гг.) характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку, а также профессионализму в менеджменте, обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В этот период целый ряд ученых в нашей стране и за рубежом начинают не только изучать компетенции, но и строить обучение, имея в виду их формирование как конечный результат процесса обучения (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская).

В частности, Н.В. Кузьмина рассматривая на материале педагогической деятельности компетентность как «свойство личности», отмечает, что профессионально-педагогическая компетентность включает пять элементов или видов компетентности. Это:

1) «Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.

2) Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся.

3) Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.

4) Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, восприятия учащихся.

5) Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности» (Н.В. Кузьмина, 1990).

Л.А. Петровская в книге «Компетентность в общении» (1989) рассматривает не только само понятие коммуникативной компетентности, но и предлагает специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности».

Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию начался, по мнению И.А. Зимней, в 90-е годы прошлого века. В это время появляются работы А.К. Марковой (1990; 1993; 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения.

В структуре профессиональной компетентности учителя А.К. Маркова (1993) выделяет четыре блока: профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

В более поздней работе А.К. Маркова (1996) выделяет уже специальную компетентность, социальную и личностную, а также индивидуальные виды профессиональной компетентности и называет последнюю конечным результатом процесса образования.

В этот же период Л.М. Митина (1998), продолжая исследование Л.А. Петровской, акцентирует внимание на социально-психологическом и коммуникативном аспектах компетентности учителя. В понятие «педагогическая компетентность» она включает «знания, умения, навыки и приёмы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности».

Примечательно, что в работах этого периода понятие «компетентность» трактуется по-разному: и как синоним профессионализма, и только как одна из его составляющих.

Обратим внимание на то, что третий этап развития «СВЕ-подхода» характеризуется обозначением круга компетенций, которые уже должны рассматриваться как желаемый результат образования. Ж. Делор, например, в 1996 г. сформулировал «четыре столпа», на которых основывается образование: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться

жить». Тем самым, по сути, были определены основные глобальные компетентности, одна из которых, согласно Ж. Делору, гласит – «научиться делать, с тем, чтобы обрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая даёт возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» (Ж. Делор, 1996).

В том же году на симпозиуме в Берне по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является вопрос определения ключевых компетенций (*key competencies*), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования.

В докладе В. Хутмахера (*Hutmacher, 1997*) было отмечено, что само понятие «компетенция», входя в ряд таких понятий как «умения», «компетентность», «способность», «мастерство», содержательно до сих пор не определено. Тем не менее, как заметил докладчик, все исследователи соглашаются в том, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю как», чем к полю «знаю, что». Вслед за Н. Хомским В. Хутмахер подчеркивает, что «употребление есть компетенция в действии». Он приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» (*Hutmacher, 1997*). Это:

– «...политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, решать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

– компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков, религий;

– компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция...;



– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения относительно критического суждения в отношении информации...;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни».

Очевидно, что ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе (И.А. Зимняя, 2003).

С началом XXI века интерес научного педагогического сообщества к рассматриваемым понятиям не только не ослабевает, но обретает всё более острый дискуссионный характер. Появляется целый ряд работ (Агапов И.Г., Байденко В., Горб В.Г., Гребнев Л., Гузеев В., Зеер Э.Ф., Зимняя И.А., Кальней В.А., Оскарссон Б., Селевко Г., Татур Ю.Г., Хуторской А.В., Шадриков В.Д., Шишов С.Е., Шульга Т.И. и др.), в которых представлена дальнейшая эволюция взглядов на понятия «компетентность» и «компетенция».

Анализ взглядов различных исследователей показывает, что понятие компетентность выступает в основном в виде таких качеств как «навык», а также «способность», «готовность» субъекта к той или иной деятельности.

Б. Оскарссон (2001), например, говорит о компетентности, как о «базовом навыке», И.А. Зимняя (2003) – как об основывающемся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленном опыте социально-профессиональной жизнедеятельности человека, а также как о конечном результате процесса образования. В.В. Гузеев называет компетентностью способность к созданию собственного продукта, выполненного и представленного с ориентацией на восприятие другим человеком; Г. Селевко (2004) - деятельностьную характеристику человека, а также интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности. По Э.Ф. Зееру (2004), «компетентности – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений. В

самом общем виде компетентности можно определить как целостную и систематизированную совокупность обобщённых знаний». Ю.Г. Татур (2004), рассматривая компетентность в структуре качества модели подготовки специалиста, и учитывая в связи с этим конкретную среду его приложения, даёт следующее определение: «Компетентность - качество человека, завершившего образование определённой ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной деятельности».

В работах Н.Н. Тулькибаевой, И.Л. Плужник, В.Г. Горба и др. нашли отражение позиции авторов о более узком, специфичном понятии - *профессиональной компетентности*. По мнению Н.Н. Тулькибаевой (2004), это – совокупность профессиональных знаний, умений, а также способов выполнения профессиональной деятельности; по мнению И. Л. Плужник (2003), это - осведомлённость работника относительно его профессиональной деятельности и способность реализовать её на основе знаний, умений, навыков владения технологиями. В.Г. Горб (2004) под профессиональной компетентностью понимает «личностные возможности специалиста, позволяющие ему действовать конструктивно в рамках определённой профессиональной компетенции. Профессиональная компетентность педагога определяется как интегративное свойство личности, характеризующее его осведомлённость в психолого-педагогической и предметной областях знаний, профессиональные умения и навыки, личностный опыт (В.А. Металева, 2006).

В «Энциклопедии профессионального образования» (Т.1, 1998) читаем, что профессиональная компетентность включает не только представление о профессиональных навыках, опыте деятельности, умениях и знаниях, но также освоенные социально-коммуникативные и индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности.

В «Словаре практического психолога» под редакцией С.Ю. Головина (1997) даётся определение понятию «социально-психологическая компетентность». Под ней понимается способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений. Это качество формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность. В состав социально-психологической компетентности входят: 1) умение ориентиро-

ваться в социальных ситуациях; 2) умение правильно определять личностные особенности и эмоциональное состояние других людей; 3) умение выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовать их в процессе взаимодействия; 4) особую роль играет умение поставить себя на место другого.

Что касается компетенций, то воззрения на них принципиально не отличаются от понимания компетентности. Это хорошо видно по следующим взглядам исследователей.

Так С.Е. Шишов и В.А. Кальней (2000) характеризуют компетенцию как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению, при этом компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам. В другом случае С.Е. Шишов и И.Г. Агапов (2002) рассматривают данное понятие как общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретаются благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на её успешное включение в трудовую деятельность. По мнению И.А. Зимней (2003), компетенции – это внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы действий, ценности и отношения, которые затем выявляются в компетентностях. По Э.Ф. Зееру (2004), «Компетенции – это обобщённые способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способность человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные особенности – совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций, помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приёмов решения задач». Г. Селевко (2004) считает, что компетенция – это «образовательный результат, выражающийся в подготовленности, «оспособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в

возможности справиться с поставленными задачами. Такая форма сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды». Т.И. Шульга (2004) утверждает, что компетенция это - обладание достаточным объёмом навыков, с помощью которых человек может адекватным образом выполнять задачи, стоящие перед ним в жизни.

Изложенное свидетельствует о том, что на сегодняшний день понятие «компетентность/компетенция» содержательно достаточно чётко не определено. Приведённые данные показывают, что начиная, по крайней мере, с 80-х годов прошлого века и до настоящего времени понятия «компетентность» и «компетенция», как правило, отождествляются. Наблюдаемые нами попытки дифференцировать их, оказываются, зачастую безуспешными, поскольку в них и тому и другому понятию приписываются одни и те же качества, свойства. Там же, где какие-то из свойств, параметров названных понятий указываются как особенные (присущие собственно тому или иному понятию) на самом деле таковыми не выступают, поскольку одна и та же особенность оказывается присущей обоим понятиям, следовательно, уже не может являться качеством, отличающим одно понятие от другого. В связи с этим, обозначая свои позиции, мы разводим понятия «компетентность» и «компетенция».

Прежде чем говорить о компетенции, необходимо определиться с понятием «компетентность». Мы придерживаемся трактовки И.А. Зимней (2003), и под *компетентностью* будем понимать основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. Основой этого качества, имеющего интегративный характер, выступают знания, умения, навыки, опыт, ценности и склонности личности к социально-профессиональной деятельности. Следовательно, человек может стать компетентным, только приобретя необходимые знания и практический опыт. Наличие компетентности предполагает владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его собственное отношение к ней и к деятельности.

## 5.2. Социально-профессиональные компетенции: понятие, структура, содержание

Прежде чем дать характеристику понятию «социально-профессиональные компетенции», принципиально важной является осмысление понятия «компетенция».

Задача объединить все стороны этого многомерного явления в едином определении остаётся актуальной для современной психологии и педагогики. Такое определение должно учитывать:

- интегральный характер такого качества личности как компетенция. Когда мы говорим об интегральном качестве, то подразумеваем целостную характеристику субъектных свойств человека;

- наличие реальной специфической ситуации, в которой скрытая ранее потенциальная компетенция, может быть «использована», то есть может стать актуальной;

- общую способность и готовность субъекта к самостоятельной успешной деятельности;

- высокую роль знаний, умений и навыков, опыта, ценностей и склонностей, приобретённых в процессе обучения.

Иными словами, определение компетенции с одной стороны должно учитывать его двойственную (психолого-педагогическую) природу. Приобретая в процессе обучения определённые знания, умения и навыки, субъект достигает некоторого уровня компетентности в той или иной сфере деятельности. В то же время человек должен быть способным и психологически готовым к актуализации приобретённых качеств в условиях реальной специфической ситуации.

С другой стороны определение компетенции требует уровневого подхода, то есть рассмотрения его на «знаниевом» (когнитивном) и деятельностном (операциональном) уровнях. Такой подход позволяет не допустить противопоставления «знаниевого» и деятельностного, равно как и сведения одного к другому.

На уровне знаний компетенции выступают как результат познания объективной действительности в форме фактов, представлений понятий и законов науки. Однако анализ компетенций на этом уровне будет явно недостаточным, так как не отражает вопроса о том, как, какими способами субъект может (или мог бы)

применить полученные знания в процессе той или иной деятельности, в реальной специфической ситуации.

Деятельностный же уровень позволяет рассматривать компетенции непосредственно в действии, направленном на преобразование окружающей действительности. Анализ общего строения деятельности обращает внимание на то, что действие не может абстрагироваться от некоторой предметной ситуации. Поэтому помимо своего интенционального аспекта (*что* должно быть достигнуто), действие имеет и свой операциональный аспект (*как*, каким способом это может быть достигнуто), который определяется условиями достижения цели (А.Н. Леонтьев, 1983).

С учетом этих соображений, *компетенции* можно определить, как *интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её к самостоятельной и успешной деятельности в условиях реальной специфической ситуации, основанное на знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретённых в процессе обучения.*

Дифференциация понятий «компетентность» и «компетенция» вовсе не означает, что они не связаны между собой. В действительности они взаимообуславливают друг друга и взаимопроникают друг в друга (рис. 2).

Компетентность, как видим, основывается на знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях личности, приобретённых в процессе обучения. Следовательно, человек может стать компетентным, только приобретя данные качества. Наличие компетентности предполагает обладание человеком соответствующей компетенцией. Следовательно, и компетентность и компетенция предполагают наличие у субъекта вышеназванных качеств – знаний, умений, навыков, опыта и т.д.

Как видно из рисунка 2, речь идёт о двухуровневом рассмотрении компетенции: на потенциальном уровне и актуальном. Последний предполагает употребление, идеальное использование знаний, умений и навыков в реальной специфической ситуации. Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции, в действительности же оно не может отражать компетенции (Н. Хомский, 1972). Именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «сокрытого», потенциального. Как пишет И.А. Зимняя (2003),

компетенции - это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования, которые затем выявляются в компетентностях человека.

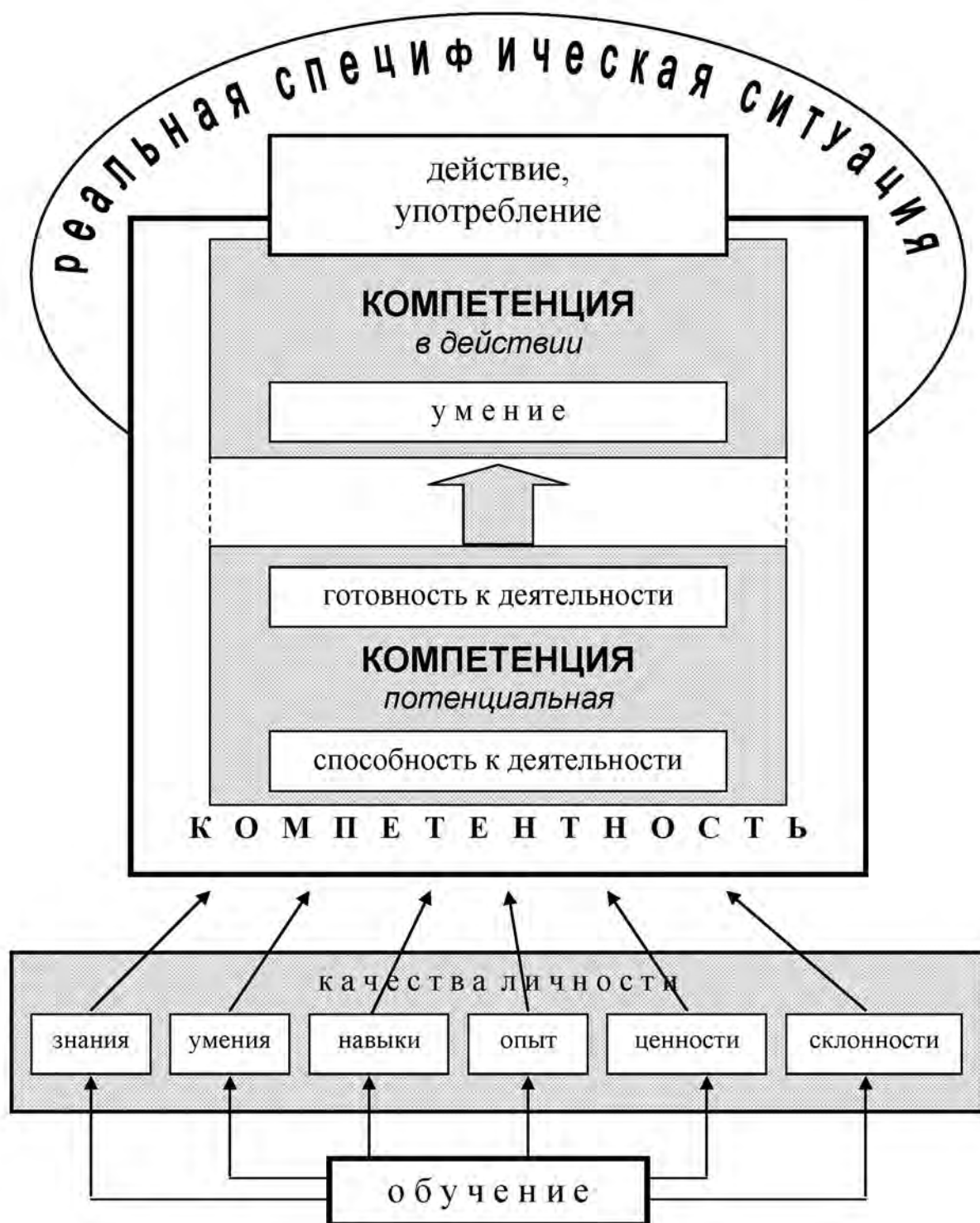


Рис. 2. Соотношение понятий «компетентность» и «компетенция»

Чтобы сделать что-нибудь значительное, считает С.Л. Рубинштейн, нужно иметь какие-то внутренние возможности для

этого. Однако эти возможности и потенции человека глохнут и отмирают, если они не реализуются; лишь по мере того как личность предметно, объективно реализуется в продуктах своего труда, она через них растёт и формируется (С.Л. Рубинштейн, 1998).

Таким образом, о компетентности субъекта, в конечном итоге, можно судить лишь тогда, когда компетенция потенциальная становится компетенцией в действии. Точнее, судить о ней можно в зависимости от проявления в действии умений, навыков и других качеств, являющихся основой компетентности, от их употребления в реальной ситуации, в которой оказывается носитель компетенции.

Рассмотрение понятия компетенции неизбежно приводит к необходимости классификации этих важных интегральных качеств человека как личности, как субъекта деятельности.

Анализ исследований, посвящённых компетентностям и компетенциям, выявил, что в центре внимания учёных оказались прежде всего так называемые «ключевые» компетенции.

Ключевыми называют компетенции широкого спектра использования, обладающие определённой универсальностью. По мнению Э.Ф. Зеера, ключевые компетенции определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций. Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности (Э.Ф. Зеер, 2004).

Анализ многочисленных попыток определения понятия «ключевые компетенции» (В. Байденко, Ж. Делор, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Т.В. Иванова, В. Краевский, А. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) показал, что в сфере образования эта проблема так и остаётся нерешённой. Не случайно И.А. Зимняя отмечает, что образование однозначно так и не решило проблему определения как содержания понятия ключевых компетенций, так и основания их разграничения и объёма входящих в них компонентов. В этой связи была предпринята попытка, во-первых, выделить и теоретически обосновать основания группировки ключевых компетенций, во-вторых, определить некоторую основную, необходимую их номенклатуру и, в-третьих, определить входящие в каждую из них компоненты или виды компетентностей. Исходя из предположения, что *ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе*, И.А. Зимняя выделила десять основных,



или ключевых, компетенций (видов) (И.А. Зимняя, 2004).

Во-первых, это компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Они суть:

– компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

– компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, культуры, науки, производства, истории, религии;

– компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;

– компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, гражданский долг и др.;

– компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие и др.;

Во-вторых, компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

– компетенции социального взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьёй, друзьями, партнёрами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

– компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка, делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

И, в-третьих, компетенции, относящиеся к деятельности человека:

– компетенции познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

– компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

– компетенции информационных технологий: приём, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией.

Если представить эти компетенции как *актуальные компетентности*, то последние, очевидно, будут включать следующие характеристики:

а) готовность к проявлению компетенции (то есть мотивационный аспект);

б) владение знанием содержания компетенции (то есть когнитивный аспект);

в) опыт проявления компетенции в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (то есть поведенческий аспект);

г) отношение к содержанию компетенции и объекту её приложения (ценностно-смысловой аспект);

д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетенции.

Т.В. Иванова (2004) под ключевыми подразумевает компетенции наиболее универсальные по своему характеру и степени применимости, утверждает, что их формирование осуществляется в рамках каждого учебного предмета, то есть по сути, они – надпредметны (см. таблицу 7).

А.В. Хуторской в перечень основных ключевых компетенций включает: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, личностную компетенции (А.В. Хуторской, 2002).

Анализ подходов к классификации компетенций показывает, что практически везде выделяются такие две группы компетенций, как социальные и профессиональные (или социально-профессиональные).

Понятие «социальные компетенции» в литературе рассматривается с различных точек зрения. В социальной психологии психологические структуры социальной компетенции описываются, как правило, в терминах социальных стереотипов, ценностей и

норм, ролей, социальных установок (аттитюдов), социальной идентичности личности, Я-концепции, социальных репрезентаций (Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая, А.И. Донцов, Т.Г. Стефаненко, Н.Е. Максимова, И.О. Александрова, И.В. Тихомирова, Т.А. Ребеко). Особое место в рамках социально-психологических исследований и публикаций занимает уже упоминавшаяся нами книга Л.А. Петровской «Компетентность в общении» (1989). Продолжая это исследование, Л.М. Митина сделала акцент на социально-психологическом (конфликтология) и коммуникативном аспектах компетентности учителя (Л.М. Митина, 1998).

Таблица 7

Ключевые компетенции, по Т.В. Ивановой

Компетенция	Сфера проявления компетенции	Виды деятельности в составе компетенции
1. Социальная	Сфера общественных отношений (политика, труд, межнациональные отношения, здоровье и др.)	Способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений и т.д.
2. Коммуникативная	Сфера общения	Владение устным и письменным общением
3. Информационная	Сфера информации	Владение новыми технологиями, способностью оценивать информацию
4. Учебно-познавательная	Сфера науки, искусства	Способность учиться всю жизнь, владение знаниями, умениями, навыками

В предыдущем параграфе мы отмечали трактовку социально-психологической компетентности, предложенную в «Словаре практического психолога» (Сост. С.Ю. Головин, 1997).

С.З. Гончаров рассматривает социальную компетентность личности как её интегративное социальное качество, включающее ясное ценностное понимание социальной действительности, конкретное социальное знание как руководство к действию, субъектную способность к самоопределению, самоуправлению и нормотворчеству; умение осуществлять социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности (в системе социальных институ-

тов, норм и отношений) согласно должному уровню культуры, нравственности и права (С.З. Гончаров, 2002).

Наиболее чёткое определение понятию «социальные компетенции» даёт Р. Вундерер (2003). Он подчёркивает, что социальная компетенция играет главную роль везде, где люди встречаются, взаимодействуют, сотрудничают друг с другом (например, в семье, школе, на предприятии, в обществе в целом). Социальная компетенция востребована практически во всех сферах социальной активности, особенно в области трудовых отношений. По мнению учёного, ставшее модным в наши дни выражение «социальная компетенция» определяется по-разному. При широкой трактовке сюда включают от таких качеств как эмпатия, социальная чуткость, умение держать ролевую дистанцию, терпимость к чужому мнению, непосредственность, независимость, способность к коммуникации и творчеству, до таких как активное поведение, открытость, терпимость к конфликтным ситуациям, самоограничение и доверие.

В связи с содержательным многообразием общеприемлемое определение социальной компетенции до сих пор не закрепились. В чём здесь, с точки зрения Р. Вундерера, трудности? Во-первых, в том, что в разных дисциплинах общее понятие компетенции конкретизируется по-разному. Во-вторых, в том, что конструкция «социальная компетенция» обнаруживает сильнейшую зависимость от ситуативной специфики. Что считать социальной компетенцией, определяется специфическими требованиями, регулированием, поведенческими ожиданиями. То, что в быту является успешной моделью поведения, в профессиональной деятельности может привести к краху. Кроме того, ожидания по отношению к одному и тому же лицу сильно меняются в зависимости от роли, которую оно выполняет (например, руководитель, коллега, сотрудник).

Учитывая вышеизложенное, под социальной компетенцией Р. Вундерер подразумевает способность (умение) и готовность (желание) людей относиться к себе и своим партнёрам конструктивно, независимо, со стремлением к сотрудничеству и с учётом сложившейся ситуации. Эта концепция включает два основных параметра (две субкомпетенции): *самостоятельность*, как способность и мотивация к самостоятельному действию, и *кооперацию*,

понимаемую как способность и мотивация к солидарному действию и оказанию помощи партнёрам (В. Вундерер, 2003).

Заслуживает внимания попытка Р. Вундерера показать связь категорий общей компетенции с основными составляющими социальной компетенции, что нашло своё отражение в таблице 8.

При анализе данных, представленных в таблице, Р. Вундерер особо подчёркивает, что фактическая *социальная ситуация* в конце концов оказывает решающее влияние на то, в какой мере возможно и вероятно социально компетентное поведение в соответствующем контексте.

Таблица 8

Связь категорий общей компетенции с основными составляющими социальной компетенции (по Р. Вундереру)

Категории общей компетенции	Параметры социальной компетенции	
	Самостоятельность	Кооперация
Выражение мнения	- изложение собственных запросов, интересов и целей; - предъявление претензий	- налаживание контактов; - установление взаимопонимания
Интерпретация мнений	- разработка целенаправленной стратегии действий	- организация кооперации и её продолжение
Метакоммуникация	- разработка долгосрочной стратегии; - определение и сохранение своей роли в игровом пространстве	- установление долгосрочных кооперационных отношений
Чуткость к коммуникационным помехам	- адекватная реакция; - переориентация собственного поведения	- предупреждение сбоев в коммуникации
Анализ условий коммуникации	- контроль собственного поведения	- успешная кооперация даже в неблагоприятных условиях
Реализация результатов анализа	- реализация принятых решений	- пересмотр кооперационных отношений в случае необходимости

Теперь что касается понятия «профессиональные компетенции». Так же как и в предыдущем случае, когда речь шла о рассмотрении социальной компетенции, нам придётся рассматривать её в неразрывной связи с компетентностью, теперь уже професси-

ональной. Это тем более понятно в связи с ранее изложенной нами проблемой соотношения понятий «компетенция» и «компетентность».

Исследуя проблему профессиональной компетентности, В.Д. Дёмин (1999) считает, что её основу составляет общекультурная компетентность, игнорирование которой снизит гуманистическую значимость рассматриваемого понятия. Такая точка зрения в значительной мере созвучна нашему представлению о профессиональной компетенции как неразрывно связанной с компетенцией социальной.

Опираясь на личностно-ориентированный подход к организации образовательного процесса, В.Д. Дёмин рассматривает в качестве основных направлений общекультурной компетентности обучающегося личностные потенциалы. Компоненты общекультурной компетентности личности, выраженные потенциалами её развития, являются, по мнению В.Д. Дёмина, основаниями для определения профессиональной компетентности. Развитие обучающегося в высшем профессиональном учебном заведении должно находиться в русле общекультурной социальной тенденции. Вместе с тем критерии развития личностных потенциалов необходимо рассматривать сквозь призму профессиональных квалификационных требований. Такой подход позволяет повысить *социальную обусловленность* профессиональной деятельности и в то же время создать возможность для личностной саморегуляции обучающихся.

На основе изученных ранее потенциалов развития личности, а также квалификационных требований В.Д. Дёмин пришёл к выводу, что профессиональная компетентность специалиста должна состоять из следующих четырёх компонентов: духовно-нравственного, познавательно-творческого, институционального и коммуникативного.

Э.Ф. Зеер и О.Н. Шахматова (1999) под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы их выполнения в профессиональной деятельности.

И.Л. Плужник рассматривает профессиональную компетентность как осведомлённость работника относительно его профессиональной деятельности и способность реализовать её на основе знаний, умений, навыков владения технологиями, а под професси-

ональной компетенцией - способность выполнять деятельность на основе сформированных мотивов, личностных качеств, умений использовать образцы поведения в профессиональной области (И.Л. Плужник, 2003).

В.Г. Горб понимает профессиональную компетенцию как профессионально-статусные возможности по осуществлению человеком государственных, социальных и личностных полномочий в профессиональной деятельности. Профессионально-статусные возможности могут быть административно-правовыми, информационными и экономическими, определяющими уровень самостоятельности сотрудника в экономической сфере деятельности. При этом проводится различие между профессиональными компетенциями и профессиональными компетентностями. Последние понимаются как личностные возможности специалиста, позволяющие ему действовать конструктивно в рамках определённой профессиональной компетенции. К личностным возможностям специалиста относятся: 1) общие и специальные способности к выполнению определённой профессиональной деятельности; 2) знания, навыки, умения специалиста и накопленный профессиональный, а также жизненный опыт и 3) готовность к профессиональной деятельности (В.Г. Горб, 2004).

Приведённые выше точки зрения отчётливо показывают, насколько тесно по своему содержанию взаимосвязаны социальные и профессиональные компетенции, насколько они взаимообуславливают друг друга. И это настолько естественно, насколько естественно, что практически любая профессиональная деятельность осуществляется людьми в их взаимодействии друг с другом, в конкретных социальных условиях. Могут различаться лишь способы и механизмы такого взаимодействия в зависимости от специфики того или иного вида профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что все компетенции в широком смысле слова по своему содержанию социальные, поскольку они формируются и проявляются в социуме. Следовательно, не имеет особого смысла дифференцировать понятия «социальная компетенция» и «профессиональная компетенция». Скорее мы должны говорить о компетенции социально-профессиональной. Данный термин наиболее адекватно отражает специфику компетенций того или иного профессионала, в том числе психолога. *Социальное и профессиональное выступают как два атрибута, две стороны одного яв-*

ния, которым являются компетенции личности профессионала.

В пользу такой позиции говорят и другие точки зрения, в которых наиболее чётко заметна неразрывная взаимосвязь рассматриваемых нами понятий. Например, в Германии в профессиональном образовании нередко говорят о социальных и персональных компетенциях. При этом первые рассматриваются как готовность и способность формироваться и жить в социальном взаимодействии; вырабатывать способность к рациональной и ответственной дискуссии и достижению согласия с другими. Вторые - готовность и способность личности: *выявлять*, осмысливать и оценивать требования и ограничения в профессии; *проявлять* собственные дарования в профессиональной деятельности (*Rahmenlehrplan...*, 2000).

В.Д. Шадриков, разрабатывая модель специалиста, считает, что выпускник вуза должен характеризоваться следующим компетенциями: 1) социально-личностными (относящимися к человеку как индивиду, субъекту деятельности, личности; социальными, определяющими его взаимодействие с другими людьми и др.); 2) общепрофессиональными (информационными, эксплуатационными, управленческими, организационными и др.) и 3) специальными. Первые две группы компетенций должны формироваться как общие для широкого круга профессий (*В.Д. Шадриков, 2004*).

Исходя из вышеизложенного, а также основываясь на сформулированном нами понятии «компетенция», попытаемся определиться с понятием «социально-профессиональные компетенции».

**Социально-профессиональные компетенции - это интегральные качества личности, проявляющиеся в общей способности и готовности её к самостоятельной и успешной профессиональной деятельности в условиях реальной социально-профессиональной ситуации, основанные на профессиональных знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретённых в процессе обучения.**

Приведённое выше определение включает в себя ссылки на ряд психологических и педагогических понятий, раскрывающих его содержание.

Прежде всего, это понятия способности и готовности.

Анализ понятия «способность» более подробно представлен выше – в третьей главе. Сейчас лишь отметим, что способности



представляют собой субъектные характеристики, являющиеся предпосылкой, возможностью более активного включения личности в реальность. В то же время Ю.Б. Гиппенрейтер определяет способности как индивидуально-психологические особенности человека, выражающие его готовность к овладению определёнными видами деятельности и к их успешному осуществлению (Ю.Б. Гиппенрейтер, 1996). Обратим внимание на слово *готовность*, являющееся наряду со способностями ключевым в нашем определении компетенции.

На самых высоких психологических форумах постоянно отмечается пока ещё недостаточно высокий уровень готовности молодых специалистов к самостоятельной профессиональной деятельности.

В современной психологической науке в отношении понятия «готовность» отсутствует общепринятое толкование, что вызвано неоднозначным семантическим значением слова. К исследованию проблемы готовности в разное время и с различных позиций обращались С.Н. Архангельский, А.Г. Асмолов, Ю.Б. Бабанский, Е.П. Белозерцев, К.М. Дурай-Новикова, М.И. Дьяченко, Г.Н. Жуков, Л.А. Кандыбович, А.Г. Ковалев, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, Л.С., Лежнина Л.В., Нерсисян, К.К. Платонов, А.Ц. Пуни, В.Н. Пушкин, В.А. Сластенин, А.М. Столяренко, О.И. Шишкина, Д.Н. Узнадзе и др.

Исходя из контекста профессионализации в рамках психологических теорий развития специалиста (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.М. Поваренков, Е.С. Романова, А.Р. Фонарёв и др.) вскрыта диалектическая взаимосвязь готовности к деятельности и профессиональной компетентности. Каждому этапу профессионализации соответствует определённая характеристика степени владения человеком профессиональной деятельностью, вершиной которой является профессионализм как высший уровень профессионального развития субъекта.

«Большой толковый психологический словарь» (2000) трактует понятие готовности в двух его значениях. Во-первых, готовность – это положение подготовленности, в котором организм настроен на действие или реакцию. Во-вторых, это такое состояние человека, при котором он готов извлечь пользу из некоторого опыта. В зависимости от типа опыта, это состояние может пони-

маться как относительно простое и биологически детерминированное (например, сексуальная готовность) или как сложное в когнитивном плане и в плане развития (например, готовность к чтению).

В «Большом психологическом словаре» под редакцией В. Зинченко и Б. Мещерякова (2004) готовность определяется и как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определённых действий. В инженерной психологии, например, готовность к действию рассматривается как вооружённость оператора необходимыми для успешного выполнения действия знаниями, умениями, навыками. Понятию «готовность» в большей мере присущ процессный (двигательный) аспект - «подготовленный к использованию». Кроме того, готовность предполагает также и согласие, желание что-либо сделать, то есть включает и аспекты мотивированности личности на выполнение работы (Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин, 2004).

С точки зрения военной психологии понятие «готовность» рассматривается как состояние, которое способствует незамедлительной перестройке всей психики военнослужащего и быстрому его включению в решение служебных и боевых задач без затраты энергии на преодоление внутреннего сопротивления и напряжения. При этом уточняется, что уровни психологической готовности могут быть различны: от делового настроения – ситуационной готовности (временного психического состояния, проявляющегося только в данной ситуации и по отношению к конкретному виду деятельности) до постоянной внутренней готовности (устойчивого личностного состояния, проявляющегося в любое время, в любых условиях). Данные психические состояния формируются в результате заблаговременной психологической подготовки, в процессе которой у будущего специалиста воспитывается уверенность в себе, накапливается опыт эмоционально-волевого поведения в проблемных ситуациях; а также в результате непосредственной психологической подготовки к выполнению предстоящей профессиональной задачи, в ходе которой активизируются сформированные в процессе учёбы и необходимые в профессиональной ситуации психические состояния, преодолеваются отрицательные ситуативные мотивы и психические состояния.

Применительно к профессиональной деятельности готовность рассматривается в зависимости от специфики структуры того или иного вида деятельности. Большинство авторов объясняли готовность через совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности как общее психофизиологическое состояние, обеспечивающее актуализацию возможностей; как направленность личности на выполнение определённых действий (Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлов, Л.С. Нерсисян, А.Ц. Пуни и др.). Готовность изучалась и как определённый уровень развития личности (Я.Л. Коломинский). Понятие готовности личности к высокопродуктивной деятельности в определённой области труда, общественной жизни Б.Г. Ананьев определяет как проявление способностей. В то же время, В. Крутецкий предлагает называть готовностью к деятельности весь синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности.

Говоря о психологической готовности к профессиональной деятельности, К.К. Платонов считает необходимым рассматривать её в нескольких аспектах. Во-первых, профессиональная готовность - как субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определённой профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять. Во-вторых, профессиональная подготовленность - как оптимальный результат профессиональной подготовки и обучения личности. В-третьих, готовность к труду - как сложное образование, включающее две подструктуры: операциональные (система базисных политехнических и профессиональных знаний и умений) и личностные (установка, направленность на труд, особенности мотивов и интересов к нему, система привычек и отношений, эмоциональные и волевые функции человека и профессионально значимые качества личности) компоненты (К.К. Платонов, 1984).

Г.Н. Жуков считает, что «профессиональная готовность», то есть готовность к конкретной профессиональной деятельности, определяется сущностью свойств и состояний личности. Готовность не может рассматриваться как сумма определённых качеств личности, скорее всего, это интегративная характеристика. В структуру готовности кроме этого входят мотивы, интересы, склонности, убеждения, намерения, которые характеризуют профессиональную готовность личности к конкретной профессиональной деятельности» (Г.Н. Жуков, 2000). Таким образом, если

специалист будет обладать высоким уровнем способностей, обширными знаниями, профессиональными навыками, умениями и значительным опытом, это не является достаточным условием для успешной деятельности. Исключительно важна его личностная направленность, отражающая мотивы и убеждения человека и характеризующая его профессиональную готовность.

И.А. Шмелёва (2010) говоря о психологической готовности студентов-психологов, замечает, что формирование такой готовности к своей будущей профессиональной деятельности во многом зависит от активной позиции человека по отношению к своему профессиональному становлению, от принятия ответственности за выбранный профессиональный путь, от адекватного отношения к себе и своим профессиональным возможностям, от развития самосознания. В любом случае профессия должна побуждать любопытство, нравиться, вызывать положительные эмоции, приносить удовлетворение, стимулировать непрерывный познавательный и практический интерес и обогащать духовную жизнь.

В психологической литературе описаны различные виды готовности. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович (1976) выделяют следующие виды психологической готовности: заблаговременную (общую или длительную); временную и ситуативную (состояние готовности).

Заблаговременная готовность представляет собой ранее приобретённые установки, знания, навыки, умения, мотивы деятельности. На основе её возникает состояние готовности к выполнению тех или иных текущих задач деятельности. Временное состояние готовности – это актуализация, приспособление всех сил, создание психологических возможностей для успешных действий в данный момент. Ситуативная готовность – это динамическое целостное состояние личности, внутренняя настроенность на определённое поведение, мобилизованность всех сил на активные и целесообразные действия.

Будучи целостными образованиями, общая и ситуативная психологическая готовность включают следующие компоненты (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, 1976; В. Батищев, 2007):

а) мотивационные (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны);

б) познавательные (понимание обязанностей, задач, оценки их значимости, знание средств достижения цели, представление о вероятных изменениях ситуации);

в) эмоциональные (чувство ответственности, уверенности в успехе, воодушевления);

г) волевые (управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от посторонних воздействий, преодоление сомнений, боязни).

С данной точкой зрения созвучна позиция О.И. Шишкиной (2009), которая рассматривает две формы готовности к деятельности – долговременную готовность и ситуативную. При этом долговременная готовность понимается как относительно устойчивые свойства, характеристики, качества человека, обуславливающие *потенциальную возможность* включения его в деятельность и её успешное выполнение. Ситуативная готовность представлена как *состояние человека, предшествующее деятельности и определяющее возможность и успешность её протекания*. При этом отмечается необходимость рассмотрения ситуативной и долговременной готовности в единстве. Возникновение готовности как состояния в существенной мере зависит от долговременной готовности. В свою очередь ситуативная готовность есть конкретизация долговременной готовности в данных обстоятельствах.

По мнению О.М. Краснорядцевой (1998), психологическая готовность к профессиональной деятельности проявляется:

- в форме установок, предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;

- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность даёт человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);

- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

Л.В. Лежнина (2009), разрабатывая концепцию готовности психолога образования к профессиональной деятельности, обращает внимание на функциональный и личностный подходы к пониманию готовности.

В рамках функционального подхода, готовность рассматривается как временное ситуативное состояние «настроенности» человека на деятельность (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.Ц. Пуни и др.). Такое понимание готовности как особого психического со-

стояния личности, обеспечивающего успешность выполнения профессиональных задач, позволило учёным рассмотреть его многочисленные формы: как установку (А.Г. Асмолов, Л.Г. Бжалава, А.С. Прангишвили и др.), как боеготовность (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко и др.), как бдительность и готовность к экстремальным ситуациям (В.Н. Пушкин, Л.С. Нерсисян), как временную готовность и работоспособность (Н.Д. Левитов) и др. В целом, современное понимание готовности к профессиональной деятельности в рамках функционального подхода характеризует её как состояние концентрации возможностей человека, достигающих высшей степени, проявляющееся перед, при выполнении и по завершении деятельности.

Личностный подход к пониманию готовности как качества и свойства личности основан на конкретном значении понятия, то есть готовности к профессиональной деятельности как результате профессиональной подготовки и обучения. Такой подход особенно актуальный в рамках проблем профессионального становления, позволил исследователям, по мнению Л.В. Лежниной, определять готовность: как свойство и качество личности (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.); как «проявление способностей» (Б.Г. Ананьев); как спектр профессиональных способностей (умений) (В.А. Якунин); как проявление профессиональной направленности и профессионального самосознания (В.А. Сластёнин, Л.Б. Шнейдер и др.); как устойчивую характеристику личности (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др.). Главная особенность готовности как устойчивой системы личности состоит в том, что она формируется заблаговременно, не требует формирования непосредственно перед выполнением определённого задания, проявляясь как направленность.

Анализ функционального и личностного подходов показал противоречивость такого упрощённого дифференцирования явления готовности, что объясняется отнесением психических свойств личности к категории системных (Б.Ф. Ломов). Поэтому в современных исследованиях учёные перестают рассматривать готовность только как психическое состояние или качество личности, а представляют её как интегративное образование личностных особенностей человека и его субъективных психических состояний. Такое системное рассмотрение готовности, акцентирующее единство и взаимодействие её личностных и функциональных компо-

нентов позволяет, по мнению Л.В. Лежниной, рассматривать готовность к деятельности: как диалектическую взаимосвязь психического состояния и качества личности (Т.Б. Гершкович, К.М. Дуррай-Новикова, Р.Д. Санжаева и др.); как устойчивое состояние личности (Е.П. Кораблина, Л.В. Мальцева, С.Н. Фокеева и др.); как иерархическую систему профессионально важных качеств и свойств личности, необходимых и психологически достаточных для эффективной деятельности (Л.Н. Захаров, Б.А. Сосновский); как интегральное профессионально важное качество (Г.И. Вахромов, В.В. Коробкова).

В конечном итоге готовность к профессиональной деятельности Л.В. Лежнина (2009) определяет как совокупное психологическое новообразование начальных этапов профессионализации (довузовского и вузовского), состоящее в направленности и способности субъекта выполнять избранную профессиональную деятельность в соответствии с нормативными требованиями, которое возникает к концу профессионального обучения.

Анализ подходов к определению понятия готовности позволил нам обозначить свою позицию в этом вопросе. Мы придерживаемся мнения тех авторов, которые не считают возможным дифференцировать готовность как психическое состояние или как качество личности.

*Готовность* мы понимаем как *интегральное образование личностных особенностей (мотивов, склонностей, интересов, убеждений, ценностей, волевых качеств и др.) и субъективных психических состояний человека, считающего себя способным и подготовленным к выполнению определённой профессиональной деятельности и стремящимся её выполнять*. Готовность выступает как понятие значительно более широкое, чем способности.

Как видим, *способность* и *готовность* неразрывно связаны, выступают в единстве и целостности, как интегральное качество субъекта. В то же время, хотя и способность, и готовность связаны с успешным осуществлением деятельности, быть способным и быть готовым к какой-либо деятельности – не одно и то же. Это принципиально важно. Не случайно Ю.Б. Гиппенрейтер (1996) считает, что слово *готовность* (к освоению и осуществлению деятельности) ограничивает круг индивидуально-психологических свойств личности, оставляя за его пределами знания, умения, навыки. Так, человек может быть хорошо технически подготовлен

и образован, но мало способен к какой-либо деятельности. Известны, например, феноменальные «счетчики» - лица, которые с невероятной скоростью совершают в уме сложные вычисления, но при этом обладают весьма средними математическими способностями.

Итак, уже включение в определение компетенции таких понятий как «способность» и «готовность» указывает на органическую включённость такого явления как *компетенция* в систему человеческой деятельности, и соответственно на необходимость применения деятельностного подхода при его изучении.

Однако компетенция проявляется не просто в способности и готовности к деятельности, а к деятельности в *условиях* реальной специфической ситуации. В работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.С. Мерлина, Э.Ф. Зеера и др. отмечается, что для осуществления цели действия необходим учёт условий, в которых её предстоит реализовать. При этом под «условиями» подразумеваются как внешние обстоятельства, так и возможности, или внутренние средства, самого действующего субъекта. Обстоятельствам принадлежит весьма значительная роль в проявлении компетенции.

В свою очередь, совокупность обстоятельств определяет *ситуацию*. С.Е. Шишов и И.Г. Агапов (2002) подчеркивают, что компетенции – это деятельностная составляющая полученного уровня образования, которая помогает проявиться (обнаружиться) знаниям, умениям и навыкам в незнакомой ситуации, то есть являются более высоким уровнем обобщения последних. Не случайно Э. Шорт писал: «Компетенция – это владение ситуацией в условиях изменяющейся окружающей среды, это способность эффективно реагировать на воздействие среды или изменять её» (Short, 1984). В то же время каждая ситуация характеризуется своими отличительными особенностями, свойственными только ей. На это указывает слово «специфической», которое мы использовали в определении компетенции. Таким образом, компетенция - это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях.

Важную роль в структуре определения компетенции играет и слово «*реальный*», поскольку речь идёт о специфической ситуа-



ции действительно существующей (а не воображаемой, представляемой). Компетенция не может рассматриваться вне конкретных *реальных* условий деятельности. Знания, конечно, являются важным компонентом становления специалиста, в том числе психолога, но сами по себе они не гарантируют компетентности. И, безусловно, прав Э.Ф. Зеер, утверждая, что компетенции – это знания, умения и навыки в действии, интегративные деятельностные конструкты, включённые в *реальную* (выделено нами) ситуацию и направленные на достижение конкретного результата (Э.Ф. Зеер, 2004).

Теперь обратим внимание на то, что в нашем определении компетенции способность и готовность субъекта к деятельности основаны на знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретённых в процессе обучения.

Относительно *знаний*, отметим точку зрения И.П. Подласого (2002), который определяет их как отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений понятий и законов науки. Знания представляют собой коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности. Очевидно, что вне знаний не может быть целенаправленной деятельности. Говоря словами Б.Г. Ананьева (2001), знания являются одной из основных характеристик человека как субъекта деятельности.

По мнению В.А. Петровского (2002) знания не сводятся просто к сведениям о мире, они выступают здесь в своём функциональном аспекте как предназначенные для чего-то, служащие чему-то. Тот же, по существу, смысл придаётся термину «функциональная грамотность», что означает способность людей ориентироваться в системе социальных отношений, действовать по обстоятельствам во всевозможных жизненных ситуациях.

Что же касается умений, выше уже отмечался дискуссионный характер относительно использования понятий «умения» и «компетентность» (или «компетенция»). Обратимся ещё раз к мнению М.Е. Бершадского относительно использования понятия компетентности (или компетенции). Как мы видели, названный автор считает, что привычное для нас понятие «умение» определено «достаточно точно», и поэтому не имеет смысла заменять его понятием «компетентность». Однако проведённый нами анализ

исследований показывает, что понятие «умения» трактуется неоднозначно и достаточно чётко не определено. Например, И.П. Подласый (2002) определяет умения как «готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретённых навыков». Несколько иначе трактует это понятие И.А. Зимняя. Рассматривая педагогические умения, она определяет их как совокупность самых различных действий учителя, которые прежде всего соотносятся с функциями педагогической деятельности и свидетельствуют о предметно-профессиональной компетенции учителя (преподавателя) (И.А. Зимняя, 2002).

Нам ближе трактовка, предложенная авторами «Педагогического энциклопедического словаря» (2003), где умения определяются как «освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний и навыков. Однако к этому считаем важным добавить, что умения – это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанном на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения определённого класса задач. Для нас это существенно, поскольку мы не отождествляем понятия «умение» и «готовность», в противном случае это противоречило бы нашему пониманию готовности (о чём говорилось выше). Наличие умений не всегда свидетельствует о готовности субъекта *самостоятельно* выполнять какое-либо действие; умение – только промежуточный этап, определённый уровень овладения новым способом действия.

Если говорить о *навыке*, то прежде всего следует согласиться с мнением С.Л. Рубинштейна (1998) о том, что без навыков, как и без знаний невозможен никакой труд. В справочной литературе навык иногда рассматривается как «действие, сформированное путём *повторения*, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля» (*Педагогический энци. сл.*, 2003). Такое понимание навыка очень часто представляется как действие, доведённое до автоматизма путём многократных повторений. Однако это повод считать, что основной задачей профессионального обучения является подготовка человека-автомата. Такое положение было характерно, скорее для авторитарной педагогики. В настоящее время от специалиста требуется не только обладать навыками, но и быть уме-

лым, то есть готовым успешно использовать их в динамично меняющейся социально-профессиональной ситуации.

Таким образом, мы пришли к важному для нашего определения компетенции выводу, что умения предусматривают не только владение навыками, но и готовность к деятельности, а также способность субъекта успешно действовать в реальной специфической ситуации.

Вслед за В.А. Петровским, под *навыками* мы будем понимать освоенные до степени автоматизма способы употребления определённых средств деятельности – внешних орудий или органов собственного тела, выступающих проводниками активности. Навыки, проявляясь в действии, характеризуют его как бы изнутри, в виде последовательно извлекаемых из памяти индивида определённых команд, указывающих, что и в каком порядке должно быть сделано для того, чтобы цель действия была достигнута (В.А. Петровский, 2002).

Понятие *опыта*, включённое в определение компетенций, имеет также свою определённую особенность. Анализ литературы показывает, что в основном, способы употребления этого термина соответствуют употреблению в обычном языке. Это, как правило, любое событие, которое кто-то пережил, либо знание, полученное от такого участия в этом событии, либо общее количество накопленных знаний (Большой толк. психол. сл., Т.1, 2000). Чаще всего опыт трактуется именно как совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений (С.И. Ожегов; Пед. энц. словарь и др.). С этой позиции, поскольку понятия знаний, умений и навыков уже включены в определение компетенции, можно было бы считать излишним включение в него понятия опыта. Тем не менее, мы полагаем, что и это понятие также должно быть учтено, поскольку опыт накапливается специалистами (будущими специалистами) в процессе практической работы (учебной практики), где находят своё применение полученные теоретические знания, вырабатываются необходимые для профессиональной деятельности умения и навыки. Не случайно Э.Ф. Зеер, называя опыт важным компонентом компетенций, характеризует его как интеграцию в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приёмов решения задач (Э.Ф. Зеер, 2004).

Включение в определение компетенции понятия ценностей

требует определиться в понимании этой категории, рассматриваемой целым рядом наук – философией, психологией, социологией, педагогикой и др. Рассматривая мотивационно-потребностную сферу личности, мы уже останавливались на понимании терминов «ценность», «ценностные ориентации», показали роль и место ценностей в выборе профессии, в учёбе будущих психологов. Сейчас лишь отметим, что мы придерживаемся точки зрения Д.А. Леонтьева, в соответствии с которой «ценность», «ценностные ориентации» представляют собой важнейшие элементы внутренней структуры личности, закреплённые жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, не существенного (Д.А. Леонтьев, 2009).

В данном случае важно отметить и идею Б.Г. Ананьева о ценностях и ценностных образованиях как базальных, «первичных» свойствах личности, определяющих мотивы поведения и формирующих склонности и характер (Б.Г. Ананьев, 2001). Это существенно в связи с включением в определение компетенции понятия склонности.

*Склонность* – категория, прежде всего, психологическая. И в этом смысле склонность – любое положительное, внутренне мотивированное отношение к какому-либо занятию. Психологическую основу склонности составляет устойчивая потребность личности в определённой деятельности, когда привлекательными оказываются не только достигаемые в ней результаты, но и сам процесс деятельности.

С.Л. Рубинштейн рассматривал склонности в соотношении с интересами как динамическими тенденциями направленности личности: «от интереса, как специфической направленности на тот или иной предмет, отчленяется склонность, как направленность на соответствующую деятельность» (С.Л. Рубинштейн, 1998). Между интересами и склонностями трудно установить грань, они тесно взаимосвязаны, но не тождественны друг другу. Например, у одного человека интерес к психологии может сочетаться с отсутствием склонности к профессиональной психологической деятельности, какой-либо своей стороной ему непривлекательной. Однако поскольку привлекательность процесса деятельности может действительно проявиться только при условии включённости в него субъекта, можно предположить, что склонности, например,

к профессиональной психологической деятельности, могут быть обнаружены у студента в процессе прохождения практики, предусмотренной учебным планом вуза и существенно влияющей на формирование компетенций. Это, как мы полагаем, и даёт нам право считать склонности важным компонентом определения компетенций.

Вернемся к одному из ключевых понятий в структуре определения компетенции – деятельности. Не останавливаясь на детальном рассмотрении этой категории, отметим пока лишь два момента. Во-первых, относительно понятия деятельности: мы придерживаемся точки зрения А.Н. Леонтьева, в соответствии с которой деятельность трактуется как активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности. Во-вторых, как известно, в соответствии с концепцией А.Н. Леонтьева, основными «составляющими» деятельности являются осуществляющие её действия. Действие, в свою очередь, имеет особое качество – способы, какими оно осуществляется, или операции (А.Н. Леонтьев, 1983). Для нас это существенно, поскольку, ядром компетенции выступает совокупность способов действий. Отсюда, как справедливо отмечает Э.Ф. Зеер, «операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций» (Э.Ф. Зеер, 2004).

Понимание компетенции, как следует из предложенного выше определения, предполагает способность и готовность субъекта к *самостоятельной и успешной* деятельности.

Анализ литературы показывает, что *самостоятельность* рассматривается как весьма существенная особенность компетенции. На это обращают внимание В.Г. Горб (2004), Э.Ф. Зеер (самостоятельность и саморегуляция) (2004), Дж. Равен (2001), Вундерер (инициатива) (2003), А. Хуторской (самосовершенствование) (2003), С. Гончаров (субъектная способность к самоопределению, самоуправлению) (2004), Д.А. Цириг (противоположность личностной беспомощности) (2009), С.Е. Шишов, И.Г. Агапов (2002), Г. Селевко (2004) и др.

Самостоятельность является одним из ведущих качеств личности, выражающимся в умении ставить перед собой определённые

ные цели, добиваться их достижения собственными силами. «Педагогический энциклопедический словарь» (2003) трактует самостоятельность как ответственное отношение человека к своим поступкам, способность действовать сознательно в любых условиях, принимать нетрадиционные решения». Иногда термин «самостоятельный» трактуется как «решительный, обладающий собственной инициативой; совершаемый собственными силами, без посторонних влияний, без чужой помощи» (С.И. Ожегов, 1984). В «Большом толковом психологическом словаре» (Т.2, 2000) мы обнаружили трактовку понятия «самостоятельность» в двух значениях. Во-первых, самостоятельность вообще – это характеристика любой системы, когда в её отдельных частях проявляется или отражается модель всеобщей совместимости всех её компонентов. Во-вторых, в более широком смысле самостоятельность – это модель поведения человека, отражающая эту характеристику. Этот термин имеет тенденцию использоваться дополнительным предположением, что проявляющаяся самостоятельность определяется скорее внутренними факторами психологической природы, чем внешними факторами окружения.

В «Словаре практического психолога» (1997) самостоятельность истолковывается как «обобщённое свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение». При этом поясняется, что «самостоятельность личности связана с активной работой мысли, чувств и воли». Это связь двусторонняя: с одной стороны «развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов – необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий»; с другой – «складывающиеся в ходе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям».

Самостоятельность проявляется в умении не поддаваться влиянию различных факторов, критически оценивать советы и предложения других людей, действовать на основе своих взглядов и убеждений. Самостоятельность проявляется в действиях, совершаемых в силу твёрдого убеждения в правильности своего поведения. Это качество предполагает уверенность в своих силах, кри-

тичность ума, настойчивость в достижении цели, способность взять на себя ответственность за совершаемые действия.

Самостоятельность – это и способность принять на себя ответственность за целеполагание, за принятое решение, за выполнение и корректуру решаемых управленческих задач, вопросов и проблем по нескольким эффективным вариантам действий.

По мнению С.Л. Рубинштейна, «человек осознает свою самостоятельность, свою обособленность от окружения лишь через свои отношения с окружающими его людьми...». И далее: «Самостоятельность субъекта никак не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания. Она включает более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить и связано с выработкой цельного мировоззрения» (С.Л. Рубинштейн, 1998).

Современная практика свидетельствует, что при приёме на работу, при отборе кадров, работодателей интересует не только наличие у претендента на должность документа об образовании, но и его готовность немедленно, без чьей-либо помощи (без «наставничества», как это было в прежние времена) приступить к выполнению функциональных обязанностей, в полном объёме включиться в производственный процесс. Такая способность и готовность действовать самостоятельно и ответственно расценивается как важнейшее и весьма желаемое качество работника, поскольку свидетельствует, что приобретённые ранее знания и умения он может свободно применить в новых условиях, в реальной специфической ситуации.

В последние годы проблема самостоятельности исследуется и в контексте личностной беспомощности. В ходе исследований было выявлено образование личностного уровня, представляющее собой совокупность личностных особенностей в сочетании с пессимистическим атрибутивным стилем, невротическими симптомами и определёнными поведенческими особенностями и названное симптомокомплексом личностной беспомощности (Д.А. Циринг, 2008).

Помимо симптомокомплекса личностной беспомощности выделен симптомокомплекс, противоположный по своему психологическому содержанию, названный самостоятельностью, харак-

теризующийся выраженной волевой активностью, оптимистическим мировосприятием, эмоциональной уравновешенностью, интратенсивной мотивацией, креативностью. Оба симптомокомплекса имеют в своей структуре четыре основных компонента: волевой, мотивационный, эмоциональный, когнитивный.

Симптомокомплекс самостоятельности характеризуется специфическими особенностями волевой сферы: выдержкой, настойчивостью, организованностью, решительностью, инициативностью, высокой монотоноустойчивостью. Самостоятельные люди стремятся доводить начатое дело до конца, проявляют упорство и терпение в деятельности, выполняемой в затруднённых условиях, или изменившейся обстановке, лучше умеют планировать свои действия, рационально расходовать время с учетом ситуации, проявлять инициативу.

В мотивационной сфере самостоятельность включает в себя высокий уровень притязаний, преобладания стремления к принятию над страхом отвержения, сформированность ценностных ориентаций, преобладание мотивации достижения над мотивацией избегания неудач, адекватную или достаточно высокую самооценку, интернальный локус контроля.

Когнитивная составляющая симптомокомплекса самостоятельности включает в себя высокие показатели дивергентного мышления, то есть высокие показатели креативности и гибкость мышления и оптимистический атрибутивный стиль.

Эмоциональный компонент самостоятельности характеризуется, с одной стороны, открытостью, спонтанностью, лёгкостью в общении, с другой – эмоциональной устойчивостью, уверенностью, спокойствием, сдержанностью, выраженным контролем эмоций и поведения в целом, а также низкими показателями тревожности, отсутствием фрустрированности.

В целом, самостоятельность обеспечивает высокую адаптивность человека, его устойчивость к постоянно возникающим трудностям, позволяет принимать на себя ответственность, рассчитывать на свои силы, а не ждать посторонней помощи, успешно преодолевать препятствия на жизненном пути, оптимистично смотреть в будущее, ставить цели и достигать их (Д.А. Циринг, 2008).

Однако работать самостоятельно ещё не значит работать хорошо, результативно и добиваться успеха. Для компетенции важ-



ную роль играют сила и уверенность, исходящие от чувства собственной *успешности* и полезности, что даёт человеку осознание своей способности эффективно взаимодействовать с окружением». Обратившись к «Словарю русского языка» С.И. Ожегова, обнаружим, что термин «успешный» трактуется там, как заключающий в себе успех, удачный. Понятие «успех» трактуется здесь в трёх смыслах: во-первых, как удача в достижении чего-нибудь, во-вторых, как общественное признание и, в-третьих, как хорошие результаты в работе, учёбе (с успехом – легко и без затруднений) (С.И. Ожегов, 1984).

Для правильного понимания влияния успеха или неуспеха на ход деятельности, по мнению С.Л. Рубинштейна, необходимо различать два момента: объективную успешность или неуспешность, то есть собственно эффективность или неэффективность самого действия, во-вторых, успех или неуспех действующего лица, этот последний в свою очередь может быть понят по-разному - или как чисто личный успех, или как успех определённого общественного дела. Всё зависит от мотивов, которые господствуют в поведении людей (С.Л. Рубинштейн, 1998).

С такой позицией созвучна и точка зрения В.Н. Дружинина (2000), считающего, что успешность деятельности определяется не только особенностями познавательных и психомоторных процессов, характеризующих способности, но и такими психологическими характеристиками субъекта труда, как особенности мотивации, черты характера, эмоционально-волевые качества и особенности темперамента.

В любом случае анализ деятельности, в том числе профессиональной, немыслим вне соотнесения её с успешностью или неуспешностью действий. Не случайно человек, не способный и не готовый к *успешной* деятельности, как правило, малополезен в деле и поэтому малоинтересен работодателю. Успешность предполагает достижение хороших результатов в работе. Она основывается на способностях субъекта, его знаниях, умениях, и навыках, необходимых для осуществления деятельности, ценностных ориентациях, направленности личности (потребностях, мотивах, интересах, склонностях). Успешность проявляется в лёгком, без затруднений, освоении субъектом функциональных обязанностей, установлении деловых контактов с коллегами по работе, в способностях преодолевать профессиональные конфликты (владении

психологическими способами их регуляции), в умении преодолевать профессиональные стрессы, в том числе профессиональный стресс успеха, в построении успешной стратегии профессиональной карьеры. Следовательно, успешность деятельности – важнейший параметр для определения компетенции.

Таким образом, понятия «компетентность» и «компетенции», с одной стороны, не являются тождественными, с другой, - они тесно взаимосвязаны, взаимозависимы, взаимодополняют и взаимообуславливают друг друга.

Двухуровневое рассмотрение компетенции (на потенциальном уровне и актуальном) предполагает, что «употребление» компетенции в реальной специфической социально-профессиональной ситуации выводит компетенцию из потенциального («сокрытого») уровня на актуальный, действенный. Говоря иначе, о компетентности субъекта, в конечном итоге, можно судить лишь тогда, когда компетенция потенциальная становится компетенцией в действии. Точнее, судить о ней можно в зависимости от проявления в действии умений, навыков и других качеств, являющихся основой компетентности, от их употребления в реальной ситуации, в которой оказывается носитель компетенции.

## Глава 6

# СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЕ КАЧЕ- СТВА ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА

### 6.1. Проблема определения профессиональной компетентности психолога

В настоящее время высшее образование столкнулось с трудной и практически нерешённой проблемой определения сущности и содержания социально-профессиональных компетенций психолога.

Решение этой проблемы зависит от ответов на ряд вопросов. Что такое компетентность профессионального психолога? Что такое социально-профессиональная компетенция? Что представляет собой перечень социально-профессиональных компетенций, которыми должен обладать психолог?

Выше мы уже отмечали, что в отечественной науке существуют самые разнообразные точки зрения относительно понимания компетентности, компетенции и соотношения этих понятий. Нет чётких позиций и в отношении этих качеств применительно к профессиональной деятельности психолога. Пожалуй, только в зарубежной, и особенно в американской психологии, этот вопрос более или менее проработан.

Как показывает Н. Эбелис, в условиях потребительского общества вопрос о компетентности возникает достаточно часто, но особенно остро в случае, когда речь идёт о физическом, эмоциональном, правовом или духовном благополучии. Общество твёрдо уверено, что люди, предлагающие услуги в области здравоохранения, должны быть компетентны, равно как и те, кто их учит.

При определении компетентности внимание уделяется трём аспектам. Первый относится к степени овладения нужными уме-

ниями и навыками; второй — к юридическому соответствию; третий — к вопросу, достаточно ли опытным является тот или иной специалист, чтобы заниматься профессиональной деятельностью. Понятие «компетентность» весьма растяжимое, поскольку не определяет точной степени мастерства. Когда же компетентность определяется в профессии, то ей сложно дать чёткую характеристику.

У психологов компетентность обычно рассматривается в аспекте предоставления профессиональных услуг, как правило, клинического характера. Минимальным уровням компетентности прямо адресованы разработанные Американской психологической ассоциацией «Стандарты для поставщиков психологических услуг» (*Standards for providers of psychological services*), профессиональные стандарты надзорных комиссий (PSRC) и органов контроля за гарантией качества, принадлежащих оплачивающей услуги третьей стороне.

Определение профессиональной компетентности тесно связано с вопросом, что собой представляет психология как профессия. Лица той или иной профессии должны служить обществу и иметь для него значение, обладать большим объёмом знаний и, как правило, пользоваться исключительными правами, предоставленными им обществом. Так, общество обычно признаёт право профессии контролировать торговлю своим мастерством и предполагает, что профессиональные организации должны следить за деятельностью своих членов. Профессия как род деятельности, однако, заключается в обладании конкретными знаниями и определёнными навыками. Эти навыки можно оценивать непосредственно, используя специальные критерии для определения степени адекватности выполнения операций. Для оценки на основе выполнения операций необходимо иметь доказательство того, что специалист обладает необходимым количеством навыков. Хотя эти навыки можно приобрести и в школе, многие усваивают их, работая в качестве учеников и ассистентов до тех пор, пока не достигнут уровня компетентности, позволяющего самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность.

Некоторые зарубежные авторы считают, что такой же подход следует применять и в отношении профессиональных психологов. При этом утверждается, что окончательным критерием в оценке компетентности профессионалов выступает клиент. Возможна

оценка личной компетентности посредством заданий в ролевых играх либо записей сеансов терапии, которые, например, могут оценить супервизоры. Компетентность, очевидно, может быть определена и путём оценки действий при терапевтической работе. Такая оценка компетентности должна определяться мерой пользы, приносимой профессионалом потребителю (*Р. Корсини, 2003*).

Джеральд Кучер анализирует понятие компетентности и высказывает сомнение в том, что современные методы удостоверения квалификации психологов способны разграничить минимальный и высший уровни компетентности. Он отмечает, что компетентность может варьировать в зависимости от предлагаемой профессиональной услуги, и тогда не лишена оснований мысль, что, возможно, было бы лучше рассматривать компетентность как состояние, а не как характерную черту.

Дэниел Б. Хоган, пишущий об определении психологической практики и уставе психотерапевтов, отмечает, что прогнозировать компетентность сложно, если нельзя адекватно оценить терапевтический процесс. Он считает, что, пока мы не можем установить чёткую связь между удостоверением квалификации и успешностью лечения, трудно определить и компетентность.

Пытаясь прояснить некоторые из вопросов, касающихся удостоверения квалификации и компетентности, Артур Винс и Джон Меннэ отмечают, что существует несколько важных стадий, которые должны быть пройдены до достижения компетентности. Во-первых, соответствующая университетская специализация и обучающие программы должны давать базовые знания, обязательные для всех психологов. Хотя знания и являются важным компонентом становления психолога, сами по себе они не гарантируют компетентность. Совпадающая с ней стадия — это приобретение практического опыта под наблюдением специалистов (супервизоров), которые оценивают у обучающегося степень овладения соответствующими навыками и способность действовать профессионально и компетентно. В этом контексте необходимо признать, что профессия действительно подразумевает большой объём знаний, но что самого по себе владения навыками недостаточно для подтверждения компетентности. Лицензирование имеет целью удостовериться, что каждый кандидат на получение лицензии приобрёл базовые знания по психологии, а также оценить качество подготовки супервизора и опыта кандидатов, обычно на основе

рассмотрения рекомендаций, нередко дополняемого письменными или устными экзаменами. Лицензирование также предоставляет потребителю гарантии того, что с некомпетентными или с не соблюдающими этику людьми обходятся соответствующим образом. Качество лицензирования зависит от уровня работы экзаменационного подразделения лицензионного комитета (*Р. Корсини, 2003*)

По мнению американских исследователей (См. *Р. Корсини, А. Ауэрбах*), государственный экзамен на право заниматься профессиональной практикой просто подтверждает, что кандидаты приобрели базовые знания по психологии. Хотя всегда остаётся возможность того, что кандидат не усвоил требуемые базовые знания. Случается также, что и программа, которую он прошёл, не обеспечила получения достаточного объёма таких знаний.

Иногда считается, что лицензирование и аттестация должны быть процедурами скорее добровольными, чем обязательными. Утверждается, что общество должно иметь право прибегать к услугам как лицензированных специалистов, так и — на свой страх и риск — нелицензированных, точно так же как можно пользоваться услугами простого бухгалтера, а не дипломированного аудитора.

Ряд зарубежных авторов подчеркивают необходимость проводить различие между компетентностью начального уровня и дальнейшей компетентностью. Компетентная профессиональная практика подразумевает хорошую осведомлённость специалиста о достижениях в своей области. Многие законы о лицензировании психологов требуют участия в программах непрерывного образования, хотя сложно оценить, является ли это гарантией усвоения специалистом новых знаний. Иногда считается, что скоро наступит время, когда специалисты будут периодически проходить лицензирование. Вероятно, это потребует развития методов оценки базовых знаний, степени поддержания навыков, а также уровня усвоения новых достижений в своей области. Внимание к проблеме компетентности привело к здоровым сомнениям в отношении современных процедур аттестации и лицензирования и пониманию необходимости их исследования. Надо надеяться, что с развитием психологии как профессии и как науки определение компетентности будет продолжать вбирать в себя новые тенденции.

Очевидно, заслуживает внимания опыт организаторов профессиональной деятельности психологов в США, в частности, Комитета по профессиональной психологии (*ABPP - American Board Of Professional Psychology*). Согласно требованиям АВРР, а также Американской психологической ассоциации (*APA*), чтобы получить статус дипломированного кандидата (*diplomate candidate status*), психолог должен быть членом Американской либо Канадской психологической ассоциации, обладать степенью доктора философии в области психологии и иметь пятилетний стаж профессиональной деятельности после окончания университета, причём в этот стаж может быть засчитан один год работы в интернатуре (*predoctoral internship*) или другой соответствующей деятельности. Одно время в США действовала даже статья о «цензе грамотности», согласно которой статус дипломированного специалиста мог быть присуждён либо тому, кто проработал психологом не менее десяти лет и имел степень бакалавра, либо степень доктора философии с не менее чем пятилетним стажем работы в области психологии.

Ситуация, сложившаяся в связи с подготовкой психологов в нашей стране, также необходимо требует разработки аналогичных, или иных документов, регламентирующих повышение (если не ужесточение) требований к профессиональной квалификации и компетентности психолога.

## **6.2. Социально-профессиональные компетенции психолога и их классификация**

В предыдущей главе отмечалось, что хотя понятия «компетентность» и «компетенции» различаются, тем не менее они тесно взаимосвязаны и взаимообуславливают друга. Определено и понятие «социально-профессиональные компетенции».

Важнейший вопрос теперь состоит в том, какими социально-профессиональными компетенциями должен быть оснащён психолог.

Длительное время этот вопрос практически не решался, ни работодателями, которые предъявляют определённые требования к психологу, определяют и устанавливают его функциональные

обязанности согласно занимаемой должности, ни занимающимися подготовкой психологов с высшим образованием, профильными факультетами классических университетов. Последние всё ещё ожидают введения в действие уже утверждённых Министерством образования и науки РФ ФГОС ВПО по направлению подготовки 030300 «Психология» для квалификации (степени) «бакалавр» и «магистр».

В ФГОС ВПО по направлению подготовки бакалавров в качестве требования к результатам освоения ООП бакалавриата указано, что выпускник должен обладать определённым общекультурными (ОК) и профессиональными компетенциями (ПК).

Общекультурные компетенции бакалавра представлены как способность и готовность к:

(ОК-1) пониманию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии;

(ОК-2) Пониманию современных концепций картины мира на основе сформированного мировоззрения, овладения достижениями естественных и общественных наук, культурологии;

(ОК-3) владению культурой научного мышления, обобщением, анализом и синтезом фактов и теоретических положений;

(ОК-4) использованию системы категорий и методов, необходимых для решения типовых задач в различных областях профессиональной практики;

(ОК-5) применению теоретического и экспериментального исследования, основных методов математического анализа и моделирования, стандартных статистических пакетов для обработки данных, полученных при решении различных профессиональных задач;

(ОК-6) владению навыками анализа своей деятельности и умению применять методы эмоциональной, когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния;

(ОК-7) восприятию личности другого, эмпатии, установлению доверительного контакта и диалога, убеждению и поддержке людей;

(ОК-8) нахождению организационно-управленческих решений в нестандартных ситуациях и ответственности за них;



(ОК-9) проведению библиографической и информационно-поисковой работы с последующим использованием данных при решении профессиональных задач и оформлении научных статей, отчётов, заключений и пр.;

(ОК-10) пониманию сущности и значения информации в развитии современного информационного общества, осознанию опасности и угрозы, возникающих в этом процессе, соблюдению основных требований информационно безопасности, в том числе защиты государственной тайны;

(ОК-11) овладению основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией;

(ОК-12) профессионально профилированному использованию современных информационных технологий и системы Интернет;

(ОК-13) использованию знания иностранного языка в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации;

(ОК-14) использованию нормативных правовых документов в своей деятельности;

(ОК-15) овладению средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Овладев общекультурными компетенциями бакалавра, магистр приобретает новые ОК, представляющие собой способность и готовность к:

(ОК-1) совершенствованию своего интеллектуального и общекультурного уровня, нравственного и физического развития личности;

(ОК-2) самостоятельному овладению новыми методами исследования, к изменению научного и научно-практического профиля своей профессиональной деятельности, к изменению социокультурных условий деятельности;

(ОК-3) активному общению в научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности;

(ОК-4) свободному применению русского и иностранного языков как средства делового общения; активной социальной мо-

бильности;

(ОК-5) использованию на практике навыков и умений в организации научно-исследовательских и научно-практических работ, в управлении коллективом;

(ОК-6) принятию ответственности за свои решения в рамках профессиональной компетенции, выработке нестандартных решений в проблемных ситуациях;

(ОК-7) адаптации к новым ситуациям, переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей;

(ОК-8) позитивному воздействию личным примером на окружающих на основе соблюдения норм и рекомендаций здорового образа жизни;

(ОК-9) выбору адекватного математического обеспечения научно-исследовательской работы;

(ОК-10) использованию знаний правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности;

(ОК-11) оформлению представлений в устной и письменной форме результатов выполненной работы.

Как видим, набор общекультурных компетенций магистра, с одной стороны, по количеству несколько меньше аналогичных компетенций у бакалавра, с другой стороны, эти компетенции носят более обобщённый характер, плюс к этому они предполагают более высокий уровень общекультурной компетентности, чем у бакалавра.

По своей структуре, количественному составу и содержанию профессиональные компетенции также различаются у бакалавра и магистра. У одного и другого уровня подготовки психологов профессиональные компетенции в ФГОС ВПО дифференцируются в соответствии с задачами, которые реализуются в различных видах деятельности.

В реализации практической деятельности бакалавр должен обладать профессиональными компетенциями, проявляющимися в способности и готовности к:

(ПК-1) реализации стандартных программ, направленных на предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развития, а также профессиональных рисков в различных видах деятельности;

(ПК-2) отбору и применению психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов с

последующей математико-статистической обработкой данных и их интерпретацией;

(ПК-3) описанию структуры деятельности профессионала в рамках определенной сферы (психологического портрета профессионала);

(ПК-4) осуществлению стандартных базовых процедур оказания индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий;

(ПК-5) выявлению специфики психического функционирования человека с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам;

(ПК-6) психологической диагностике уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека;

(ПК-7) прогнозированию изменений и динамики уровня развития и формирования познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики; способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях;

(ПК-8) ассистированию деятельности магистра или специалиста-психолога при осуществлении психологического вмешательства и воздействия с целью оптимизации психического функционирования индивида, группы, сообщества в различных сферах жизнедеятельности.

В научно-исследовательской деятельности, способность и готовность к:

(ПК-9) применению знаний по психологии как науки о психологических феноменах, категориях и методах изучения и описания закономерностей функционирования и развития психики;

(ПК-10) пониманию и постановке профессиональных задач в области научно-исследовательской и практической деятельности;

(ПК-11) участию в проведении психологических исследований на основе применения общепрофессиональных знаний и умений в различных научных и научно-практических областях психологии;

(ПК-12) проведению стандартного прикладного исследования в определённой области психологии;

(ПК-13) реализации базовых процедур анализа проблем человека, социализации индивида, профессиональной и образовательной деятельности, функционированию людей с ограниченными возможностями, в том числе и при различных заболеваниях;

(ПК-14) выбору магистерских образовательных программ в различных областях психологии и социальной работы.

В педагогической деятельности способность и готовность к:

(ПК-15) преподаванию психологии как общеобразовательной дисциплины;

(ПК-16) участию в учебно-методической работе в сфере общего образования;

(ПК-17) подготовке условий для лабораторных и практических занятий, участию в их проведении;

(ПК-18) использованию дидактических приёмов при реализации стандартных коррекционных, реабилитационных и обучающих программ по оптимизации психической деятельности человека;

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

(ПК-20) просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества.

В организационно-управленческой деятельности способность и готовность к:

(ПК-21) анализу форм взаимодействия в трудовых коллективах;

(ПК-22) проведению работ с кадровым составом с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса;

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

Как уже отмечалось, в отличие от бакалавра магистр реализует профессиональные компетенции в научно-исследовательской, практической, проектно-инновационной и организационно-управленческой деятельности.

*В научно-исследовательской деятельности магистр реализует ПК, проявляющиеся в способности и готовности к:*

(ПК-1) обоснованию гипотез и постановке задач исследования в определённой области психологии;

(ПК-2) разработке программ исследования (теоретического, эмпирического) и их методического обеспечения с использованием новейших средств;

(ПК-3) совершенствованию и разработке категориального аппарата психологии;

(ПК-4) созданию нового знания на основе исследования в избранной сфере подготовки;

(ПК-5) определению проблемного поля и к компетентному выбору тем научно-исследовательских и проектных работ;

(ПК-6) модификации и адаптации существующих технологий научно-исследовательской и практической деятельности в определённой области психологии;

(ПК-7) планированию и проведению прикладного исследования в определённой области применения психологии;

(ПК-8) анализу базовых механизмов субъективных процессов, состояний и индивидуальных различий с учётом системного взаимодействия био-психико-социальных составляющих функционирования;

(ПК-9) профессионально профилированному обращению к антропометрическим, анатомическим и физиологическим параметрам жизнедеятельности человека в фило- и онтогенезе;

(ПК-10) выявлению специфики психического функционирования человека в норме и патологии с учётом особенностей возрастных этапов кризисов развития, факторов риска, принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам;

(ПК-11) овладению навыками анализа своей деятельности как профессионального психолога и умению применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния;

(ПК-12) сопоставлению психологических теорий и современной ситуации в психологии в контексте исторических предпосылок её развития;

(ПК-13) подготовке, рецензированию и редактированию научных и учебно-методических публикаций;

(ПК-14) подготовке научных отчётов, обзоров, публикаций по результатам выполненных исследований;

(ПК-15) планированию, организации и психологическому сопровождению внедрения результатов научных исследований;

*в практической деятельности – способностью и готовностью к:*

(ПК-16) постановке прикладных задач в определённой области применения психологии;

(ПК-17) диагностике, экспертизе и коррекции психологических свойств и состояний, характеристик психических процессов, различных видов деятельности индивидов и групп на основе инновационных разработок;

(ПК-18) созданию эффективных программ, направленных на предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, а также профессиональных рисков в различных видах деятельности;

(ПК-19) комплексному профессиональному воздействию на уровень развития и функционирования познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека;

(ПК-20) формулировке обоснованных психологических рекомендаций прикладного профиля на основе теоретических и прикладных исследований;

(ПК-21) разработке новых средств воздействия на межличностные и межгрупповые отношения и на отношения субъекта с реальным миром;

*в проектно-инновационной деятельности – способности и готовности к:*

(ПК-22) постановке инновационных профессиональных задач в области научно-исследовательской и практической деятельности;

(ПК-23) проведению психологических исследований на основе применения профессиональных знаний и умений с целью выявления возможностей использования инновационных психологических технологий в различных сферах жизнедеятельности;

(ПК-24) выбору и применению психологических технологий, позволяющих осуществлять решения новых задач в различных областях профессиональной практики;

(ПК-25) созданию психодиагностических методик, адекватных целям и контингенту респондентов для профессиональной экспертизы эффективности реализации инновационной деятельности;

*В педагогической деятельности – способностью и готовностью к:*

(ПК-26) участию в разработке программ новых и совершенствованию учебных курсов по психологическим дисциплинам;

(ПК-27) проектированию, реализации и оценке учебно-воспитательного процесса и образовательной среды;

(ПК-28) подготовке и проведению различных форм организации учебной деятельности с использованием современных методов активного обучения в системе высшего и дополнительного образования;

(ПК-29) обеспечению профессиональной подготовки психологических кадров;

(ПК-30) руководству курсовыми работами бакалавров;

(ПК-31) участию в проектировании и реализации обучающих программ и инновационных технологий повышения квалификации и переподготовки психологических кадров;

(ПК-32) просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества;

*В организационно-управленческой деятельности – способностью и готовностью к:*

(ПК-33) супервизии по обучению и руководству бакалавром в процессе его практической деятельности;

(ПК-34) мониторингу потребностей в основных видах психологических услуг в профессионально-предметной области;

(ПК-35) организации работы психологической службы в определённой сфере деятельности общества;

(ПК-36) поиску оптимальных решений профессиональных задач с учётом их валидности, стоимости, социальной и экономической безопасности;

(ПК-37) решению управленческих задач в условиях реально действующих производственных структур;

(ПК-38) установлению творческих и профессиональных контактов с психологическими и непсихологическими организациями и службами;

(ПК-39) подготовке служебных документов и ведению деловой переписки;

(ПК-40) использованию организационно-правовых основ профессиональной деятельности.

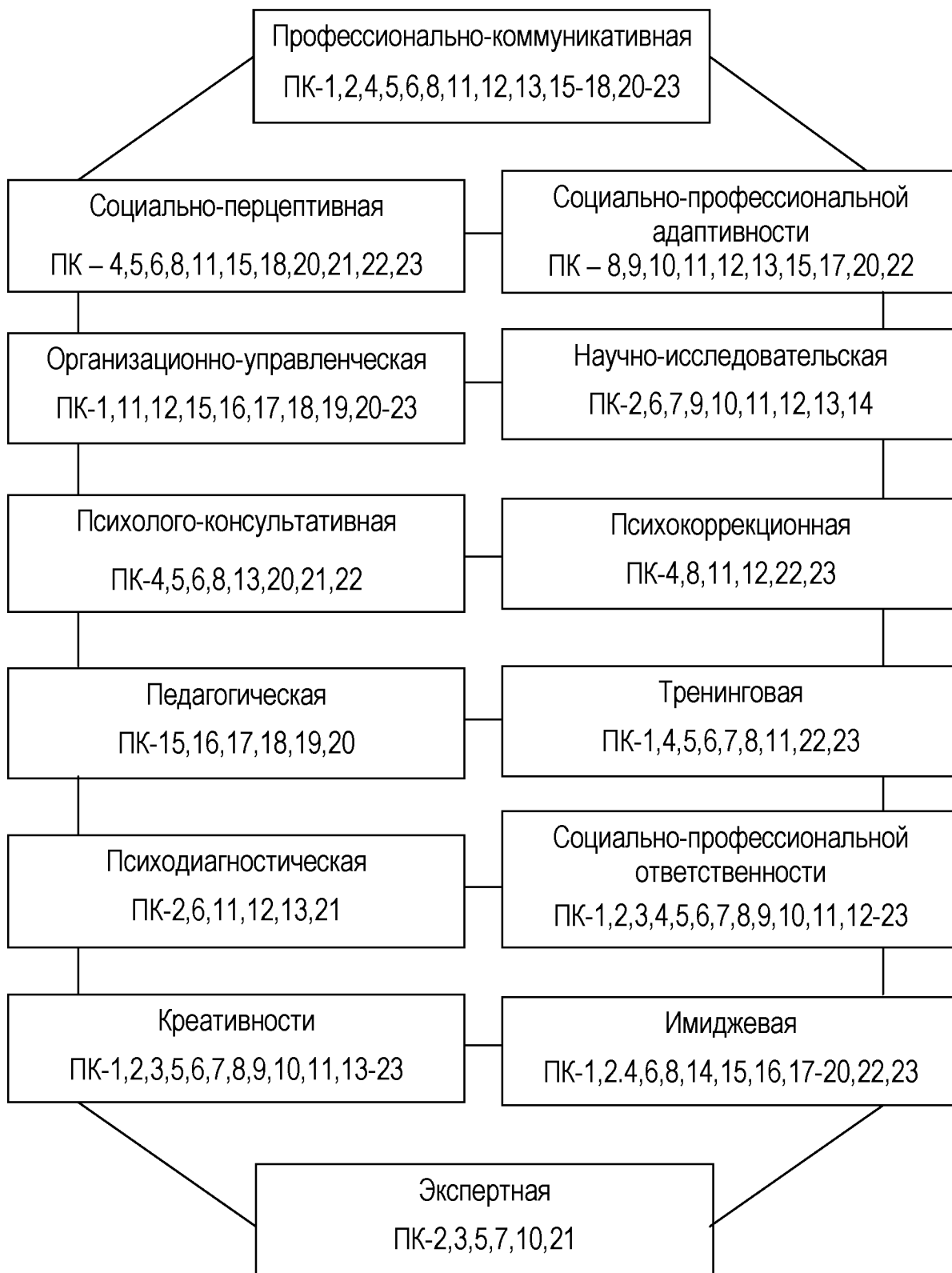
Предлагаемый нами набор СПК психолога занимает условно промежуточное положение между общекультурными и профессиональными компетенциями.

Не претендуя на полноту и абсолютную бесспорность, полагаем, что к числу СПК психолога следует отнести компетенции: профессионально-коммуникативную; социально-перцептивную; креативности; социально-профессиональной ответственности; организационно-управленческую; социально-профессиональной адаптивности; научно-исследовательскую; психодиагностическую; психолого-консультативную; психокоррекционную; тренинговую; экспертную; педагогическую; имиджевую.

Для психологов обеих квалификаций важно обладание, в принципе, одинаковыми СПК, которые находят своё отражение в ОК как бакалавров, так и магистров. Одновременно в каждой СПК представлен ряд компетенций профессиональных, указанных в ФГОС ВПО. На рис. 3 отражён набор СПК бакалавра. В каждой СПК указаны профессиональные компетенции, имеющие непосредственное отношение к конкретной социально-профессиональной компетенции. Т.е., ПК тем или иным образом, какой-то своей стороной входят в компетенцию социально-профессиональную. Таким же образом на рис. 4 представлен набор СПК магистров.

Данные компетенции следует рассматривать в тесной взаимосвязи и во взаимодействии друг с другом. Большинство из этих компетенций, являющихся частью большей системы, включающей в себя все компетенции психолога, взаимопроникая друг в друга, оказываются компонентами (или субкомпетенциями) меньших систем.





*Рис. 3.* Социально-профессиональные компетенции (и коды профессиональных компетенций) бакалавра

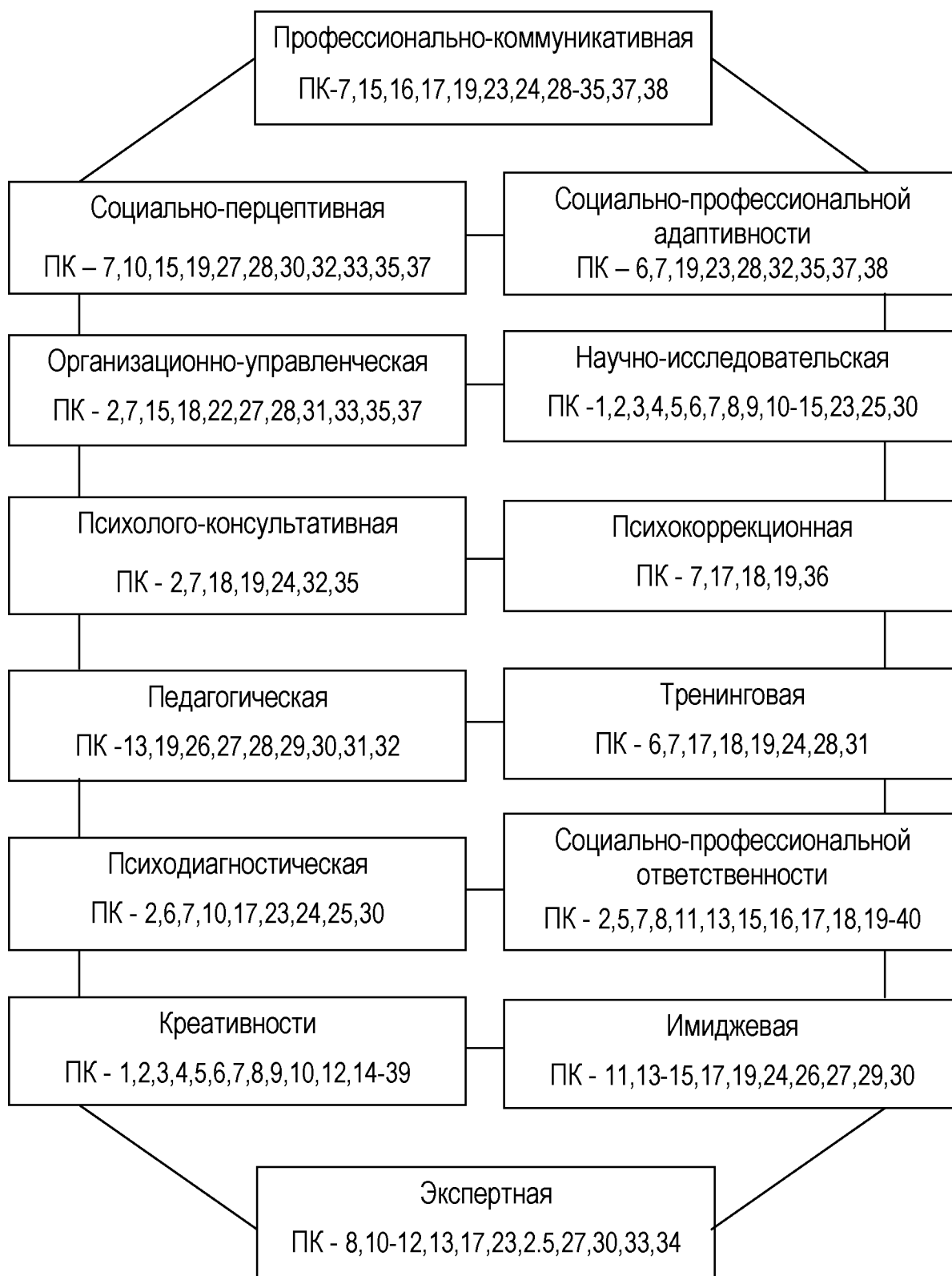


Рис. 4. Социально-профессиональные компетенции (и коды профессиональных компетенций) магистра

Так, например, очевидна взаимосвязь профессионально-коммуникативной компетенции с социально-перцептивной, социально-профессиональной адаптивности, психолого-консультативной, тренинговой и др. Организационно-управленческая компетенция непосредственно связана с компетенциями педагогической, научно-исследовательской, экспертной и др. Психолого-консультативная компетенция обнаруживает взаимосвязи с компетенциями социально-перцептивной, психокоррекционной, организационно-управленческой, тренинговой, имиджевой и др. И т.д.

Ниже рассмотрим характеристики названных выше социально-профессиональных компетенций психолога.

### **6.3. Сущность, структура и содержание социально-профессиональных компетенций психолога**

#### **Профессионально-коммуникативная компетенция**

Рассматривая профессиональную компетентность психолога, в данном случае мы делаем акцент на её коммуникативной составляющей. Именно организация коммуникативной профессиональной деятельности понимается как проявление степени профессионализма психолога, обеспечивающей эффективный выбор действий для достижения целей через умение профессионального общения.

Отталкиваясь от мнения Л.С. Зникиной, профессионально-коммуникативную компетенцию психолога можно рассматривать как систему экстрафункционального обеспечения профессиональных функций специалиста, выраженного в готовности и способности к коммуникативной организации деятельности в различных социально-профессиональных ситуациях. Экстрафункциональное обеспечение профессиональной деятельности понимается как владение системой общепрофессиональных, межотраслевых, межкультурных и коммуникативных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств специалиста, необходимых для адапта-

ции и эффективной деятельности в различных профессиональных группах (Л.С. Зникина, 2005).

Такой подход к профессионально-коммуникативной компетенции психолога предполагает наличие у него системы обще-профессиональных и межкультурных знаний, умений и навыков, определяющих способность и готовность к коммуникативной организации профессиональной деятельности в различных социально-профессиональных ситуациях. В комплексе это позволит более качественно решать профессиональные задачи.

Содержательно профессионально-коммуникативная компетенция психолога включает в себя ряд субкомпетенций:

- ориентации в социальной ситуации;
- интеграции в общество;
- устного и письменного общения;
- критического отношения к информации, распространяемой по каналам СМИ;
- рациональной и ответственной дискуссии и достижения согласия с другими;
- разрешения конфликтов (регулирование конфликтов ненасильственным путём);
- выбора и реализации адекватных способов общения с другими людьми;
- воздействия на другого (осознание цели, средств, меры и возможного результата воздействия);
- решения коммуникативных задач.

Когда мы говорим о социально-профессиональной компетентности психолога, мы подразумеваем, прежде всего, его способность и готовность самостоятельно осуществлять деятельность, основанные на приобретённых ранее знаниях, умениях, навыках и т.д. (см. выше). В то же время, перечисленные выше профессиональные качества должны быть подкреплены общей гуманитарной культурой человека, его умением общаться. Умение общаться для психолога является важнейшей составной частью профессиональной компетентности, необходимым условием истинного профессионализма.

Что требует от психолога умение общаться?

Прежде всего, свободного владения репертуаром профессиональной речи. Это требование следует признать основополагаю-

щим, так как жанр профессиональной речи психолога имеет свою специфическую форму и композиционное построение в зависимости от цели коммуникации.

Во-вторых, умение употреблять термины в деловом контексте. При этом учитывать, что знание употребляемых слов в деловом контексте часто резко отличается от обыденной терминологии.

В-третьих, соблюдение этикетных речевых формул, которые являются неотъемлемой частью профессионального речевого общения.

В-четвертых, использование основных риторических правил и приёмов при создании текста профессионального психологического жанра, правильное использование языка как системы.

В-пятых, учет экстралингвистических факторов, которые служат важным параметром оценки коммуникативной ситуации и планирования коммуникативных действий. К таким факторам относятся прежде всего обстоятельства процесса общения, личностные качества психолога.

В-шестых, знание и учёт статусно-ролевых характеристик партнёра по общению.

Добавим, что для психолога владеть профессиональной речью означает не только владение устной, но и письменной речью. Для устной профессиональной речи – речи-беседы – характерен учёт ситуации, отношений между партнерами, тщательная подготовка к такой речи (Е.А. Земская, 1996). Однако лингвисты едины в том, что обязательными свойствами устной разговорной профессиональной речи являются непосредственность, ситуативность, персональная адресованность и др. Грамотное, компетентное владение письменной речью психологу необходимо для составления текстов прежде всего научных и/или учебных публикаций по проблемам психологии.

Овладеть профессионально-коммуникативной компетенцией психологу поможет профессиональное знание психологических особенностей устной и письменной речи.

### **Социально-перцептивная компетенция**

Среди факторов, определяющих успешность или неуспешность профессиональной деятельности психолога, немаловажную

роль играет его социально-перцептивная компетентность, сформированность у него совокупности качеств, относящихся прежде всего к его познавательной сфере, а также к другим сторонам его психики, обеспечивающим ему глубокое и всестороннее проникновение в психические особенности других людей.

Социально-перцептивную компетенцию психолога мы рассматриваем как способность и готовность точно воспринимать, понимать и оценивать социальные объекты, в качестве которых могут выступать люди (клиенты психолога, коллеги по работе и др.), группы людей и отношения между ними, социальные ситуации, а также внутренний мир самого психолога как субъекта восприятия.

Согласно В.А. Мартыновой (2007), структурно социально-перцептивная компетентность включает когнитивный, эмоциональный, поведенческий и мотивационно-целевой компоненты. При этом важнейшую роль следует отвести социальному интеллекту как интегральной интеллектуальной способности, определяющей успешность общения и социальной адаптации; способности понимать людей и взаимодействовать с ними, основная функция которой заключается в прогнозировании их поведения; специфической познавательной способности, обеспечивающей успешное взаимодействие с людьми.

Социально-перцептивная компетенция психолога содержательно включает в себя следующие субкомпетенции:

- коммуникативной толерантности;
- безусловного принятия других;
- безусловного самопринятия;
- профессионального самовосприятия;
- уважения друг друга, искреннего уважения труда других;
- правильного определения личностных особенностей и эмоционального состояния других людей;
- социальной чуткости.

Когда мы говорим о социально-перцептивной компетенции психолога, то имеем в виду, что её сущность составляют следующие признаки:

1. Полнота отображения психологических характеристик людей (коллеги по работе, клиенты и др.), с которыми психологу

приходится работать, взаимодействовать в так называемой штатной (обычной) ситуации.

2. Способность спрогнозировать изменения, которые произойдут в людях, когда условия взаимодействия изменятся.

3. Полнота и точность отображения психических особенностей себя самого.

4. Полнота и точность отображения ситуации, в которой психолог работает, или в которой ему предстоит решать свои профессиональные задачи.

Возникает вопрос, какие характеристики несёт в себе психолог как субъект познания других людей.

На первое место среди этих характеристик поставим наличие у психолога глубокой мотивационной заряженности на познание других людей, которая даёт себя знать не в интересе, проявляемом к людям вообще, а интересе к каждому отдельному конкретному человеку. Наличие интереса повышает степень активности всех познавательных процессов человека - внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, когда объектом их оказывается другой человек.

Другая характеристика, относящаяся к социально-перцептивной компетенции психолога - степень развития у него не интеллекта вообще, а интеллекта, говоря образно, натренированного на познание других людей. А.А. Бодалев отмечает, что в этом аспекте обычно выделяются когнитивно сложный интеллект и когнитивно простой интеллект.

У лиц с когнитивно сложным интеллектом за плечами обычно большой и разнообразный опыт общения с всякими и разными людьми, глубоко и серьёзно ими проанализированный, систематизированный и обобщённый. У них постепенно формируется богатая классификация типов людей как личностей и как субъектов деятельности. И эти типы, выступая как эталоны-мерки при встрече с новыми, незнакомыми людьми, облегчают психологу с когнитивно сложным интеллектом первичную ориентировку в существенном ядре другого человека как личности. У психолога с когнитивно сложным интеллектом на более высоком уровне продуктивности функционирует память, аккумулирующая запечатлеваемое в других людях. У него своеобразно конкретно работает воображение. Мышление, как правило, отходит от шаблонов и носит

ярко выраженный творческий характер. Для внимания характерна устойчивая направленность на воспринимаемого человека.

Обязательным условием, от которого в большой степени зависит успешность работы психолога, выступает и такая сторона его социально-перцептивной компетенции, как полнота и степень объективности знания им самого себя - своего организма, себя как личности и себя как субъекта профессиональной деятельности.

### **Компетенция креативности**

Креативность - одна из основных компетенций профессионалов в самых различных областях, в том числе и в профессиональной деятельности психолога. В «Большом психологическом словаре» под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко (2004) креативность определяется как творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или её отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания.

П. Торренс (1974) определяет креативность как процесс появления чувствительности к проблемам, к дефициту или дисгармонии имеющихся *знаний*; определения этих проблем; поиска их решений, выдвижения *гипотез*; проверок, изменений и перепроверок гипотез; и наконец, формулирования и сообщения результата решения. Модель креативности П. Торренса включает три фактора: беглость, гибкость, оригинальность. В данном подходе критерием являются характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность, а не качество результата.

Компетенция креативности для психолога – интегральное качество личности, проявляющееся в способности и готовности нестандартно, творчески решать профессиональные задачи в специфической профессиональной ситуации. Данное качество определяется, прежде всего, способностями творческого мышления.

Компетенции креативности содержательно включает в себя следующие субкомпетенции:

- восприимчивости к новым идеям;
- поиска нетривиальных и неожиданных решений;
- оценки творческих достижений;
- моделирования творческих процессов;



- открытости новому опыту.

Владение психологом компетенцией креативности предполагает наличие у специалиста следующих характеристик:

- способность преодолевать стереотипы в процессе мышления, особенно на конечном этапе мыслительного синтеза и в широте поля ассоциаций;
- непредубежденность и широта взглядов;
- готовность к порождению принципиально новых, необычных идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления;
- способность решать проблемы внутри статичных систем;
- стремление к интеллектуальной независимости. К.Юнг утверждал: «Творческая личность не боится выявить в поведении противоположные черты своей натуры. Не боится потому, что недостатки своего реального Я она компенсирует достоинствами творческого Я» (*Jung C., 1968*);
- творческая смелость как черта творческого Я;
- «мужество творить» (*Р. Мэй, 2008*);
- владение инструментами активизации своей креативности;
- владение методами управления креативными процессами.

### **Компетенция социально-профессиональной ответственности**

Что значит «ответственный» или «ответственность»? В «Словаре русского языка С.И. Ожегова (1984) читаем: «Ответственность, - ... необходимость, обязанность отвечать за свои действия, поступки, быть ответственным за них...; ответственный, - облечённый правами и обязанностями в осуществлении какой-нибудь деятельности...».

«Словарь практического психолога» (*Сост. С.Ю. Головин, 1997*) определяет ответственность как осуществляемый в разных формах контроль над деятельностью субъекта с позиций выполнения им принятых норм и правил. В работах отечественных психологов, философов, социологов, юристов, педагогов понятия «ответственность» или «ответственный» хотя и рассматриваются нередко противоречиво, тем не менее в качестве некоего общего, объединяющего разных авторов в толковании этого явления можно отметить наиболее часто встречаемые термины «ответствен-

ность и свобода», «обязанность отвечать за поступки», «индивидуальная и коллективная ответственность» и т.д.

Ранее, в главе 4 мы уже останавливались на понятии ответственности, рассматривая её в качестве одной из важнейших деловых черт характера профессионального психолога. Там же отмечалось, что социально-профессиональная ответственность является стремлением и умением оценивать своё поведение с точки зрения пользы или вреда для общества, коллектива или отдельной личности. Отмечалось также, что это качество предполагает осознание долга и социальных мер в ответ на социально значимые поступки.

Феномен ответственности выступает характеристикой субъекта деятельности, проявляющейся в выборе должного и исполняемого, подчеркивая, тем самым, его активную личностную позицию и профессиональную компетентность.

Рассматривая социально-профессиональные компетенции психолога, под *компетенцией социально-профессиональной ответственности* мы понимаем качество личности специалиста, проявляющееся в его способности и готовности самостоятельно осуществлять психологический и профессиональный контроль над своей профессиональной деятельностью с позиции выполнения принятых норм и правил, а также отвечать за совершённые профессиональные действия и их последствия. Поступая ответственно, психолог должен, с одной стороны правильно выбрать социальные, нравственные, профессиональные, правовые ориентиры, с другой - использовать все имеющиеся возможности (знания, умения, опыт), а также учитывать последствия своих действий.

В компетенции социально-профессиональной ответственности выделим, прежде всего, две важнейшие субкомпетенции:

- социальной ответственности за результаты своего труда;
- профессиональной ответственности.

В Этическом Кодексе РПО в отношении ответственности психолога в его профессиональной деятельности отмечается ряд моментов:

- психолог несёт ответственность за адекватность задаче работы с клиентом избранных им теоретической концепции, методов работы, конкретных методик работы с клиентом, способов обработки первичных данных. Выбор методов работы психолога

требует добросовестного соотнесения научных и вненаучных задач, в частности, соблюдения гуманитарных, экономических и культурных интересов испытуемых или экономного расходования материальных ресурсов;

- решение психолога осуществить исследовательский проект предполагает его ответственность за его предвидимые научные и социальные последствия, включая воздействие на лиц, группы и организации, участвующие или непосредственно затронутые исследованием, а также не прямой эффект, как, например, влияние научной психологии на общественное мнение и на развитие представлений о социальных ценностях;

- если персонал или студенты выступают в качестве экспериментаторов в проведении психодиагностических процедур, преподаватель должен обеспечить, независимо от их собственной ответственности, соответствие совершаемых ими действий профессиональным требованиям;

- психолог обязан проявлять в своей профессиональной деятельности добросовестность и оправдывать оказываемое ему доверие. Он должен всегда помнить об ответственности перед обществом, поскольку его действия существенным образом влияют на жизнь других людей;

За нарушение Этического Кодекса психолог может лишиться сертификата РПО, а также к нему могут быть применены такие санкции, как общественное порицание и исключение из членов РПО. В случае серьезных нарушений Этического Кодекса РПО может ходатайствовать о привлечении психолога к суду.

В Этическом Кодексе психолога службы практической психологии образования России наряду с принципами конфиденциальности, компетентности и др., особое место отведено принципу ответственности (см. также главу 4). Данный принцип предполагает, что психолог осознаёт свою профессиональную и личную ответственность перед клиентом и обществом за свою профессиональную деятельность. Проводя исследования, психолог заботится прежде всего о благополучии людей и не использует результаты работы им во вред. Психолог несёт профессиональную ответственность за собственные высказывания на психологические темы, сделанные в средствах массовой информации и в публичных выступлениях. В этих выступлениях психолог не имеет права пользоваться непроверенной информацией, вводить людей в за-

блуждение относительно своего образования и компетентности. При принятии решения об оказании психологической помощи недееспособным лицам (несовершеннолетним; лицам, находящимся в остром стрессовом состоянии; больным, имеющим на момент обращения диагноз психического расстройства, который известен психологу, и т.п.) психолог несёт ответственность за последствия выбранного и использованного им вмешательства. Психолог несёт ответственность за соблюдение данного Этического кодекса независимо от того, проводит он психологическую работу сам или она идёт под его руководством.

### **Организационно-управленческая компетенция**

В контексте профессиональной компетентности психолога организационно-управленческая компетенция представляет собой интегральное качество личности, проявляющееся в его способности и готовности самостоятельно и успешно организовать психологическую работу и управлять ею в конкретной социально-профессиональной ситуации, организовывать работу с кадрами организации.

В качестве субкомпетенций организационно-управленческая компетенция включает (качества, необходимые психологу для организации собственной профессиональной деятельности):

- организацию работы группы;
- планирование, выделение приоритетов;
- участие в принятии решения (предвидение, планирование, выделение приоритетов);
- принятие нестандартных решений (в экстремальной ситуации);
- сотрудничество в коллективной деятельности, в том числе с другими специалистами – педагогами, врачами, социальными работниками и др.

Владение организационно-управленческой компетенцией делает возможным самостоятельно и успешно осуществлять:

- организацию психологической работы (психологической службы) в образовательных учреждениях различных типов и уровней;

- организацию и руководство работой психологического центра;
- организацию психологической индивидуальной и групповой работы с различными возрастными категориями граждан;
- организацию психологической работы с различными социальными группами населения;
- организацию психологической службы (работы) в учреждении, на предприятии в сфере экономики, бизнеса, в социальной сфере и т.п.;
- анализировать формы взаимодействия в трудовом коллективе (ПК-21);
- проводить работу с кадровым составом с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса (ПК-22);
- реализовывать интерактивные методы, психологические технологии, ориентированные на личностный рост сотрудников и охрану здоровья индивидов и групп (ПК-23);
- организацию при соответствующих условиях психологической работы в определённом населённом пункте, территории;
- организацию психологической помощи и поддержки населения в экстремальных условиях, в чрезвычайных ситуациях.

Наличие у психолога необходимых организаторских способностей и готовности действовать в определённой социально-профессиональной ситуации необходимо и при организации собственной индивидуальной работы, когда от психолога требуются такие качества как целеустремленность, собранность, личная организованность, дисциплинированность, ответственность, сосредоточенность на главном и т.п.

Особо следует отметить важность организационно-управленческой компетенции при проведении психологического исследования. Организация психологического исследования - единый научно обоснованный комплекс мероприятий, поэтапное осуществление которых позволяет обеспечить координацию деятельности всего исследовательского коллектива, эффективное и качественное выполнение поставленных задач. Организационная

деятельность в психологическом исследовании строится на основе управления всем ходом научно-исследовательских работ. Основное назначение организации исследования: обеспечение согласованности научно-теоретических, методологических и организационно-технических процедур в соответствии с его целями. Основными требованиями к организации исследования выступают: следование общим принципам психологии; планомерность хода исследования; оптимальная кооперация всех видов работ и обеспечение их необходимыми ресурсами; соответствие уровня квалификации исполнителей видам работ; обеспечение заинтересованности всех участников в надёжных, достоверных, конструктивных результатах; гибкость в использовании научного потенциала, эффективность применения методов психологического исследования, систематичность контроля за качеством и сроками выполнения работ и т.д.

От психолога могут потребоваться качества, необходимые не только для организации какой-либо работы, но и для руководства той или иной организацией («Психологическая консультация», «Психологический центр» и т.п.). В этом случае психолог должен быть способен и готов к подбору и расстановке компетентных, высокопрофессиональных кадров; распределению их обязанностей и координации деятельности; решению административных, правовых, финансовых, хозяйственных и других вопросов, от которых зависит решение задач профессиональной деятельности.

### **Компетенция социально-профессиональной адаптивности**

Адаптивность характеризуется способностью человека быстро и гибко осуществлять адаптационные перестройки и приспособляться к изменяющимся условиям и характеру деятельности. Адаптивность — это выносливость, высокая работоспособность, устойчивость к изменяющимся условиям внешней среды. Адаптивность к социально-профессиональной ситуации - одно из основных свойств, обеспечивающих устойчивость деятельности и в значительной мере зависит от уровня профессионализма субъекта деятельности.

Исходя из вышеизложенного, и учитывая рассмотрение нами личности психолога в контексте его профессиональной компе-

тентности, компетенцию социально-профессиональной адаптивности следует рассматривать как особое свойство личности, характеризующееся способностью и готовностью быстро и гибко осуществлять адаптационные перестройки и приспособляться к изменяющимся условиям и характеру профессиональной деятельности.

Компетенция социально-профессиональной адаптивности включает следующие субкомпетенции:

- принятия социальной роли;
- изменчивости поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других;
- восприятия своих социальных связей;
- адаптации к экстремальным условиям профессиональной деятельности (тренированность);
- адекватной системы отношений и общения в профессиональной деятельности;
- готовности к решению профессиональных задач;
- адаптации внутренних условий и внутренних средств профессиональной деятельности;
- адаптации внешних средств профессиональной деятельности.

Уровень адаптивности психолога будет зависеть от следующих факторов.

Во-первых, от того, как быстро (насколько рано) психолог обнаружит тенденцию к изменению условий профессиональной деятельности или профессиональной ситуации.

Во-вторых, от адекватной оценки психологом собственных (физических, психологических, профессиональных и др.) возможностей, способствующих быстрой адаптации к изменившимся условиям.

В-третьих, от уровня коммуникативной культуры, коммуникативной компетентности. При этом особую роль играет способность установления и поддержания контактов в новых условиях деятельности; способности к общению, к предупреждению и разрешению межличностных и межгрупповых конфликтов, равно как и конфликтов между личностью и группой.

В-четвёртых, от сформированности социально-перцептивной компетентности. Речь идёт о способности и готовности к социаль-

ному восприятию, пониманию, интерпретации и оцениванию людей, социальных и профессиональных ситуаций.

В-пятых, от умения, способности и готовности воздействовать на изменившиеся условия и ситуацию профессиональной деятельности. Решение о способе воздействия на ситуацию принимается психологом, исходя из знания им закономерности развития ситуации, своих возможностей и прогноза результата воздействия.

В-шестых, от способности и готовности сохранять в изменившихся условиях оптимальный уровень работоспособности.

В-седьмых, от умения и способности противостоять внешним влияниям.

### **Научно-исследовательская компетенция**

Выше мы уже отмечали, что научно-исследовательская работа является одним из наиболее распространённых видов деятельности психологов-профессионалов. Научное исследование – это процесс выработки научных знаний, одновременно, один из видов познавательной деятельности. Специалисты, работающие в сфере научной (академической) психологии, проводят психологические исследования, решая следующие задачи: объяснение психологических феноменов; выявление и научное обоснование закономерностей; доказательство тех или иных теоретических положений; прогнозирование определённых психологических фактов.

Включение в приведённый нами список социально-профессиональных компетенций научно-исследовательской компетенции вполне правомерно, поскольку обусловлено требованиями, предъявляемыми к психологу.

Научно-исследовательская компетенция представляет собой интегральное качество личности специалиста, проявляющееся в способности и готовности её к самостоятельной и успешной научно-исследовательской деятельности в условиях реальной научно-исследовательской ситуации, основанное на профессиональных знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретённых в процессе обучения.

Научно-исследовательская компетенция включает в себя следующие субкомпетенции: методологическую; исследовательско-проектировочную; эвристическую; прогностическую; экспериментаторскую; организационную; психодиагностическую; ин-



формационно-технологическую, компьютерную; аналитико-синтетическую; интерпретационную; математико-статистическую; презентационную.



Рис. 5. Научно-исследовательские субкомпетенции психолога

Центральное место среди названных субкомпетенций (см. рис. 5), в качестве интегрирующей, занимает экспериментаторская, которая предполагает способность и готовность психолога самостоятельно и успешно организовать эксперимент, наладить

экспериментальное общение, осуществлять посредством психодиагностических методов психологические измерения, интерпретировать качественные результаты, описывать и представлять в целом результаты психологического эксперимента.

Методологическая субкомпетенция в широком смысле слова предполагает выбор методологии, способов рационального познания, основанных на том или ином научно-психологическом подходе, предпочтение которому (или которым) отдаёт исследователь, исходя из целей и задач исследования; в узком смысле – выбор методов, методик, методических приёмов научно-психологического исследования.

Исследовательско-проектировочная субкомпетенция проявляется в планировании исследования; выборе и реализации экспериментального плана; конструировании методик, подборе соответствующей аппаратуры.

Эвристическая субкомпетенция позволяет осуществлять основанный на интуиции, находчивости, аналогиях, опыте, изобретательности поиск необходимой для исследования информации.

Прогностическая субкомпетенция предполагает выдвижение научно обоснованных гипотез для решения проблем теоретического и экспериментального исследований.

Организаторская субкомпетенция необходима для выбора метода организации исследования, отбора и распределения испытуемых по группам и работы с ними на всех этапах исследования, составления и реализации схем экспериментальных процедур; определения этапов исследования, задач, решаемых на каждом из этапов и отбора методов исследования, адекватных решаемым задачам.

Психодиагностическая субкомпетенция предполагает постановку психологического диагноза – выяснения наличия и степени выраженности у испытуемого определённых психологических признаков; опирается на общепсихологическое знание диагностируемых свойств.

Информационно-технологическая, компьютерная субкомпетенция представляет собой владение современными информационными технологиями для обработки и представления результатов, компьютерным программированием научно-психологического исследования,

Аналитико-синтетическая субкомпетенция – интеллектуальный компонент, предполагающий наличие у исследователя способности и готовности рассматривать изучаемое явление путём мысленного (а часто и реального) расчленения его на составные части, а также на основе выявленных элементов и отдельных свойств выяснять и объяснять структуру и свойства целого.

Интерпретационная субкомпетенция предполагает разъяснение, истолкование, комментирование, основывающиеся на существовании у интерпретатора концептуальной схемы или модели, которая позволяет считать то, что интерпретируется логически соответствующим фактам и объяснениям, выводимым из этой модели.

Математико-статистическая субкомпетенция требуется для сбора, измерения и анализа количественных данных, полученных в ходе исследования и представления соответствующей информации, характеризующей количественные закономерности в связи с их качественным содержанием.

Презентационная субкомпетенция предполагает составление и презентацию отчёта о результатах выполненного научно-психологического исследования – написание и оформление статьи, монографии, представление результатов в публичном выступлении на научной конференции и др.

Очевидно, что перечисленные выше субкомпетенции тесно взаимосвязаны между собой и взаимообуславливают друг друга. Такая взаимосвязь особенно зримо обнаруживается в субкомпетенциях исследовательско-проектировочной и организационной, методологической и психодиагностической, информационно-технологической и математико-статистической и т.д.

Не вызывает сомнения, что сформированность научно-исследовательской компетенции выступает важнейшим критерием профессионализма психолога как исследователя.

Мы попытались выявить субъективные представления выпускников-психологов Института психологии и педагогики Челябинского государственного университета о сформированности у них научно-исследовательской компетенции. Накануне защиты дипломных работ мы опросили 72 студента очной формы обучения. Оказалось, что серьёзные трудности при проведении квалификационного исследования испытывали 8% опрошенных, более половины (55%) отметили, что им было скорее трудно, чем легко.

При этом наибольшие трудности вызывали математическая обработка полученных данных (18%), описание результатов исследования (16%), меньше – организация исследования (6%) и общение с испытуемыми (5%). Никто из выпускников не указал, что при проведении исследования у них не возникало вообще никаких трудностей.

Мы спросили испытуемых, если бы им было предложено пройти дополнительное обучение на курсах, то что бы они выбрали: компьютерные курсы (освоение Интернета, других информационных технологий), тренинг общения, тренинг личностного роста, курсы психодиагностики или что-либо еще? Ответы распределились следующим образом: компьютерные курсы предпочли бы 58% выпускников, тренинг личностного роста – 23%, курсы психодиагностики – 15%, тренинг общения – 13%. Такое стремление к дополнительному образованию вызвано слабой теоретической подготовленностью и, прежде всего, отсутствием навыков практической работы и уверенности в собственной компетентности.

Выпускникам был задан и такой вопрос: «Как вы оцениваете свои способности и свою готовность к самостоятельной научно-исследовательской деятельности?». Абсолютно способными и готовыми к ней считают себя лишь 10% опрошенных, скорее готовыми, чем неготовыми – каждый третий, не уверены, что готовы – почти половина (46%) и совершенно не готовы – 11%.

Как видим, для большинства выпускников проведение научного исследования – трудноразрешимая задача. Лишь каждый десятый из наших респондентов считал себя абсолютно уверенным в своей научно-исследовательской компетентности. Ощущается некомпетентность в целом ряде важных вопросов, от которых зависит способность и готовность самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую деятельность, испытывается потребность в дополнительном обучении.

Это лишь некоторые результаты проведённого нами анонимного письменного опроса, и при этом отражающие субъективную оценку выпускниками уровня своей научно-исследовательской компетентности. Насколько можно им доверять? Конечно, объективные данные заслуживают большего доверия. В качестве таковых могут выступать (и то отчасти) отметки, полученные студентами на зачётах и экзаменах по таким дисциплинам как «Методологические основы психологии», «Психодиагностика», «Общий

психологический практикум», «Информатика и ЭВМ в психологии», «Математические методы в психологии», «Экспериментальная психология» и др. Однако, если эти отметки и отражают объективную картину (что тоже бывает далеко не всегда), то только в отношении знаний, умений и навыков, приобретённых по отдельным дисциплинам. Но они не отражают в комплексе сформированности способности и готовности самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую деятельность. Да и сами дипломные работы вряд ли можно признать показателем сформированности исследовательской компетенции, поскольку в них отражены результаты работы не только самого студента, но и в определённой мере его научного руководителя.

Выход на новое качество профессиональной подготовки психологов посредством формирования у них социально-профессиональных компетенций, и в частности научно-исследовательской компетенции, мог бы в значительной мере решить существующие проблемы. О том, как надо проводить научное исследование, в частности психологическое, написано преподавателями немало, однако на практике это мало что даёт.

Думается, что более эффективному формированию у будущих психологов научно-исследовательской компетенции могли бы способствовать следующие меры:

- организация специального (или факультативного) курса, или практикума (примерно с третьего курса обучения), например «Организационные и методологические основы проведения психологического исследования»;

- организация постоянных консультаций преподавателями – научными руководителями курсовых и других (творческих) работ. Не секрет, что преподавателям чаще приходится консультировать студентов, выполняющих квалификационное исследование. В этом плане постоянная действенная забота о научном росте студентов со стороны опытных исследователей крайне необходима. Это давало бы возможность добиваться выполнения курсовых работ на таком уровне, чтобы это была настоящая научно-исследовательская работа;

- организация производственной и преддипломной практики таким образом, чтобы она максимально позволяла решать задачи приобретения навыков работы по проведению научного исследо-

вания. Проведение конференций по результатам практики с докладами студентов о результатах проделанной работы;

- более активное привлечение студентов в качестве помощников, ассистентов, к научно-исследовательской работе, проводимой преподавателями. В конечном итоге – интеграция педагогически сопровождаемой научно-исследовательской деятельности студентов.

## **Психодиагностическая компетенция**

Психодиагностическая компетенция – это способность и готовность психолога самостоятельно и успешно осуществлять технологический процесс постановки психологического диагноза - выяснения наличия и степени выраженности у испытуемого определённых психологических признаков. Данный процесс включает в себя разработку требований к измерительным инструментам, конструирование и апробацию методик, выработку правил обследования, обработку и интерпретацию результатов.

В осуществлении работы по психодиагностике к психологу предъявляется ряд профессиональных требований.

Психолог-практик в процессе диагностирования опирается на своё научное мышление и знание психологии (не переходя на житейский обыденный уровень).

Важнейшая роль отводится соблюдению морально-этических аспектов (см. *М.К. Акимова, 2007*). К ним относятся:

- 1) использование и распространение психодиагностических методик;
- 2) обеспечение тайны личности;
- 3) конфиденциальность диагностических результатов;
- 4) проблема сообщения полученных результатов клиенту.

Психодиагностические методы должны использовать только достаточно квалифицированные специалисты, имеющие соответствующую профессиональную подготовку.

Компетенция психодиагноста проявляется:

1. В умении выбирать психодиагностические методики с учётом цели обследования и особенностей испытуемого.

2. В знании теории психодиагностики, умении оценить психометрические параметры методики.

3. В способности учитывать множество факторов, которые могут повлиять на результаты обследования, не допускать поспешных выводов и не давать неоправданных результатов на основе лишь одной методики.

4. В способности и готовности анализировать и интерпретировать результаты обследования. Ошибки интерпретации приводят к ошибкам в диагнозе, и, следовательно, к критике в адрес психодиагностики (или психодиагноста).

В настоящее время возрастает сложность психологических знаний и растёт специализация в психологии. Ни один психолог не считается одинаковым специалистом во всех областях. Психолог знает границы своей компетентности. Американцы, например, разделяют психодиагностов, которые работают в системе учреждений (школы, вузы, центры) и которые заняты самостоятельной практической деятельностью (эти специалисты должны соответствовать более высоким требованиям профессиональной квалификации). В США введены законы о предоставлении лицензии и выдаче удостоверений психологов. Лицензии регулируют психологическую и психодиагностическую практику, а удостоверение психолога узаконивает подтверждённое звание психолога.

Что касается распространения психодиагностических методик, то они не должны поступать в свободную продажу, должны попадать только в руки квалифицированных специалистов. Сегодня это важнейшее для психодиагностической работы требование не выполняется. Более того, это требование даже не узаконено, как это сделано, например, в США. В этой ситуации от профессионального психодиагноста требуется неразглашение диагностических материалов и предупреждение их неправильного применения. Не следует печатать в каком-либо виде отдельные части методики или отдельные задания, так как они могут быть использованы для самооценивания индивидов, что приводит к ошибкам диагноза и признанию бесполезности методики.

Важнейшее требование к психодиагностической компетенции – обеспечение тайны личности. Не достаточно получить только согласия испытуемого, так как он может проявлять некоторые особенности, которые он не осознаёт, а осознавая их, мог бы и не согласиться. Личность не должна подвергаться диагностированию обманным путём. Обязательно ясное понимание

клиентом способов и целей использования результатов диагностики.

Следует отметить два основных понятия обеспечения тайны личности:

- релевантность цели обследования – обследование должно давать только ту информацию, которая необходима для достижения цели обследования;

- уведомление испытуемого о цели, способе использования полученной информации, согласие абсолютно осознанное при полной информированности. Однако не следует раскрывать сути самой методики, знакомить с заданиями.

Особая проблема – диагностирование детей. В этом случае безусловно требуется согласие со стороны родителей ребёнка или его представителей: усыновителей, попечителей и др.

Относительно конфиденциальности результатов психодиагностическая компетенция предполагает понимание психологом, что каждый индивид имеет право доступа к собственным результатам и право комментировать их для психолога. Результаты обследования не передаются третьим лицам без ведома и согласия испытуемого. Данные, полученные много лет назад могут использоваться с согласия самого испытуемого. Данные должны сохраняться под строжайшим контролем, что усложняется с использованием компьютерных сетей (результаты должны быть закодированы).

Сообщение результатов диагностирования проводится в содержательной форме, в виде психологической характеристики без использования специальной психологической терминологии, понятным языком для любого нормального человека, но не в виде цифр, чисел, специфических психологических описаний. Информация передаётся индивидуально в руки испытуемого и сопровождается объяснениями, интерпретациями полученной информации. При передаче нужно принимать специфические характеристики (эмоциональные проявления родителей, не ущемлять достоинства испытуемого). Если передать информацию без дополнительного разъяснения, то информация может принести вред испытуемому.

## **Психолого-консультативная компетенция**



Психолого-консультативная компетенция (или консультативная компетенция психолога) представляет собой интегральное качество личности психолога, проявляющееся в общей способности и готовности его к самостоятельной и успешной профессиональной консультативной деятельности в условиях реальной ситуации психологического консультирования.

Понимание сути психологического консультирования изложено нами выше - во второй главе книги.

Психолого-консультативная компетенция включает в себя субкомпетенции, классифицируемые нами по двум основаниям: по формам организации и по сферам психологического консультирования.

По формам организации психологического консультирования следует обозначить субкомпетенции:

- индивидуального консультирования;
- группового консультирования;
- консультирования по телефону;
- консультирования через Интернет;
- заочного консультирования (по переписке).

По сферам психологического консультирования следует обозначить субкомпетенции:

- интимно-личностного консультирования;
- семейного консультирования;
- психолого-педагогического консультирования;
- профессионального консультирования;
- организационного консультирования;
- посреднического консультирования.

Психолого-консультативная компетенция предполагает наличие навыков, способности и готовности самостоятельно осуществлять психологическое консультирование в различных формах его организации (индивидуальное, групповое, заочное консультирование, по телефону, в сети Интернет и т.п.), и в различных сферах деятельности (интимно-личностное, семейное, профессиональное, психолого-педагогическое и др.), владение методами психологического консультирования, а также профессиональными качествами, необходимыми для решения консультативных задач.

Формирование психолого-консультативной компетенции — одна из наиболее трудноразрешимых задач в подготовке профес-

сионального психолога. Если говорить точнее – это задача практически нереализуемая в условиях профессиональной подготовки будущих психологов в вузе.

Как было отмечено выше, социально-профессиональная компетенция может проявиться только в условиях реальной социально-профессиональной ситуации. Создать такую ситуацию в условиях организации учебного процесса в вузе практически нереально. Сколько бы самых прекрасных лекций по психологическому консультированию не читалось, какие бы не проводились самые интересные и захватывающие дух семинарские или практические занятия, сформировать психолого-консультативную компетенцию в вузе невозможно. Чего не хватает? Нужен реальный клиент, реальный человек, реально нуждающийся в психологической помощи.

Частично решить проблему могла бы производственная практика студентов, предусмотренная Госстандартом и учебным планом подготовки психологов. Однако и в этом случае приобретение навыков, способствующих готовности и способности будущего психолога самостоятельно проводить консультирование также весьма проблематично. Во-первых, потому, что маловероятно обращение потенциального клиента не к опытному специалисту, а к студенту-практиканту. Во-вторых, присутствие практиканта на индивидуальной консультации, которую проводит специалист-психолог, может рассматриваться как редкая удача. Что же тогда остаётся? Пожалуй, только одно – приобретение психолого-консультативной компетенции в процессе самостоятельной профессиональной деятельности, уже после окончания обучения в вузе. Выдающийся учёный и практик в сфере психологического консультирования Р. Мэй отмечает, что при современном уровне преподавания профессиональная подготовка психологов в вузе не всегда является залогом успехов в психологическом консультировании, а иногда даже, напротив, она мешает будущему консультанту. Поэтому Р. Мэй предлагает воспользоваться советом З.Фрейда – «учиться на практике» (Р. Мэй, 1994).

Однако, даже приступив к самостоятельной профессиональной деятельности, психолог, решивший заняться консультационной практикой, нуждается в помощи и поддержке со стороны достаточно опытных психологов-консультантов. Работа в роли практикующего психолога-консультанта под руководством более

опытного специалиста необходима для приобретения профессионального опыта и овладения на практике необходимыми умениями и навыками. Чтобы действительно со временем стать профессионалом высокого класса, психолог-консультант должен достаточно долго проработать под патронажем супервизора. На это обычно тратится не один год уже после окончания учебного заведения.

### **Психокоррекционная компетенция**

«Психотерапевтическая энциклопедия» под редакцией Б.Д. Карвасарского (1998) определяет психологическую коррекцию как направление психологического воздействия на определённые психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования индивида. Психокоррекция - один из видов психологической помощи наряду с психологическим консультированием, психологическим тренингом, психотерапией.

Методы психокоррекции направлены на выработку норм личностного поведения, межличностного взаимодействия, развитие способности гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях, группах, то есть на методы социального приспособления индивида к изменяющимся условиям окружения.

От психотерапии психокоррекция отличается тем, что первая имеет дело с болезнями психики человека и занимается их лечением. В психокоррекционной помощи нуждается нормальный физически и психически здоровый человек, у которого в жизни возникли проблемы психологического или поведенческого характера, и который не способен самостоятельно их разрешить.

От психолога, осуществляющего психокоррекционную работу, требуются определённые профессиональные качества, к числу которых относится психокоррекционная компетенция. К таковой следует отнести способность и готовность психолога самостоятельно и успешно осуществлять коррекционную деятельность в соответствующей профессиональной ситуации.

На более общем уровне к субкомпетенциям психокоррекции следует отнести:

- психотерапевтическую;
- тренинговую;

- психолого-игровую;
- психотехническую;
- воздействующую;
- аналитическую;
- составления и обоснования программы психокоррекции;
- получения и использования информации для психокоррекции.

Исходя из существующих видов психокоррекционной работы, на более частном уровне можно выделить следующие субкомпетенции.

Компетенция убеждения. Она предполагает способность и готовность психолога воздействовать на сознание и волевое исправление человеком недостатков в своей психологии и в поведении.

Компетенция внушения, как способность и готовность оказывать психологическое воздействие на клиента, не вполне осознающего, что происходит, всего лишь смутно понимающего, что на него оказывается психологическое воздействие.

Компетенция подражания, заключающаяся в умении, способности и готовности ничего не объясняя и не внушая клиенту, продемонстрировать ему нужные образцы поведения, предлагая их повторить.

Компетенция индивидуальной психокоррекции, проявляющаяся в способности и готовности психолога оказывать воздействие на клиента при оказании ему помощи в решении проблем индивидуального, а не межличностного характера, когда клиент отказывается работать в группе, или по каким-либо причинам его работа в группе невозможна. Для оказания профессиональной психологической помощи индивиду, необходимо знать причины психологических проблем, а также то, что происходит в психике и поведении человека, особенно в процессе коррекции. Этот процесс необходимо контролировать и уметь предвидеть его результаты. Для этого требуются не только знания, полученные в ходе обучения на факультете психологии в университете, но и необходимый уровень владения компетенцией индивидуальной психокоррекции. Для этого необходимо владеть субкомпетенциями убеждения, внушения, подражания.

Особое место среди методов индивидуального воздействия занимает психологическое консультирование, о котором речь в данной работе идёт как о роде деятельности, требующем своих особых компетенций.

Компетенция групповой психокоррекции. Для её осмысления следует учесть различия, существующие между индивидуальной и групповой психокоррекцией. Групповая психокоррекция имеет несколько разновидностей. Следовательно, от психолога, осуществляющего психокоррекционную работу в группе, требуется владение тренинговой компетенцией (для групп тренинга умений), компетенцией психодрамы, компетенциями телесной, танцевальной, компетенцией психокоррекции искусством.

### **Тренинговая компетенция**

В широком смысле тренинг представляет собой любую определённую учебную программу или набор процедур, разработанных для того, чтобы в результате их осуществления был получен конечный продукт в виде организма, способного на некоторую определённую реакцию или участие в некоторой сложной, требующей умений деятельности. Судя по данным «Большого толкового психологического словаря», составленного А. Ребером (2000), это широкое употребление охватывает, по существу, все современные способы употребления этого термина.

В настоящее время термин «тренинг» используется для обозначения широкого круга методик, базирующихся на различных теоретических принципах. Единой классификации тренингов не существует. Выделяют тренинги, направленные на развитие навыков саморегуляции, коммуникативные тренинги, тренинговые подходы, стимулирующие личностный рост, обучающие тренинги и др.

В психологической практике тренинги применяются для решения, прежде всего, социально-психологических проблем. Социально-психологический тренинг рассматривается как область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении. Известны виды социально-психологического тренинга: делового общения, поведенческий,

чувствительности, уверенности, перцептивный, корпоративный, личностного роста и др.

Базовые методы тренинга – групповая дискуссия, групповая игра в различных модификациях и сочетаниях, психодрама. Выбор того или иного методического приёма определяется содержанием тренинга; особенностями группы; особенностями ситуации и возможностями тренера, по сути - его профессиональной компетентностью.

Учитывая вышеизложенное, основываясь на анализе литературы и практике тренинговой работы, мы называем субкомпетенции, характеризующие тренинговую социально-профессиональную компетенцию психолога. К таковым мы относим следующие *субкомпетенции*:

- *организаторская* (предполагает целеполагание, планированное продумывание программы тренинга). Данная компетенция необходима психологу для решения организационных вопросов по подготовке и проведению тренинга;
- *моделирования* (тесно связана с организаторской, однако служит решению более частной задачи - искусственного создания требуемой в тренинге ситуации);
- *психодиагностическая* (социально-психологическая диагностика тренинговой группы, отдельных участников тренинга, результатов тренинга);
- *исследовательская* (исследование внутригрупповых процессов, происходящих в ситуации тренинга);
- *общения* (организация и ведение внутригруппового, партнёрского общения, установление и поддержание контакта между участниками тренинга, выработка единой стратегии взаимодействия);
- *дискуссионности* (организации и ведения групповой дискуссии, обсуждения актуальных для тренинга проблем);
- *воздейственная* (осуществления действий, направленных на изменение поведения членов группы);
- *игровая* (организация и проведение деловых, ролевых игр; исполнение участниками тренинга различных ролей, значимых для них в реальной жизни);
- *интерпретационная* (толкование, объяснение, характеристика ситуации, сложившейся в ходе тренинга);

- *аналитическая* (анализ ситуации тренинга, поведения участников, групповой анализ оценок и самооценок);
- *психокоррекционная* (деятельность по исправлению, коррекции тех особенностей психологического развития, которые в принятой системе критериев не соответствуют «оптимальной» модели);
- *техническая* (применение аудиовизуальных средств, позволяющих провести видеотренинг);
- *обучающая* (обучение участников тренинговой группы формам поведения, деятельности и общения, адекватным требуемому содержанию);
- *психодраматическая* (создание подобия импровизированной театральной постановки по сюжету истории, рассказываемой одним из участников группы, где клиенты попеременно выступают в качестве актёров и зрителей).

Данная дифференциация субкомпетенций весьма условна, поскольку между ними существует тесная взаимосвязь, взаимозависимость, обусловленная принадлежностью к единой компетенции – тренинговой. Практически все из вышеперечисленных субкомпетенций взаимодополняют или переходят друг в друга, или являются средством реализации других субкомпетенций. Такая взаимосвязь имеется, например, у субкомпетенций организаторской и моделирования; исследовательской, психодиагностической и аналитической; игровой, психодраматической и общения и т.д.

### **Экспертная компетенция**

Мы уже отмечали, насколько широк круг деятельности практического психолога, насколько разнообразны сферы этой деятельности. И с каждым годом круг этот всё расширяется и обогащается всё новыми областями психологической практики.

Одним из направлений практической деятельности психолога является его экспертная деятельность. Психолог может принимать участие в решении следующих экспертных задач:

- трудовая экспертиза;
- врачебная экспертиза;
- судебно-психиатрическая экспертиза;
- судебно-психологическая экспертиза;

– военно-медицинская экспертиза и др.

Задачи, которые ставят перед психологом эти различные виды экспертиз, разнообразны и сложны. Установление диагностических критериев, анализ степени снижения психических функций субъекта деятельности (подлежащего экспертизе) - всё это осложняется особым отношением обследуемого к самой процедуре экспертизы, как к травмирующей его ситуации.

Ниже в качестве варианта предлагаются требования, предъявляемые к психологу-эксперту, называются личностные качества, необходимые эксперту для решения поставленных задач, права психолога-эксперта.

Требования, предъявляемы к экспертам-психологам:

- наличие высшего психологического образования;
- опыт работы, достаточный для достижения высокого уровня профессионализма (полагаем, что такой опыт должен составлять не менее пяти лет), а также опыт работы (не менее трех лет) в той области практической психологии, которая является объектом экспертизы. Если речь идет об экспертизе научных исследований в области психологии, то в этом случае психолог-эксперт должен иметь учёную степень доктора или кандидата психологических наук, или учёное звание (профессора или доцента) по кафедре психологии (или иной кафедре, специализирующейся в той или иной области психологии);
- обладание достаточным опытом психодиагностической, консультативной, психокоррекционной и иной практической деятельности, а также, если речь идёт об экспертизе научных исследований, опытом научно-исследовательской работы в той области научного знания, которая характеризует объект научного психологического исследования;
- соблюдение этических норм, доброжелательность, уравновешенность, самоконтроль, коммуникабельность.

Психолог, привлекаемый в качестве эксперта должен обладать такими личностными качествами, как непредубеждённость, умение анализировать, твёрдость и принципиальность, способность реалистично, непредвзято оценивать ситуацию, способность принимать и прогнозировать последствия своих действий, обладать широким кругозором, уметь свободно и ясно выражать свои мысли в устной или письменной форме.



Эксперт должен быть в состоянии использовать эти качества для того, чтобы:

- обеспечить объективность, беспристрастность и достоверность результатов своей деятельности по оценке объекта экспертизы;
- осуществлять экспертизу, не отвлекаясь на посторонние помехи и воздействия;
- осуществлять экспертизу своевременно с полным вниманием и отдачей;
- противостоять попыткам оказать на него давление, уметь отстаивать сделанные выводы вопреки любому возможному давлению;
- при необходимости обеспечить конфиденциальность полученной в результате экспертизы информации.

При проведении экспертизы эксперт независим, он не может находиться в какой-либо зависимости от организации или лица, заказавших экспертизу, сторон и других лиц, заинтересованных в исходе дела. Не допускается воздействие на эксперта со стороны правоохранительных органов, органов государственной и муниципальной власти, организаций, объединений и отдельных лиц в целях получения заключения в пользу какой-либо из сторон или в интересах других лиц.

Психолог-эксперт имеет право:

- знакомиться со всей необходимой для проведения экспертизы информацией;
- запрашивать дополнительную информацию, необходимую для проведения экспертизы;
- отказаться от проведения экспертизы, если считает себя недостаточно компетентным относительно конкретного объекта экспертизы.

Исходя из вышеизложенного, можно отметить субкомпетенции, которыми должен владеть психолог-эксперт. В качестве таковых субкомпетенций выступают компетенции, имеющие прямое отношение к той или иной сфере деятельности психолога, которая может стать объектом экспертной оценки, например, компетенции психодиагностическая, консультативная, психокоррекционная, тренинговая, организационная, педагогическая, научно-исследовательская и др.

Кроме этого от психолога-эксперта требуется владение компетенциями, необходимыми для организации и проведения экспертизы, владение методом экспертных оценок, умение профессионально составлять экспертное заключение.

### **Педагогическая компетенция**

Педагогическую компетенцию следует рассматривать как интегральное качество личности психолога, проявляющееся в способности и готовности самостоятельно и успешно осуществлять педагогическую деятельность в специфической педагогической ситуации.

Педагогическая компетенция включает в себя следующие субкомпетенции:

- преподавательскую;
- учебно-методическую;
- дидактическую;
- воспитательную;
- самообразовательную;
- просветительскую.

Разграничить данные субкомпетенции, провести между ними какие-либо более или менее чёткие границы, практически невозможно. Все они, как правило, взаимосвязаны, взаимообуславливают друг друга. Например, преподавательская компетенция не может рассматриваться вне своего методического, дидактического аспекта, а также, в определенной мере, воспитательного компонента. Тем не менее, каждая из этих субкомпетенций характеризуется своими особенностями.

Преподавательская компетенция в целом предполагает способность и готовность преподавателя к самостоятельной и успешной преподавательской деятельности, включающей постановку перед студентами познавательной задачи, организацию лекционных и практических занятий, руководство самостоятельной, научно-образовательной работой учащихся и студентов и т.п. Преподавательская компетенция немыслима без компетенции дидактической.

Владение дидактической компетенцией в широком смысле предполагает способность и готовность преподавателя самостоя-

тельно и успешно решать в теории и практике методологические проблемы высшего профессионального образования. В узком смысле дидактическая компетенция – это качество личности преподавателя, проявляющееся в его способности и готовности самостоятельно выбирать и реализовать конкретные методы обучения в высшей школе. Не случайно в педагогике высшей школы в неразрывном единстве рассматриваются понятия «дидактика» и «педагогическое мастерство».

Понятие «воспитание» в педагогической литературе рассматривается в широком смысле как система специально организованной передачи из поколения в поколение социального опыта и принципов социального формирования человека; в узком смысле – целенаправленная деятельность по формированию у детей нравственно-волевых качеств личности, взглядов, убеждений, определённых привычек и правил поведения (В.М. Полонский, 2004).

Практически везде в литературе проблема воспитания поднимается только лишь в ключе обучения и воспитания детей. Между тем, поскольку процесс формирования и развития личности – непрерывный, продолжающийся на протяжении всей жизни человека, не следует, на наш взгляд, игнорировать проблемы воспитания в высшей школе будущих специалистов. Ещё Н.И. Пирогов (1985) писал, что система образования, обеспечивающая воспитание личности должна обеспечивать преемственность всех ступеней обучения. В этой связи перед преподавателем высшей школы, в частности перед преподавателем психологии, стоит непростая задача – не только обучения психологии, но и воспитания профессиональной культуры, психологической культуры у будущего специалиста, независимо от содержания его предстоящей профессиональной деятельности. Решение этой задачи немыслимо без владения психологом, преподавателем психологии воспитательной компетенции, предполагающей способность и готовность самостоятельно ставить и реализовывать цели, решать задачи воспитания студентов. Тогда многие сформированные личностные качества станут качествами профессионально важными для той или иной сферы деятельности.

Каким образом приобретается, формируется педагогическая компетенция? Как известно, процесс профессиональной подготовки будущих психологов включает такие дисциплины как «Педагогика», «Методика преподавания психологии» и др. Однако, как

мы уже неоднократно подчёркивали, полученные в ходе теоретического обучения знания только тогда станут профессиональными компетенциями, когда проявятся в специфической социально-профессиональной ситуации, т.е. в реальной ситуации преподавания психологии.

В условиях вуза эту проблему призвана решить педагогическая практика. Исходя из цели практики (формирование у будущих психологов педагогических компетенций), нами были сформулированы следующие задачи:

- формирование интереса к преподавательской деятельности, адекватного представления о структуре педагогического труда;
- приобретение навыков подготовки к лекционным и практическим занятиям по психологическим дисциплинам;
- приобретение навыков чтения лекций, организации и проведения семинарских, практических, лабораторных занятий;
- установление делового контакта и налаживание эффективного сотрудничества с руководителем практики в вузе, где проходит практика;
- установление делового контакта со студентами учебной группы;
- формирование некоторых навыков воспитательной работы со студентами и др.

В ходе исследования мы попытались выяснить, какие трудности возникали у студентов-психологов при прохождении ими практики в качестве преподавателя психологических дисциплин. Практика проходила в учебных заведениях высшего и среднего профессионального образования. В качестве слушателей выступали студенты различных специальностей, в том числе и специальности «Психология». Мы опросили 98 студентов, а также попросили ответить на вопросы предложенной нами анкеты преподавателей, под непосредственным руководством которых проходила практика студентов. Данные, полученные при опросе студентов-практикантов и преподавателей-руководителей практики, представлены в таблице 9.

Как видим, мнение руководителей практики и самооценка студентов по некоторым позициям расходятся. Студенты оказа-

лись весьма самокритичны, оценивая свои способности ориентироваться во времени проведения занятий и излагать учебный материал. В то же время руководители практики выше, чем студенты оценивают трудности, возникшие при установлении практикантами контакта с аудиторией, при использовании наглядных, технических средств обучения и в незначительной мере – при разъяснении сложных теоретических положений учебного материала.

Таблица 9

Трудности, возникавшие при проведении педагогической практики

Трудности в проведении практики	По мнению студентов (%)	По отзывам руководителей практики (%)
Установление контакта с аудиторией	4	18
Изложение учебного материала	13	10
Разъяснение каких-либо теоретических положений	24	25
Ориентация во времени проведения занятий	39	15
Отрыв от написанного текста	20	20
Использование наглядных, технических средств обучения	4	16

Кроме того, по оценкам студентов, хотя и в незначительной мере, но возникали трудности в реагировании на «незапланированные» вопросы слушателей; в организации управления и контроле учебной деятельностью студентов на занятии; иногда мешала личная «заорганизованность», излишняя самоуверенность. Только один процент опрошенных практикантов заявили, что не испытывали никаких трудностей при прохождении педагогической практики.

По самооценкам студентов, при проведении занятий особенно остро они ощущали:

- волнение перед началом и в ходе занятий (43%);

- страх перед слушателями (20%);
- неуверенность в своей теоретической подготовке (17%);
- боязнь вопросов со стороны слушателей (17%);
- неспособность удерживать внимание аудитории (2%).

Мы спросили студентов, в чём, по их мнению, причины трудностей, с которыми им приходилось сталкиваться при проведении занятий на педагогической практике. Ответы распределились следующим образом:

- слабый или недостаточный уровень методической подготовки (42%);
- слабый или недостаточный уровень теоретической подготовки (20%);
- всё дело в личной успеваемости, в отношении к учёбе (20%);
- отсутствие интереса к преподавательской деятельности (22%);
- другое (нехватка времени для подготовки к занятиям, дисциплина слушателей и т.п.) (2%).

Приведём ответы и ещё на один, немаловажный вопрос: «Привлекает ли вас педагогическая деятельность по преподаванию психологических дисциплин, ощутили ли вы в себе задатки и склонность к преподавательской работе?». Ответы были получены следующие.

- Да, очень привлекает – 20%.
- Скорее да, чем нет – 24%.
- Скорее нет, чем да – 32 %.
- Не привлекает – 24%.

Вышеизложенное со всей очевидностью приводит, на наш взгляд, к двум наиболее важным выводам. Трудности при проведении занятий возникали, во-первых, из-за слабой теоретической и методической подготовки будущих психологов, и, во-вторых, из-за недостаточной психологической подготовки, низкой мотивации и несформированности интереса к педагогической деятельности. Данные факторы несомненно играют важнейшую роль в оценке профессиональной компетентности психолога, и в частности его педагогической компетенции.

## Имиджевая компетенция

Выше уже отмечалось, что одним из самых распространённых видов работы психолога в разных сферах жизни и деятельности людей является психологическое консультирование. Совокупность проблем, где психологическая помощь в виде консультирования является востребованной, многообразна и многогранна. Проблемная зона захватывает область межличностных отношений, эмоциональные и внутриличностные конфликты и переживания, ситуации социализации и т.д.

Одним из профессионально важных качеств личности психолога-консультанта выступает личная ответственность за собственный имидж. Проявление данного качества зависит от имиджевой компетенции психолога.

С одной стороны, имидж – результат жизнедеятельности человека, а с другой – средство управления его жизненной перспективой. С первой частью утверждения мало кто будет спорить по причине его очевидности. Что же касается второго, то далеко не все рассматривают имидж в качестве важного средства программирования своего жизненного пути и по этой причине не используют его для достижения успеха в жизни (*В.М. Шепель, 2002*).

Чаще всего уделяют внимание целенаправленному развитию своего имиджа известные личности: публичные политики, деятели науки и искусства, журналисты, крупные бизнесмены. Что же касается психологов, то мало кто из практикующих специалистов этой профессии целенаправленно занимается своим имиджем. Во-первых, потому, что не все психологи считают это важным для своей профессиональной деятельности, во-вторых, потому, что не обучены этому и не знают, как это делать.

Имиджевая компетенция в нашем случае - интегральное качество личности психолога, проявляющееся в его способности и готовности самостоятельно и успешно формировать свой имидж психолога-консультанта.

Психолог может прибегать к двум способам создания или преобразования своего имиджа, предназначенного для людей, могущих стать его клиентами, – либо обратиться к услугам имиджмейкера, либо решить эту проблему собственными усилиями.

Обращение к услугам имиджмейкера – специалиста целена-

правленно занимающегося формированием имиджа заказчика – имеет некоторые преимущества. Очевидно, что имиджмейкер – человек знающий, компетентный, опытный специалист, который знает какой имидж необходимо создать, для кого, и знает, как это сделать. Но здесь возникает ряд вопросов: кого можно назвать имиджмейкером, откуда они берутся, кто и где их готовит? Учебных заведений, которые готовят имиджмейкеров на государственном уровне, у нас в стране нет. Всевозможные курсы, семинары и т.п., заявляющие о себе как учебные заведения по подготовке имиджмейкеров, или «имидж-технологов», на самом деле сосредоточены на обучении визажистов, парикмахеров, стилистов, которые могут сыграть какую-то роль в разработке имиджа, однако только лишь на уровне внешнего облика заказчика. Это конечно необходимо, но недостаточно для полноценного формирования имиджа того или иного человека. Сегодня в качестве имиджмейкеров выступают, как правило, специалисты, работающие в сфере рекламы, PR, менеджмента, но главным образом таковыми выступают высококвалифицированные психологи.

Специалисты, работающие в сферах социальной, политической, экономической психологии, психологии менеджмента, рекламы, безусловно, и прежде всего могут претендовать на звание квалифицированного имиджмейкера. Зная механизмы формирования социальной перцепции, свои собственные индивидуальные и профессиональные особенности, требования клиентов, психолог при соответствующей мотивации может вполне успешно справиться с задачей формирования или преобразования собственного имиджа.

Одним из факторов, существенно влияющих на формирование такого имиджа, как раз и является социально-профессиональная компетентность психолога.

Ситуация сегодня такова, что в процессе профессиональной подготовки психологов, в частности подготовки их к психолого-консультативной работе, требуется обратить более пристальное внимание на формирование социально-профессиональных компетенций, которые выступают основным фактором формирования имиджа, предназначенного для возможных клиентов консультанта.



Имиджевая компетенция предполагает наличие способности и готовности психолога-консультанта самостоятельно и успешно решать следующие задачи.

Во-первых, овладение мастерством «Звучащего Слова». Конечно, в процессе консультирования, психологу не приходится выступать перед той или иной аудиторией, демонстрируя своё ораторское искусство. Однако в процессе общения с клиентом от психолога-консультанта на практике требуется:

- говорить языком не столько профессиональным, сколько понятным и доступным для клиента;
- соблюдать необходимый темп речи, грамотно пользуясь приёмами паузации;
- использовать возможности речевой техники и голосообразования;
- применять логическую и эмоционально-экспрессивную интонацию;
- владеть дикцией, обеспечивающей чёткое и ясное произношение каждого слова и фразы в целом.

Во-вторых, овладение мастерством невербального общения с клиентом, что предполагает необходимость:

- управления своими жестами и телодвижениями;
- владения мимикой и пантомимикой;
- управления своей кинетикой – движений и расположения тела и частей тела в консультативном пространстве.

В-третьих, устанавливать и поддерживать контакт с клиентом во время консультации.

В-четвертых, формирование консультативного пространства.

В-пятых, уметь применять на практике законы создания и совершенствования своего внешне привлекательного облика, что предполагает необходимость знания основ дизайна одежды, косметологии, визажа, парикмахерского дела – всего того, без чего нельзя смоделировать свой эффективный профессиональный имидж. Конечно, есть профессиональные косметологи, модельеры, стилисты и т.д., но задача психолога, нацеленного на создание или преобразование собственного имиджа, состоит в том, чтобы свести усилия этих профессионалов в единую личностную конструкцию.

В-шестых, развитие личностных характеристик в процессе имиджирования – важное условие позитивного личностного роста, профессиональной успешности, возможности самореализации.

В-седьмых, выстраивать самому технологию самопрезентации.

И это не весь перечень требований, предъявляемых к имиджевой компетенции психолога-консультанта. Подчеркнём, что в данном случае речь идёт о компетентности психолога в формировании своего собственного имиджа, а не имиджа кого-то другого.

Для психолога, заинтересованного в создании, поддержании, а при необходимости и преобразовании своего имиджа, последний выступает как важнейший конструкт в системе ценностей психолога-консультанта.

Рассматривая систему ценностей консультанта, Р. Кочюнас подчеркивает, что каждый человек имеет собственную систему ценностей, которая определяет его решения и то, как он воспринимает окружающий мир и других людей. Речь идёт о важнейших жизненных критериях. Система ценностей консультанта определяет исходные предпосылки консультирования (Р. Кочюнас, 2008).

Добавим к этому, что система ценностей субъекта той или иной деятельности определяет и то, как будут относиться к нему другие люди, как они воспринимают того или иного носителя ценностей. Создавая или совершенствуя свой имидж, психолог-консультант, тем самым стремится к тому, чтобы другие (возможные его клиенты) определённым образом к нему относились и воспринимали его как компетентного специалиста, как человека во всех отношениях привлекательного и заслуживающего доверия.

Ценностное отношение психолога к своему имиджу предполагает ценностное отношение:

- к своей профессиональной компетентности;
- к своим деятельностным характеристикам;
- к своим коммуникативным особенностям;
- к своим внешнеповеденческим характеристикам.

Только при таком, ценностном, отношении к своему имиджу у психолога будут клиенты. Только в этом случае в условиях конкурентных отношений психолог-консультант приобретёт достой-

ное «имя», надёжную репутацию и солидный авторитет. И поможет ему в этом его имидж.

Ценность имиджа для любого специалиста, в том числе и для психолога-консультанта состоит и в том, что он в значительной мере обеспечивает путь к успеху в профессиональной деятельности. Благодаря профессионально сформированному положительному имиджу, психолог-консультант предстаёт как человек, заслуживающий доверия, и привлекающий таким образом людей – клиентов – нуждающихся в психологической помощи.

Целесообразно созданный имидж помогает психологу добиваться успеха и в общественной деятельности.

Правильно выстроенный имидж может помочь с меньшими морально-психологическими издержками адаптироваться в новом трудовом коллективе, приобрести или укрепить уверенность в себе, в своей привлекательности, и, соответственно, повысить самооценку.

Благодаря имиджу можно затенить недостатки своей внешности, сделать более выразительными свои человеческие и профессиональные достоинства.

Таким образом, ценностное отношение к своей профессии, стремление к формированию собственной имиджевой компетенции выступают важнейшими факторами формирования социально-профессиональной компетентности психолога-консультанта.

## Глава 7

# **СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Как уже отмечалось, социально-профессиональные компетенции представляют собой интегральные качества личности, проявляющиеся в общей способности и готовности её к самостоятельной и успешной профессиональной деятельности в условиях реальной социально-профессиональной ситуации, основанные на профессиональных знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретённых в процессе обучения.

Из данного определения явствует, что компетенции имеют прямое и непосредственное отношение к успеху профессиональной деятельности.

Несомненно, что на успешность профессиональной деятельности психолога могут оказывать влияние разные факторы, в том числе и социально-профессиональные компетенции. Роль последних в соотношении с некоторыми другими факторами успешной профессиональной деятельности психолога мы попытались показать в ходе проведённого нами эмпирического исследования.

Прежде чем приступить к реализации задач исследования, потребовалось уточнить ряд теоретических положений. В том числе понимание успешности профессиональной деятельности и её критериев.

### **7.1. Успешность профессиональной деятельности и её критерии: теоретический анализ**

Проблема успеха стала предметом исследований физиологов, психологов и педагогов в конце XIX века и в XX веке, когда попадание определения успеха в сферу потребностей человека

становится основной предпосылкой, способствовавшей осознанию личностью своей собственной значимости (И.А. Джидарьян, А.Г. Здравомыслов, В.Г. Иваницкий, А.Т. Москаленко, В.Ф. Сержантов). Отмечалось, что чем выше притязания, тем больше должны быть достижения, чтобы человек чувствовал себя удовлетворённым (У. Джемс, С. Карлейль, К. Левин, К. Лоренц, Г. Мюррей, Д. Мак-Клелланд, Д. Рейнор, Ф. Хайдер, Х. Хекхаузен) (См. В.В. Московский, 2007).

В конце XX века категорию успеха рассматривали как степень самосовершенствования человека (А.В. Либин, Ф. Хоппе, Т. Котарбинский), как благо, к которому надо стремиться из-за наград, похвал, положительных эмоций, повышения социального статуса и самооценки (по Дж.В. Аткинсону), как достижение поставленной цели, превышение своих прежних результатов и норм (Н.С. Курек), как представления о своей личности (Я-концепция), как образ жизни, отношение к определённым социальным ситуациям (Л. Тайлер, Д. Сьюпер), как способности человека (Б.М. Теплов, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович) и др.

Анализ, проведённый Е.Н. Гушиной, показал, что существующие основные точки зрения в понимании профессиональной успешности сводятся к тому, что это понятие рассматривается как сложное многомерное образование (С.В. Алёшин, А.П. Булка, Г.Р. Позови, И.М. Жданько, Г.Т. Береговой, В.А. Пономаренко, Е.М. Ткаченко, Б.А. Федоришин, О.Е. Ящишин, О.Н. Родина, Н.В. Самоукина, Б.В. Кулагин, В.Л. Марищук, Н.Л. Шарейко), как совокупность психологических и психофизиологических особенностей, необходимых для достижения человеком общественно приемлемой эффективности труда, при наличии специальных знаний, умений и навыков (К.М. Гуревич), как развитие профессионально важных качеств (И.А. Жданов, М.В. Клищевская, Г.Н. Солнцева), как качество личности (А.Т. Ростунов), как уровень эмоциональной устойчивости (Г.М. Зараковский), как свойства нервной системы (В.Д. Небылицын), как локус контроля (Ю.А. Борисов); как профессионально ориентированная культура (Я.В. Олейникова).

Любую деятельность можно рассматривать как успешную или неуспешную, если сравнивать её с определёнными эталонами качества выполнения. Эти эталоны могут быть конкретными и абстрактными, общими и специфичными. В простейших случаях

они состоят из элементарных альтернатив типа «решил – не решил», «удалось – не удалось». По мере развития деятельности эти эталоны становятся более дифференцированными и сложными. Еще Ф. Хоппе, опыты которого по изучению уровня притязаний стали классическими, считал, что основным критерием успеха-неуспеха является уровень притязаний (*F. Hoppe, 1930*). Если человек при решении задачи достиг или превзошёл свои притязания, то он ощущает успех и повышает свои притязания; если же он не достиг их, то ощущает неуспех и снижает притязания.

В современной литературе профессиональным успехом называется совокупность позитивных результатов, накопленных в течение всей карьеры, - как в психологическом плане, так и в плане объективных профессиональных достижений. Начало его анализу положила работа Э. Хьюг, в которой было предложено разделение на объективный и субъективный виды карьеры. Такое же разделение в отношении профессионального успеха было использовано Дж. Ван Мааненом; оно остаётся актуальным и на сегодняшний день (*См. Я.С. Хаммер, 2008*).

*Объективным успехом* называется положительный результат в профессиональной деятельности, в карьере, который может быть оценён окружающими людьми. Как правило, он измеряется такими характеристиками, как размер заработной платы, количество продвижений по службе и уровень занимаемой должности в иерархии организации. *Субъективным успехом* называется совокупность суждений человека о своих профессиональных достижениях и результатах, измеряемая параметрами удовлетворённости работой и карьерой.

Понятия «успешность» и «эффективность» деятельности, конечно же, не тождественны. Эффективность деятельности – более узкое понятие, означающее отношение достигнутого результата к максимально достижимому или заранее запланированному результату, определяющее результативность выполнения действий. Успешность деятельности включает в себя не только критерии эффективности, психологические характеристики интеллектуальной, мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой, характерологической сфер личности, но также зависит от индивидуальных психофизиологических качеств и является основой функционального комфорта (*Е.С. Шелепова, 2007*).

В отношении факторов, определяющих профессиональный успех, в зарубежной литературе выделяются, как правило, два подхода. Первый из них был разработан Р. Тернером. На основании сравнительного исследования он заключил, что в разных странах ведущую роль в достижении профессионального успеха играют разные принципы построения карьеры: личное усилие или отношения с другими людьми, личная вовлечённость и стремление приобретать новые знания и умения или способность рекомендовать себя как компетентного специалиста. В рамках данного направления изучается роль образования, наставничества и личностных качеств в достижении профессионального успеха (*Р. Тернер, 2007*).

Вторым подходом к описанию факторов, влияющих на профессиональный успех, является обобщение многочисленных эмпирических исследований. Дж. Г. Гринхаус, в частности, выделяет семь характеристик, которые тем или иным образом связаны с профессиональным успехом: 1) стратегия карьеры, 2) межличностные отношения, 3) семейные отношения, 4) инвестиции в человеческий капитал, 5) мотивационные факторы, 6) организационные характеристики и 7) характеристики личности.

Стратегия построения карьеры, по мнению Л.К. Харрис и Э. Огбонна, является скрытой характеристикой. Т. А. Джадж и Р. Д. Бретц выделяют в своих исследованиях две стратегии: делающую упор на работе и сконцентрированную на личности руководителя. П. Таренау в своих исследованиях показал, что работа в рамках одной организации позитивно связана с объективным успехом.

Вторая группа характеристик – межличностные отношения – изучается с точки зрения двух подходов: социального капитала и наставничества. Понятие социального капитала, разработанное Дж. Коулманом, следует понимать как вовлечённость человека в систему социальных отношений, обеспечивая доступ к информации, ресурсам, а так же способствуя появлению более опытного наставника.

Семейные факторы, также определяющие по Дж. Г. Гринхаус профессиональный успех, включают в себя родительский и семейный статус, конфликт между личной и профессиональной жизнью (См. *Я.С. Хаммер, 2008; Я.А. Чернышев, 2007*).

Понятие человеческого капитала подразумевает, что любые инвестиции человека в своё образование, формирование новых

умений и навыков являются его капиталом. Были изучены три показателя человеческого капитала, напрямую связанные с карьерой: профессиональный опыт, приостановки профессиональной деятельности и образование.

Мотивационный фактор оказывает влияние на такие показатели профессионального успеха, как стремление к построению карьеры, главенствующая роль работы, карьерная мотивация, амбициозность.

Что касается организационных характеристик, то пять из них показали связь с обоими видами профессионального успеха (объективного и субъективного): число сотрудников в организации, сфера деятельности организации, соответствие работы личности человека, внутренняя политика компании, организационный успех.

Седьмой группе характеристик посвящено огромное количество исследований, изучающих влияние личностных качеств на профессиональный успех. Обобщив результаты этих исследований, Я. С. Хаммер выделил личностные качества, связанные с обоими видами профессионального успеха – объективным и субъективным. К ним относятся самоэффективность, самоконтроль, экстраверсия и другие (См. *Я.А. Чернышев, 2007*).

Следует отметить, что эти и другие личностные качества хорошо описаны и в отечественной психологии. В.Т. Кудрявцев и А.В. Сухарев выделили следующие особенности, характерные для профессионалов, успешно работающих в сфере «человек-человек»: высокая ответственность и принципиальность, выраженная потребность в общении, смелость в социальных контактах, эмоциональная чувствительность, традиционализм, склонность к групповой деятельности. Н.В. Бачманова и Н.А. Стафурина (1985) основной специальной способностью психолога называют талант общения (См. *Е.В. Самойленко, 2008*). В структуре этой способности они выделили следующие составляющие:

- 1) умение полно и правильно воспринимать человека (наблюдательность, быстрая ориентация в ситуации и т.д.);
- 2) умение понимать внутренние свойства и особенности человека (проникновение в его духовный мир, интуиция);
- 3) способность к сопереживанию (эмпатия, сочувствие, доброта и уважение к человеку, готовность помочь человеку);
- 4) умение анализировать своё поведение (рефлексия);



5) умение управлять самим собой и процессом общения (самоконтроль).

Во второй группе отечественных исследований проводится сравнение психологических характеристик психолога внутри профессии: выделяется общее и различное в индивидуально-психологических качествах и особенностях личности психолога-исследователя и психолога-практика (См. *Л.В. Лежнина*, 2009; *М.В. Молоканов* и *Н.А. Аминов*, 1992; *В.В. Ребров*, 2008).

Учитывая вышеизложенное, можно констатировать, что успех является достаточно многофакторным образованием, которое наблюдается практически во всех сферах жизнедеятельности личности и является высоко генерализованным личностным качеством.

Выше уже отмечалось, что социально-профессиональные компетенции – это деятельностная составляющая полученного уровня образования, которая помогает проявиться (обнаружиться) знаниям, умениям и навыкам в незнакомой ситуации, т.е. являются более высоким уровнем обобщения последних.

Обладая своим содержанием, социально-профессиональные компетенции специалиста-психолога проявляются в эффективном выполнении профессиональных задач с учётом предъявляемых к профессионалу требований, что зависит от приобретённых знаний, умений и навыков. В то же время, анализ специфики конкретных профессиональных ситуаций, соотносясь с профессиональными возможностями и готовностью выполнять ту или иную задачу при достижении профессиональных целей, обеспечивает качественное и безошибочное выполнение заданий и решение профессиональных задач.

Учитывая двойственность успешности (её объективную и субъективную стороны), а также социальный характер деятельности психолога, можно сказать, что успешность проявляется в лёгком, без затруднений, освоении субъектом функциональных обязанностей, в установлении деловых контактов с коллегами по работе, в построении успешной стратегии взаимодействия с клиентами и построения профессиональной карьеры (на основании склонностей и ценностей в том числе).

В конечном итоге успешность профессиональной деятельности следует понимать как совокупность позитивных результатов – как в психологическом плане, так и в плане объективных про-

фессиональных достижений, выражающуюся в достижении поставленных целей профессиональной деятельности, в оптимальном соотношении между окружающими человека ожиданиями и результатами.

Основываясь на вышеизложенном, в качестве гипотезы мы предположили, что первоопределяющим фактором успешной профессиональной деятельности психолога являются его социально-профессиональные компетенции.

## **7.2. Анализ результатов эмпирического исследования**

Основываясь на представленных выше взглядах отечественных и зарубежных исследователей, мы исходили из того, что в качестве факторов успешной профессиональной деятельности психолога могут выступать:

- опыт работы;
- наличие связей, протекционизм;
- стратегия построения карьеры;
- высокая заработная плата;
- удовлетворённость профессиональной деятельностью;
- общественное признание, внутриорганизационный авторитет;
- признание и авторитет у клиентов;
- взаимоотношения с руководством и коллегами;
- внутрисемейные отношения;
- личностные характеристики;
- удача, везение.

Среди субъективных критериев успешности профессиональной деятельности были обозначены внешне наблюдаемые в специфической ситуации профессиональной деятельности проявления вышеуказанных показателей.

Для изучения социально-профессиональных компетенций мы исходили из того, что, практически все, рассмотренные выше компетенции в качестве субкомпетенций включают:

- способность брать на себя ответственность;
- участие в совместном принятии решений;

- регулирование конфликтов ненасильственным путём;
- сотрудничество и толерантность;
- компетенции общения;
- профессиональную этику, традиционализм.

Критериями оценки таковых являлись:

- 1) степень владения содержанием компетенции;
- 2) готовность к её актуализации;
- 3) опыт применения компетенции в различных ситуациях.

В исследовании приняли участие практические психологи, педагоги-психологи, психологи-психотерапевты и специальные психологи, осуществляющие свою профессиональную деятельность в семи психологических центрах, в двух дошкольных образовательных учреждениях, в одной психолого-медико-педагогической службе района, в компании «Институт практической психологии «Эго-ресурс» г. Челябинска.

Объём выборки составил 39 человек, среди которых 36% мужчин, 64% женщин. У всех испытуемых высшее профессиональное образование, в том числе по специальности «Психология» – 77%, «Педагогика и психология» – 10%, «Специальная психология» – 13%; наличие учёной степени - у 15% испытуемых.

В исследовании уровней особенностей компетентности и субъективной успешности испытуемых также принимали участие 12 экспертов – сотрудники и руководители исследуемых психологов, в числе которых 34% мужчин и 66% женщин. У всех экспертов высшее образование, в том числе по специальности «Психология» – 50%, «Педагогика и психология» – 33%, «Специальная психология» – 17%.

Придерживаясь субъектно-деятельностного подхода к исследованию личности, разработанного С.Л. Рубинштейном, и интегративного подхода к изучению профессионального успеха, личность психолога как субъекта деятельности мы рассматривали в трёх формах взаимоотношений: познавательной, деятельностной и отношенческой.

При этом активность личности, с точки зрения интегративного подхода, как субъекта жизни и, соответственно, деятельности при достижении успеха опирается на соответствие внутренних предпосылок и внешних условий. К внутренним предпосылкам мы отнесли наличие у человека высокоразвитых общих спо-

способностей и определённых специальных способностей, обученности, профессионально важных качеств, развитых эмоционально-волевых свойств личности, степень сформированности социально-профессиональных компетенций. К внешним условиям относится влияние социально-экономической среды и профессионального окружения.

Для реализации задач исследования, нами были применены методы анкетного опроса и экспертных оценок.

Для проведения анкетного опроса была специально разработана анкета, которая включала открытые, закрытые, а также комбинированные вопросы, и кроме этого предусматривала заполнение предложенных специальных таблиц. Такой подход к составлению анкеты позволил нам выявить ту информацию и в таком виде, в котором она была удобна в процессе дальнейшей её обработки.

Для экспертов нами были разработаны бланки опроса, заполнение которых дало возможность получить необходимые для реализации задач исследования материалы. Заполненные бланки, по сути, выполняли функции заключения эксперта. Часть вопросов для эксперта составлена с учётом анкеты для исследуемых психологов с целью дальнейшего сопоставления самооценки испытуемых и оценки, даваемой в заключении эксперта.

Качественная и количественная обработка полученных данных, интерпретация количественных показателей осуществлялась с использованием программы SPSS 11.5.

Анализ полученных результатов подразумевал решение следующих задач.

1. Анализ качественных данных и количественных показателей полученной информации.
2. Определение взаимосвязи критериев содержания субкомпетенций испытуемых, взаимосвязи социально-профессиональных компетенций и успешности деятельности, взаимосвязи иных факторов успешности деятельности и субкомпетенций, присущих практически всем перечисленным выше компетенциям;
3. Кластерный анализ взаимосвязей переменных;
4. Сопоставление полученных результатов, общая интерпретация и систематизированный вывод.

Количественная интерпретация полученной информации осуществлялась посредством присвоения числового значения

каждой переменной по принципу номинативного шкалирования: низкому значению присваивался «0», следующим по возрастанию степени выраженности либо значимости - «1», «2» и т.д.

Анализ среднего, дисперсии и стандартного отклонения признаков с помощью SPSS 11.5 показал, что распределение не отличается от нормального. Таким образом, номинативное шкалирование полученной качественной информации позволяет в нашем исследовании подсчитать частоты встречаемости разных наименований и значений признаков. Среди допустимых операций с номинативными шкалами с целью установления взаимосвязи между рядами свойств допускается подсчет сопряжённости признаков по Пирсону, что открывает перспективы проведения факторного либо кластерного анализа с целью проверки гипотезы нашего исследования.

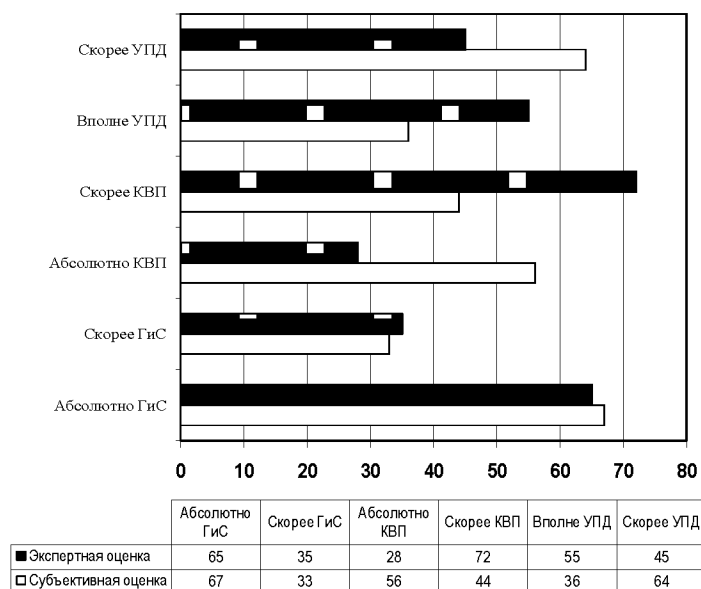
В результате анализа данных, мы определили распределение таких признаков испытуемых, как стремление к успеху и наличие успешности в профессиональной деятельности; сопоставили экспертное мнение и собственные оценки испытуемыми уровня своей профессиональной компетентности, их готовности и способности самостоятельно и успешно выполнять профессиональные задачи, что указывает на некоторые расхождения между объективным и субъективным «компонентами» профессиональной успешности психологов.

Данные, полученные с помощью анкетирования и экспертных оценок (см. рис. 6) показывают следующее.

Во-первых, все испытуемые считают себя готовыми и способными к самостоятельному и успешному выполнению задач профессиональной деятельности психолога. При этом абсолютно готовыми и способными себя считают 67% опрошенных, скорее готовыми и способными - 33%. Данные экспертов по этому показателю практически не отличаются от субъективных оценок испытуемых (соответственно 65% и 35%). Никто из испытуемых психологов не заявил, что считает себя не готовым и не способным к самостоятельной профессиональной деятельности. Такого же мнения придерживаются и эксперты.

Во-вторых, все испытуемые психологи считают себя компетентными в своей профессии (56% - абсолютно компетентны, 44% - скорее компетентны). Варианты ответов «Скорее некомпетентен» и «Совершенно некомпетентен» не выбрал никто. Что ка-

сается мнения экспертов по этому вопросу, то, с одной стороны, в целом оно созвучно субъективным представлениям психологов. Однако абсолютно компетентными своих подопечных считают 28% экспертов (в два раза меньше, чем психологи), а скорее компетентными – уже 72%.



*Рис. 6.* Количественные показатели субъективных и экспертных оценок некоторых характеристик испытуемых

Условные обозначения характеристик испытуемых:

- **ГиС** – готовы и способны к самостоятельному и успешному выполнению задач профессиональной деятельности психолога;
- **КВП** – компетентны в избранной профессии;
- **УПД** – успешны в своей профессиональной деятельности.

В-третьих, все испытуемые психологи считают себя успешными в своей профессиональной деятельности (36% - вполне

успешными, 64% - скорее успешными). В целом такой же точки зрения придерживаются и эксперты, разница лишь в том, что вполне успешными психологов считают 55% экспертов, а скорее успешными – 45%.

Таким образом, выборка является репрезентативной и характеризуется следующими особенностями:

- абсолютная ориентация на успех профессиональной деятельности (100 % выборов стремления к успеху по результатам анкетирования);

- отсутствие неуспешных испытуемых;

- готовность и способность самостоятельно и успешно выполнять функциональные обязанности, компетентность в профессии, как с субъективной, так и объективной точек зрения.

Следующим этапом обработки результатов анкетного опроса стало определение выраженности у испытуемых как субъектов деятельности субкомпетенций по следующим показателям:

- владение знанием содержания компетенции;

- готовность к актуализации компетенции;

- опыт применения компетенции.

Данные, полученные при ответах психологами, в сопоставлении с заключением экспертов, отражены в таблице 10. Они демонстрирует несущественные, но принципиально значимые для нашего исследования, расхождения между оценками экспертов и результатами анкетирования испытуемых.

Практически все психологи в полной мере представляют себе содержание приведённых в таблице компетенций. Исключение составляет лишь знание того, что значит соблюдать традиции, ритуал, этикет.

Однако эксперты менее оптимистично оценивают знание психологами данных компетенций. В большей мере это относится к знанию того, что значит способность брать на себя ответственность; участвовать в совместном принятии решений; взаимодействие с коллективом, коллегами, партнерами. Никто из испытуемых не заявил, что совершенно не имеет представления о сущности данных компетенций.

Таблица 10

Характеристика социально-профессиональных компетенций,  
данная испытуемыми психологами и экспертами

(оценки компетенций приведены в процентах: обычным шрифтом – субъективные оценки, данные испытуемыми психологами; жирным шрифтом – оценки, данные экспертами)

Ориентировочные критерии оценки содержания компетенции	Владение знанием содержания компетенции			Готовность к актуализации компетенции			Опыт применения в различных ситуациях (стандартных и нестандартных)		
	В полной мере	Не в полной мере	Не владею	Вполне готов	Не совсем готов	Не готов	Достаточный	Недостаточный	Отсутствует
Компетенции									
Способность брать на себя ответственность	100 <b>59</b>	0 <b>41</b>		82 <b>49</b>	18 <b>51</b>		26 <b>38</b>	74 <b>62</b>	
Участвовать в совместном принятии решений	100 <b>67</b>	0 <b>33</b>		80 <b>64</b>	20 <b>36</b>		80 <b>36</b>	20 <b>74</b>	
Регулировать конфликты ненасильственным путем	100 <b>92</b>	0 <b>8</b>		91 <b>100</b>	9 <b>0</b>		92 <b>92</b>	8 <b>8</b>	
Взаимодействие с коллективом, коллегами, партнёрами	100 <b>80</b>	0 <b>20</b>		100 <b>80</b>	0 <b>20</b>		100 <b>80</b>	0 <b>20</b>	
Сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого;	100 <b>100</b>			80 <b>80</b>	20 <b>20</b>		87 <b>74</b>	13 <b>26</b>	
Общение (устное, письменное, порождение и восприятие текста)	100 <b>100</b>			82 <b>77</b>	18 <b>23</b>		87 <b>69</b>	13 <b>31</b>	
Соблюдение традиций, ритуала, этикета	82 <b>74</b>	18 <b>26</b>		77 <b>74</b>	23 <b>26</b>		77 <b>74</b>	23 <b>26</b>	
Соблюдение этики во взаимоотношениях	100 <b>95</b>	0 <b>5</b>		95 <b>80</b>	5 <b>20</b>		95 <b>95</b>	5 <b>5</b>	

В то же время, как видно из таблицы, знание компетенций далеко не всегда предполагает готовность их актуализировать в



процессе профессиональной деятельности. Все испытуемые заявили о своей полной готовности взаимодействовать с коллективом, коллегами, партнёрами. В несколько меньшей мере это относится к готовности соблюдать этические нормы во взаимоотношениях (95%); регулировать конфликты ненасильственным путём (91%); брать на себя ответственность (82%); общаться (устно, письменно) (82%); участвовать в совместном принятии решений (80%); сотрудничать, принимать и уважать других (80%); соблюдать традиции, этикет, ритуал (77%). Мнения экспертов здесь больше расходятся с субъективной оценкой испытуемых психологов, чем в случае владения содержанием компетенций. Особенно заметны эти отличия в оценках экспертами готовности психологов актуализировать компетенции брать на себя ответственность и участвовать в совместном принятии решений.

Анализируя опыт применения психологами компетенций («достаточный – недостаточный»), можно утверждать не столько об отсутствии опыта профессиональной деятельности (минимальный срок работы испытуемых три года), сколько о наличии познавательной активности как формы взаимодействия субъекта с действительностью. Исключение составляют такие компетенции, как совместное принятие решений и соблюдение традиций, ритуалов, этикета, что прослеживается в низких показателях их составляющих - отсутствии готовности к реализации, частичном владении знанием содержания таковых и указании на недостаточность опыта применения, как самими психологами, так и экспертами. Также обнаружен недостаточный опыт совместного принятия решения и принятия на себя ответственности в процессе осуществления профессиональной деятельности психологов, что совершенно противоположно по показателям опыта актуализации компетенций регулирования конфликтов ненасильственным путём и соблюдения этики во взаимоотношениях.

Результаты измерения опыта применения компетенций в конкретной социально-профессиональной ситуации отображены на рисунке 7.

Резюмируя владение содержанием исследуемых компетенций, следует отметить обоснованность такой характеристики испытуемых, как общая способность и готовность к самостоятельной и успешной деятельности в условиях реальной социально-профессиональной ситуации, основанной на профессиональных

знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях. Это дало нам основание для установления связи между рядами свойств объектов нашего исследования. Данная задача осуществлялась посредством корреляционного анализа с применением коэффициента сопряженности Пирсона.

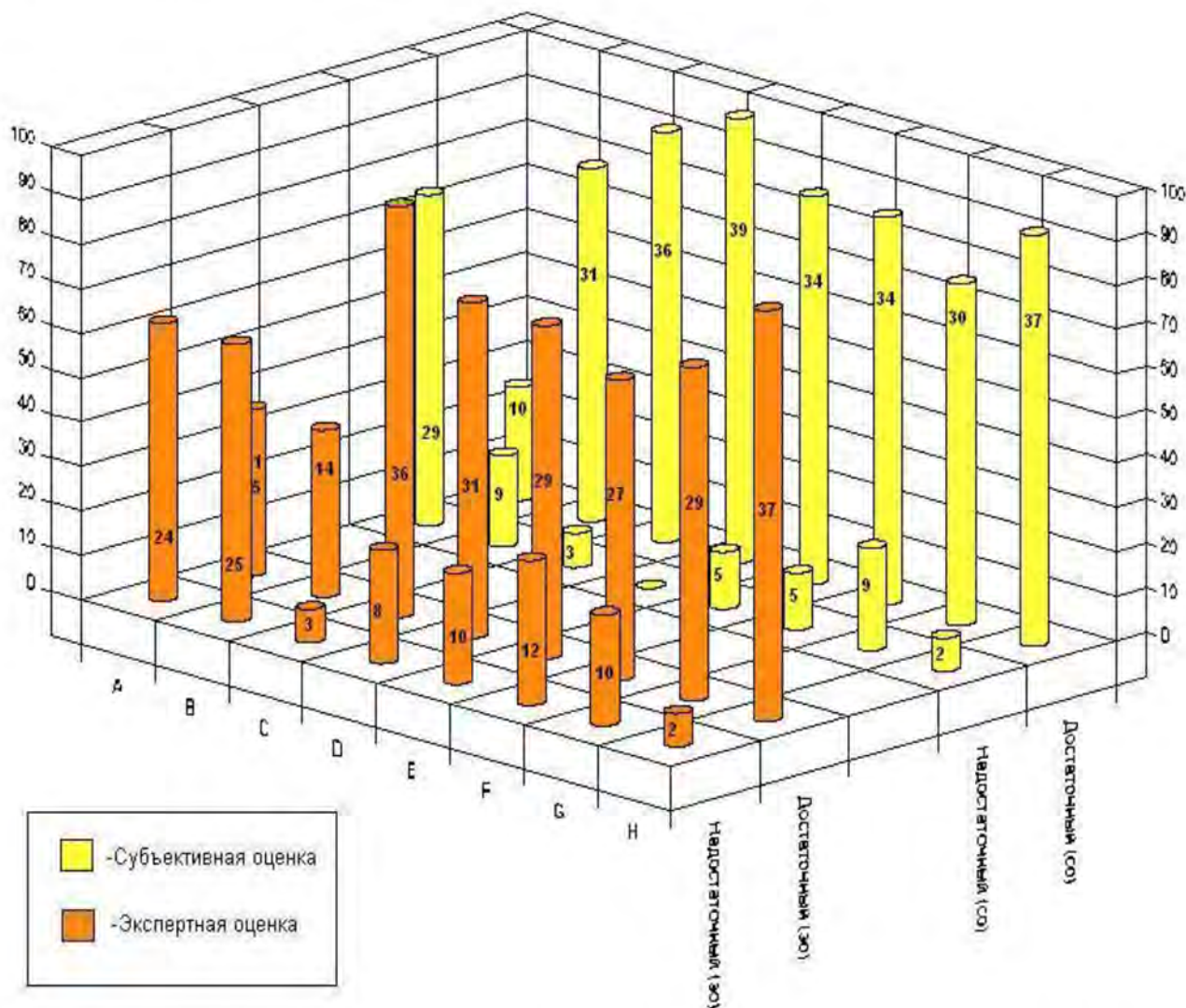


Рис. 7. Опыт применения компетенций, указанных в таблице 10

**OX** – компетенции; **OY** - процент встречаемости; **OZ** – степень овладения компетенцией. Условные обозначения: **A** – способность брать на себя ответственность, **B** – участие в совместном принятии решений, **C** – регулирование конфликтов ненасильственным путем, **D** – внутриорганизационное взаимодействие и активность, **E** – сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого, **F** – общение, **G** – соблюдение традиций, этикета, ритуалов, **H** – соблюдение этики во взаимоотношениях.

Таблица 11

## Частота встречаемости ранжируемых факторов успешности

Источник оценочной информации	Частоты, процент встречаемости	Допустимые значения	Ранжируемые факторы успешности							
			Взаимоотношения с коллегами	Взаимоотношения с руководством	Внутрисемейные отношения	Личностные характеристики	Уровень социальных профессиональных компетенций	Наставничество, протекционизм, связи	Нацеленность на карьеру	Удача, везение
Субъективный	1	1	7; 17,9%	2; 5,0%	6; 15,0%	9; 23,1%	3; 7,7%	8; 20,5%	1; 2,6%	6; 15,4%
			3; 7,5%	1; 2,6%	6; 15,4%	4; 10,3%	1; 2,5%	7; 17,5%	5; 12,5%	7; 17,5%
Объективный	2	2	2; 5,1%	1; 2,5%	3; 7,7%	5; 12,8%	9; 22,5%	7; 17,9%	8; 20,5%	2; 5,1%
			1; 2,5%	3; 7,7%	3; 7,5%	3; 7,5%	9; 22,5%	7; 17,5%	9; 22,5%	3; 7,5%
Субъективный	3	3	9; 23,1%	6; 15,0%	16; 41,0%	2; 5,1%	5; 12,8%	2; 5,1%	1; 2,6%	1; 2,6%
			9; 22,5%	1; 2,6%	17; 42,5%	17; 42,5%	5; 12,5%	2; 5,0%	1; 2,5%	0
Объективный	4	4	6; 15,4%	16; 40,0%	4; 10,3%	8; 20,5%	3; 7,7%	4; 10,3%	1; 2,6%	8; 20,5%
			6; 15,0%	8; 20,5%	4; 10,0%	4; 10,0%	3; 7,5%	5; 12,5%	2; 5,0%	8; 20,0%
Субъективный	5	5	5; 12,8%	6; 15,0%	2; 5,1%	1; 2,5%	0	5; 12,8%	4; 10,3%	3; 7,7%
			5; 12,5%	15; 38,5%	2; 5,0%	2; 5,0%	6; 15,0%	5; 12,5%	3; 7,5%	3; 7,5%
Объективный	6	6	3; 7,7%	5; 12,5%	4; 10,3%	1; 2,6%	6; 15,4%	10; 25,6%	8; 20,5%	3; 7,7%
			4; 10,0%	4; 10,3%	3; 7,5%	3; 7,5%	6; 15,0%	10; 25,0%	7; 17,5%	2; 5,0%
Субъективный	7	7	4; 10,3%	3; 7,5%	3; 7,7%	7; 17,9%	7; 17,9%	1; 2,6%	7; 17,9%	5; 12,8%
			5; 12,5%	5; 12,8%	3; 7,5%	3; 7,5%	3; 7,5%	1; 2,5%	6; 15,0%	5; 12,5%
Объективный	8	8	3; 7,7%	1; 2,5%	1; 2,6%	3; 7,7%	6; 15,4%	2; 5,1%	9; 23,1%	11; 28,2%
			6; 15,0%	2; 5,1%	1; 2,5%	6; 15,0%	7; 17,5%	2; 5,0%	6; 15,0%	11; 27,5%

Количественная оценка факторов успешности, которые испытуемым и экспертам предлагалось проанжировать либо отметить, осуществлялся так же посредством описания частот встречаемости, результаты чего указаны в таблице 11.

Определение частоты встречаемости факторов успешности деятельности позволяет подтвердить такие характеристики испытуемых как нацеленность на карьеру (89% выбора определения успешности как процесса, 11% - как результата деятельности), значимость уровня компетентности и наставничества, ориентация на эффективные взаимоотношения с коллегами по сравнению со значимостью характера взаимоотношений с руководством, дифференциация профессиональной деятельности и семейных отношений.

В дальнейшем производилось установление взаимосвязи между критериями и рядами свойств, исследуемых посредством анкетирования и экспертных оценок испытуемых.

Решение одной из задач исследования социально-профессиональных компетенций психолога как фактора успешности деятельности осуществлялось с применением метода ранговой корреляции  $r$ -Пирсона, как способа определения силы и направления корреляционной связи между признаками и иерархиями признаков.

Корреляционный анализ осуществлялся в три этапа:

1. Анализ связи компетентности, готовности и способности выполнять профессиональные задачи, опыта работы с критериями содержания компетенций;

2. Анализ связи компетенции, готовности и способности выполнять профессиональные задачи, опыта работы с факторами успешности деятельности психологов-практиков;

3. Сопоставление корреляций данных анкетирования и экспертных оценок.

В результате была выявлена двусторонняя корреляционная связь на статистически достоверном уровне при  $p \leq 0,01$  и  $p \leq 0,05$  (См. таблицы 12, 13, 14).

Корреляционная связь результатов экспертных оценок на статистически достоверном уровне отражена в таблицах 15, 16, 17, 18, 19.

Корреляционному анализу также подвергались ранжируемые факторы успешности (на основании частоты встречаемости),

опыт работы, компетентность в специальности, готовность и способность самостоятельно и успешно выполнять профессиональные задачи.

Сопоставление результатов анализа связей между показателями и факторами успешности деятельности, оцениваемыми субъективным анкетированием и объективными экспертными оценками позволяет определить двухстороннюю корреляционную взаимосвязь на статистически достоверном уровне между значимыми для данного исследования переменными, что отображено в таблице 20.

Таблица 12

Корреляционная связь субкомпетенций по результатам анкетирования

Признак	r – Пирсона, p-уровень
<b>Опыт принятия ответственности</b>	
Готовность к ответственности	r=0,796, p≤0,0001
<b>Опыт принятия решений</b>	
Готовность к совместному принятию решений	r= 0,834 p≤0,0001
<b>Опыт ненасильственного регулирования конфликтов</b>	
Готовность к ненасильственному регулированию конфликтов	r=1,0 p≤0,0001
<b>Готовность к внутриорганизационному взаимодействию</b>	
Готовность к сотрудничеству, уважению, принятию другого	r= 0,755 p≤0,0001
Опыт общения	r=0,755 p≤0,0001
Владение содержанием субкомпетенции соблюдения традиций, ритуалов, этикета	r= 0,590 p≤0,0001
Готовность к соблюдению традиций, ритуалов, этикета	r=0,777 p≤0,0001
Опыт соблюдения традиций, ритуалов, этикета	r=0,777 p≤0,0001
Опыт соблюдения этики во взаимоотношениях	r=1,000 p≤0,0001

Таблица 13

Корреляционная связь субкомпетенций по результатам анкетирования

Признак	r – Пирсона, p-уровень
<b>Готовность к общению</b>	
Опыт общения	r= 0,606 p≤0,0001
<b>Владение содержанием субкомпетенции соблюдения традиций, ритуалов, этикета</b>	
Опыт соблюдения традиций, ритуалов, этикета	r= 0,854 p≤0,0001
Готовность к соблюдению традиций, ритуалов, этикета	r= 0,854 p≤0,0001
Опыт соблюдения этики во взаимоотношениях	r=0,590 p≤0,0001
<b>Опыт общения</b>	
Готовность к соблюдению традиций, ритуалов, этикета	r=0,518 p≤0,001
Опыт соблюдения этики во взаимоотношениях	r= 0,755 p≤0,0001
Опыт соблюдения традиций, ритуалов, этикета	r= 0,518 p≤0,001
<b>Владение содержанием субкомпетенции соблюдения этики во взаимоотношениях</b>	
Готовность к соблюдению этики во взаимоотношениях	r= 1,0 p≤0,0001

Таблица 14

Корреляционная связь субкомпетенций по результатам анкетирования

Признак	r – Пирсона, p-уровень
<b>Готовность к сотрудничеству, толерантности, уважению и принятию другого</b>	
Опыт общения	r= 1,0 p≤0,0001
Владение содержанием субкомпетенции соблюдения традиций, ритуалов, этикета	r= 0,755 p≤0,0001
Готовность к соблюдению традиций, ритуалов, этикета	r= 1,0 p≤0,0001
Опыт соблюдения этики во взаимоотношениях	r= 0,755 p≤0,0001
<b>Готовность к соблюдению традиций, ритуалов, этикета</b>	
Опыт соблюдения традиций, ритуалов, этикета	r= 1,0 p≤0,0001
Опыт соблюдения этики во взаимоотношениях	r= 0,755 p≤0,0001
<b>Опыт соблюдения традиций, ритуалов, этикета</b>	
Опыт соблюдения этики во взаимоотношениях	r= 0,777 p≤0,0001

Таблица 15

**Корреляционная связь субкомпетенций по итогам  
экспертных оценок**

Признак	r – Пирсона, p-уровень
<b>Успешность деятельности</b>	
Опыт работы	r= 0,663 p≤0,0001
<b>Опыт принятия ответственности</b>	
Готовность к принятию ответственности	r= 0,813 p≤0,0001
Владение содержанием субкомпетенции принятия ответственности	r= 0,711 p≤0,0001
<b>Владение содержанием субкомпетенции совместного принятия решений</b>	
Владение содержанием субкомпетенции принятия ответственности	r=0,519 p≤0,001
<b>Опыт совместного принятия решений</b>	
Владение содержанием субкомпетенции совместного принятия решений	r= 0,945 p≤0,001
<b>Готовность к совместному принятию решений</b>	
Владение содержанием субкомпетенции совместного принятия решений	r=0,945 p≤0,0001
Опыт совместного принятия решений	r=1,0 p≤0,0001

Определение взаимосвязи признаков компетентности и факторов успешности деятельности позволяет оценить причины совместной изменчивости нескольких переменных и проверить достоверность гипотезы нашего исследования.

В качестве существенно более простого и наглядного аналога факторного анализа, применяемого для исследования взаимосвязей множества переменных, был применён метод кластерного анализа корреляций, направленный на выявление групп, в состав которых входят объекты, более сходные друг с другом; таким образом, если в качестве объектов классификации определить переменные, а в качестве мер их различия – корреляции, то кластерный анализ позволяет получить тот же результат, что и факторный.

Таблица 16

Корреляционная связь субкомпетенций по итогам  
экспертных оценок

Признак	r – Пирсона, p-уровень
<b>Владение содержанием субкомпетенции внутриорганизационного взаимодействия</b>	
Опыт работы	r=0,752 p≤0.0001
Опыт соблюдения традиций, ритуалов, этикета	r=0,720 p≤0.0001
Опыт соблюдения этики во взаимоотношениях	r=1,0 p≤0,0001
<b>Готовность к внутриорганизационному взаимодействию</b>	
Опыт работы	r=0,752 p≤0,0001
Готовность к ненасильственному регулированию конфликтов	r=1,0 p≤0,0001
Опыт соблюдения этики во взаимоотношениях	r=1,0 p≤0,0001
Готовность к соблюдению традиций, ритуалов, этикета	r=0,720 p≤0,0001
Опыт соблюдения традиций, ритуалов, этикета	r=0,720 p≤0.0001
Владение содержанием субкомпетенции внутриорганизационного взаимодействия	r=1,0 p≤0,0001
Готовность к сотрудничеству, принятию другого	r=1,0 p≤0,0001
Опыт внутриорганизационного взаимодействия	r=1,0 p≤0,0001

Таблица 17

Корреляционная связь субкомпетенций по итогам  
экспертных оценок

Признак	r – Пирсона, p-уровень
<b>Опыт сотрудничества, толерантности, уважения и принятия другого</b>	
Владение содержанием субкомпетенции внутриорганизационного взаимодействия	r=0,757 p≤0,0001
Опыт соблюдения этики во взаимоотношениях	r=0,755 p≤0.0001
Готовность к внутриорганизационному взаимодействию	r=0,752 p≤0,0001
Опыт внутриорганизационного взаимодействия	r=0,755 p≤0,0001
<b>Готовность к сотрудничеству, толерантности, уважению, принятию другого</b>	
Опыт внутриорганизационного взаимодействия	r=1,0 p≤0,0001
Опыт соблюдения этики во взаимоотношениях	r=1,0 p≤0,0001
Готовность к соблюдению традиций, ритуалов, этикета	r=0,720 p≤0,0001
Опыт соблюдения традиций, ритуалов, этикета	r=0,720 p≤0.0001
Владение содержанием субкомпетенции внутриорганизационного взаимодействия	r=1,0 p≤0,0001
Опыт соблюдения толерантности, уважения, принятия...	r=0,755 p≤0,0001



Таблица 18

**Корреляционная связь субкомпетенций по итогам  
экспертных оценок**

Признак	r – Пирсона, p-уровень
<b>Опыт работы</b>	
Владение содержанием субкомпетенции соблюдения традиций, ритуалов, этикета	r=0,589 p≤0,0001
Готовность к соблюдению традиций, ритуалов, этикета	r=0,589 p≤0,0001
Опыт соблюдения традиций, ритуалов, этикета	r=0,589 p≤0,0001
Опыт соблюдения этики во взаимоотношениях	r=0,752 p≤0,0001
<b>Владение содержанием субкомпетенции соблюдения традиций, ритуалов, этикета</b>	
Готовность к внутриорганизационному взаимодействию	r=0,720 p≤0,0001
Владение содержанием субкомпетенции внутриорганизационного взаимодействия	r=0,720 p≤0,0001
Опыт внутриорганизационного взаимодействия	r=0,720 p≤0,0001
Готовность к сотрудничеству, уважению, принятию другого	r=0,720 p≤0,0001
Готовность к соблюдению традиций, ритуалов, этикета	r=0,720 p≤0,0001
Опыт соблюдения традиций, ритуалов, этикета	r=1,0 p≤0,0001
Опыт соблюдения этики во взаимоотношениях	r=0,720 p≤0,0001

Таблица 19

**Корреляционная связь субкомпетенций по итогам  
экспертных оценок**

Признак	r – Пирсона, p-уровень
<b>Готовность к соблюдению традиций, ритуалов, этикета</b>	
Опыт соблюдения традиций, ритуалов, этикета	r=1,0 p≤0,0001
Опыт соблюдения этики во взаимоотношениях	r=0,720 p≤0,0001
<b>Опыт соблюдения традиций, ритуалов, этикета</b>	
Опыт соблюдения этики во взаимоотношениях	r=0,720 p≤0,0001
Опыт внутриорганизационного взаимодействия	r=0,720 p≤0,0001

## Взаимосвязь ранжируемых факторов успешности

Признаки	r- Пирсона, p – уровень
<b>Личностные характеристики</b>	
Взаимоотношения с руководством	$r = - 0,5, p \leq 0,005$ – по результатам самооценки
Уровень социально-профессиональных компетенций	$r = 0,5, p \leq 0,001$ – по результатам самооценки, $r = 0,5, p \leq 0,003$ – по результатам экспертных оценок
Протекционизм, связи	$r = - 0,5, p \leq 0,002$ – по результатам самооценки
Удача, везение	$r = - 0,7, p \leq 0,0001$ – по результатам самооценки, $r = - 0,7, p \leq 0,0001$ – по результатам экспертных оценок
Нацеленность на карьеру	$r = - 0,6, p \leq 0,001$ – по результатам экспертных оценок
<b>Успешность деятельности</b>	
Опыт работы	$r = 0,5, p \leq 0,002$ – по результатам самооценки, $r = 0,6, p \leq 0,0001$ – по результатам экспертных оценок
<b>Удача и везение</b>	
Взаимоотношения с руководством	$r = 0,5, p \leq 0,001$ – по результатам самооценки
Семейные отношения	$r = - 0,6, p \leq 0,0001$ – по результатам самооценки, $r = - 0,5, p \leq 0,001$ – по результатам экспертных оценок
<b>Нацеленность на карьеру</b>	
Семейные отношения	$r = - 0,7, p \leq 0,0001$ – по результатам самооценки, $r = - 0,5, p \leq 0,003$ – по результатам экспертных оценок

Кластерный анализ корреляций позволил получить две группы данных.

1. Взаимосвязь признаков, полученных при использовании метода анкетирования – субъективные показатели.
2. Взаимосвязь признаков, полученных посредством экспертных оценок – объективные показатели.

Анализ данных первой группы обнаруживает резкое уменьшение последовательности агломерации после шага 18, при этом в группе статистически значимого уровня взаимосвязи пе-

ременных выделяется группа кластеров, с которыми объединяются прочие группы признаков:

- успешность деятельности;
- компетентность в специализации;
- готовность и способность выполнять профессиональные задачи;
- владение содержанием и готовность к актуализации компетенции ненасильственного регулирования конфликтов;
- владение содержанием компетенции взаимодействия в организации и активности;
- владение содержанием и опыт применения компетенции совместного принятия решений.

Объединённые кластеры взаимосвязи переменных присоединяются к группам кластеров, указывая на их зависимость от вышеуказанных факторов:

- опыт сотрудничества, толерантности, уважения и принятия другого взаимосвязан с владением содержанием компетенции соблюдения этики, ритуалов и традиций;
- опыт соблюдения этики, ритуалов и традиций взаимосвязан с профессиональной компетентностью;
- удача и профессиональное везение как движущая сила профессионального успеха связана с опытом реализации коммуникативной компетенции;
- готовность психолога выполнять профессиональные задачи связана с готовностью к соблюдению этики, ритуалов и традиций.

Такие переменные, как личностные качества, взаимоотношения с коллегами и руководителем, наличие связей и протекционизм, опыт ненасильственного регулирования конфликтов и стремление к успеху не обнаружили взаимосвязи с группой первоначально объединённых признаков на высоком уровне.

Следовательно, факторами успешной профессиональной деятельности, как совокупности позитивных результатов, являются компетентность в специализации, готовность и способность выполнять профессиональные задачи, а также владение содержанием компетенций.

При обработке данных были выявлены следующие тенденции.

Резкое уменьшение последовательности агломерации после шага 9 указывает на группу кластеров, с которыми объединяются прочие группы признаков:

- коррелирующие на высоком уровне значимости субкомпетенции, присущие практически всем социально-профессиональным компетенциям;
- опыт работы;
- стремление к успеху;
- уровень компетенций;
- готовность и способность выполнять профессиональные задачи;
- компетентность в специализации.

Объединённые кластеры первичной взаимосвязи переменных присоединяются к группам кластеров, указывая на их зависимость от вышеуказанных факторов:

- опыт работы и уровень социально-профессиональных компетенций психологов определяются степенью сформированности и интегрированности субкомпетенций, а также стремлением к успеху;

- протекционизм, наличие связей в профессиональной сфере (как фактор профессиональных достижений) и успешность профессиональной деятельности зависят от опыта и уровня компетентности специалиста;

- личностные характеристики профессионала, семейные отношения и фактор взаимоотношений с коллегами также объединены с профессиональным успехом, но на более поздних шагах кластеризации.

В отдельную группу выделяется такой фактор профессионального успеха, как удача и везение, определяемый, по мнению экспертов, нацеленностью на карьеру и взаимоотношениями с руководством.

Таким образом, на основании экспертных оценок, *успешная профессиональная деятельность психологов*, как объективные достижения поставленных целей профессиональной деятельности и оптимальное соотношение между окружающими ожиданиями и результатами, *определяется опытом работы, стремлением к успеху, уровнем сформированности и интеграцией социально-*

*профессиональных компетенций, выражающейся в готовности и способности выполнять профессиональные задачи.*

В качестве выводов по результатам исследования следует отметить следующее.

Опираясь на точку зрения Э. Хьюг, профессиональный успех рассматривался, как совокупность позитивных результатов, накопленных в течение всей карьеры, - как в психологическом плане, так и в плане объективных профессиональных достижений, как оптимальное соотношение между окружающими ожиданиями и результатами деятельности.

Относительно факторов, определяющих успешность профессиональной деятельности психолога, наша исходная позиция заключалась в том, что к таковым мы отнесли:

- опыт работы,
- наличие связей, протекционизм,
- стратегия построения карьеры;
- высокая заработная плата;
- удовлетворённость профессиональной деятельностью;
- общественное признание, внутриорганизационный авторитет;
- признание и авторитет у клиентов;
- взаимоотношения с руководством и коллегами;
- внутрисемейные отношения;
- личностные характеристики;
- удача, везение.

Учитывая тот факт, что объектом профессиональной деятельности психолога являются психические процессы, свойства и состояния человека, а предметом – их проявления в различных областях человеческой деятельности, межличностных и социальных взаимодействиях, способы и формы их организации и изменения при воздействии извне, отмечалось, что в соответствии с полученными знаниями, умениями и навыками специалист готов участвовать в решении комплексных задач общественной жизни и практики, и может осуществлять следующие виды профессиональной деятельности: диагностическую и коррекционную; экспертную и консультативную; учебно-воспитательную; научно-исследовательскую и культурно-просветительскую. Исходя из

этого, специалист должен обладать следующими социально-профессиональными компетенциями:

- профессионально-коммуникативной;
- социально-перцептивной;
- креативности;
- социально-профессиональной ответственности;
- организационно-управленческой;
- социально-профессиональной адаптивности;
- научно-исследовательской;
- психодиагностической;
- психолого-консультативной;
- психокоррекционной;
- тренинговой;
- экспертной;
- педагогической;
- имиджевой.

Каждая из этих компетенций обладает определенным содержанием, включает ряд субкомпетенций. Для изучения социально-профессиональных компетенций мы исходили из того, что, практически все, перечисленные выше компетенции в качестве субкомпетенций включают:

- способность брать на себя ответственность;
- участие в совместном принятии решений;
- регулирование конфликтов ненасильственным путём;
- сотрудничество и толерантность;
- компетентность в общении;
- профессиональную этику, традиционализм;
- взаимодействие с коллегами, внутриорганизационную активность.

При обработке полученных данных были сделаны следующие выводы.

1. Выборка является репрезентативной и характеризуется следующими особенностями: абсолютная ориентация на успех профессиональной деятельности; отсутствие неуспешных испытуемых; готовность и способность самостоятельно и успешно выполнять функциональные обязанности, компетентность в профессии, как с субъективной, так и объективной точек зрения.

2. Определение частоты встречаемости факторов успешности деятельности позволило подтвердить такие характеристики испытуемых как нацеленность на карьеру, значимость уровня компетентности и наставничества, ориентация на эффективные взаимоотношения с коллегами по сравнению со значимостью характера взаимоотношений с руководством, дифференциация профессиональной деятельности и семейных отношений.

3. Выявлены на статистически достоверном уровне взаимосвязи владения содержанием компетенций, опытом их применения и готовностью к актуализации; их взаимосвязь с факторами успешности деятельности, опытом работы, нацеленностью на карьеру и личностными характеристиками психолога, что позволило оценить причины совместной изменчивости нескольких переменных и проверить достоверность гипотезы нашего исследования.

Кластерный анализ позволил определить, что такие признаки, как: успешность деятельности, компетентность в специализации, готовность и способность выполнять профессиональные задачи, владение содержанием и готовность к актуализации компетенции ненасильственного регулирования конфликтов, владение содержанием компетенции взаимодействия в организации и активности, владение содержанием и опыт применения компетенции совместного принятия решений, - определяют тенденции развития и динамику свойств личности как субъекта деятельности. Среди таковых выделены:

1. Опыт реализации компетенции сотрудничества, толерантности, уважения и принятия другого, а также владение содержанием компетенции соблюдения этики, ритуалов и традиций.

2. Опыт реализации компетенции соблюдения этики, ритуалов и традиций взаимосвязан с профессиональной компетентностью.

3. Удача и профессиональное везение как движущая сила профессионального успеха связаны с опытом реализации коммуникативной компетенции.

4. Готовность психолога выполнять профессиональные задачи как свойство субъекта деятельности связано с готовностью к реализации компетенции соблюдения этики, ритуалов и традиций.

Такие переменные, как личностные качества, взаимоотношения с коллегами и руководителем, наличие связей и протекционизм, опыт ненасильственного регулирования конфликтов и стремление к успеху не обнаружили взаимосвязи с группой первоначально объединённых признаков на высоком уровне.

Кластерный анализ корреляций по результатам экспертных оценок позволил выделить такие группы факторов, как коррелирующие на высоком уровне значимости субкомпетенции, присутствующие практически всем социально-профессиональным компетенциям - опыт работы; стремление к успеху; уровень компетенций; готовность и способность выполнять профессиональные задачи, компетентность в специализации.

Данные характеристики дают основание сделать следующие выводы.

1. Компетентность в специализации, опыт работы и уровень социально-профессиональных компетенций психологов определяются степенью сформированности и интегрированности субкомпетенций, а также стремлением к успеху.

2. Протекционизм, наличие связей в профессиональной сфере (как фактор профессиональных достижений) и успешность профессиональной деятельности зависят от опыта и уровня компетентности специалиста.

3. Личностные характеристики профессионала, семейные отношения и фактор взаимоотношений с коллегами также объединены с профессиональным успехом, но на более поздних шагах кластеризации.

В отдельную группу выделяется такой фактор профессионального успеха, как удача и везение, определяемый, по мнению экспертов, нацеленностью на карьеру и взаимоотношениями с руководством.

Выявленные расхождения между результатами кластеризации экспертных оценок и анкетирования позволяют говорить о частичном подтверждении нашей гипотезы. Как видно из приведённых выше данных, не все социально-профессиональные компетенции выступают фактором успешной профессиональной деятельности психолога.



## Глава 8

# ИМИДЖ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

### 8.1. Имидж и личностные характеристики психолога-консультанта

В России понятие имидж стало предметом общественного внимания и научного анализа в последней трети XX столетия, когда появились первые серьёзные отечественные разработки по имиджированию, посвященные психологическим аспектам формирования имиджа. В литературе это понятие трактуется неоднозначно. Вот лишь некоторые примеры: «целенаправленно формируемый образ» (*Совр. сл. иностр. слов*, 1997); «сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо» (*Словарь практ. психолога*, 1997); «набор определённых качеств, которые люди ассоциируют с определённой индивидуальностью» (*Woodward*, 1985), «индивидуальный облик или ореол, создаваемый средствами массовой информации, социальной группой или собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания» (*В.М. Шепель*, 2002), «знаковый заменитель, отражающий основные черты портрета человека» (*П.П. Почетцов*, 2000), «мнение..., возникшее в психике... на основе образа, сформированного... в результате... восприятия... тех или иных характеристик данного объекта...» (*А.Ю. Панасюк*, 2007), «символическое представление о субъекте имиджа у составляющей его аудиторию социальной группы, формируемое посредством целенаправленных усилий... с целью повышения успешности действий субъекта-прообраза-имиджа» (*Е.Б. Перельгина*, 2006) и т.д.

Основываясь на критическом анализе взглядов отечественных и зарубежных подходов к пониманию имиджа, мы пришли к

убеждению о том, что *имидж* следует рассматривать как *символический образ субъекта, формируемый у составляющей аудиторию имиджа социальной группы посредством профессиональных усилий.*

С целью исследования имиджа в литературе вводятся понятия «прообраз имиджа» (или «прототип имиджа»), «реципиент имиджа», «аудитория имиджа», (или «целевая аудитория») и др.

Для нас важно учесть значение этих понятий в контексте характеристики субъекта-прообраза имиджа, каковым выступает психолог-консультант. То есть последний предстаёт как субъект, имидж которого создаётся. В качестве реципиента имиджа выступают клиенты, обращающиеся, или которые могут обратиться к консультанту, за психологической помощью и поддержкой. Говорить о формировании имиджа можно только тогда, когда известен объект, то есть, для кого формируется имидж, или в психике кого отражается символический образ воспринимаемого субъекта.

Имидж и другие сопутствующие ему категории являются предметом рассмотрения имиджелогии – новой отрасли знания, находящейся пока на стыке науки и искусства (*П.П. Почепцов, 2000*). Находясь в стадии своего развития, имиджелогия пока ещё не имеет *своей* методологической основы, *своих собственных* методов научного познания. Именно методов научного исследования процесса формирования имиджа, а не методов его создания, преобразования и т.п. А.А. Бодалев и Л.Г. Лаптев, касаясь, например, методологических основ политической имиджелогии, отмечают, что таковые, по мнению большинства исследователей, составляют философия, психология, социология, теория отражения, информатика и ряд других дисциплин. Проблема состоит в том, чтобы суметь выделить именно те компоненты методологии, которые в наилучшей степени отразили бы специфику политического имиджа как явления. Такой вывод можно с полным основанием отнести и к имиджелогии в целом. Сегодня имиджелогия - комплексная практическая дисциплина, использующая отдельные результаты ряда наук, в том числе социальной психологии, культурологии и др., целью которой является создание методологического и методического оснащения для профессиональной деятельности по созданию и преобразованию имиджа (*Е.Б. Перельгина, 2006*).

Это обстоятельство мы отмечаем в связи с тем, что проблема определения слагаемых имиджа психолога, формирования и со-

вершенствования этого имиджа непосредственно связана с методами такой работы.

Как отмечалось во второй главе, психологическое консультирование – один из основных видов практической психологии, который широко применяется в разных сферах жизни и профессиональной деятельности людей: в образовании, в решении проблем здоровья и личной жизни, промышленном производстве, бизнесе и т.д. Цель психологического консультирования – помочь людям в достижении чувства благополучия, облегчить переживание стресса, разрешить жизненные кризисы, повысить их способность находить выход из сложных ситуаций и самим принимать решения.

Работа консультирующего психолога предполагает постоянное общение с самыми разными людьми, группами людей, у которых складывается определённое отношение либо к конкретному психологу, либо к психологам вообще как представителям данной профессиональной общности.

В главе 4 уже отмечались личностные качества, которыми должен обладать профессиональный психолог. Если говорить о личности психолога-консультанта, то эти качества вполне относятся и к нему. Вместе с тем, к сказанному следует добавить и некоторые другие взгляды, согласно которым исследователи выделяют качества личности, присущие именно психологу-консультанту.

Например, в США была предпринята попытка выделить свойства личности, необходимые консультанту для работы по профотбору. Тогда Национальная ассоциация профессиональной ориентации США назвала следующие свойства личности психолога-консультанта:

- проявление глубокого интереса к людям и терпение в общении с ними;
- 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 такие качества личности, необходимые консультанту:

- доверие к людям;

- уважение ценности другой личности;
- проницательность;
- отсутствие предубеждений;
- самопонимание;
- осознание профессионального долга (См. *Р. Кочюнас*, 2008).

Применительно к анализу имиджа психолога-консультанта, интересно отметить мнение *A. Storr* (1980), в соответствии с которым идеальным консультантом в состоянии быть симпатичный человек, откровенный и открытый чувствам других, способный отождествляться с самыми разными людьми; тёплый, но не сентиментальный; не стремящийся к самоутверждению, но имеющий свое мнение и способный его защитить; умеющий служить на благо своим клиентам.

Классик экзистенциально-гуманистической психологии *Р. Мэй*, отвечая на вопрос, что такое хороший консультант, перечисляет качества, лежащие, так сказать, на поверхности. Это – умение привлекать людей к себе, умение чувствовать себя свободно в любом обществе, способность к эмпатии и др. Эти качества не всегда, по мнению учёного, являются врождёнными, но в значительной мере благоприобретенными. Они появляются в результате постепенного просветления самого консультанта и, как следствие, проявляемого им доброжелательного интереса к людям. Говоря яснее, если общение с людьми доставляет консультанту радость и он желает им добра, он сам автоматически начинает притягивать к себе окружающих. Поэтому, пользующийся любовью человек часто сам стремится к тому, чтобы его любили, либо из опасения, что это обяжет его к ответному чувству, либо из желания сохранить своё уединение (*Р. Мэй*, 1994).

Если продолжить обзор литературных источников о свойствах личности, которые могут рассматриваться как профессионально-значимые качества психолога-консультанта, то по выражению *Р. Кочюнаса*, мы приблизимся к модели личности эффективного консультанта. Такой перечень профессионально-значимых качеств вполне может служить основой программы подготовки будущих психологов. В качестве таковых качеств *Р. Кочюнас* называет:

- аутентичность, как стержневое качество и важнейшая экзистенциальная ценность психолога-консультанта;

- открытость собственному опыту, как искренность в восприятии собственных чувств;

- развитие самопознания, увеличивающего возможность жизненного выбора, позволяющего более реалистично относиться к себе. Чем больше консультант знает о себе, тем лучше поймёт своих клиентов и наоборот – чем больше консультант знает своих клиентов, тем глубже понимает себя;

- сила личности и идентичность, дающие возможность действовать, руководствуясь собственной внутренней позицией, что позволит чувствовать себя сильным в межличностных отношениях;

- толерантность к неопределенности, позволяющая переносить напряжение, создаваемое неопределенностью при частом взаимодействии с клиентами;

- принятие личной ответственности – за свои действия в ситуации консультирования (*Р. Кочюнас, 2008*).

К этому перечню добавим и личную ответственность за собственный имидж. Независимо от того, считает ли консультант необходимым работать над своим имиджем или нет, признаёт или отвергает он роль собственного имиджа в успехе своей профессиональной деятельности, в любом случае он обладает имиджем, который бессознательно сформировал и который, желает того консультант или нет, отражается в виде образа в сознании (или на бессознательном уровне) клиента.

Приведённый выше анализ взглядов, позволил нам назвать следующие профессионально-значимые качества личности психолога-консультанта: внимательность; деликатность; деловитость; доброжелательность; добросовестность; гуманность; искренность; коммуникабельность; креативность; любовь к своему делу; наблюдательность; ответственность; позитивный взгляд на себя и на жизнь; приветливость; проницательность; самоконтроль; самокритичность; самообладание; способность к самонаблюдению; стрессоустойчивость; решительность; тактичность; терпимость к самым разным людям и проблемам; трудолюбие; умение перерабатывать, анализировать и оценивать отмеченную информацию; умение слушать; эмоциональная восприимчивость и отзывчивость; эмоциональная устойчивость; эмпатийность; эрудиция; этичность.

Это далеко не окончательный список желательных профессионально-значимых качеств психолога-консультанта. Однако он может служить определённым ориентиром в совершенствовании своей личности. Обобщая можно сказать, что залогом успешной работы консультанта является постоянное становление более эффективным человеком.

В то же время следует подчеркнуть, что не только личностные качества влияют на формирование имиджа, но и сам процесс формирования имиджа приводит к личностным изменениям субъекта-прообраза имиджа. С.А. Анисимов и др., основываясь на данных проведённых исследований, показывают, что посредством имиджа достигаются глубокие личностные изменения – прежде всего в самом субъекте имиджа. Направленность этих изменений может быть различной, в зависимости как от содержания имиджа, так и от используемых технологий его создания. Осуществляя продуктивную деятельность по формированию своего имиджа, человек не только демонстрирует обществу более привлекательные личностные и профессионально-деятельностные качества, но одновременно с этим в процессе интерсубъектного взаимодействия учится видеть себя со стороны, обращать внимание на свои слабости и недостатки, соотносить свои субъективные характеристики с эталонным образцом индивида, личности, профессионала, корректировать свой собственный образ, пользуясь «подсказкой» партнёров по взаимодействию. Очевидно, что позитивная направленность личностных изменений в субъекте имиджа не противоречит сущности имиджа как публичного образца человека (См. *Политическая имиджелогия*, 2006).

## **8.2. Внешнеповеденческие характеристики психолога-консультанта**

На индивидуальный имидж психолога-консультанта влияют, прежде всего, его внешнеповеденческие характеристики и социально-профессиональные компетенции. Что касается последних, то о них речь уже шла выше, особенно в части консультативных компетенций психолога. Относительно внешнеповеденческих характеристик отметим следующее.

В процессе взаимодействия клиента и психолога, последний выступает не только как субъект познающий, но и как объект восприятия и познания клиентом, обратившимся к психологу за психологической помощью и поддержкой.

Как объект восприятия, межличностного взаимодействия и общения, психолог-консультант отличается своими внешнеповеденческими характеристиками, к которым относятся особенности внешнего вида, межличностной привлекательности, чувствительность к индивидуальным особенностям клиента.

Говоря о человеке как предмете познания, основополагающим понятием может быть представлен облик познаваемого (внешний облик). Интересно, что в иконописном языке лицо называлось ликом, но туда же включались руки и ноги – «маленькие лица нашего существа» (*П.А. Флоренский, 1995*).

Рассматривая проблему восприятия внешнего облика человека, С.Л. Рубинштейн писал: «В повседневной жизни, общаясь с людьми, мы ориентируемся в их поведении, поскольку мы как бы «читаем» его, то есть расшифровываем значение его внешних данных и раскрываем смысл получающегося таким образом текста в контексте, имеющем свой внутренний психологический план. Это «чтение» происходит бегло, поскольку в процессе общения с окружающими у нас вырабатывается определённый, более-менее автоматически функционирующий подтекст к их поведению» (*С.Л. Рубинштейн, 1959*).

Внешний облик познаваемого человека вообще, и психолога в частности, включает в себя физический и социальный аспекты.

Большинство из нас признает, что люди, обладающие приятной внешностью, имеют преимущества при социальном взаимодействии. В то же время мы недооцениваем эти преимущества. Реакции на привлекательных людей являются автоматическими. Социологи относят данную реакцию к категории так называемых гало-эффектов. Гало-эффект имеет место тогда, когда одна положительная характеристика какого-либо человека бросается в глаза окружающим и как бы оттесняет на задний план все его другие качества. Получены свидетельства того, что физическая привлекательность часто является именно такой характерной чертой.

Исследования показали, что мы автоматически приписываем индивидам, имеющим приятную внешность, такие положительные качества, как талант, доброта, честность, ум. Более того, мы не отдаём себе отчета в том, какую большую роль играет физическая привлекательность в нашем восприятии людей. По данным канадских психологов, в ходе проведения выборов,

проводившихся в их стране, было обнаружено, что внешне привлекательные кандидаты получили в два с половиной раза больше голосов, чем непривлекательные. Однако дополнительные исследования показали, что голосовавшие не осознавали свою пристрастность по отношению к политикам. 73% канадских избирателей, позиция которых являлась предметом изучения психологов, самым решительным образом отрицали, что на их выбор повлияла физическая привлекательность кандидатов. Только 14% избирателей допускали возможность подобного влияния.

Похожий результат был получен при исследовании, в ходе которого определялось, насколько важен внешний вид претендентов на какую-либо ответственную должность. Во время смоделированных интервью работодатели больше внимания обращали на внешность кандидатов, нежели на их рабочие навыки. Причём проводящие собеседование люди утверждали, что внешность практически не влияла на их решение.

Другое исследование показало, что решения судей во многом зависят от внешнего вида подсудимых. Выяснилось, что люди, обладающие приятной внешностью, имеют больше шансов на снисхождение юристов. Известны исследования, результаты которых показали, что красивые люди чаще получают помощь, когда они в ней нуждаются. Обладающие приятной внешностью мужчины и женщины получают помощь от представителей собственного пола даже чаще, чем от представителей противоположного пола (*Р. Чалдини, 1999*).

**Физический облик** воспринимаемого человека включает в себя такие элементы как анатомические, физиологические и функциональные особенности, а также паралингвистические характеристики.

Анатомические (соматические) особенности физического облика: рост, телосложение, голова, руки, ноги и пр. Воспринимая эти характеристики психолога, клиент может сделать определённый вывод о возрасте, расовой или этнической принадлежности, состоянии здоровья и других особенностях консультанта.

Физиологические характеристики: дыхание, кровообращение, потоотделение и т.д. Воспринимая их, клиент может сделать определенные умозаключения о физиологическом возрасте, температуре, состоянии здоровья и других особенностях психолога. Например, покраснение или побледнение кожи, появление тремора, пота может свидетельствовать о психической напряженности воспринимаемого. То, как человек ведёт себя во время кашля или чихания, является показателем его культурного уровня (пользуется платком, отворачивается в сторону и пр.).



Функциональные особенности включают осанку, позу и походку.

Осанка – манера придавать фигуре определённый вид, сочетание положения корпуса и головы. Наиболее точно оценивают осанку педагоги-хореографы, тренеры, закройщики и т.п. По ней клиент может определить состояние здоровья консультанта, психическое состояние, возраст, черты характера (уверенность в себе, высокомерие, слабоволие и пр.) и некоторые свойства темперамента.

Поза – положение тела в пространстве. Поза может «говорить» о психическом состоянии человека, некоторых чертах его характера, уровне культуры, отношении к людям и т.д.

Походка – манера ходить, поступь человека. В походке находит отражение темперамент (темп ходьбы – быстрый или медленный), физиологическое самочувствие (усталость, бодрость и др.), возраст (старческая походка), психическое состояние (виноватая походка) и т.д.

Паралингвистические характеристики включают мимику, жесты, телодвижения говорящего человека.

Мимикой называют выразительные движения лицевых мышц, выражающие внутреннее душевное состояние. Мимические знаки включают качественные и количественные характеристики. Качественная сторона предполагает эмоциональное выражение лица. Количественные характеристики эмоциональных выражений включают интенсивность проявлений переживаний личности и степень их выраженности. В процессе общения выразительные движения лица обогащаются и дифференцируются, приобретая характер образного «языка» - своеобразного кода для передачи оттенков чувств, оценок, отношений к событиям и явлениям. Как акт общения выразительные движения превращаются в средства более или менее сознательного воздействия. Их форма и употребление определяются системой конкретных общественных отношений.

К жестам относятся экспрессивные движения рук. Телодвижения, называемые пантомимикой, включают движения головы, туловища и ног. В литературе можно встретить утверждение о том, что жест иллюстрирует не факт, а наше отношение к нему. Именно это объясняет, почему одинаковые по смыслу слова могут сопровождаться разными жестами.

**Социальный облик** воспринимаемого психолога включает в себя элементы: социальное оформление внешности, проксемические особенности общения, речевые, экстралингвистические и деятельностные особенности консультанта.

Социальное оформление внешности. При восприятии одежды человека, его обуви, украшений и других аксессуаров субъект может определить вкусы объекта, некоторые черты его характера, ценностные ориентации, социальный статус, материальное положение, национальность и пр. Показателями вкуса являются умения человека одеваться с учётом возраста, особенностей своей фигуры. Наличие украшений, используемая косметика (особенно это относится к женщинам) говорят об уровне их престижа для воспринимаемого.

Проксемические (пространственные) особенности общения включают расстояние между общающимися и их взаимное расположение. Воспринимая расстояние между объектом и его партнёром можно определить, в каких отношениях он с ним находится, какой у него статус и пр. Ориентация объекта восприятия по отношению к партнёру и «угол общения» между ними, место, которое он выбирает, - всё это в совокупности позволяет воспринимающему определить черты характера, стиль поведения и другие характеристики объекта.

Речевые особенности связаны с семантикой, грамматикой и фонетикой. Воспринимая используемую консультантом лексику, грамматические конструкции, фонетические особенности, подтекст и др., клиент может определить вкусы, социальные, деловые и личные качества, возраст и другие особенности.

Экстралингвистические особенности (*В.А. Лабунская, 1986*) предполагают своеобразие голоса, высоту, громкость, интонацию, характер заполнения пауз и т.д. При восприятии экстралингвистических особенностей можно определить культурный уровень объекта, его различные психические состояния, в том числе и напряжённые, и другие моменты.

Деятельностные особенности. Воспринимая психолога в процессе консультирования, клиент может (в меру определённых возможностей и способностей) определить его профессиональные качества, отношение к работе, некоторые черты характера и т.д. По импульсивным действиям воспринимающий может определить некоторые свойства темперамента, уровень сформированности

эмоционально-волевых качеств; по коммуникативным действиям – уровень сформированности навыков общения, природную предрасположенность к взаимодействию.

При восприятии человека характеристики физического облика, по сравнению с социальными особенностями, более достоверны и проявляются раньше. В то же время *наиболее информативны социальные особенности* воспринимаемого объекта.

Оценка внешнеповеденческих характеристик существенно зависит от эмоционального состояния психолога в момент консультации, а точнее – от его настроения.

Настроение – сравнительно устойчивое, продолжительное, без определенной интенции эмоциональное состояние человека, окрашивающее в течение некоторого времени все его переживания. В отличие от ситуативных эмоций и аффектов, настроение является эмоциональной реакцией не на непосредственные последствия конкретных событий, а на их значение для субъекта в контексте общих жизненных планов, интересов и ожиданий. Устойчивость настроения зависит от многих причин – возраста человека, индивидуальных особенностей его характера и темперамента, силы воли, уровня развития ведущих мотивов поведения.

Сформировавшееся у психолога настроение, способно влиять на эмоциональные реакции в связи с ситуацией консультирования, соответственно меняя направление мыслей относительно процесса консультирования, восприятие клиента и собственное поведение в данной ситуации. В связи с этим, важной компетенцией психолога выступает умение контролировать своё настроение и умело применять способы его сознательной коррекции.

Физические и социальные особенности внешнего облика познаваемого человека, его настроение способствуют формированию межличностной привлекательности – сложного психологического свойства личности, которое как бы «притягивает к себе» партнера по общению и непроизвольно вызывает у него чувство симпатии. Обаяние личности психолога позволяет ему располагать к себе людей. Привлекательность человека зависит от его физического и социального облика, от способности к сопереживанию и т.д.

А.И. Донцов, определяет привлекательность как результирующую внешние, телесные, морально-этические, психологические, профессиональные и деловые качества человека. Степень

привлекательности конкретного субъекта не остаётся одинаковой на протяжении всей его профессиональной деятельности. Этот показатель очень изменчив, к тому же часто недостатки в какой-либо одной сфере могут быть компенсированы достоинствами в других (См. *Политическая имиджелогия*, 2006).

Р. Мэй (2002) отмечает, что мы часто употребляем выражение «личное обаяние», редко задумываясь над тем, что же это за качество. Р. Мэй определяет это качество так: «Это оборотная сторона проявляемого к людям интереса и радости от общения с ними».

Межличностная привлекательность способствует развитию интерперсональных связей, вызывает у партнёра когнитивный, эмоциональный и поведенческий отклик. С прикладных позиций в последние годы понятие «межличностная привлекательность» особенно активно исследуется как феномен формирования определённого имиджа. В публикациях по данной проблеме излагаются рекомендации по созданию привлекательного имиджа представителей различных профессий.

Дифференциация профессионально-значимых качеств и внешнеповеденческих характеристик весьма условна. Из вышеизложенного вытекает, что некоторые профессионально-значимые качества одновременно могут рассматриваться как внешнеповеденческие и наоборот. Вместе с тем, такое разделение уместно, поскольку позволяет осуществить более детальный анализ такого сложного явления как индивидуальный имидж, и, в частности, имидж психолога-консультанта.

### **8.3. Результаты эмпирического исследования слагаемых имиджа психолога-консультанта**

Ранее уже отмечалось, что в современном российском обществе пока ещё не сложилось адекватное представление о профессии психолога, о целях, задачах и средствах его работы. В то же время, люди, нуждавшиеся в психологической помощи и побывавшие на консультации у психолога, а также те, кого можно рассматривать как потенциальных клиентов психолога, считают, что

им небезразлично, к кому обращаться за консультацией.

Проведённое нами исследование показало, что для людей имеет значение и опыт психолога, уровень его профессионализма, и его внешность, и умение грамотно говорить, вести диалог. Для них важен и возраст психолога, и его пол, стиль одежды и другие характеристики, которые относятся к имиджформирующим.

Мы не встретили в литературе каких-либо основательных попыток рассмотреть вопрос о слагаемых имиджа психолога-консультанта. Однако несомненно, что данная проблема в последнее время приобретает всё большую практическую и теоретическую значимость в связи с тем, что деятельность психолога-консультанта становится всё более распространённой и востребованной и к ней предъявляются особые требования. Кроме того, как мы уже отмечали, в нашем обществе не сложилось достаточно чёткого представления о профессии психолога. Одна из причин – неверное, зачастую искажённое мнение о его профессиональной деятельности, что отрицательно влияет на имидж психолога-консультанта.

Мы исходили из того, что реципиентом имиджа психолога-консультанта, его аудиторией, выступают его клиенты, как реальные, так и потенциальные. Следовательно, для выявления слагаемых имиджа психолога-консультанта, с одной стороны требуется учесть желания и представления об имидже психолога его аудитории, с другой – требования, предъявляемые профессией к психологу-консультанту.

Анализ научной литературы и практики психологического консультирования позволил нам выявить проблему, обусловленную противоречием между необходимостью формирования имиджа психолога-консультанта с одной стороны, и отсутствием представлений о слагаемых этого имиджа, с другой.

Цель исследования состояла в выявлении слагаемых имиджа психолога-консультанта. В качестве объекта исследования выступил образ психолога-консультанта как основа его имиджа.

Мы предположили, что важнейшими слагаемыми имиджа психолога-консультанта в представлениях психологов и их клиентов выступают профессионально значимые качества личности консультирующего психолога и его внешнеповеденческие характеристики.

Методологическую основу исследования составили личностно-деятельностный и профессионально-деятельностный подходы.

Для достижения поставленной цели нами было проведено исследование, в котором приняли участие 210 человек. Среди них – сотрудники психологических центров г. Челябинска и Челябинской области, психологические службы предприятий, учреждений, преподаватели Института психологии и педагогики Челябинского государственного университета и кафедры психологии Челябинского государственного педагогического университета, студенты пятого курса, обучающиеся по специальности «Психология» в Челябинском государственном университете. Среди участников исследования - 135 женщин и 75 мужчин в возрасте от 20 до 55 лет, большинство из которых имеют высшее профессиональное образование по психологическим специальностям.

Все испытуемые были разбиты на две категории. Преподавателей психологических дисциплин и психологов, работающих в различных психологических центрах, других организациях и учреждениях, то есть специалистов, имеющих высшее психологическое образование, а также студентов-психологов выпускного курса мы отнесли к категории «психологи». Всех остальных испытуемых мы отнесли к категории, условно названной нами «не психологи».

Следует отметить, что при подготовке и организации исследования мы столкнулись, во-первых, с проблемой отсутствия адекватных методов в психологии, которые позволили бы выявить искомые нами слагаемые имиджа психолога-консультанта.

Во-вторых, исследование проводилось на стыке психологии и имиджелогии, а поскольку речь идёт о выявлении слагаемых имиджа того или иного субъекта, то целесообразным явилось бы применение методов, имеющихся на «вооружении» у имиджелогии. Однако, как отмечалось ранее, имиджеология своей методологии и своих методов исследования пока не имеет.

В эмпирическом исследовании мы использовали методы беседы, наблюдения, анкетирования, статистической обработки количественных и интерпретации качественных результатов исследования.

В структуру имиджа психолога-консультанта мы включили индивидуальные характеристики, профессионально значимые качества личности, коммуникативные особенности, деятельностные

и внешнеповеденческие характеристики. Следует отметить, что дифференциация этих характеристик условна, поскольку они взаимодополняют, взаимообуславливают и даже взаимозаменяют друг друга. Поэтому, формулируя вопрос о решающей роли этих слагаемых для имиджа психолога-консультанта, мы ограничились лишь его профессиональными качествами и внешнеповеденческими характеристиками. Одновременно мы предположили, что среди наших респондентов, могут оказаться люди с разным уровнем образования, которым трудно будет определить свои позиции по другим характеристикам имиджа. Анализ результатов исследования подтвердил наши предположения, что позволяет говорить о правомерности избранного нами подхода.

Как уже отмечалось, в исследовании приняли участие 210 респондентов. Из них – 50 психологов и 160 человек, не имеющих отношения к профессиональной психологической деятельности, но которых мы рассматривали и как возможных клиентов психолога-консультанта. При этом мы, конечно, не исключали и того, что и психолог вполне может выступать в роли клиента, нуждающегося в психологической помощи.

Таблица 21

Данные об испытуемых (в процентах)

	Пол		Возраст			Образование			
	Мужской	Женский	20-30 лет	31-40 лет	Старше 40 лет	Высшее психологическое	Высшее и незаконченное высшее (непсихологическое)	Среднее профессиональное	Среднее общее и неполное среднее
Психологи	24	76	44	24	32	62	38	0	0
Не психологи	39	61	26	44	30	0	66	26	8
Всего	36	64	30	39	31	47	45	6	2

Как видно из таблицы 21, среди испытуемых мужчины составили 36 %, женщины – 64 %. По возрасту: 30% – в возрасте от 20 до 30 лет; 39 % – от 31 года до 40 лет; 31 % – в возрасте старше 40 лет.

Как уже отмечалось, к психологам мы отнесли специалистов, имеющих высшее психологическое образование, а также студентов выпускного курса университета, обучающихся по специальности «Психология». Поэтому среди них оказались испытуемые с высшим и незаконченным высшим психологическим образованием. Среди испытуемых «не психологов» 66% - с высшим и незаконченным высшим образованием, 26% – со средним профессиональным образованием и 8% со средним общим полным и неполным образованием (см. таблицу 21).

Большинство опрошенных психологов (64%) имеют опыт психологического консультирования и немногим более одной трети - такого опыта не имеют. Данные, приведённые на рисунке 8, показывают, что около половины респондентов (48%) обладают опытом психологического консультирования от одного года до пяти лет, причем 16% данной категории опрошенных имеют более чем пятилетний опыт практической работы в сфере психологического консультирования. Для нас это важно, поскольку позволяет утверждать, что полученные нами данные отражают мнение компетентных специалистов.

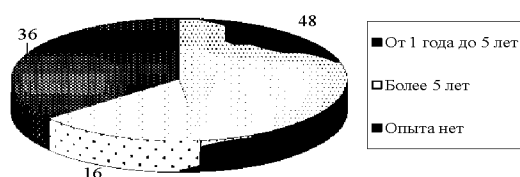


Рис. 8. Опыт психологического консультирования у испытуемых (в %)



Особенно важным нам представлялось выяснить, сколько из опрошенных нами лиц обращались за консультацией к психологу (см. рис. 9). Таких оказалось примерно половина. Выяснилось, что такие были и среди самих психологов. Причём каждый третий из них обращался за консультацией более одного раза и почти половина – один раз. Обращает на себя внимание, что за консультацией обращалось психологов вдвое больше, чем не психологов (соответственно 82 % и 39 %).

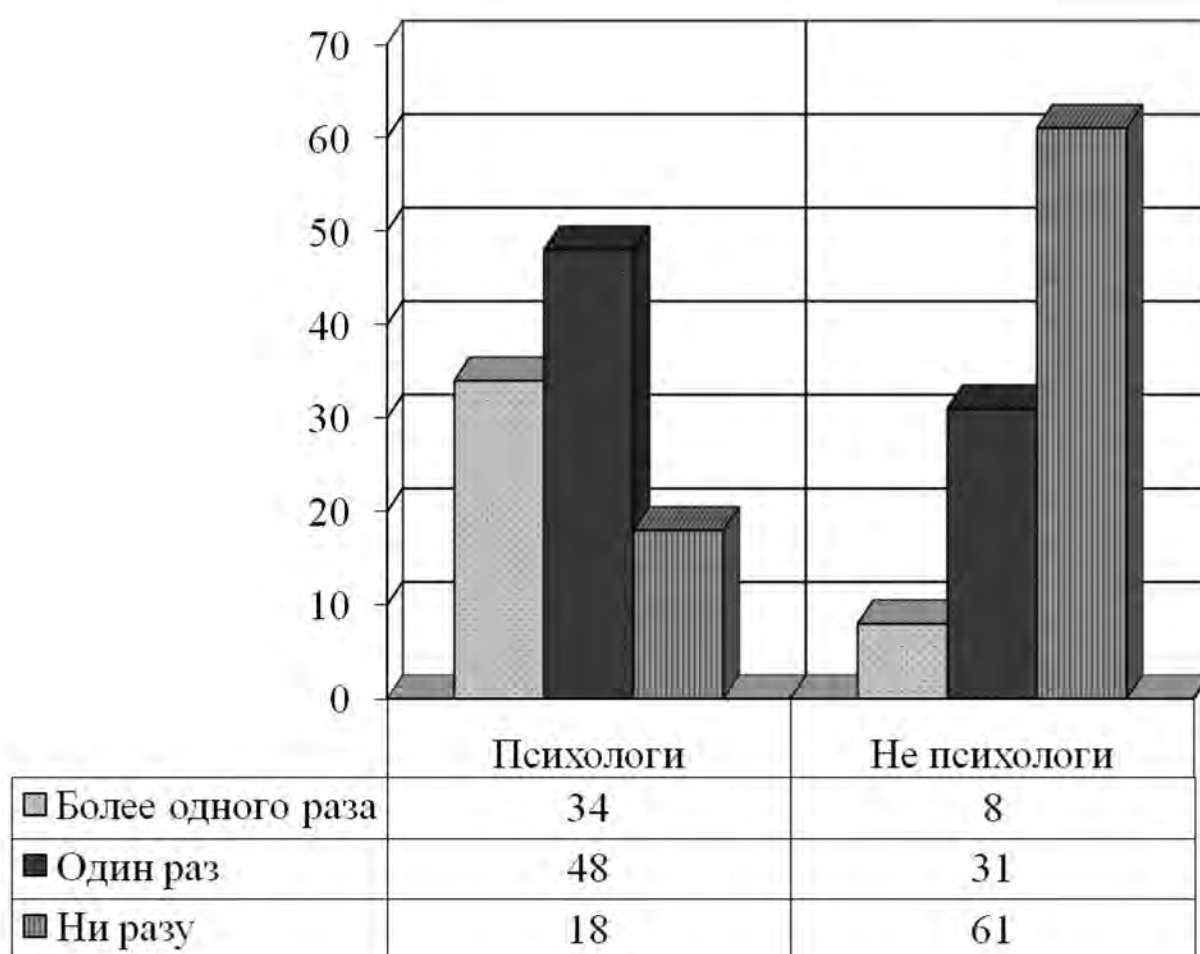


Рис. 9. Опыт обращения к психологу за консультацией (в %)

Мы не ставили своей целью выяснение причин такой значительной разницы, для нас важно было обнаружить опыт общения с психологом-консультантом как основание для выявления слагаемых его имиджа.

Этот вывод подтверждается реакцией опрошенных на вопрос о важности таких характеристик внешнего вида психолога как одежда, обувь, причёска, макияж, украшения и т.п. Ровно полови-

на респондентов заявили, что для них этот момент важен при обращении к психологу. Лишь для 27% это обстоятельство не имеет значения, а 21% опрошенных затруднились ответить на этот вопрос. Причём характерно то, что не смогли ответить на этот вопрос, прежде всего те, кто рассматривался нами как потенциальный клиент консультанта. Для самих психологов это положение оказалось более значимым (18% против 4%).

Данные, приведенные на рисунке 10, показывают, что более 40% опрошенных в качестве клиента отказались бы от общения с консультантом, если бы им не понравилась его внешность. Одна треть опрошенных остались бы на консультацию и 26% не смогли ответить на этот вопрос.

По данным, приведённым на рисунке 11 можно судить о факторе выбора клиентом психолога-консультанта в зависимости от его внешне привлекательных характеристик или уровня профессионализма и опыта консультативной работы. При этом мы исходили из понимания квалифицированности, уровня профессионализма психолога с точки зрения обладания им профессионально-значимыми личностными качествами. С этой целью испытуемым был задан вопрос, кому они отдадут предпочтение, если им порекомендуют высококвалифицированного специалиста с большим опытом работы, но не отличающегося располагающими к себе личностными качествами, или привлекательному, располагающему к себе человеку, но с относительно небольшим опытом профессиональной консультативной деятельности. Оказалось, что из всех опрошенных респондентов (как возможных клиентов психолога) 52% отдали бы предпочтение высококвалифицированному специалисту. В то же время 43% опрошенных выбрали бы в качестве своего психолога-консультанта человека, прежде всего привлекательного, располагающего к себе, хотя и с небольшим опытом работы. И только каждый десятый заявил, что этот вопрос для него не имеет принципиального значения.

В то же время обращает на себя внимание, что мнения психологов (как возможных клиентов) и не психологов по этому вопросу существенно разделились. Как показано на рисунке 11, для 60% психологов (как возможных клиентов) большее значение имеет привлекательность консультанта, как располагающего к себе человека по его личностным характеристикам. И ни кого из этой категории опрошенных этот вопрос не оставил равнодушным

- никто не ответил, что ему всё равно. Что же касается не психологов, то здесь картина иная. Для 55% важнее всего профессионализм и опыт психолога-консультанта, 39% обратились бы, прежде всего к человеку внешне привлекательному и только 6 процентов заявили, что для них это не имеет значения.

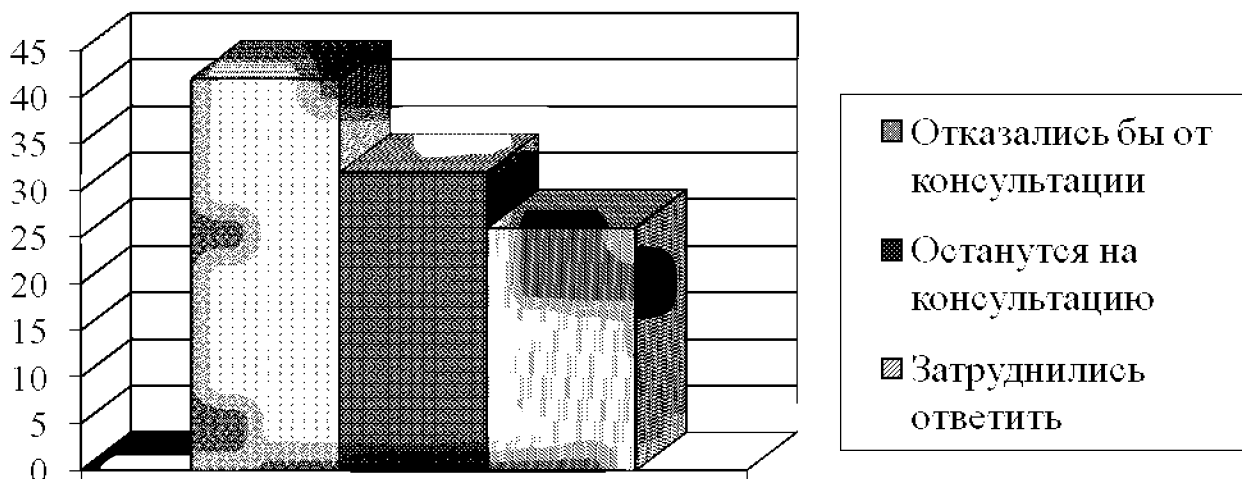


Рис. 10. Возможное поведение при встрече с психологом, внешность которого клиенту не понравилась

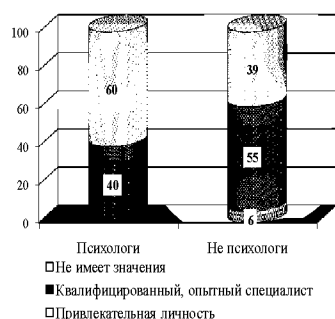


Рис. 11. Предпочтения клиентов при выборе психолога-консультанта в зависимости от его квалификации и опыта и внешней привлекательности

Важно отметить, что, несмотря на разницу во взглядах наших испытуемых, их объединяет общее мнение о значимости таких важнейших составляющих имиджа психолога-консультанта как его внешнеповеденческие, личностно привлекательные характеристики и уровень профессионализма, опыт работы психолога-консультанта. Из числа всех 210 опрошенных респондентов только 5% указали на то, что для них не принципиальна ни та, ни другая характеристика консультанта.

В соответствии с выдвинутой гипотезой, мы предложили испытуемым высказать своё мнение по вопросу о том, что имеет наибольшее значение для имиджа психолога-консультанта. Обе категории опрошенных нами респондентов показали, что, по их мнению, главная роль принадлежит профессиональным качествам (65%) и внешнеповеденческим характеристикам (35%).

Одновременно мы попросили испытуемых проранжировать профессионально-значимые качества личности психолога-консультанта и его внешнеповеденческие характеристики как объекта восприятия клиентом – как прообраза имиджа. Полученные данные приведены в таблицах 22 и 23.

Приведённые в таблице 22 данные, показывают, что в числе первых профессионально-значимых качеств респонденты назвали те, которые проявляются главным образом в направленности вовне – непосредственно на клиента - доброжелательность, профессиональные компетенции, наблюдательность, аттракция, эмпатийность. В числе последних оказались качества внешне менее заметные для клиента – трудолюбие, деловитость, креативность. В этом смысле мы обращаем внимание на важность для наших испытуемых тех характеристик, которые в основном и составляют имидж воспринимаемого клиентом образа психолога-консультанта.

Из приведённого явствует, что и профессионально-значимые качества, и внешнеповеденческие характеристики составляют важнейшие слагаемые имиджа психолога-консультанта.

В ходе нашего исследования мы попытались выяснить мнение респондентов относительно того, какой вид коммуникативных особенностей является наиболее важным в процессе психологического консультирования. Оказалось:

- 57% испытуемых отметили важность речевых особенностей (грамотной, правильной речи, без дефектов);

- 32% зафиксировали значение паралингвистических характеристик (мимики, жестов, телодвижений);
- 11% – не смогли отдать предпочтение тому или другому качеству, указав на их равное значение для коммуникативных особенностей психолога-консультанта.

Таблица 22

Значение профессионально-значимых качеств личности психолога-консультанта как объекта восприятия клиентом

Ранг	Профессионально-значимые качества
1	Доброжелательность
2	Профессиональные компетенции
3	Наблюдательность
4	Ответственность
5	Аттракция
6	Эмпатийность
7	Добросовестность
8	Тактичность
9	Решительность
10	Деликатность
11	Гибкость мышления
12	Коммуникабельность
13	Терпеливость
14	Самонаблюдение
15	Эрудиция
16	Стрессоустойчивость
17	Трудолюбие
18	Деловитость
19	Креативность

Поскольку к важнейшей внешнеповеденческой составляющей имиджа мы отнесли одежду, испытуемым было предложено отметить, какой стиль одежды целесообразно выбирать для работы психологу-консультанту.

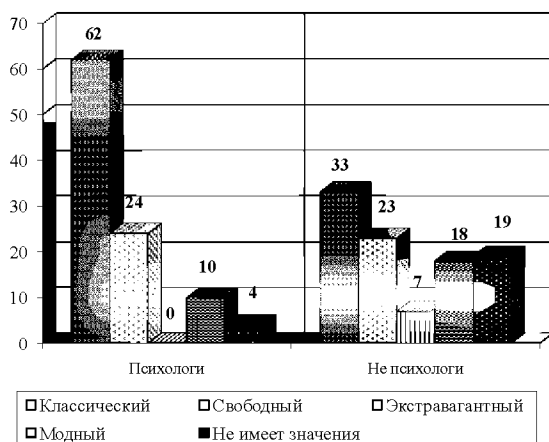
Значение внешнеповеденческих характеристик психолога-консультанта как объекта восприятия клиентом

Ранг	Внешнеповеденческие характеристики
1	Речевая культура
2	Чувствительность к индивидуальным особенностям клиента
3	Паралингвистические характеристики
4	Настроение
5	Социальное оформление внешности
6	Экстралингвистические особенности
7	Функциональные особенности
8	Проксемические особенности

Большая часть респондентов (40%) предпочитают видеть психолога-консультанта, одевающегося в классическом стиле. Почти 25% опрошенных видят психолога в свободном стиле (casual), около 5% респондентов не против экстравагантного стиля одежды для психолога консультанта, 15% респондентов выразили желание видеть психолога-консультанта, одетого модно. Для такого же количества респондентов стиль одежды специалиста не имеет значения.

Однако следует отметить, что мнения психологов и «не психологов» относительно стиля одежды разделились. Как видно на рисунке 12, среди психологов 62% склонны придерживаться классического стиля, в то время как среди «не психологов» таких оказалась одна треть. Мы связываем это с тем, что психологи, зная специфику своей профессиональной деятельности и особенности психологии делового и консультативного общения, а также придерживаясь этики профессионального общения, соответственно этому и выбирают стиль одежды для своей работы. Несмотря на то, что большая часть опрошенных нами психологов в возрасте от 31 года до 40 лет, тем не менее, как отмечено выше, более 60% данной категории предпочитают стиль не модный или свободный, а классический. Что же касается «не психологов», большая часть которых ни разу не обращалась к психологу, и возраст которых в

большинстве своем также составляет от 31 года до 40 лет, то и здесь большая часть (33%) отдали предпочтение классическому стилю (см. рис. 12).

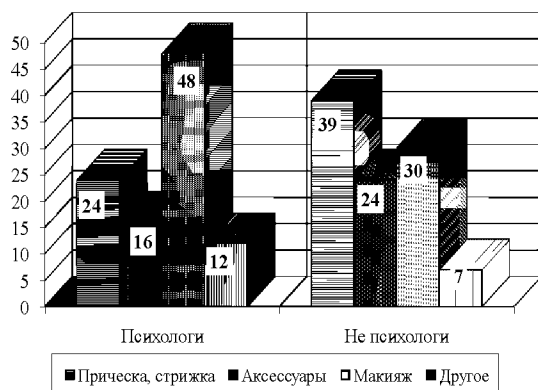


*Рис. 12.* Мнение испытуемых о целесообразном стиле одежды для работы психолога-консультанта

Полученные нами данные могут свидетельствовать о том, что предпочтение и видение стилей очень индивидуально. Однако профессии, где предполагается деловое общение, как правило, требуют определённого дресс-кода, который чаще всего реализуется классическим стилем одежды. К тому же классический стиль в отличие от свободного, экстравагантного, модного не отвлекает внимания от личности психолога и от содержания разговора в ходе консультации.

Приведённые выше данные показывают, что все испытуемые отмечают важность внешнего облика для имиджа психолога-консультанта. В связи с этим обратимся к мнению респондентов о том, какие элементы внешнего облика являются неотъемлемыми

составляющими имиджа психолога. Практически равное число опрошенных нами респондентов к важнейшим составляющим внешнего облика отнесли, прежде всего, прическу и макияж (соответственно 35% и 34%). 22% отвели главную роль аксессуарам. Однако на этот счет среди психологов и не психологов мнения несколько различны (см. рис. 13).



*Рис.13.* Мнение испытуемых об элементах внешнего облика, являющихся неотъемлемыми составляющими имиджа психолога-консультанта

Например, важность макияжа отметили почти половина психологов и одна треть «не психологов». Значимость причёски отметили каждый четвертый психолог и почти 40% «не психологов». Не будем забывать, что среди респондентов – 64% женщин, в частности среди психологов – 76% и среди не психологов – 61%. Кроме того, в свободных ответах были отмечены и такие важные на их взгляд детали внешнего облика как ухоженные руки, ухоженное лицо, общая опрятность, аккуратность, приятный запах, естественность.



В ходе исследования выяснилось, что подавляющее большинство респондентов (почти 70%) считают, что работать над созданием (или преобразованием) своего имиджа психологу-консультанту крайне необходимо. Лишь одна треть опрошенных считает, что настоящему профессионалу нет необходимости задумываться о своём имидже (см. таблицу 24, где данные представлены в процентах от числа ответивших при N=210).

Таблица 24

Мнение респондентов о необходимости создавать свой имидж

Необходимо ли работать над созданием (или преобразованием) своего имиджа	Массив	% всех опрошенных	
		мужчины	женщины
Да	68	65	76
Нет	32	35	24

Такой показатель характерен как для одной, так и другой категории испытуемых. В то же время, меньшая часть опрошенных психологов (44%) озабочена тем, как они выглядят в глазах клиента, тем, что клиент подумает об их внешности. Только каждый третий психолог считает необходимым работать над имиджем, предназначенным для клиентов. Остальные указывают на необходимость имиджа для коллег, представителей своего профессионального сообщества (28%), а также на имидж для себя (самоимидж), рассчитанный на самоощущение.

Притом что для психологов, как свидетельствует вышеизложенное, внешность (одежда, причёска, обувь, макияж и пр.) играет немаловажную роль, тем не менее, взявшись за преобразование собственного имиджа, только одна треть начали бы с работы над своей внешностью, а две трети – со своих профессионально-значимых качеств. Поэтому не случайно, что с работой над своим имиджем 62% консультантов справились бы самостоятельно, а остальным (38%) понадобилась бы помощь опытного имиджмейкера.

Приведённые выше данные в некоторой мере объясняют, почему большинство опрошенных психологов (62%) предпочитают

большую часть времени тратить на общение с коллегами по профессиональному сообществу, а остальные – на уход за собственной внешностью.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы.

Все испытуемые, как психологи, так и «не психологи» отметили важность имиджа для психолога-консультанта.

Для нас важным представляется то обстоятельство, что образ психолога-консультанта, его имидж сформировался в сознании испытуемых, значительная часть которых имеет опыт непосредственного общения с психологом в процессе консультирования. Это даёт основание утверждать, что полученные нами данные являются не только результатом интуиции, воображения, гипотетичности рассуждений, а имеющегося опыта, то есть реально отражают тот имидж, который сложился в психике реальных и потенциальных клиентов.

Испытуемые, как правило, не равнодушны к внешности психолога - стилю одежды, обуви, причёске, макияжу, украшениям и другим имиджформирующим характеристикам, от которых может даже зависеть выбор того или иного консультанта. Иногда внешнеповеденческие характеристики превалируют над профессионально-значимыми качествами личности специалиста. Наши респонденты, хотя и не без труда, попытались проранжировать эти важнейшие качества. Особую роль в имидже психолога-консультанта испытуемые отвели таким его внешнеповеденческим характеристикам, как коммуникативные особенности.

Подавляющее большинство опрошенных считают необходимым работать над созданием и совершенствованием собственного имиджа, рассчитанного как для клиентов, так и для коллег по профессиональному сообществу. Почти две трети психологов заявили, что справились бы с этой работой вполне самостоятельно.

Полученные в ходе исследования результаты могут быть полезными в процессе профессиональной подготовки специалистов, в формировании более привлекательного и адекватного имиджа психолога-консультанта. Кроме того появляется возможность и профессиональным психологам-консультантам определить задачи, выработать меры и выбрать средства по формированию и/или преобразованию своего собственного имиджа.

## Глава 9

# ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕСТРУКЦИИ ПСИХОЛОГА

### 9.1. Феномен профессиональных деструкций

Специфика любой профессиональной деятельности такова, что она накладывает свой отпечаток на человека, как субъекта этой деятельности. Многогранно влияя на личность, профессиональная деятельность предъявляет к ней определённые требования, тем самым преобразуя весь облик личности профессионала. Результатом может стать не только личностное развитие, профессиональный рост, но возможны и негативные для человека последствия. Вряд ли можно найти какую-либо профессию, которая вообще не имела бы для представляющего её человека отрицательных последствий. Те профессии, где отрицательные изменения в личности преобладают над положительными, как правило, и вызывают так называемые профессиональные деструкции.

По мнению Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюк, освоение личностью профессии неизбежно сопровождается изменениями в структуре субъекта деятельности. Эти изменения имеют, с одной стороны, положительный характер, когда происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешности в деятельности, с другой – негативный характер, проявляющийся в изменении, подавлении и даже разрушении отдельных компонентов структуры личности. Эта группа негативных изменений определяется как профессионально обусловленные деструкции.

*Профессиональные деструкции*, таким образом, - это изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, 2005).

Обобщив исследования нарушений профессионального развития личности, А.К. Маркова выделила следующие тенденции профессиональных деструкций.

1. Отставание, замедление профессионального развития сравнительно с возрастными и социальными нормами. Для психолога это может быть связано с тем, что в работе многое надоедает, теряется мотив освоения новых способов, методов работы, стремление решать новые проблемы.

2. Дезинтеграция профессионального развития, распад профессионального сознания и как следствие – нереалистические цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты. В профессии психолога опасность «ложных смыслов» и «нереалистических целей» особенно велика. Когда нередко возникает стремление «оторваться от реальности» или «создавать иную реальность».

3. Низкая профессиональная мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда, результатом чего является полная или частичная дезадаптация. Нередко у психологов развито некоторое профессиональное высокомерие по отношению к представителям других профессий, и опасность такой деструкции вполне реальна.

4. Рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития, когда одна сфера «забегает» вперёд, а другая отстаёт (например, мотивация к профессиональному росту есть, но мешает отсутствие целостного профессионального сознания). У психологов нередко случаются ситуации, когда в работе используются только так называемые «забавные» методы работы, с помощью которых, как кажется, легко завоевать дешёвую популярность и «любовь» клиентов или когда студенты-психологи изучают только «интересные» курсы, а «скучными» дисциплинами и спецкурсами откровенно пренебрегают. В результате не формируется целостного профессионального сознания, где органично взаимодействовали бы друг друга разные формы и методы работы, где совмещалось бы всё то позитивное, что накоплено в разных направлениях психологии и в разных научных школах.

Одним из вариантов рассогласования (дисгармонии) профессионального развития психолога, по мнению И.В. Вачкова и др., может быть чрезмерное увлечение «психологическим знанием», стремление стать «эрудитом» без соотнесения этого знания с реальными психологическими проблемами, неспособность полно-

ценно применять метод научного познания. Речь идёт о так называемых психологических «качках», которые наполняют, «накачивают» себя знаниями часто бессистемными и бессмысленными, не имея определённой цели, смысла, ради которых и могли бы применяться эти знания. В итоге получается «знания ради самих знаний» (И.В. Вачков и др., 2002).

5. Ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, профессиональных способностей, профессионального мышления. Известно, что эксплуатация какого-то качества ведёт не только к его тренировке и развитию, но и с какого-то момента – и к угасанию. Во-первых, это качество или умение постепенно переходит на стадию автоматизма, выполняется неосознанно и начинает развиваться по своим законам, что не требует от профессионального психолога дополнительных напряжений. В результате такое качество может просто остановиться в своём развитии. Во-вторых, выполнение одной и той же работы при эксплуатации одних и тех же качеств может привести к тому, что психолог становится «противен самому себе». В результате чего может даже сформироваться на бессознательном уровне некоторая «ненависть» к отдельным видам повторяющейся изо дня в день работы, а заодно и «ненависть» к отдельным своим качествам, используемым в этой работе.

6. Искажённое профессиональное развитие, появление ранее отсутствовавших негативных качеств, отклонений от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности. Специалисты обычно выделяют и анализируют негативные качества, формирующиеся в работе педагогов (См. Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, 2005):

– *авторитарность*, проявляющаяся в жёсткой централизации учебно-воспитательного процесса, единоличном осуществлении управленческих функций, использовании преимущественно распоряжений, указаний, рекомендаций;

– *демонстративность* – качество личности, проявляющееся в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя;

– *педагогический догматизм* – склонность к упрощению проблем, применению уже известных приёмов без учёта всей сложности педагогической ситуации. Профессиональный догма-

тизм проявляется также в игнорировании психолого-педагогических теорий, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, в самоуверенности и завышенной самооценке. Догматизм развивается с увеличением стажа работы в одной должности, снижением уровня общего интеллекта, а также обуславливается особенностями характера;

– *доминантность* обусловлена выполнением властных функций. В большей мере проявляется у холериков и сангвиников. Она может развиваться на основе акцентуации характера. Но в любом случае работа педагога создаёт благоприятные условия для удовлетворения потребности во власти;

– *педагогическая индифферентность*, характеризующаяся эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся;

– *консерватизм* проявляется в предубеждении против нововведений, приверженности устоявшимся технологиям. В деятельности психолога может проявляться в неприятии новых теорий, технологий диагностики и коррекции психики и поведения, методов исследования и воздействия на личность или группы людей;

– *педагогическая агрессия* проявляется во враждебном отношении к нерадивым и неуспевающим ученикам, в приверженности к «карательным» воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения;

– *ролевой экспансионизм* проявляется в тотальной погружённости в профессию, фиксации на собственных проблемах, в неспособности и нежелании понять другого, в преобладании обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционных суждений. Последнее довольно ярко проявляется и в работе некоторых психологов в жёстком ролевом поведении;

– *социальное лицемерие*, проявляющееся в морализировании, неискренности чувств и отношений, когда на уроках приходится говорить то, во что педагог сам уже давно не верит;

– *поведенческий трансфер* характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих учащимся;

– *дидактичность*, выражающаяся в стремлении учителя всё объяснять самому, а в воспитательной работе – в нравоучении и назидании.

7. Появление деформаций личности (например, эмоционального истощения и выгорания, а также ущербной профессиональной позиции). В работе, как педагога, так и психолога такие деформации вполне реальны, хотя бы потому, что психогигиенические нормы нагрузки ещё очень плохо разработаны. У психолога это может проявляться в том, что из-за накопившихся проблем (и эмоциональной усталости) он постоянно начинает переносить своё настроение на других людей, в частности на доверившихся на ему клиентов.

8. Прекращение профессионального развития из-за профессиональных заболеваний или потери трудоспособности (*А.К. Маркова, 1996*). В психологии возможны и случаи развития психических заболеваний, причиной чему обычно служит нервное истощение из-за чрезмерного усердия и самоотдачи «ради интереса и блага клиентов», но в ущерб своим собственным интересам. Иногда причиной психических заболеваний психологов (и даже некоторых «впечатлительных» студентов) может быть слишком сильный шок от «кризиса разочарования» в психологии и неспособность перейти с восторженно-романтического уровня на уровень настоящего творчества (См. *И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников, 2002*).

В книге Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюк «Психология профессиональных деструкций (2005) отмечено, что «к профессиональным деструкциям, относятся профессиональные деформации, профессионально обусловленные акцентуации, выученная беспомощность, профессиональная отчужденность и стагнация». Однако следует заметить, что предлагаемое в дальнейшем рассмотрение указанными авторами данных видов деструкций несколько отклоняется от ими же предложенного выше перечня, нарушая, на наш взгляд, логику и последовательность рассуждений. Так, в представленном выше перечне не указан такой вид рассматриваемых авторами деструкций как «профессиональная некомпетентность». О стагнации в профессиональной деятельности речи отдельно, как о других деструкциях, нет, она рассматривается в контексте профессиональной некомпетентности. Далее, трудно понять, почему в раздел «Виды (выделено нами) профессиональных деструкций личности» авторы включили «Деструкции на разных стадиях профессионального становления».

Тем не менее, справедливо будет сказать, что в настоящее время никто кроме названных выше авторов так глубоко и всесторонне не рассмотрел и не проанализировал психологические проблемы профессиональных деструкций.

Предлагая свою попытку анализа профессиональных деструкций психолога, мы опираемся всё же на трактовку Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюк, хотя и с некоторыми уточнениями. К профессиональным деструкциям психолога мы относим, прежде всего, профессиональные деформации, профессионально обусловленные акцентуации, профессиональную некомпетентность, профессиональную беспомощность.

## **9.2. Профессиональные деформации личности психолога**

История отечественной психологии труда свидетельствует, что проблема профессиональных деформаций исследовалась ещё в 20-х – 30-х гг. прошлого века. Основательно, например, изучены проблемы профессионального старения, обеспечения надёжности труда, предупреждения утомления, повышения работоспособности, а также исследованы виды профессиональной деятельности, связанные с неблагоприятными и экстремальными условиями труда. Значительно меньше уделялось внимания профессиональным деформациям личности. Хотя ещё в 1930-х гг. один из основателей советской психотехники С.Г. Геллерштейн писал, что сущность профессиональной работы заключается не только в выполнении работником тех или иных действий, но и в приспособлении организма к тем специфическим особенностям профессии, на фоне которых эти действия совершаются. Происходит непрерывное взаимодействие внешних условий и организма работника. При этом очень часто наблюдается деформация не только тела, но и психики работника. Деформация понималась как изменение, наступающее в организме и приобретающее стойкий характер (искривление позвоночника и близорукость у конторских служащих, угодливость приказчиков, льстивость кельнеров и др.) (См. *История советской психологии труда*, 1983).

Большинство исследователей отмечают возникновение и



развитие профессиональных деформаций в профессиях типа «человек - человек». Однако что касается проявления этого феномена в профессиональной деятельности психолога, то исследований в этом русле пока еще крайне мало. Например, С.П. Безносков, Р.М. Грановская, Л.Н. Корнеев, А.К. Маркова и др. отмечают, что в наибольшей степени профессиональные деформации развиваются у представителей социодинамических профессий, постоянно взаимодействующих с людьми. При этом, как правило, речь идёт о врачах, педагогах, работниках сферы обслуживания и правоохранительных органов, госслужащих, предпринимателях и т.п.

Анализируя взгляды названных авторов, Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк (2005) резюмирует, что у представителей данных профессий профессиональные деформации могут проявляться на четырёх уровнях.

*1. Общепрофессиональные деформации*, типичные для профессий типа «человек – человек». Эти инвариантные особенности личности и поведения профессионалов прослеживаются у большей части работников со стажем, хотя уровень выраженности данной группы деформаций различен. Так, для врачей характерен синдром «сострадательной усталости», выражающийся в эмоциональной индифферентности к страданиям больных. У работников правоохранительных органов развивается синдром «асоциальной перцепции», при котором каждый гражданин воспринимается как потенциальный нарушитель; у руководителей – синдром «вседозволенности», выражающийся в нарушении профессиональных и этических норм, в стремлении манипулировать профессиональной жизнью подчинённых. Набор общепрофессиональных деформаций делает работников профессии узнаваемыми, похожими.

*2. Специальные профессиональные деформации*, возникающие в процессе специализации по профессии. Любая профессия объединяет несколько специальностей. Каждая специальность имеет свой состав деформаций. Так, у следователя появляется правовая подозрительность, у оперативного работника – актуальная агрессивность, у прокурора – обвинительность. Врачи разных специальностей тоже обрастают своими деформациями. Терапевты ставят угрожающие диагнозы, хирурги циничны, медсёстры черствы и равнодушны.

*3. Профессионально-типологические деформации*, обусловленные наложением индивидуально-психологических особенно-

стей личности: темперамента, способностей, характера – на психологическую структуру деятельности. В результате складываются профессионально и личностно обусловленные комплексы:

- деформации профессиональной направленности личности: искажение мотивации деятельности («сдвиг мотива на цель»), перестройка ценностных ориентаций, пессимизм, скептическое отношение к новичкам, нововведениям;

- деформации, развивающиеся на основе каких-либо способностей: организаторских, коммуникативных, интеллектуальных и др. (комплекс превосходства, гипертрофированный уровень притязаний, завышенная самооценка, психологическая герметизация, нарциссизм и др.);

- деформации, обусловленные чертами характера: ролевая экспансия, властолюбие, «должностная интервенция», доминантность, индифферентность и др.

Эта группа деформаций развивается в разных профессиях и не имеет профессиональной ориентации.

4. *Индивидуализированные деформации*, обусловленные особенностями работников самых различных профессий. В процессе многолетнего выполнения профессиональной деятельности, психологического сращивания личности и профессии, отдельные профессионально важные качества, как впрочем, и профессионально нежелательные, чрезмерно развиваются, что приводит к возникновению сверхкачеств, или акцентуаций. Это может быть сверхответственность, суперчестность, гиперактивность, трудовой фанатизм, профессиональный энтузиазм.

Следствием этих деформаций являются психологическая напряжённость, конфликты, кризисы, снижение продуктивности профессиональной деятельности личности, неудовлетворённость жизнью и социальным окружением.

Главная опасность для психолога и его профессиональной деятельности заключается в том, что угроза начинающейся профессиональной деформации возникает гораздо раньше, чем для представителей других профессий. Происходит это достаточно медленно, а значит, и не всегда заметно. Это не только затрудняет их своевременное распознавание и принятие каких-то контрмер, но и создаёт ситуацию, когда психолог, опять же «постепенно», начинает привыкать к этим своим негативным тенденциям в развитии и деформации становятся неотъемлемой частью его лично-

сти.

Первый кризис наступает уже на третьем курсе, когда происходит окончательная идентификация студентов со своей будущей профессией, когда они начинают чувствовать себя психологами и предполагают, что должны тестировать всех и вся (иногда это возникает и раньше – тогда, когда студенты впервые сталкиваются с методами психологической диагностики). Здесь очень важно, чтобы, параллельно с иллюзией возможности справиться со всеми (чужими) жизненными проблемами, возникало умение отделить себя — человека от себя-профессионала: вот это я — внутри профессии, а вот это — вне её. Начинающему специалисту это пойдет на пользу, а его профессиональное становление, вероятно, будет более успешным и безболезненным. Если же этого не происходит, деформация начинает прогрессировать.

Одна из черт профессиональной деформации психолога — развитие гиперконтроля над своим поведением. Во время консультаций, групповой работы, сеансов психотерапии, тренингов, проведения эксперимента психолог должен жёстко контролировать своё поведение — слова, позы, жесты. Этому его обучают. И это он осваивает. Но этот навык автоматически переносится в сферу неформального и нерабочего общения. Психолог мгновенно реагирует на изменение позы собеседника, постоянно отслеживает направление его взгляда, даже изменение частоты и глубины дыхания. Подчиняясь профессиональному «инстинкту», он всё время классифицирует находящихся рядом людей, всё время «ставит диагноз», хотя этого совершенно не требуется. Приобретая профессионализм, психолог расплачивается за него потерей непосредственности.

В тестовой ситуации испытуемым была предложена картинка с изображением плачущей девушки. Их спрашивали, как они поступят, если окажутся рядом? Обычные испытуемые просто рассказывали: я подойду, попытаюсь расспросить о причине слёз, утешить. Испытуемые-психологи начинали по-настоящему мучиться. Для них тоже естественной реакцией было бы подойти и поговорить с девушкой. Но эта реакция тут же подавлялась. Нормы профессиональной этики диктуют психологу необходимость уважать границы клиента. Психолог не может позволить вовлечь себя в ситуацию, где его помощь была бы неуместной или двусмысленной. Психолог приучен не отвечать на вопросы, а переад-

ресовывать их тому, у кого эти вопросы возникают. Поэтому в ответ на реальную жизненную ситуацию, психолог, вместо конкретного действия, пускается в длинный мучительный диалог с самим собой: «Имею ли я право вмешиваться? Есть ли запрос на мою помощь? Может, будет лучше, если справятся без меня...». Вместо целостного реагирования возникают дробные действия, расхождение между внешней реакцией и мыслями и чувствами. С другой стороны, эти же этические нормы в некоторых случаях делают психолога абсолютно незащищённым. Или иная ситуация. В переполненном троллейбусе один из пассажиров начинает громко жаловаться на жизнь. Люди, стоящие вокруг, стараются любыми способами избежать вербальной агрессии — отходят, пересаживаются, стараются переключить своё внимание. Оказавшийся среди пассажиров психолог никак не реагирует на монолог «жалобщика». Этический кодекс профессии требует от психолога терпеливого выслушивания клиента. И он выслушивает. Вернее — вынужден выслушивать. Хотя человек в транспорте — не клиент. Общаться с ним тяжело и неприятно, это отнимает силы и энергию.

Развитая способность к рефлексии тоже может сыграть с психологом злую шутку. Она заставляет его чувствовать неадекватность переноса профессиональных навыков в обычную жизнь. Раз это плохо — значит, надо противиться. И психолог начинает подозревать окружающих в провокациях. Любые невинные вопросы со стороны коллег, любая просьба высказать собственное мнение воспринимаются как проверка на профессиональную состоятельность, как сомнение в профессиональной компетентности. Однако деформационное «осложнение» в виде подозрительности имеет под собой основания, так как окружающие действительно часто требуют от психолога сверхусилий: «Ты же психолог! Иди, успокой их!», «Ты же психолог! Иди, разними их!», «Ты же психолог! Ты всё знаешь!». Поэтому, наряду с подозрительностью и гиперсамоконтролем, в ряду личностных качеств психолога присутствует гиперответственность за окружающих.

Профессиональная деформация самым плачевным образом отражается на семейных отношениях психологов. Статистические данные разводов среди отечественных специалистов, к сожалению, не известны. Но американская статистика красноречива. Семьи психологов распадаются в 51% случаев. Женщины-психологи

разводятся в три раза чаще, чем женщины других профессий. Причем ответственность за случившееся психологи, как правило, берут на себя. Только на себя, не желая её ни с кем делить. Гиперответственность и гипервина — обратная сторона ощущения «вынужденного» всемогущества. Завершающий штрих профессиональной деформации — потеря чувства юмора. Если ты за всё отвечаешь, кругом виноват и всё время находишься под бдительным присмотром внутреннего цензора, тут не до смеха. А без чувства юмора психолог перестает быть полноценным человеком (и специалистом тоже!).

Вероятно, важнейшим условием профилактики профессиональных деформаций личности психолога, как и иных деструкций в его работе могло бы стать развитие представлений о своих профессиональных и жизненных перспективах. Когда у любого человека, в том числе и психолога, есть значительная оптимистическая жизненная цель, то многие проблемы как бы уходят на второй план. Рассматривая условия преодоления негативных последствий стрессов (или точнее, дистрессов), Г. Селье даёт простую и понятную рекомендацию: «Стремись к самой высшей из доступных тебе целей. И не вступай в борьбу из-за безделиц» (Г. Селье, 1992). При этом автор теории стресса говорит о неразрывной связи стресса и работы, когда, с одной стороны, «главный источник дистресса — в неудовлетворённости жизнью, в неуважении к своим профессиональным занятиям», а с другой стороны, именно стресс и творческое напряжение в труде дают «аромат и вкус жизни. Г. Селье совершенно серьёзно призывает бороться со скукой в своей профессии, ибо «недостаточная трудовая нагрузка угрожает стать чрезвычайно опасной» (*там же*).

Профессия «психолог» предоставляет личности прекрасные возможности и для творческого напряжения, и для решения действительно значимых личностных и общественных проблем, и для полноценного саморазвития и самореализации в профессии. Проблема лишь в том, чтобы обнаружить эти возможности и воспользоваться ими, не доводя идею творческого напряжения в труде до абсурда.

### 9.3. Профессионально обусловленные акцентуации личности психолога

К профессиональным деструкциям относятся и профессионально обусловленные акцентуации. Такова точка зрения Э.Ф. Зера и Э.Э. Сыманюк (2005), на эту точку мы и будем опираться в дальнейшем.

Профессиональная деятельность психолога, как и любая другая профессиональная деятельность, деформирует личность специалиста. Осуществление конкретных видов работ в деятельности психолога не требует всего многообразия характерологических черт, способностей и других качеств личности профессионала, многие из них остаются невостребованными. По мере профессионализации успешность выполнения деятельности психолога начинает определяться набором профессионально важных качеств, которые годами «эксплуатируются». Отдельные из них постепенно трансформируются в профессионально нежелательные. Одновременно исподволь *развиваются профессиональные акцентуации* – чрезмерная выраженность отдельных черт, личностных, характерологических проявлений (интеллектуальных, эмоциональных, волевых, поведенческих), а также некоторых профессионально обусловленных свойств и качеств личности, отрицательно сказывающихся на деятельности и поведении специалиста.

Понятие «акцентуации личности» или «акцентуации характера» ввёл немецкий психиатр и психолог К. Леонгард в середине прошлого века. Он не дал чёткого определения акцентуированных личностей, полагая, что они не являются психопатическими (патологическими), но в силу особой структуры личности постоянно вступают в конфликт со своим окружением. Вместе с тем, он указывал, что в случаях акцентуаций наблюдаются лишь количественные отклонения от некоторого стандарта личности, это промежуточное звено между психопатией и психическим здоровьем (К. Леонгард, 1997).

Причиной формирования профессиональных акцентуаций является адаптация к новой профессиональной деятельности. При условии успешной адаптации наблюдается тенденция к компенсации акцентуаций, а профессиональная дезадаптация значительно усиливает уровень их выраженности и приводит к профессиональной деструкции личности (С.Ф. Вакарина, 2002).

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк (2005) рассмотрели двенадцать типов акцентуаций, выделенных на основании классификации К. Леонгарда, и их возможные проявления в профессиональной деятельности, которые порождают психологическую разбалансированность.

*Гипертимный тип* отличается повышенным фоном настроения, общительностью. Разговорчивость и жизнерадостное настроение людей этого типа сразу обращает на себя внимание. Такие люди любят господствовать в обществе.

Развитие данной акцентуации у психолога препятствует адекватному установлению отношений с клиентом. У психолога-консультанта и тренера это может проявиться в склонности к монологизированию. В ситуации, например, психологической консультации такой психолог вряд ли будет нацелен на то, чтобы внимательно выслушать клиента. Скорее он будет говорить о себе, о своём житейском и профессиональном опыте, демонстрировать свою эрудицию и компетентность в психологии. Вежливость, деликатность, уважительность, эмпатия – эти качества не являются характерными для личности психолога-консультанта, отличающегося гипертимным типом. Если для таких людей, по мнению К. Леонгарда, свойственны любовь к господству в обществе, стремление блеснуть находчивостью и остроумными выходками, то в работе психолога вряд ли приемлемо в качестве слушателя и ценителя своих ораторских изысков и жизнерадостного настроения выбирать клиента, в трудный для него период обратившегося за психологической помощью.

*Дистимный тип* характера отличается пониженным настроением. В обыкновенной беседе его легко узнать уже по одному застенчивому и безрадостному виду. Обычно это тихий пессимистично настроенный, молчаливый и педантичный человек с мало-выразительной мимикой.

Можно предположить, что психолог как человек дистимного типа, как правило, пассивен, отличается медлительностью в мышлении и действиях, склонен к пессимистической оценке проблемы, с которой к нему обращается клиент, или научной проблемы, исследованием которой он пытается заниматься. Он испытывает трудности в общении, как с коллегами, так и с клиентами. Скорее всего, для него характерны такие черты как беспомощность, наивность, робость и т.п. Хотя в работе с бумагами, документами (при

проведении научного теоретического анализа или анализа результатов психодиагностики), не требующей общения с людьми человек дистимного типа будет чувствовать себя психологически более комфортно.

*Возбудимый тип.* Данному типу присущи низкая контактность, в общении, замедленность вербальных и невербальных реакций. Очевидно, что с такими качествами работать психологом очень трудно. Определёнными препятствиями в успешной профессиональной деятельности психолога будут такие особенности возбудимого типа как непредсказуемость, импульсивность, занудливость, склонность к хамству, брани, к конфликтам, а также раздражительность, нетерпимость к иному мнению.

*Застревающий тип.* Его характеризуют умеренная общительность, занудливость, склонность к нравоучениям, неразговорчивость, мстительность. С одной стороны людям такого типа присущи сдержанность, принципиальность, серьёзность в делах, чувство долга, требовательность; с другой – в неблагоприятных ситуациях проявляются обидчивость, злопамятность, склонность накапливать отрицательные эмоции, подозрительность. Общение с таким психологом вряд ли доставит удовлетворение клиенту, рассчитывающему на понимание, не критичное (безоценочное) отношение к своим мыслям и поступкам.

*Педантичный тип.* Человек с акцентуацией такого типа редко вступает в конфликты, выступая в них скорее пассивной, чем активной стороной. Для него характерны гипертрофированное отношение к порядку, к пунктуальности, а также аккуратность и добросовестность.

Отрицательные характеристики этой акцентуации – занудство, буквоедство, излишняя дотошность и тщательность при выполнении работы, неспособность к принятию самостоятельных решений, тревожность, неуверенность. Эти черты наряду с формализмом, придирчивостью вряд ли будут способствовать установлению психологом адекватных отношений с коллегами, руководством, а также клиентами.

*Тревожный тип.* Людям с акцентуацией данного типа свойственны низкая контактность, робость, неуверенность в себе, минорное настроение. С одной стороны, в этих людях привлекают эмоциональность, дружелюбие, самокритичность, исполнительность. Благоприятной профессиональной ситуацией для них явля-



ется чёткое определение прав и обязанностей, отсутствие необходимости самостоятельно принимать решение. Вместе с тем, они постоянно испытывают страх и тревогу по поводу любых мелких событий, склонны недооценивать себя и переоценивать других. Даже тогда, когда поводов для тревоги нет, человек такого типа всегда такой повод найдёт и не один, буквально «высасывая их из пальца». В психологической практике качества такого типа могут сослужить плохую службу. В неблагоприятной ситуации психолог тревожного типа может обнаружить неумение отстоять свою точку зрения, растерянность, безынициативность, будет избегать ответственности за принятие решения.

*Эмотивный тип.* Эти люди предпочитают общение в узком кругу избранных, с которыми устанавливаются хорошие контакты, которых они понимают с полуслова. Они необычайно глубоко и долго переживают любое событие своей жизни. Они способны к состраданию и сочувствию, склонны к помощи и действительно её оказывают. У них сильно развито чувство эмпатии. Общение с грубыми людьми, хамство, несправедливость в оценке результатов деятельности, конфликты с коллегами вызывают психологический дискомфорт и нарушают стабильность. Казалось бы, перечисленные выше качества вполне желательны для профессионального психолога, от которого люди ждут психологической помощи, понимания и поддержки. Однако столь сильная склонность к сопереживанию, сочувствию и состраданию могут привести через какое-то время к эмоциональному выгоранию психолога.

*Демонстративный тип.* Человек с таким типом акцентуаций характеризуется тем, что всегда носит маску, никогда не говорит о себе всей правды. Как правило, это человек с живым темпераментом, способный производить на каждого самое благоприятное впечатление.

Вместе с тем, люди с акцентуацией такого типа порой раздражают окружающих своей самоуверенностью и высокими притязаниями, систематически сами провоцируют конфликты, но при этом активно защищаются. Они склонны к преувеличению, фантазированию, способны избегать сложных профессиональных ситуаций, «убегать» от них в болезнь.

*Экзальтированный тип.* Ему свойственны высокая контактность, словоохотливость, влюбчивость. Их отличает незнание полутонов, очень живая и яркая эмоциональность. Такие люди часто

спорят, но не доводят дело до открытых конфликтов. Они альтруистичны, обладают чувством сострадания, хорошим вкусом.

В то же время, люди подобного типа подвержены панике, сиюминутным настроениям. Их погружённость в эмоциональную атмосферу отрицательно сказывается на профессиональной деятельности, так как отнимает много сил и времени, опустошая человека.

*Экстравертированный тип.* Это люди общительные, жизнерадостные, оптимистичные, отличаются высокой контактностью, у них масса друзей, знакомых, они словоохотливы до болтливости, открыты для любой информации, редко вступают в конфликты с окружающими и обычно играют в них пассивную роль. Они располагают такими привлекательными чертами, как готовность внимательно выслушать другого, сделать то, о чём просят, исполнительность.

Вместе с тем, для людей такого типа свойственны упрямство, ригидность мышления, упорное отстаивание своих идей. Они на всё имеют свою точку зрения, которая может оказаться ошибочной, резко отличаться от мнения других людей, и, тем не менее, они продолжают её отстаивать, несмотря ни на что. Такие люди не терпят однообразия в работе, жёстко регламентированной деятельности, ситуаций, требующих учёта множества факторов и серьёзного, глубокого анализа.

*Интровертированный тип.* Его в отличие от предыдущего типа характеризуют замкнутость, очень низкая контактность, оторванность от реальности, склонность к размышлениям, философствованию. Люди такого типа предпочитают одиночество и книги общению с окружающими. Социальные знакомства даются им с большим трудом. Для людей такого типа профессиональная деятельность психолога представляет серьёзную угрозу их комфортному психологическому самочувствию.

*Аффективно-лабильный, или циклоидный тип.* Ему свойственны довольно частые периодические смены настроения, в результате чего также часто меняется манера общения с окружающими людьми. В период повышенного настроения такие люди являются общительными, приветливыми, напоминают гипертимный тип, в период подавленного настроения – они холодны, замкнуты, напоминают дистимный тип.

Естественно, что продуктивность профессиональной дея-

тельности психолога с таким типом акцентуации зависит от перепадов настроения и не имеет постоянного характера.

Исследования в области акцентуаций свидетельствуют, что чистые типы акцентуаций встречаются крайне редко, более распространены смешанные типы и типы с неявно выраженной акцентуацией.

Анализируя результаты акмеологических исследований (см. *А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин, 2003*), *Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк (2005)* отмечают, что многие люди, добившиеся выдающихся результатов в профессиональной деятельности, будь то научное, художественное или исполнительское творчество, как раз и являются акцентуированными личностями. О них говорят, что они «обладают яркой индивидуальностью», «необычные», «неординарные, ни на кого не похожие», а, следовательно, находятся в зоне профессионального риска. Актуальными для них становятся психотехнологии профессионального самосохранения.

Особенно явно акцентуированные черты характера проявляются в неблагоприятных профессиональных ситуациях, отягощённых сниженными адаптационными возможностями. При длительном воздействии одних и тех же негативных факторов профессионально обусловленные акцентуации способствуют развитию профессиональных деформаций личности (*Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, 2005*).

#### **9.4. Профессиональная некомпетентность психолога**

Как отмечалось в главе 5, компетентность нами рассматривается как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. Основой этого качества, имеющего интегративный характер, выступают знания, умения, навыки, опыт, ценности и склонности личности к социально-профессиональной деятельности. Отсюда - компетентным человек может стать, только приобретя необходимые знания и практический опыт. Наличие компетентности предполагает владение, обладание человеком соответствующих компетенций, включающее его собственное от-

ношение к этим компетенциям и к деятельности.

Если следовать логике, то некомпетентность (в том числе, профессиональная) будет заключаться в отсутствии, или недостатке, знаний, умений, навыков, практического опыта, несформированных (или нечётко сформированных) ценностей, склонностей личности к социально-профессиональной деятельности. Далее, профессионально некомпетентный специалист не обладает нужными для его деятельности компетенциями, включая его собственное отношение к этой деятельности.

Вслед за Э.Ф. Зеером и Э.Э Сыманюк, профессиональную некомпетентность психолога мы рассматриваем как недостаточно сформированные и редуцированные в процессе профессиональной деятельности социально-профессиональные компетенции. Следствием такой некомпетентности оказывается низкая эффективность профессиональной деятельности психолога, неудовлетворительные результаты работы и снижение трудовой мотивации.

Можно выделить несколько детерминант возникновения профессиональной некомпетентности психолога.

Во-первых, низкий исходный уровень профессиональной подготовленности психолога. Как уже отмечалось, наличие диплома о высшем образовании не всегда свидетельствует о наличии у выпускника факультета психологии социально-профессиональных компетенций. Среди психологов, к сожалению, не так редко встречаются специалисты, в дипломе которых (точнее, в приложении к диплому) доминируют всего лишь удовлетворительные оценки, да и они зачастую могли выставляться посредством студенту только лишь для того, чтобы дать ему всё-таки возможность закончить университет.

Во-вторых, далеко нередкое явление, когда выпускники не сразу после окончания университета начинают работать по своей специальности. Причины могут быть разными, останавливаться на них не будем. Когда спустя несколько месяцев, или даже несколько лет, специалист с дипломом психолога всё же приступает к работе по своей специальности, естественно, обнаруживается, что некоторые знания забыты, имевшиеся хоть какие-то умения и навыки утеряны, а социально-профессиональные компетенции так и не приобретены.

В-третьих, некомпетентность зачастую возникает в результате профессиональной стагнации. Многолетнее выполнение про-

фессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться совершенствованием ключевых компетенций и непрерывным профессиональным развитием личности. Неизбежны, пусть временные, периоды стабилизации. На начальных стадиях профессионализации эти периоды недолговременны. На следующих стадиях профессионализации у отдельных психологов период стабилизации может продолжаться достаточно долго: год и более. В этих случаях уместно говорить о наступлении *профессиональной стагнации* личности психолога. Уровни выполнения профессиональной деятельности при этом могут существенно отличаться. Но даже при достаточно высоком уровне осуществления профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, проявляется профессиональная стагнация (Э.Ф. Зеер, Э.Э Сыманюк, 2005).

Профессиональная стагнация является переходным состоянием профессионального психолога, так как длительное выполнение профессиональной деятельности на высоком уровне невозможно. Профессионализм как системное образование не может долгое время находиться в состоянии застоя. В соответствии с синергетическим подходом неизбежен переход системы в новое состояние (переход на новый уровень выполнения деятельности) либо деградация, разрушение. Профессиональная деградация, по мнению Э.Ф. Зеера, нарушает взаимодействие человека с профессиональной средой и приводит к потере смысла выполняемой деятельности. Смыслообразующая ориентация направляется в другие жизненные сферы, а работа выполняется формально.

Четвёртым фактором, детерминирующим возникновение некомпетентности психолога, является то, что профессиональная некомпетентность может быть навязана. Это возникает в ситуациях не подтверждённого профессиональными успехами карьерного роста, когда на более высокую должность выдвигается надёжный и преданный сотрудник, хороший человек. Конечно, такой фактор для профессиональной деятельности психолога вряд можно считать типичным. Система (если её конечно так можно назвать) профессиональной деятельности психолога в нашей стране пока ещё не создаёт необходимые условия для карьерного роста. Тем не менее, в проведённом нами исследовании, о котором речь шла в главе 7, мы с трудом подобрали экспертов, в том числе и из числа руководителей разных уровней (особенно в системе образова-

ния), которые могли бы адекватно, высокопрофессионально дать экспертное заключение об успешности профессиональной деятельности подчинённых им психологов.

Пятое. По мнению Э.Ф. Зеера, одним из факторов, обуславливающих профессиональную некомпетентность, может выступать консервация профессионального опыта. Высокая динамика требований к профессиональной компетентности специалиста приводит к быстрым темпам её старения. Это обуславливает несоответствие профессионального опыта психолога требуемой профессиональной компетентности. Сегодня профессиональный опыт устаревает быстрее, чем завершается жизнь специалиста в профессии. Критерием того, насколько опыт соответствует современным условиям, может являться реальная востребованность специалиста (в том числе, психолога) на рынке труда, его конкурентоспособность.

Консервация профессионального опыта, как считает Ф.С. Исмагилова (1999), происходит вследствие отсутствия у человека умения и готовности к его пересмотру в целях обеспечения максимального соответствия требованиям вакантной должности. Современные условия определяют постоянную изменчивость мира профессий, функций, технологий и соответственно адаптацию имеющегося профессионального опыта к новым условиям.

Вместе с тем, для личности специалиста профессиональный опыт имеет высокую субъективную ценность и поэтому далеко не каждый психолог готов пересмотреть свой опыт с точки зрения современных требований. В этой ситуации молодому специалисту, не имеющему ещё собственного профессионального опыта, легче приспособиться к современным технологиям деятельности. В силу этого ему проще стать профессионально компетентным в изменившихся условиях деятельности, чем профессионалу с большим опытом работы.

Достигнув предела профессионального развития, специалист, как правило, продолжает работать и даже хочет работать. Однако со временем неизбежно приходит осознание собственной некомпетентности, так как конечные результаты деятельности значительно ниже ожидаемых. Человек перестаёт получать удовлетворение от работы. Это, по мнению Э.Ф. Зеера, порождает синдром конечной остановки, проявляющийся в физических недомоганиях (головные боли, проблемы с желудком, повышенная тяга к

спиртному и т.д.). Человек, страдающий синдромом конечной остановки, склонен похвастаться своими болезнями, позволяющими оправдывать собственную некомпетентность. Он преувеличивает степень заболевания, усугубляет его в глазах других людей, так как это позволяет ему сохранять профессиональную самооценку и самоуважение (Э.Ф. Зеер, Э.Э Сыманюк, 2005).

Таким образом, деструктивное изменение профессиональной компетентности психолога характеризуется снижением продуктивности деятельности и потерей чувства удовлетворённости работой. Профессиональная некомпетентность ведёт не только к психологическому и соматическому дискомфорту, но и к значительным издержкам в той области общественной практики, в которой оказался задействованным психолог.

## **9.5. Профессиональная беспомощность психолога**

К профессиональным деструкциям психолога следует отнести и профессиональную беспомощность.

В 1960-х годах М. Селигман впервые описал феномен выученной беспомощности, как пассивность и безволие человека в проблемной ситуации. Возникновение выученной беспомощности обусловлено наступлением неприятных субъекту событий, неподконтрольных его воле. В. Миллер, Д. Хирото, Дж. Тидсдейл и др., развивая идеи М. Селигмана, сосредоточились также на феномене состояния беспомощности.

Под выученной беспомощностью понимается психологическое состояние, возникающее в результате такой ситуации, когда организм, находящийся под воздействием неприятных стимулов, не может их избежать и проявляющееся специфическими дефицитами – мотивационными, когнитивными и эмоциональными. Это замедляет научение или препятствует ему в тех ситуациях, где избавление или избегание в принципе невозможны (см. Д.А. Циринг, 2005).

Выученная беспомощность определяет поведение и вызывает стойкую депрессию прежде всего у таких людей, которые:

- считают, что их неудачи определяются их собственными недостатками (например, дефектами воли или интеллекта), а успехи, если и случаются, то зависят от удачного стечения обстоятельств или от действия других людей;

- полагают, что их неудачи характерны не только для данных конкретных обстоятельств, но и для любых других жизненных ситуаций как в настоящем, так и в будущем;

- считают себя неспособными справиться с предложенными задачами или жизненными трудностями, тогда как для любого другого человека эти задачи вполне разрешимы (См. Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, 2005).

Симптомами выученной беспомощности являются пассивность, грусть, тревога, враждебность, когнитивный дефицит, пониженный аппетит, снижение иммунитета, снижение самооценки, изменения нейрохимических процессов.

В отечественной психологии Н.А. Батулин (2000) и Д.А. Цириг (2005, 2009, 2010) разделяют беспомощность ситуативную и личностную.

В основе ситуативной беспомощности лежит состояние, развивающееся в конкретной ситуации (См. Н.А. Батулин, 1999). Такая беспомощность может возникнуть у любого человека. Всё зависит, с одной стороны, от интенсивности неудачи или негативных событий, с другой – от порога толерантности человека к подобным событиям. Развитию ситуативной беспомощности способствует естественная для любого человека атрибуция причин негативных событий, отрицательная оценка своих действий, достигнутого результата и стремление к избеганию неудачи, что в итоге приводит к отказу от новых попыток разрешить ситуацию, к бездействию, апатии. Как и всякое психическое состояние, беспомощность проходит сама собой, стоит измениться ситуации; она преодолевается за счёт включения механизмов бессознательной и сознательной саморегуляции.

Личностная беспомощность в рамках субъектно-деятельностного подхода, представляет собой, по мнению Д.А. Цириг (2010), системное качество субъекта, обусловленное симптомокомплексом определённых личностных особенностей, возникающих в результате взаимодействия внутренних условий с внешними, определяющее низкий уровень субъектности, то есть низкую способность человека преобразовывать действительность,



управлять событиями собственной жизни, ставить и достигать целей, преодолевая различного рода трудности. Личностная беспомощность проявляется в деятельности, обуславливая снижение её успешности.

Структура личностной беспомощности включает в себя мотивационный, эмоциональный, волевой и когнитивный компоненты, имеющие значимые взаимосвязи, отличающиеся на различных этапах онтогенеза. Исследования Д.А. Циринг показали, что испытуемые с личностной беспомощностью быстро сдаются в сложной ситуации, отказываются от решения задачи. Мотивационный компонент личностной беспомощности характеризуется экстернальным локусом контроля, мотивацией избегания неудач, низкой самооценкой и уровнем притязаний, страхом отвержения, недостаточной сформированностью ценностных ориентаций. Когнитивная составляющая включает низкий уровень креативности, ригидность мышления, а также пессимистический атрибутивный стиль. Эмоциональный компонент личностной беспомощности характеризуется замкнутостью, равнодушием, неуверенностью, склонностью к чувству вины, ранимостью, низким самоконтролем, возбудимостью, тревожностью, депрессивностью, фрустрированностью (Д.А. Циринг, 2010).

Противоположным качеством личностной беспомощности выступает такое образование как самостоятельность, характеризующееся выраженной волевой активностью, оптимистическим мировосприятием, эмоциональной уравновешенностью, интратенсивной мотивацией, креативностью. Нахождение человека на той или иной точке континуума «личностная беспомощность – самостоятельность» является индикатором его уровня субъектности, то есть его способности преобразовывать действительность, а также собственную жизнедеятельность, управлять своей деятельностью.

В полной мере это можно отнести и к профессиональной деятельности психолога. Проявляясь в деятельности, личностная беспомощность обуславливает снижение её успешности.

Для рассмотрения профессиональных деструкций понимание феномена выученной беспомощности, ситуативной и личностной, безусловно, важно, но недостаточно. Очевидно, имеет смысл обратиться и к категории профессиональной беспомощности.

Нередко первое ощущение, с которым сталкивается психолог, приступив к самостоятельной профессиональной деятельно-

сти – это беспомощность самостоятельно решить вдруг возникшую (или не вдруг, кем-то заданную) психологическую проблему. Психолог, оказывая помощь беспомощным, сам иногда оказывается таковым в силу неспособности решить какие-либо (или чьи-либо) психологические проблемы.

Всё время повторяющиеся ситуации, в которых психолог каждый раз оказывается беспомощным, могут привести к отказу от дальнейшей профессиональной деятельности, к выводу о неправильно выбранной профессии, к поиску других путей самореализации. При этом психолог демонстрирует профессиональную некомпетентность и дезадаптивность к профессиональной деятельности.

*Профессиональную беспомощность* можно рассматривать, как обусловленное определёнными личностными особенностями и профессиональной некомпетентностью системное качество субъекта, возникающее в процессе профессиональной деятельности, препятствующее достижению требуемого результата профессиональной деятельности (приводящее к нежелательным последствиям) и определяющее низкий уровень профессионализма субъекта деятельности.

Профессиональная беспомощность и профессиональная некомпетентность тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Профессиональная беспомощность, будучи понятием более широким по отношению к профессиональной некомпетентности, может быть одновременно и предпосылкой некомпетентности, и её результатом.

Личностные особенности профессионально беспомощного специалиста характеризуются мотивационно-ценностным, волевым и когнитивным компонентами, имеющими значимые взаимосвязи и отличающимися на различных этапах профессионализации.

Мотивационно-ценностный компонент, очевидно, будет характеризоваться следующими особенностями.

Во-первых, экстернальным локусом контроля, когда ответственность за результаты своей деятельности возлагается на факторы, не зависящие от личности – внешние обстоятельства, случайность, везение, влиятельные люди, мистический фактор судьбы, фатальное действие наследственности и т.д. (*J. Rotter, 1966*).

Вторая особенность – мотивация избегания неудач, характеризующаяся неверием в успех, сосредоточенностью на трудностях и возможной неудаче. Люди, которые боятся неудач, предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу (*D. McClelland, 1971*).

Третье отличие мотивационно-ценностного компонента профессиональной беспомощности – низкая самооценка и уровень притязаний специалиста. Низкий уровень притязаний проявляется в выборе слишком трудных или слишком лёгких целей, в повышенной тревожности, неуверенности в своих силах, тенденции избегать ситуации соревнования, не критичности в оценке достигнутого, ошибочности прогноза и т.п. В основе низкого уровня притязаний лежит низкая самооценка, отражающая неудовлетворённость собой, отсутствие или низкий уровень самоуважения.

Четвёртое – страх отвержения. Люди с высоким страхом отвержения часто ощущают себя незаслуженно обиженными, одинокими, с незнакомыми напряжены, тревожны, чувствуют себя не очень уверенно и вызывают напряжённость у партнёров по общению, обычно негативно относятся к тем, кто выше их по положению.

И, наконец, пятое - недостаточная сформированность ценностных ориентаций. В качестве критериев низкого уровня сформированности ценностных ориентаций выступают: когнитивный критерий, отражающий неполные, поверхностные знания об общечеловеческих ценностях; эмоциональный критерий, отражающий индифферентное или нейтральное отношение к общечеловеческим ценностям и поведенческий критерий, отражающий недостаточный опыт ценностно-ориентированного поведения, низкую способность производить самооценку, самоконтроль с позиции общечеловеческих ценностей.

Волевой компонент профессиональной беспомощности характеризуется недостаточной волевой активностью, неспособностью человека к самодетерминации и саморегуляции, что делает его зависимым от внешних обстоятельств. Если беспомощность можно охарактеризовать, как неспособность человека изменять ситуацию тогда, когда это возможно, то есть преодолевать препятствия, реальные или мнимые, то следует вспомнить подход В.А. Иванникова (2006), в основе которого лежит представление о

воле как о способности к сознательному намеренному преодолению препятствий.

Волевой компонент тесно связан с мотивационно-ценностным. Особенно отчётливо эта связь заметна, если рассматривать волю не на уровне действия (или волевого действия), как это предлагает В.А. Иванников, а на уровне личности (или волевой личности), как это предлагает Ф.Е. Василюк. Согласно Ф.Е. Василюку, воля – «орган» целостной личности человека. Функционирование данного органа служит не отдельной деятельности, а «строительству всей жизни человека, реализации жизненного замысла». При столкновении с реальной действительностью неизбежно возникает необходимость оценки и переоценки мотивов, их взвешивания и соподчинения, осознания и удержания собственных ценностей и смыслов. Эту работу и производит воля.

В представлении Ф.Е. Василюка о воле хотелось бы особенно выделить следующие три момента. Во-первых, воля на уровне личности обнаруживает себя *силой мотива*, а не недостатком побудительности мотивов. Во-вторых, эта сила появляется в процессе и в результате *ценностного развития* личности, т.е. превращения ценностей в статус ведущих мотивов. В мотивах-ценностях «фиксируется вся жизненная энергия» личности, которая и делает возможным волевое удержание и реализацию жизненного замысла. В-третьих, для волевой личности проблема выбора, или борьбы мотивов, перестает быть актуальной. Ибо власть ценности такова, что ею «относительно легко может быть отказано неподходящему намерению». Выбор главного устремления уже сделан, и он заранее «как бы предрешил все возможные выборы». В этом смысле можно сказать, что воля, - это «борьба с борьбой мотивов» или, другими словами, преодоление борьбы мотивов (См. *Ю.Б. Гиппенрейтер, 2005*).

Когнитивная составляющая профессиональной беспомощности включает пессимистический атрибутивный стиль, ригидность мышления, специфические особенности дивергентного мышления: меньшую дивергентную продуктивность и меньшую креативность, включающую в себя хуже развитые оригинальность, гибкость мышления и его разработанность.

Когнитивный компонент неразрывно связан с другими компонентами – мотивационно-ценностным и волевым. Более низкая сформированность волевых качеств (целеустремлённости, реше-

тельности, энергичности и настойчивости, инициативности и самостоятельности, самообладания, смелости, хладнокровия и др.) при профессиональной беспомощности обусловлена тем, что когнитивные особенности затрудняют постановку целей профессиональной деятельности, поскольку учёт её последствий оказывается искажённым в связи с пессимистическим атрибутивным стилем, снижением креативности, ригидностью мышления. Более высокая степень выраженности таких качеств, как инертность, нерешительность, боязливость, пассивность, податливость, рассеянность, робость, трусость, упрямство, своеволие и т.п., будет препятствовать формированию мотивов, постановке цели, задач, выбору адекватных способов и приёмов осуществления профессиональных действий.

Профессионально беспомощный человек пессимистически «предвидит» негативные последствия своих действий вследствие своей убеждённости в том, что он не способен контролировать происходящие события, испытывает трудности при разработке альтернативных способов деятельности, отличается повышенной тревожностью и склонностью к депрессии. Пессимистический прогноз разрушает смысл предпринимаемых действий, что ослабляет силу мотивов и затрудняет процесс принятия решений. Очевидно, что если человек имеет негативные когнитивные установки, пессимистический атрибутивный стиль и ожидание отсутствия контроля над происходящим, то мысленное проигрывание возможного действия будет связано с негативным прогнозом результата собственных действий и соответственно с отказом от намерения и исполнения действия (См. *Д.А. Циринг*).

Профессионально беспомощным становится субъект профессиональной деятельности, отличающийся не только своими личностными характеристиками (мотивационно-ценностными, волевыми, когнитивными), но и своей профессиональной некомпетентностью. В данном контексте, очевидно, можно говорить кроме личностного, о компетентностном компоненте профессиональной беспомощности.

Выше уже говорилось о детерминантах возникновения профессиональной некомпетентности (низкий исходный уровень профессиональной подготовленности специалиста; начало работы по специальности не сразу после окончания вуза, а спустя некоторое время; профессиональная стагнация; навязывание некомпе-

тентности; консервация профессионального опыта).

Теперь обратимся к вопросу о том, в чём проявляется профессиональная беспомощность психолога.

1. Неспособность и неготовность самостоятельно ставить цели и определять задачи решения психологических проблем.
2. Растерянность в нестандартных ситуациях, требующих необычных, нестандартных методов работы; стремление убежать от такой ситуации.
3. Боязнь неадекватной оценки результатов своей работы клиентами, коллегами, начальством.
4. Потеря самоконтроля в профессиональной ситуации.
5. Убеждение в неподконтрольности ситуации.
6. Боязнь брать на себя ответственность в применении тех или иных технологий профессиональной деятельности психолога.
7. Страх потерять клиентов.
8. Неспособность довести начатое дело (например, консультирование конкретного клиента или группы клиентов) до конца.
9. Переживание событий, которые привели к неудаче и одновременно неспособность их анализировать и делать нужные выводы.
10. Неспособность к адекватной оценке своего эмоционального состояния, неспособность и/или нежелание регулировать его. Фокусирование внимания на своих негативных чувствах и настроении.
11. Упрямство в отстаивании избранных способов, методов решения психологической проблемы даже тогда, когда их неуместность очевидна.
12. Внушаемость, податливость влиянию коллеги в решении проблемы в какой-либо профессиональной ситуации даже тогда, когда это внушение приводит к негативным последствиям.
13. Страх психологически компетентного клиента.
14. Некритическая оценка результатов своего труда.
15. Нерешительность в отстаивании своей позиции в полемике с авторитетными и опытными учёными и практиками.

Данный перечень может быть дополнен, основываясь на данных специальных экспериментальных исследований.

Профессиональная беспомощность начинает формироваться в студенческие годы. Беспомощный в отношении учёбы студент, как правило, становится беспомощным специалистом.

В главе 6 приводились результаты исследования научно-исследовательской компетенции у студентов, завершающих обучение по специальности «Психология», на этапе подготовки к защите дипломных работ. Отмечалось, в частности, что студенты-выпускники ощущали свою некомпетентность в вопросах владения информационными технологиями, психодиагностикой, низкую готовность к самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Результаты исследования показали также низкую готовность и способность самостоятельно осуществлять такие виды практической деятельности, как психологическое консультирование, психокоррекционную и тренинговую работу и т.п. Чаще всего это характерно для студентов с низким уровнем обучаемости, испытывавших трудности в усвоении теоретических знаний, приобретении умений и навыков, необходимых для профессионального психолога.

Профессиональная беспомощность формируется и в случае, когда психолог совершает правильные и ошибочные профессиональные действия, не имея возможности определить, почему его усилия оказываются то эффективными, то напрасными. Причина беспомощности может состоять в том, что между действиями и их последствиями проходит так много времени, что человек не может связать реакции руководства с теми или иными собственными действиями.

Важную роль играет и то, что психологу далеко не всегда удаётся (у него далеко не всегда есть возможность) узнать о результатах своей работы с конкретным клиентом. С группой это более вероятно, если это был заказ и о результатах работы заказчик проинформировал психолога.

Как видим, профессиональные деструкции психолога, с одной стороны, характеризуются теми же качествами, которые свойственны представителям и других профессий, с другой, - отличаются некоторыми особенностями, вытекающими из специфики

профессиональной деятельности психолога в различных областях общественной практики. Преодоление деструкций возможно, если они вовремя обнаружены, если специалист соответствующим образом мотивирован и прилагает к этому необходимые усилия.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. Екатеринбург, М., 1995.
2. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. Екатеринбург, 1995.
3. Абрамова Г.С. Практическая психология: Учеб. для студ. вузов. М., 2001.
4. Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и её различные методологические значения / Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М., 2002. – С. 34-50.
5. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход // Психологический журнал. – 1999. – Т.12. - №4.
6. Агеев В.С. Механизмы социального восприятия // Психологический журнал. - 1989. - Т.10. - №2.
7. Акимова М.К. Социально-этические проблемы психодиагностики. М., 2007.
8. Акимова М.К., Берулава Е.М. Психологическая диагностика детей и подростков / Под ред. Гуревича К.М., Борисовой Е.М. М., 1995, - С. 338-352.
9. Алёшина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1994.
10. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. – 1992. - №1.
11. Аминов Н. А., Молоканов М. В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал – 1992. – Т. 13. – № 5.
12. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001.
13. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
14. Арендачук И.А. Структурно-функциональная организация профессионализма личности в научно-педагогической дея-

- тельности. Диссертация канд. психол. наук. Ярославль, 2008.
15. Арефьев С.Л. Изучение процесса профессиональной адаптации психолога в промышленности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук., Л., 1978.
  16. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. – 1999. - №1.
  17. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., Воронеж, 1996.
  18. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание человека. М., 2007.
  19. Бадмаев Б.Ц. Психология: как её изучить и усвоить. М., 1997.
  20. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления. Харьков, 1998.
  21. Банщикова Т.Н. Профессиональная компетентность как фактор профессиональной успешности – (2007) Библиотека РГИУ, Электронное научное издание «The Emissia Offline Letters» // [www.iur.ru/biblio/aspx](http://www.iur.ru/biblio/aspx).
  22. Банщикова Т.Н., Клушина Н.П., Ветров Ю.П. Профессиональная деятельность психолога в работе с педагогическим коллективом. М., 2004.
  23. Барабанщиков В.А. Восприятие выражения лица. М., 2009.
  24. Батищев В. Моральная готовность и психологическая способность военнослужащего к боевым действиям // Ориентир. – 2007. - №9.
  25. Батулин Н.А. Психология успеха и неудачи. Челябинск, 1999.
  26. Бачманова Н.В., Стафурина Н.А. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 5. Л., 1985.
  27. Безносков С.П. Профессиональная деформация и воспитание личности // Психологическое обеспечение социального развития человека / Под ред. А.А. Крылова. Л., 1989.
  28. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. М., 2001.
  29. Берд П. Продай себя. Тактика совершенствования Вашего имиджа. Минск, 1997.

30. Берн Э. Что вы говорите после того, как сказали «Привет»: психология человеческой судьбы. М., 2004.
31. Биркенбиль В.Ф. Как добиться успеха в жизни. М., 1992.
32. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М., 1997.
33. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Практическая патопсихология: Руководство для врачей и медицинских психологов. Ростов-н/Д., 1996.
34. Блейхер В.М., Боков С.Н. О психологическом образовании врачей // Психологический журнал. – 1997. – Т.18. - №3.
35. Бодалёв А.А. Личность и общение. М., 1995.
36. Бодалёв А.А. Социально-перцептивная компетентность профессионала как один из факторов эффективности его работы / Развитие социально-перцептивной компетентности личности/ Матер. науч. сессии, посв. 75-летию А.А. Бодалёва. Под общей ред. Деркача А.А. М., 1998.
37. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., Воронеж, 1995.
38. Бозаджиев В.Л. Мотивация выбора профессии и проблемы адаптации студентов-психологов к обучению в вузе / Психология и жизнь: Междунар. сборник научных трудов. Вып. №3. М., 2001.
39. Бозаджиев В.Л. Аксиологический подход как фактор адаптации студентов к обучению в вузе. Челябинск, 2002.
40. Бозаджиев В.Л. Имидж педагога. Челябинск, 2004.
41. Бозаджиев В.Л. Введение в психологическую профессию. Челябинск, 2005.
42. Бозаджиев В.Л. Профессиональные компетенции и имидж профессии «Психолог» / Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы VI Всерос. научно-практ. конф.: В 5 ч. Ч.3 / Ин-т доп. проф.-пед. образования. Челябинск, 2005.
43. Бозаджиев В.Л. Профессиональные компетенции и их формирование у студентов-психологов / Современные образовательные технологии и развитие личности: Сборник трудов I Российской с международным участием научно-практ. конф. Кемерово, 2005.
44. Бозаджиев В.Л. К проблеме о социально-профессиональных компетенциях психолога / Проблемы и опыт реализации бо-

- лонских соглашений. Материалы междунар. научной конф. 11 сентября 2007. Лондон // Современные наукоёмкие технологии. – 2007. - №12.
45. Бозаджиев В.Л. Профессиональная компетенция как интегральное качество личности психолога / Психолог в современном обществе: от образования к профессиональной деятельности: коллективная монография. Воронеж, 2007. С. 19-26.
  46. Бозаджиев В.Л. Педагогические компетенции психолога / Развитие научного потенциала высшей школы. Материалы междунар. научной конф. 4 марта 2008 г. ОАЭ // Успехи современного естествознания. – 2008. - №3.
  47. Бозаджиев В.Л. Имидж психолога. М., 2009.
  48. Бозаджиев В.Л. Практика студентов: Учебно-методические рекомендации по прохождению практики студентами, обучающимися по специальности «Психология». Челябинск, 2009.
  49. Болотова А.К., Макарова И.В. Прикладная психология: Учебник для вузов. М., 2001.
  50. Большой психологический словарь /Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб., 2004.
  51. Большой словарь иностранных слов. М., 2008.
  52. Большой словарь по социологии //www.rusword.ua.
  53. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). В 2-х томах. Том 1. М., 2000.
  54. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). В двух томах. Том 2. М., 2000.
  55. Бражников А.Н. Психология нравственности профессионала в свете реализации идеи С.Л. Рубинштейна о связи психологии с этикой /Психология человека в современном мире. Т.4: Материалы Всерос. юбилейной научной конф., посв. 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна. М., 2009.
  56. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.
  57. Браун Л. Имидж – путь к успеху. СПб., 2001.
  58. Вакарина С.Ф. Психологические особенности профессионально обусловленных черт характера педагога. Дис. канд. психол. наук. Казань, 2002.
  59. Васильев В.Л. Юридическая психология. СПб., 1997.
  60. Васильев В.Л. Юридическая психология. СПб., 2001.

61. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984.
62. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог». М.; Воронеж, 2002.
63. Верняева Т.А. Изучение индивидуально-психологических свойств личности студентов факультета психологии // Психология: итоги и перспективы (30 лет факультету психологии Санкт-Петербургского университета). Тезисы научно-практ. конф. СПб., 1996.
64. Верняева Т.А. Профессионально-личностный портрет психолога: Дис. канд. психол. наук. СПб., 1997.
65. Вескер А.Б. Тренинг актёрского мастерства учителя: Учебно-практическое пособие. М., 2002.
66. Военная психология. Под ред. В.В. Шеляга, А.Д. Глоточкина, К.К. Платонова. М., 1972.
67. Володарская Е.А. Динамика имиджа науки в процессе развития исследовательских умений у студентов // Психологический журнал. – 2009. – Т.30. - №1.
68. Вундерер В., Дик П. Ключевая роль социальной компетенции в концепции сопредпринимательства. М., 2003 // Проблемы теории и практики управления. – 2003. - №5.
69. Габдреев Р.В. Методология, теория, психологические резервы инженерной подготовки. М., 2001.
70. Гарилов В.Е. Использование модульного подхода для классификации профессий // Вопросы психологии. – 1987. - №1.
71. Герриг Р., Зимбардо Ф. Психология и жизнь. СПб., 2004.
72. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М., 1996.
73. Гиппенрейтер Ю.Б. О природе человеческой воли // Психологический журнал. – 2005. - №3.
74. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука. – 2004. - №2.
75. Горб В.Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2004. - №1.
76. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта. М., 1986.

77. Горбунов Г.Д. Практический психолог в спорте // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / Сост. и общая ред. И.П. Волкова. СПб., 2002.
78. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 020400 «Психология». М., 2000.
79. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб., 1994.
80. Гриндер Дж., Бэндлер Р. Структура магии. М., 1992.
81. Гульдман В.В., Назаренко Ю.В. Психологическая служба в системе здравоохранения: состояние и перспективы // Вопросы психологии. – 1991. - №3.
82. Гуревич К.М. и Борисова Е.М. (ред.). Психологическая диагностика: Учеб. пособие. М., 1997.
83. Гусейнова В.В. Психолог на промышленном предприятии // Человек и профессия / Под общ. ред. Е.А. Климова. – Вып.8. Л., 1984.
84. Гущина Е. Н. Психолого-акмеологические условия и факторы эффективности профессиональной деятельности психолога органов внутренних дел: дис. канд. психол. наук. Кемерово, 2006.
85. Давыдов В.В., Зак А.З. Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987.
86. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Народное образование. – 2004. - №4.
87. Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика. – 1998. - №5.
88. Деркач А.А., Евсеев А.В., Мусатов М.И. Модель социально-перцептивной компетентности современного руководителя / Развитие социально-перцептивной компетентности личности/ Матер. науч. сессии, посв. 75-летию А.А. Бодалёва. Под общей ред. Деркача А.А. М., 1998.
89. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. М., 2000.
90. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М., Воронеж, 2004.
91. Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология. СПб., 2003.
92. Дёмин В.Д. Профессиональная компетентность как лич-

- ностная характеристика субъекта // Философская антропология и философия культуры. Екатеринбург, 1999.
93. Джеймс Дж. Эффективный самомаркетинг. Искусство создания положительного образа. М., 1998.
  94. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология: Учебник для вузов. СПб., 2001.
  95. Дискуссионный клуб по педагогике: Компетенция и компетентность // [www. Auditorium. ru](http://www.Auditorium.ru). 2004.
  96. Дмитриева М.А., Дружилов С.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах. Вып. 2000(4). Новокузнецк, 2001.
  97. Додонов В.И. О системе «личность» / Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000.
  98. Донцов А.И., Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Практическая социальная психология как область профессиональной деятельности // Введение в практическую социальную психологию: Учебное пособие для высших учебных заведений. / Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А. Петровской, О.В.Соловьевой. М., 1996.
  99. Донцов А.И., Стефаненко Т.Г. Социальные стереотипы: вчера, сегодня, завтра // Социальная психология в современном мире / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М., 2001.
  100. Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии. М., 2005.
  101. Дружилов С.А. Психология профессионализма человека: интегративный подход // Журнал прикладной психологии. – 2003. - № 4-5.
  102. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк, 2002.
  103. Дружилов С.А., Хашина Д.В. Ценностные ориентации как ресурсная составляющая, обеспечивающая успешность профессиональной адаптации // Модернизация системы образования: подходы, решения, опыт реализации. – 2003.
  104. Дружинин В.Н. Психология: Учебник для гуманитарных вузов. СПб., 2000.

105. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб., 2001.
106. Дубровина И.В. Предмет и задачи школьной психологической службы // Вопросы психологии – 1988. - №5.
107. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. М., 1991.
108. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976.
109. Егоров Б.Е. Российский клинический психоанализ - новая школа. Екатеринбург, 2002.
110. Ерастов Н.П. О специфике подготовки индустриального психолога /Проблемы индустриальной психологии. – Вып.2. Ярославль, 1975.
111. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности: Учебник для студ. психол. факультетов университетов. М., 1997.
112. Жуков Г.Н. Готовность к деятельности как социально-педагогическая категория: инновационный подход // Образование и наука. – 2000. - №3.
113. Забродин Ю.М. Развитие советской психологии и задачи психологической службы // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. - № 6.
114. Зарецкая Е.Н. Логика речи. М., 2007.
115. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие. Екатеринбург, 1999.
116. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. – 2002. - №2 (14).
117. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. – 2004. - №3 (27).
118. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучающихся // Психологическая наука и образование. – 2004. - №3.
119. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М., 2005.
120. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовников Н.О. Профориентология: теория и практика. М., 2006.



121. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. М., 2005.
122. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч.-метод. пособие. Екатеринбург, 1999.
123. Зейгарник Б.В. Патопсихология: Учеб. пособие для студ. вузов. М., 1999.
124. Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М., 1996.
125. Зимбардо Ф., Ляйпе М. Социальное влияние. СПб., Харьков, Минск, 2001.
126. Зимин В.Н. Методы активного обучения как необходимое условие овладения обучающимися ключевыми компетенциями // [www. Mainskills. ru](http://www.Mainskills.ru).
127. Зимняя И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность // Социальная работа / Отв. ред. И.А. Зимняя. Вып. 2. М., 1992.
128. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2002.
129. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5.
130. Зникина Л.С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: Дис. д-ра пед. наук. Кемерово, 2005.
131. Иванова Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2004. - №1.
132. Игнатъев В.Г. и др. Профессионализм административно-политических элит (философско-социологический и акмеологический подходы). Ростов-н/Д., 2002.
133. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб., 2008.
134. Имиджелогия. Как нравиться людям (сост., науч. ред. – В.М. Шепель). М., 2002.
135. Исмагилова Ф.С. Профессиональный опыт специалиста в организации на рынке труда. Екатеринбург, 1999.
136. История советской психологии труда: Тексты /Под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О.Г. Носкова. М., 1983.

137. Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983.
138. Кала У.В., Раудик В.В. Психологическая служба в школе. М., 1986.
139. Кант И. Сочинения в 6 т. М., 1964. Т. 3.
140. Кара-Мурза. С.Г. Манипуляция сознанием. М., 2008.
141. Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию. М., 2003.
142. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология. СПб., 2006.
143. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Введение в профессию военного психолога. М., 2007.
144. Карвасарский Б.Д. (общая редакция). Психотерапевтическая энциклопедия. СПб., 1998.
145. Квинн В.Н. Прикладная психология. СПб., 2000.
146. Килошенко М.И. Психология моды. М., 2006.
147. Киселёва Д.С. Психологическая готовность человека к профессиональной деятельности / Материалы XII региональной научно-практ. конф «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». Т.2. Ставрополь, 2008.
148. Климов Е.А. Как выбирать профессию. М., 1990.
149. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.
150. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1998.
151. Климов Е.А. Психология профессионала. М., 2003.
152. Климов Е.А., Носкова О.Г. История психологии труда в России. М., 1992.
153. Колошина Т.Ю., Тимошенко Г.В. Марионетки в психотерапии. М., 2001.
154. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М., 2006.
155. Кон И.С. Дружба. М., 1987.
156. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
157. Конференция по проблемам взаимодействия психологии и общества // Психологический журнал. – 2008. - №2.
158. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж, 1996.
159. Кордуэлл М. Психология. А - Я: Словарь-справочник. М., 2000.

160. Корнеева Л.Н. Профессиональная психология личности / Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 1991.
161. Корсини Р. Психологическая энциклопедия, СПб, 2003.
162. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия // [www.koob.ru](http://www.koob.ru)
163. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. М., 1975.
164. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М., 2004.
165. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. М., 2008.
166. Кошмаров А.Ю. Телевизионный образ политического лидера как результат репутационного менеджмента // Психология как система направлений. Ежегодник Российского психологического общества. Т.9, вып. 2. М., 2002.
167. Коэн Д. Чтение по жестам: научитесь читать мысли собеседников по их движениям и выражению лица. М., 2003.
168. Красило А.И. Психологическое консультирование: проблемы, технологии: Учеб. пособие. М., Воронеж, 2007.
169. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности. Барнаул, 1998.
170. Крылов А.А., Юрьев А.И. Этические принципы и правила работы психолога / Практикум по общей и экспериментальной психологии / Под ред. Крылова А.А., Маничева С.А. СПб., М., Харьков, Минск, 2000.
171. Кубрак Т.А. Интенция самопрезентации субъекта в вербальной коммуникации. Дис. канд. психол. наук. М., 2009.
172. Кузин Ф.А. Современный имидж делового человека, бизнесмена, политика. М., 2002.
173. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
174. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. СПб.; Рыбинск, 1993.
175. Кукосян О.Г. Профессия и познание людей. Ростов н/Д., 1981.
176. Кулаков С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии. СПб., 2002.

177. Куликов Л.В. Психологическое исследование: методические рекомендации к проведению. СПб., 2001.
178. Куликова В.Н. Язык внешности: как создать свой имидж: твоё второе «Я». М., 2006.
179. Лабунская В.А. Невербальное поведение. Ростов н/Д., 1986.
180. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. СПб., 1908.
181. Ландшеер В. Концепция минимальной компетентности // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – №1.
182. Леви-Стросс К. Структурная антропология. М., 1983.
183. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования. Автореф. дис. доктора психол. наук. М., 2009.
184. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов-н/Д., 1997.
185. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. II. М., 1983.
186. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М., 1993.
187. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. - 1996. - № 4.
188. Леонтьев Д.А. Российская реклама в поисках психологии // Психологическая газета. – 1998. - №3(30).
189. Леонтьев Д.А. Ценности и ценностные представления. 2009 // <http://books4study.com.ua/>
190. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М., 1999.
191. Линде Н.Д. Основы современной психотерапии. М., 2002.
192. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
193. Лоос В.Г. Психологическая классификация профессий для целей профессиональной ориентации школьников // Вопросы психологии. – 1974. - №5.
194. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М., 2003.
195. Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. СПб., 1997.

196. Макаренко А.С. О моём опыте // собр. соч. в 8 Т., М., 1984. Т.4.
197. Макаров В.В. Избранные лекции по психотерапии. М., 2000.
198. Макиавелли Н. Государь. М., 1997.
199. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб., 2000.
200. Максимова Н.Е., Александрова И.О., Тихомирова И.В. и др. Структура и актуалгенез субъекта с позиций системно-эволюционного подхода // Психологический журнал. – 2004. - №1.
201. Марищук В.Л. Назначение и применение психодиагностических методик // Марищук В.Л., Блудов Ю.М. Методики психодиагностики в спорте. М., 1982.
202. Марищук В.Л., Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А., Серова Л.К. Методики психодиагностики в спорте: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1990.
203. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
204. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
205. Мартынова В.А. Модель и динамические особенности социально-перцептивной компетентности в профессиональной деятельности. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2007.
206. Марцинковская Т.Д. История психологии. М., 2002.
207. Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г. 50 выдающихся психологов мира: Учеб. пос. для студентов. М., 1995.
208. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб., 1999.
209. Мастерство психологического консультирования./Под ред. А.А.Бадхена, А.М.Родиной. СПб., 2006.
210. Материалы Государственного Совета Российской Федерации: Образовательная политика Российской Федерации на современном этапе. М., 2001.
211. Медицинская и судебная психология. Курс лекций: Учебное пособие / Под ред. Т.Б. Дмитриевой, Ф.С. Сафуанова. М., 2004.
212. Международный психологический конгресс «Психология XXI столетия: Теория. Эксперимент. Социальная практика» // Психологический журнал. – 2010. - №2.
213. Мельников В.М. (ред.). Психология: Учеб для ин-тов физ. культ. М., 1987.

214. Меновщиков В.Ю. Введение в психологическое консультирование. М., 2004.
215. Меновщиков В.Ю. Многомерная модель дискурса интернет-консультирования // Вопросы психологии. – 2009. - №1.
216. Меновщиков В.Ю. Консультирование и психотерапия в Интернете: «за» и «против» // Психологический журнал. – 2010. - № 3.
217. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. М., 1996.
218. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. – 2006. - № 3.
219. Мироненко И.А. Поп-психология, или о пользе науки // Психологический журнал. – 2008. - №1.
220. Митина Л.М. Психология профессионального развития. М., 1998.
221. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.; Воронеж, 2002.
222. Молоканов М. В., Аминов Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журн.– 1992. – Т. 13. – № 5.
223. Молоканов М.В. Изучение соотношения показателей теппинг-теста с профессионально значимыми качествами практического психолога // Психологический журнал. – 1995. - №1.
224. Морально-этические аспекты в работе психодиагноста // [http://www.psyworld.ru/students/lessons/lessons\\_text/psihodiagnostika/moral\\_etich\\_aspekty.htm](http://www.psyworld.ru/students/lessons/lessons_text/psihodiagnostika/moral_etich_aspekty.htm)
225. Московский В. В. Формирование профессиональной успешности преподавателя высшей школы. Автореф. дис. на соискание уч. ст. кандидата психол. наук. М., 2007.
226. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983.
227. Муравьев А.И., Локшина Э.Х., Андреева И.В., Асадов М.Н., Бахрах О.А. и др. Экономическая психология: Теория, практика, образование: Научный доклад. СПб., 1998.
228. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М., 1994.
229. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье. М., 2002.
230. Мэй Р. Мужество творить. М., 2008.

231. Мясичев В.Н. Психология отношений. М., Воронеж, 2003.
232. Немов Р.С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов. М., 1999.
233. Нерсесян Л. С., Пушкин В. Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям // Вопросы психологии. – 1969. – № 5.
234. Ницше Ф. Избранные произведения. В 2-х кн. Кн. Первая. Л., 1990.
235. Новый энциклопедический словарь. М., 2004.
236. Общая психология: в 7 т. /Под. ред. Б.С. Братуся. Том. 1. Соколова Е.Е. Введение в психологию. М., 2005.
237. Овчинникова В.И., Рыльская Е.А. Общая методика обучения психологии. Челябинск, 2006.
238. Ожегов С.И. Словарь русского языка. / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1984.
239. Ольшанский Д.В. Основы политической психологии. Екатеринбург, 2001.
240. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования: Доклад 5 / Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров. М., 2001.
241. Павлов И.С. Психотерапия в практике. М., 2002.
242. Панасюк А.Ю. Вам нужен имиджмейкер? Или о том, как создавать свой имидж. М., 1998.
243. Панасюк А.Ю. Я - Ваш имиджмейкер и готов помочь сформировать Ваш профессиональный имидж. М., 2003.
244. Панасюк А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники. М., 2007.
245. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2003.
246. Пежемская Ю.С. Готовность студентов, обучающихся по специальности «психология», к работе с людьми // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность. СПб., 2006.
247. Перельгина Е.Б. Психология имиджа: Учебное пособие. М., 2002.
248. Петрова Е.А. Истоки имиджа или одежда женщины в азбуке общения. М., 2000.

249. Петрова Е.А. Имидж педагога. М., 2003.
250. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М., 1989.
251. Петровский А.В. Психология о каждом из нас и каждому из нас о психологии. М., 1994.
252. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. М., 1998.
253. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. М., 2002.
254. Петрушин С.В. Мастерская психологического консультирования. СПб., 2006.
255. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 1984. - №2.
256. Пиз А. Язык телодвижений. Н.Новгород, 1992.
257. Пиз А., Гарнер А. Язык разговора. М., 2005.
258. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М., 1985.
259. Платонов К.К. Проблемы способностей. М., 1972.
260. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. М., 1977.
261. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984.
262. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Автореферат дисс. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003.
263. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002.
264. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: В 2 кн. М., 2002. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения.
265. Позова Г. Р. Слагаемые успешности профессиональной деятельности как психологическая проблема - Набережно-челнинский филиал института экономики, управления и права // [gulnarap@rambler.ru](mailto:gulnarap@rambler.ru).
266. Политическая имиджелогия / Под ред. А.А. Деркача, Е.Б. Перелыгиной и др. М., 2006.
267. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004.
268. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М., 1997.



269. Пономаренко А.В. Психология личности профессионала. М., 1997.
270. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. М., 2000.
271. Почепцов Г.Г. Профессия: имиджмейкер. СПб., 2001.
272. Практическая психология образования: учеб. для студентов высших и средних специальных учебных заведений /Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1997.
273. Практический интеллект (под ред. Р. Стернберга). СПб., 2002.
274. Прангишвили А.С. Проблема установки на современном уровне разработки грузинской психологической школы // Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д.Н. Узнадзе. Тбилиси, 1973.
275. Прикладная юридическая психология: Учеб. пособие для вузов /Под ред. А.М. Столяренко. М., 2001.
276. Профессиональная коммуникативная компетентность: слагаемые эффективного общения //www.seun.ru/books/Books/
277. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
278. Пряжников Н.С. Страх, осторожность и ответственность в деятельности психолога // Журнал практического психолога. – 2009. - № 6.
279. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб., 2002.
280. Психолог в современном обществе: от образования к профессиональной деятельности: коллективная монография / под ред. К.М. Гайдар. Воронеж, 2007.
281. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории /Под ред. А. В. Брушлинского. М., 1997.
282. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред. М.К. Тутушкиной. СПб., 2006.
283. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М., 1996.
284. Психология / Под ред. А.А. Крылова. М., 1998.
285. Психология и этика делового общения /под ред. В.Н. Лавриненко. М., 2007.

286. Пугачёв В.П. Руководство персоналом организации. М., 2000.
287. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. М., 1993.
288. Пушкин В.Н. Готовность к экстренному действию (бдительность) как разновидность рабочей установки / Вопросы профессиональной пригодности операторского персонала энергосистем. М., 1969.
289. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности / Науч. ред. А.А. Деркач. М., 1996.
290. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А.А. Бодалёва, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. М., 2001.
291. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина и др. М., 1991.
292. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2001.
293. Развитие социально-перцептивной компетентности личности / Матер. науч. сессии, посв. 75-летию А.А. Бодалёва. Под общей ред. Деркача А.А. М., 1998.
294. Рамуль К.А. О психологии учёного и, в частности, учёного-психолога // Вопросы психологии. – 1965. - № 6.
295. Ребеко Т.А. Ментальная репрезентация // Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. - М., 2002.
296. Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. М., 1988.
297. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. М., 1997.
298. Родина О.Н., Прудков П.Н. Предпосылки успеха в труде психолога // Вестник московского университета. – 2000. Сер. 14. Психология. - №4.
299. Розин В.М. Психология: теория и практика. М., 1997.
300. Ротштейн В.Г. Психиатрия: наука или искусство? М., 2004.
301. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1958.
302. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
303. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.

304. Рюкле Х. Ваше тайное оружие в общении. Мимика, жест, движение. М., 1996.
305. Савкова З.В. Как сделать голос сценическим. М., 1975.
306. Самойленко Е.В. Профессионально важные качества и особенности личности психологов // Материалы XII региональной научной конф. «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». Т. 2. Общественные науки. Ставрополь, 2008. – 194 с. [www.ncstu.ru](http://www.ncstu.ru).
307. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух // Журнал практического психолога. – 1997. - №6.
308. Селевко Г. Компетентности и их квалификация // Народное образование. – 2004. - №4.
309. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига, 1992.
310. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1997.
311. Соболева А.Н. Изучение и организация процесса формирования адекватного отношения клиентов к психологической помощи // [www.cipv.ru/images/zubrzob\\_2008.doc](http://www.cipv.ru/images/zubrzob_2008.doc).
312. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. М., 1983.
313. Современная психология: Справочное руководство. М., 1999.
314. Современный словарь иностранных слов. М., 1997.
315. Сорина Е.А. Истоки имиджа или одежда женщины в азбуке общения (Одежда плюс психология) / Е.А.Сорина, Н.А.Сорина. М., 1999.
316. Социально-перцептивная компетентность в профессиональном общении. М., 1999.
317. Станиславский К.С. Работа актёра над собой в творческом процессе воплощения // Собр. Соч. в 8 т. М., 1954. Т.3.
318. Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. М., 1998.
319. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. - №3.
320. Теплов Б.М. Способности и одарённость / Избранные труды: В 2-х т. Т.1. М., 1985.

321. Тернер Р. Руководство по проектно-ориентированному управлению. Усовершенствование процессов управления для достижения стратегических целей предприятия. М., 2007.
322. Тулькибаева Н.Н. Высшая школа в условиях модернизации / Профессионально-педагогическое образование в условиях модернизации: Сборник материалов Всерос. научно-практ. конф. 6-7 апреля 2004 г. Челябинск, 2004.
323. Усачёв Л.В. Восприятие внешнего облика человека / Психология: учебник /Под ред. А.А. Крылова. М., 1996.
324. Устав Российского психологического общества (РПО) // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. - №3.
325. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М., 1935.
326. Фадеева Е.И. Тайны имиджа: Учебно-методическое пособие. М., 2002.
327. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 Психология // [www.edu.ru/db-mon/mo/d-09/m759.html](http://www.edu.ru/db-mon/mo/d-09/m759.html).
328. Фёдоров И.А. Индивидуальный имидж как сторона духовной жизни общества: Дис. на соискание уч. ст. доктора социол. наук. Тамбов, 1998.
329. Флоренский П.А. Иконостас. М., 1995.
330. Фонарёв А.Р. Психология становления личности профессионала. М.; Воронеж, 2005.
331. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
332. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. - №8.
333. Фромм Э. Душа человека. М., 1992.
334. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. М., 2008.
335. Хабибулин К.Н. Восприятие личности в межнациональном общении // Философские и социологические исследования. Л., 1974.
336. Хаммер Я.С. Профессиональный успех и его детерминанты// Вопросы психологии. – 2008. - № 4.
337. Ханина И.Б. Образ мира и профессиональный мир // Мир психологии. – 2009. - №4.

338. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986.
339. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972.
340. Хуторской А.В. (ред.-сост.). Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». М., 2002.
341. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» // WWW / eidos. ru /news / compet / htm.
342. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: Технология конструирования // Народное образование. - 2003. - №5.
343. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.
344. Центр экстренной психологической помощи МЧС России // [www.mchs.gov.ru/mchs/powers/?SECTION\\_ID=455](http://www.mchs.gov.ru/mchs/powers/?SECTION_ID=455)
345. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности. Челябинск, 2005.
346. Циринг Д.А. Самостоятельность и беспомощность у студентов высших учебных заведений // Высшее образование сегодня. – 2008. - №6.
347. Циринг Д.А. Структура личностной беспомощности у детей и подростков // [www.fpo.ru/i/konkurs/Ciring\\_D\\_A.doc](http://www.fpo.ru/i/konkurs/Ciring_D_A.doc)
348. Циринг Д.А. Концепция личностной беспомощности с позиции субъектно-деятельностного подхода // Психология человека в современном мире. Т.4: Матер. Всерос. юбилейной науч. конф., посв. 120-летию со дня рожд. С.Л. Рубинштейна. М., 2009.
349. Циринг Д.А. Психологическое содержание когнитивного компонента личностной беспомощности // Образование и общество. – 2010. - №1.
350. Чалдини Р. Психология влияния. СПб., 1999.
351. Чернышёв Я. А. Латентные факторы семейного окружения в профессиональной карьере супругов // Психологические чтения. Человек в условиях социальных изменений: материалы Всерос. научно-практ. конф. с междунар. участием. Вып. 4. часть 2. Уфа, 2007.
352. Чернышёва Е.В. Пятковский О.И. Разработка моделей оценки качества деятельности преподавателей вуза и реализация в информационно-аналитической системе «Ка-

- федеральный аналитик» / Ползуновский альманах №2. Кемерово, 2009.
353. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
354. Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология: Учебно-методическое пособие. М., 1995.
355. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1994.
356. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. М., 1996.
357. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. - №8.
358. Шафикова Г.Р. Нравственность будущего психолога профессионала / Психолог в современном обществе: от образовании к профессиональной деятельности: коллективная монография / под ред. К.М. Гайдар; Воронеж, 2007.
359. Шейнов В.П. Психология лидерства, влияния. Минск, 2008.
360. Шелепова Е.С. Психологические характеристики профессиональной деятельности инженеров-проектировщиков в промышленном и гражданском строительстве. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2007.
361. Шепель В.М. Имиджелогия. М., 1996.
362. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. М., 1997.
363. Шепель В.М. Имиджелогия. М., 2001.
364. Ширапова Д.Д. Изменение образа психолога в самооценках студентов // Психология XXI века. Материалы междунар. межвузовской научно-практ. конф. студентов, аспирантов, молодых специалистов. СПб., 2004.
365. Шишкина О.И. Психолого-педагогические условия возникновения ситуативной готовности учащихся средней школы к занятию. Автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. психол. наук. М., 2009.
366. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002.
367. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. М., 2000.

368. Шмелёва И.А. Введение в профессию: психология. М., 2010.
369. Шнейдер Л.Б. Пособие по психологическому консультированию. М., 2003.
370. Шнейдер Л.Б. Основы консультативной психологии: Учеб. пособие. М., Воронеж, 2005.
371. Шульга Т.И., Слот В., Спаниард Х. Методика работы с детьми группы риска // [www.ergeal.ru](http://www.ergeal.ru). 2004.
372. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии/ Пер. с англ. СПб., 1998.
373. Щедрина Е.В. Состояние и перспективы развития психологической службы в системе здравоохранения // Вопросы психологии. – 1991. - №2.
374. Экономическая психология / Под ред. И.В. Андреевой. СПб., 2000.
375. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. М., 1998. Т.1.
376. Этический кодекс психолога службы практической психологии образования России // [http://www.kros.ru/\\_idc/](http://www.kros.ru/_idc/).
377. Этический кодекс Российского психологического общества // <http://nov-ppf.narod.ru/documenti/kodeks.htm>.
378. Юдина Ю.В. Соотношение личностных качеств практического психолога и эффективности диагностической деятельности: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2001.
379. Ярошевский М.Г. История психологии. М., 1976.
380. Abramson L. Y., Seligman M. E. P., Teasdale J. D. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation // *Journal of Abnormal Psychology*. – 1978.
381. Adler H.G *Theresienstadt 1941-1945*. Tubingen, 1955.
382. Allport G.W. (1968). *The person in psychology: Selected essays*. Boston: Beacon Press.
383. Asch S.E., 1951. "Effects of group pressure on the modification and distortion of judgments", in: H. Geutskow (Ed.), *Groups, leadership and men*, Pittsburgh (Pa), Carnegie.
384. *Barak A.* (2005). Preface: The future is present. In G. Riva, C. Botella, P. Legeron, & G. Optale (Eds.), *Cybertherapy: Internet and virtual reality as assessment and rehabilitation tools for clinical psychology and neuroscience* (p. v-vii). Amsterdam: IOS Press.



385. *Barak A.* (2007). Emotional support and suicide prevention through the Internet: A field project report. *Computers in Human Behavior*. 23. 971–984.
386. *Benfon R.E., Woodward G.C.* Political Communication in America, N.V. Prager, 1985.
387. *Blocher D.H.* Developmental Counseling. N.Y. Ronald Press, 1966.
388. *Bozadzhiev V.L.* Professional competences and image of “psychologist” profession. // *European journal of natural history*. – 2008. - №3.
389. *Bramer L.M., Shostrom E.L.* Therapeutic Psychology: Fundamentals of Counseling and Psychotherapy. 4<sup>th</sup> Ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1982.
390. *Cohen E.A.* Human Behavior in Concentration Camp. London, 1954.
391. Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in Educational Settings / Ed. by Edmund C. Short. Lanham etc., University Press of America, 1984. Vol. VI.
392. *Holland J.L.* Making vocational choices: A theory of careers. Englewood Cliffs, N.J., 1973.
393. *Gelso C.J., Fretz B.* Counseling Psychology. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1992.
394. *Gilbert G.M.* The psychology of Dictatorship. Ney York, 1950.
395. *Hutmacher Walo.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
396. *Isaeva T.E.* To the Nature of Pedagogical Culture: Competence-Based Approach to its Structure // Преподаватель высшей школы в XXI веке // Тр. Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2003.
397. *Jefkins F.* Public Relations. – London, 1992.
398. *Jung C.G.* (1968). Analytical psychology: Its Theory and practice (The Tavistock Lectures). New York: Pantheon.
399. *Kelly G.* (1955). The psychology of personal constructs (Vols. 1 and 2). New York: Norton.
400. *Kuhl J.* Mes-und prozestheoretische Analysen einiger Person- und Situationsparameter der Leistungsmotivation. Bonn, 1977.



401. Maslow A.H., 1987. Motivation and personality (3<sup>rd</sup> ed.). New York. Harper and Row.
402. Myers R.A., Layton W.C., Morgan H.H. The Counseling Psychologist. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1968.
403. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Berufskraftfahrer/Berufskraftfahrerin. BIBB, 2000.
404. Rogers C.R. (1952) Client-centered psychotherapy. Scientific American. 187 (S), 66-74.
405. Rogers C.R. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin.
406. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values. N.Y., 1968.
407. Rokeach M. The nature of human values. — N.Y., Free Press, 1973.
408. Rotter J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80.
409. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. — 1987. — Vol.58. — № 5. — P.550-562.
410. Schwartz H. Shalom, Bilsky Wolfgang. Toward a Theory of the Universal Content and Structures of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications \ J. of Personality and Social Psychology, 1990. May. Vol. 5.
411. Seligman M. E. P. Helplessness: on depression, development, and death. San Francisco: freeman, 1975.
412. Special Issue. 30 Tele-Interviews on Psychology in Europe // European Psychologist. V.5. №2 /2000
413. Stern A. Philosophy of History and the Problem of Values. The Hague, 1962.
414. Storr. A. The Art of Psychotherapy. N.Y.: Methuen, 1980.
415. Tajfel H., Fraser C. Introducing Social Philosophy. Penguin Books. N.Y., 1978.
416. The Random. House Dictionary of English Language. N.V., 1973.
417. Torrance E. P. Torrance tests of creative thinking. Normstechnical manual. Lexington, 1974.
418. Witkin H. A., Dyk R. B., Faterson H.F. Psychological Differentiation. — Potomak, 1974. -390 p.

419. <http://slovari.yandex.ru/dict/ushakov/article/ushakov/165/us3105908.htm>.
420. <http://www.cirota.ru/forum/view.php?subj=73199>.
421. <http://nov-ppf.narod.ru/documenti/kodeks.htm>.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## 1. Индивидуально-психологические Характеристики выдающихся психологов

*(по материалам книги «Выдающиеся психологи Москвы», 2007)*

### **Иван Михайлович Сеченов (1829 – 1905)**

И.М. Сеченов очень ценил доброту в людях, он был и по существу своему добрым человеком, но его вспыльчивость, воспламеняемость, мнительность мешали ему всегда удерживаться на уровне природной доброты. Он умел быть временами очень строгим. Он был по своему прекрасен в моменты строгости, суровости, в моменты гнева и негодования, которые прорывались в нём особенно в случаях оценки несправедливости властей.

Величие И.М. Сеченова не только в высоте полёта его мысли, но и кристальной нравственной чистоте личности. И.П. Павлов писал: «Без Иванов Михайловичей, с их чувством собственного достоинства и долга всякое государство обречено на гибель изнутри несмотря ни на какие Днепрострои и Волховстрои».

Все, кому посчастливилось слушать сеченовские лекции, отмечают его особое педагогическое мастерство. «Лектора с такими дарованиями я никогда ни раньше, ни позже не встречал», - писал лекционный ассистент И.М. Сеченова А.Ф. Самойлов, будущий выдающийся русский электрофизиолог.

Отличает Сеченова и его демократизм, который сказывался во всём, том числе и в тематике научных исследований

## **Михаил Матвеевич Троицкий (1835 – 1899)**

От природы М.М. Троицкий обладал замечательными качествами – способностью к эйдетическим представлениям, повышенной сенсорной чувствительностью с хорошей дифференцированностью ощущений, способностью к самовнушению... Был очень внушаемым человеком, способным работать исключительно с внутренними представлениями, которые неявно связаны с внешними впечатлениями.

«Когда Троицкий читал свои лекции, то было истинным наслаждением не только слушать, но и смотреть на него: вы почти видели, как у него возникали в голове мысли, которые он старался в изящной и понятой форме сейчас же изложить своим слушателям. Про него можно сказать, что он разжёвывал науку и вкладывал её в головы студентов».

## **Николай Яковлевич Грот (1852 – 1899)**

О Н.Е.Гроде Л.М.Лопатин писал: «Трудно вообразить себе деятельность более кипучую – её смело могло бы хватить на несколько человек!». Во всех областях деятельности Грота проявилось обаяние его благородной личности: кипучая активность и энергия, необыкновенная общительность, мягкость и доброта, тактичность, терпимость и уважение к чужому мнению. Вместе с тем, он был самолюбив, или, точнее, как отмечал хорошо знавший его Вл. Соловьёв, «он был любитель похвал».

## **Георгий Иванович Челпанов (1862 – 1936)**

Г.И. Челпанова отличала духовная правдивость с самим собой. Широта, разнообразие интересов, открытый ум, дружеское внимание.

Г.И. Челпанов мастерски читал лекции, был прекрасным преподавателем, обладавшим особым педагогическим чутьём, способный увлечь студентов, заставить их работать с огромной отдачей. Многие мемуаристы отмечали тёплое, заинтересованное отношение Челпанова к своим ученикам, он всегда был готовым прийти к ним на помощь в трудную минуту.

## **Густав Густавович Шпет (1879 – 1937)**

Эмоциональность, сочетающаяся с высокой требовательностью к себе, привели его в юности к идее о необходимости переделать себя, избавиться от излишней сентиментальности и жить разумом, а не сердцем, о чём он впоследствии пожалел.

Дом Шпета всегда был открыт и хлебосолен. Несмотря на язвительный юмор, свойственный Шпету, его умение метко высмеять глупость и некомпетентность, у него всегда было много друзей. Шпета отличали интерес к эстетике, высокая увлечённость искусством и художественная одарённость.

## **Константин Николаевич Корнилов (1879 – 1957)**

По свидетельствам современников, открытость К.Н. Корнилова к общению со студентами была чуть ли не самой яркой стороной его характера. Добропорядочность, бодрость духа коренного сибиряка, от которого неизменно веяло здоровьем, притягивали к нему молодежь. Его знали как блестящего лектора не только студенты, но и все москвичи, интересовавшиеся психологией. При этом он не боялся подтрунивать над собой.

## **Павел Петрович Блонский (1884 – 1941)**

Характерным для П.П. Блонского было заинтересованное отношение к своим студентам и аспирантам. Замкнутый по натуре, на первый взгляд он казался отгороженным от их личных проблем, так как поддерживал разговор преимущественно на деловые темы. Однако дистанция, которую он неизменно сохранял в общении с учениками, не мешала ему быть в курсе их жизни помогать им в трудных ситуациях.

Блонский был необычайно скромным человеком, стремился не привлекать к себе внимания, избегал юбилеев и почестей. Когда на большой перемене студенты и преподаватели шли в столовую обедать, он вместе со всеми вставал в очередь за пшёнкой кашей, которую обычно выдавали на обед, не соглашаясь взять свою порцию без очереди, хотя студенты и приглашали его пройти вперёд. Чтобы успокоить их, он говорил, что не теряет времени даром, так как стоя за кашей, обдумывает план своей новой книги

«Мышление и память». И это была не бравада, а естественный стиль поведения и поглощённость работой, которую невозможно было не уважать.

### **Анатолий Александрович Смирнов (1894 – 1980)**

Уважителен, приветлив, тактичен. И.В. Равич-Щербо вспоминала: Заходишь к нему по короткому делу: «Садитесь, пожалуйста!» - «Спасибо, я на минуту...». В ответ с мягким дедовским юмором: «Сядьте, иначе мне придется встать, а я старый». Разговаривать с женщиной сидя он просто не мог.

Смирнов не был аморфным добрячком, не расточал комплиментов и хорошее от плохого, науку от халтуры, порядочность от непорядочности отделял абсолютно чётко. Конечно, ничто человеческое не было ему чуждо; мог и рассердиться и вспылить, и отчитать, но это всегда было проявлением его большой души и заботы о деле, науке, о людях.

Смирнова отличали высокая нравственность и кристальная честность. Ж. Пиаже о нём писал: «Какой великолепный представитель человеческого рода».

### **Борис Михайлович Теплов (1896 – 1965)**

Сильный, волевой характер. Он умел заставлять себя. И умел преодолевать препятствия. Но какая у него могла быть альтернатива конформизму? Не так просто представить себе, что ему пришлось претерпеть, как «пригибаться», если не «ломаться, в общественном климате тех лет.

Его отличала исключительная широта интересов. Сам он отличался яркой индивидуальностью. Он был натурой увлекающейся, переменчивой (бывал и раздражительным, иногда мнительным). Критичность и даже некоторая «злобность» ума смягчались его юмором. Он бывал как сжатая пружина. За часто возникавшей на лице улыбкой угадывались волевое напряжение, самообладание. По-видимому, ему приходилось постоянно сдерживать свой динамический темперамент, потенциальную неистовость своей природы.

Характерно для Теплова и то, что его устная речь была совсем непохожа на письменную. Все его научные труды и научно-

популярные публикации написаны безупречно правильным литературным языком, ясно и точно. Но в них нет ни эмоциональности автора, ни блёсток его остроумия. Устные же высказывания Б.М. Теплова, его публичные выступления несли мощный эмоциональный заряд, поражали яркостью, свежестью.

Его талант и гениальность были таковы, что он мог на высшем профессиональном уровне разрабатывать узкоспециальные вопросы сенсорики, столь же квалифицированно и углублённо, но уже имея дело с совсем иной психологической реальностью и используя другие методы, проникать в особенности психики одарённых личностей, выполнять добросовестнейшие работы по истории психологии, и он же проявил себя выдающимся организатором, замечательным научным руководителем.

### **Алексей Николаевич Леонтьев (1903 – 1979)**

Он мог быть и жестким и непримиримым, когда ситуация того требовала.

Он всегда здоровался первым.

На домашнем банкете, который он устроил в честь своего пятидесятилетия, рядом с докторами и профессорами сидели студенты: Зинченко, Давыдов, Гиппенрейтер.

Ответственность – в эпоху всеобщего ухода от ответственности. Он никогда ничего ни на кого не перекладывал. Он всё решал сам. Ему был присущ абсолютный, стопроцентный самоконтроль, который проявлялся во всём – в деловых отношениях, и в семье. Его никогда не видели более чем на одну секунду вышедшим из себя. Такого просто не было.

Видимо, он был крайне ранимым и глубоко эмоциональным. Такие люди наращивают на себе корку холодной рассудочности и сознательной регуляции, но под этой коркой всё же чувствуется другое... моторика у него была плавная. Он был нерезким, чуть-чуть замедленным, в нём ощущался всё время внутренний план, какая-то отстранённость от происходящего...

Он был интровертом, по контрасту со своим близким другом А.Р. Лурией.

Хорошие люди его любили. Подлецы и приспособленцы ненавидели. Но все без исключения уважали.

## **Александр Романович Лурия (1902 – 1977)**

Он всем нравился, но каждый видел в нем незаурядного человека, искренне увлечённого своим делом. В какой-то степени наука отгораживала его от людей, от обыденной жизни.

Очень организованный и дисциплинированный человек. Каждый его день был расписан по часам. Он чётко планировал свою работу и успевал за день столько, сколько другие не сделали бы за неделю. Типичный «трудоголик».

Доброжелательность к своим коллегам и ученикам. Всегда был рад чужому успеху. Не знал чувства зависти.

## **Надежда Николаевна Ладыгина-Котс (1889 – 1963)**

Интеллигентность, высокое человеческое достоинство, благородство личности, громадный труд и бесспорный научный талант. Даже тогда, когда болела, стремилась как можно больше работать, при этом ни тени демонстрации мученичества – всё естественно, просто, по-деловому.

Незаурядная цельная личность, человек большого ума, такта и скромности.

Её натуре свойственно стремление к взвешенности выводов, большая осторожность в их обобщении и твёрдая верность своей позиции, убеждённость в научной правоте. Эти качества Надежды Николаевны были бесценными: всегда, как бы ни складывались обстоятельства, вопреки любым нажимам со стороны, она оставалась при собственном мнении, умея отстаивать его в своих научных произведениях, лекциях и докладах. Манера её отпора неизменно свидетельствовала о деликатности, интеллигентности, компетентности и твёрдости духа, что также немаловажно, если учесть общественный резонанс научных дискуссий того времени.

## **Леонид Владимирович Занков (1901 – 1977)**

Самым прекрасным его качеством были беспредельная преданность науке, вера в правильность избранного творческого пути и бескомпромиссное следование ему, которому не могли помешать ни плохое состояние здоровья, ни какие-либо конъюнктур-



ные общественные условия и пр. В этом стержень его личности и та красота, которая так покоряла.

Его эмоциональность, открытость проявлялись не часто, но если уж проявлялись, то заражали окружающих своей искренностью, глубиной, вселяли уверенность, чувство надёжности.

Внешняя холодноватость, которая многими воспринималась как сущность Занкова, сочеталась у него с глубоким, добропорядочным отношением к людям, если дело касалось каких-то серьёзных ситуаций и человеку действительно нужна была помощь или сочувствие.

### **Александр Владимирович Запорожец (1905 – 1981)**

При всей своей бесконечной доброте, А.В. Запорожец был совестью небольшого коллектива учёных-единомышленников. Конечно, у них возникали трения, сложности, но мир в доме сохранял главным образом Александр Владимирович, часто выполняя роль советчика, врача. К его школе примыкали не только выготчане. Обаяние, такт, доброжелательность, единственно нужные слова и поступки привлекали к нему окружающих. При нём невозможно было сделать что-либо стыдное. А.В. Запорожец, несомненно, тоже был лидером, но лидером незаметным, непоказным. Он был лидером нравственным, что заставляло стушёвываться лидеров других разновидностей. Сознательно или бессознательно он держался в тени.

Неисчерпаемый запас юмора и тонкой иронии.

А.В. Запорожец был нетороплив, но основателен. Он не бегал как Лурия чрез три ступеньки и не звонил друзьям и коллегам в 7-8 часов утра. Выслушав как-то отчёт о его работе, Лурия, упрекая Запорожца в медлительности гневно сказал, что только в нашей стране золотыми часами забивают гвозди.

### **Лидия Ильинична Божович (1908 – 1981)**

Л.И. Божович, безусловно, была личностью, отвечающей всем тем критериям, которые выдвинула, и в полном соответствии с её теорией, свободной как от обстоятельств, так и от своих собственных привычек. Например, она была заядлой курильщицей, курила с юных лет очень крепкие папиросы и помногу. Но когда её мужу

по состоянию здоровья надо было отказаться от курения, она бросила курить вместе с ним в один день и никогда больше не выкуривала ни одной папиросы.

Первое впечатление о Л.И. Божович как о «железной леди» было обманчивым. На самом деле она была бесконечно обаятельной, женственной и в высшей степени естественной. Когда она появлялась в компании, внимание всех присутствующих мгновенно переключалось на неё, неизменно поражавшую всех своей красотой, остроумием, лёгкостью. Её острые, а порой даже весьма солёные шутки иной раз могли повергнуть в смущение юного аспиранта.

### **Наталья Александровна Менчинская (1905 – 1984)**

Была очень общительной, двери её дома были всегда открыты. Но принадлежала она всё же к интровертированному типу. Она не любила делиться сугубо личными переживаниями.

Главное в её личности – это беспредельная преданность науке. Её строгий ум сочетался с поэтической душой.

Высокая репутация одного из научных лидеров в сочетании с доброжелательностью и исключительной ответственностью за взятые на себя обязательства.

Ей было чуждо стремление игнорировать точку зрения другого или сводить с ним счёты.

### **Блюма Вульфовна Зейгарник (1900 – 1988)**

Мудрость, понимание людей, воля, сильный стойкий характер.

Талант, крупная выдающаяся личность, для которой порядочность являлась главным критерием в оценке людей.

Человек, гармонически сочетающий рациональность с высокой синтезивностью, эмоциональной чуткостью и тонкой нюансировкой эмоциональных проявлений. Здравый смысл, умение «смотреть в корень» проблемы, видеть суть за фасадом явлений гармонично сочетались с романтизмом в науке и жизни, духовной высотой помыслов и целей.

Она любила родной язык, критически относилась к его «засорению» англицизмами, жаргонными выражениями и т.д.

Наблюдательность, интуитивность в сочетании с высоким профессионализмом психолога-клинициста делали Б.В. Зейгарник человеком пронизательным, проникавшим в самую суть другого человека даже при первом взгляде на него. Зная эту способность, её часто просили просто посмотреть на какого-то человека или побеседовать с ним и сказать своё мнение о нём.

Ценила в людях качество, называвшееся ею «опосредствованность». Часто, оценивая человека, замечала: «Это человек опосредствованный». При этом имелось в виду умение человека критически оценить себя, своё поведение, поступки, способность самостоятельно справиться с собственными проблемами.

В полной мере владела искусством саморегуляции. Всегда умела взять себя в руки.

### **Пётр Яковлевич Гальперин (1902 - 1988)**

Глубинное стремление помогать другим осуществилось в полной мере в профессиональной деятельности П.Я. Гальперина как психолога. Его девизом было: «Психолог должен уметь что-то делать!».

Критический и ироничный ум, который помогал ему реально оценивать результаты своих исследований.

Высокий уровень духовности, широкое образование, заинтересованность и пристрастность при обсуждении проблем.

Святое недовольство собой, профессиональная самооценка без тени самообольщения...

### **Сергей Леонидович Рубинштейн (1889 – 1960)**

Своей научной деятельностью он являл удивительный образец сочетания таланта научного лидера и лидера-организатора.

Сохранилось множество свидетельств мужества С.Л. Рубинштейна в нечеловеческих условиях Великой Отечественной войны. Его аспирант Г. Лосев погибал в одном из госпиталей, расположенном далеко от центра Ленинграда. Сергей Леонидович, преодолевая физическую слабость, шёл пешком через весь город, чтобы отдать Лосеву часть своего скудного пайка.

Не сломали его репрессии 1930-х – 1940-х гг., когда Рубинштейна снимали со всех должностей, запрещали публикации его работ, а опубликованные работы объявляли запрещёнными.

Он всегда ставил во главу угла интересы общего дела, интересы науки и практики и им подчинял всё своё творчество и взаимоотношения с коллегами.

### **Даниил Борисович Эльконин (1904 - 1984)**

Яркий, самобытный, исключительно порядочный человек.

Умение радоваться, не смотря ни на какие трудности, находить возможности для творчества было основанием всей жизнедеятельности Д.Б. Эльконина.

При всей доброте, бескорыстности людям, Д.Б. Эльконин был ответственным и принципиальным человеком, жёстко отстаивающим научные позиции. «...Я честно говорю, я в детской педагогической психологии да и вообще в психологии до сих пор остаюсь человеком военным, - заявил 80-летний Д.Б. Эльконин, выступая на Учёном совете Психологического института. – Я терпеть не могу никаких компромиссов, я терпеть не могу никакой пошлятины в науке. Я терпеть не могу никакой необоснованности, нелогичности, я терпеть не могу ничего такого, что привносится в науку кроме её собственной логики». Но, что важно, при всём этом Даниил Борисович оставался скромным и корректным человеком.

Его отличало умение дружить и верность научным принципам.

Человек с мужественным научным темпераментом, стойко выносивший неоднократные изгнания из науки, лишения учёных степеней и щедро разбрасывавший свои идеи.

### **Борис Фёдорович Ломов (1927 - 1989)**

Одной из сильнейших сторон Б.Ф. Ломова была его авторитетность как учёного.

Ему присущи комплексность мышления, высокая эрудиция как в психологии, так и в смежных с нею науках, энергия и инициатива, огромное человеческое обаяние.

Особое внимание и интерес к людям, доброжелательность и открытость, отсутствие снобизма известного учёного, сочетающиеся с высокой принципиальностью, надёжностью, умением взять ответственность на себя, помогали ему легко устанавливать контакты с разными людьми, независимо от их возраста, профессиональной и национальной принадлежности.

Люди доверяли ему, обращались за советами и помощью и всегда находили горячий отклик и участие. Советы и подсказки молодым учёным он делал очень деликатно, не смущая сотрудника и не снижая его самооценки. И если критика в его устах была мягкой и тактичной, то похвала, как правило, эмоциональной, бурной.

Высокая научная принципиальность и сложившаяся система взглядов сочетались у Б.Ф. Ломова с достаточной толерантностью к различным взглядам, стремлением преодолеть искусственные околонучные барьеры, существовавшие между ними.

Это был человек, для которого Совесть, Благородство, Честь, Родина были не просто словами. Преданность делу, высочайший профессионализм и легко различимая человечность – секрет исключительной популярности Б.Ф. Ломова, как в нашей стране, так и за рубежом.

### **Пётр Алексеевич Шеварёв (1892 - 1972)**

Все знавшие П.А. Шеварёва единодушно в том, что это был человек огромного личного обаяния.

Человек энциклопедического образования и тонкого критического ума, он, казалось, излучал доброжелательность. Его отзывчивость и желание оказать помощь в научной работе не знали границ.

Вся жизнь и деятельность Петра Алексеевича были пронизаны глубокой любовью и преданностью науке. Он забывал о себе, о личных удобствах, об отдыхе, был неутомимым тружеником и очень требовательным к себе человеком.

Скромность и предельная честность.

### **Владимир Дмитриевич Небылицын (1930 - 1972)**

Необычайное умение чутко относиться к научным устремлениям, склонностям, логике мысли каждого сотрудника.

Образец сдержанности, ненавязчивой доброжелательности к людям, целеустремленности, деловитости и умения работать.

В 35 лет был назначен на должность заместителя директора Института психологии АПН СССР по научной работе. Ему был предоставлен отдельный кабинет, что было знаком чрезвычайно больших полномочий. Однако новое положение Небылицына не изменило общего тона его взаимоотношений с коллегами: он оставался спокойным, сдержанным, доброжелательным. Он несколько не стремился к внешней эффектности, не старался похвастаться или продемонстрировать свои достижения. Общая направленность его действий – деловая и позитивная.

### **Вениамин Ноевич Пушкин (1931 - 1979)**

Доброжелательность, особенно к ученикам, к молодёжи, хотя он и сам был еще достаточно молодым. Он всегда искренне радовался их спехам и достижениям. Как творческая натура он буквально фонтанировал научными идеями и щедро раздаривал их, при этом пытался ненавязчиво внушить, в частности, свои диссертантам, что эта идея зародилась именно в их голове.

Оптимизм, человечность, душевная щедрость и теплота.

### **Евгений Иванович Бойко (1909 - 1972)**

Т.Н. Ушакова (одна из сотрудниц Е.И. Бойко): «Деловая требовательность Евгения Ивановича совершенно естественно уживалась с демократичностью в отношениях с сотрудниками. Обстановка в лаборатории была в то время почти домашней. Евгений Иванович выступал в роли отца. Ему были известны судьбы, характеры и взаимоотношения сотрудников, он учитывал их при организации совместной работы, смягчал мелкие несогласия между ними, сглаживал острые углы, нестрого указывая на недочёты...».

Он был яркой фигурой в научном обществе Психологического института: убедительно выступал на важных научных обсуждениях, был находчив в дискуссиях, обнаруживал удивительную эрудированность, глубокую образованность.

## **Александр Николаевич Соколов (1911 - 1996)**

В работе со своими сотрудниками был неизменно доброжелательным и тактичным, но одновременно требовательным и принципиальным. Он всегда готов был помочь в решении научных проблем и даже житейских неурядиц, но при этом добивался такой же добросовестности и тщательности в проведении и анализе экспериментов, которыми обладал сам, и вникал во все детали работ, выполняемых под его руководством.

## **Олег Константинович Тихомиров (1933 - 2001)**

Будучи чрезвычайно благодарным учеником, он вместе с тем проявлял и научную и гражданскую смелость в отстаивании своих методологических позиций.

Любил остроту, ценил нетривиальность мысли в любом, пусть и не принимаемом им направлении рассуждений. Его участие в любой дискуссии делало её особенно яркой. Он был прекрасным тамадой в компании...

## **Андрей Владимирович Брушлинский (1933 - 2002)**

Интеллигентность, порядочность, обаяние, «дух» коренного москвича, который уже почти не встречается в наше время.

Притягательность его личности заключалась и в том, что всей своей жизнью он демонстрировал во многом не достигаемые для других образцы поведения. И эти образцы относятся к тем главным сферам бытия, которые и делают человека человеком – интеллектуальной, нравственной, духовной. Брушлинский был настоящим российским интеллигентом и типичным лучшим представителем университетской профессуры.

Одухотворяла его не только бескорыстная преданность науке, но и вера в людей, какая-то особая обходительность и доброжелательность в обращении с каждым человеком – от уборщицы и студента до академика и министра. Всё вместе и порождало у окружающих ощущение соприкосновения не только с незаурядной личностью, но и подлинным интеллигентом. Причём в суждении

об интеллигентности ключевым оказывался не интеллект (умных и интеллектуальных много), а, скорее, нравственное отношение к людям и отчетливо выраженная гражданская позиция, осознание себя гражданином России, ответственным за всё, что происходит в твоей стране.

Он умел принимать решения, но был не импульсивно, а продуманно решительным человеком. Обычно он долго и тщательно готовил трудные решения, но уже подготовив, старался идти до конца, не думая о неприятных последствиях лично для него.

### **Юрий Фёдорович Поляков (1927 – 2002)**

Душевная щедрость, сердечность, искренность и эмоциональность – качества, привлекавшие к Ю.Ф. Полякову в течение всей его жизни. Верность дружбе, преданность друзьям – его характерная черта. Все, кто знал его многие годы, чувствовали это и уважали постоянство его чувств. Был гостеприимен, сразу становился центром внимания, не прилагая специальных усилий для этого. Был лишён демонстративности, естествен. Не любил грубости, пошлости в общении, необязательности в делах.

### **Лев Семёнович Выготский (1896 – 1934)**

Из воспоминаний дочери – Г.Л. Выготской. «Когда-то я, спрашивая о своём отце, задала нескольким хорошо его знавшим людям один и тот же вопрос: какую черту его личности они выделили бы как основную, главную. Помню, что была крайне удивлена, получив несовпадающие ответы.

*А.Р. Лурия:* Его ум. Гениальность.

*А.В. Запорожец:* Благородство. Высокую нравственность. Деликатность.

*Р.Е. Левина:* Беспредельную скромность. Сердечность.

*Д.Б. Эльконин:* Доброту. Широту. Научную щедрость.

*Н.Г. Морозова:* Желание каждому помочь. К нему без конца обращались за советом и по личным, и по научным вопросам. Он никогда никому не мог отказать в своём внимании...

К каждому он был очень внимателен и снисходителен... Отвечая, он был очень тактичен и не давал понять собеседнику, что его суждения неверны или примитивны. Он как бы подсказывал ему



правильное решение, к которому сам его подводил. В этом проявлялась его доброта и доброжелательность к людям. Казалось бы, ответы действительно разные. Но, тем не менее, все (кроме А.Р. Лурия) выделили те его черты, которые проявлялись в общении с другими людьми, делая это общение незабываемым. Так, люди долгие годы вспоминали его большую душевную деликатность, заботливость, ровность в отношениях, необычайную скромность в поведении, не могли забыть его душевную щедрость, мягкую доброжелательность, умение слушать, говорили, что близость с ним поднимала людей в их собственных глазах ([http://www.voppsy.ru/journals\\_all/issues/1996/965/](http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1996/965/)).

## **2.Имиджевые характеристики выдающихся психологов**

*(по материалам книги «Выдающиеся психологи Москвы», 2007)*

### **Иван Михайлович Сеченов**

А.Ф. Самойлов: «Внешний его облик, манеры, его обращение, какая-то значительность всего его разговора соответствовала тому образу, который сочетался у меня с этим обаятельным именем Сеченова. Если я скажу, что я увидел старика среднего роста, крепкого телосложения, сухого, с лицом в лёгких рябинах..., то такое описание даст мало. Сеченова нужно было видеть! Его глаза и острый взгляд не передаются словами».

### **Густав Густавович Шпет**

Всегда был чисто выбрит и даже к завтраку выходил в крахмальном воротничке, галстук и пиджаке, не позволяя себе являться к столу в халате.

Эти внешние признаки помогали ему выстраивать тот образ, который он считал необходимым придать себе и который со временем стал его естественным стилем общения. Отстранённость этого образа явилась следствием его идеи о логической заданно-

сти жизни, возможности её построения по тем законам, которые он сам себе установил. И наибольшее значение в этом плане имела для него его научная деятельность, которая занимала центральное место в его судьбе. Однако постепенно, особенно в последние годы, в ссылке, он пересмотрел некоторые, казалось бы, незыблемые законы своей жизни, в частности, свой образ, ту дистанцию, которую он сохранял.

### **Надежда Николаевна Ладыгина-Котс**

Была красавицей с одухотворенным лицом, пышной волной прекрасных волос. В молодости и в зрелые годы она романтично одевалась, бывала в обществе. С годами внешний облик Надежды Николаевны становился строже, но простота, грация и особый стиль радушного, но с сохранением некоторой дистанции обхождения великолепно воспитанной русской женщины конца XIX - начала XX вв. сохранились в ней до последних дней её жизни.

Обстановка в рабочем кабинете сочетала в себе рационализм и загадочность замковой библиотеки с романтизмом салона любителя искусства и редкостей и стремлением хозяйки сохранить на фотографиях каждый миг жизни – своей, членов семьи, а также тех великих, с кем она общалась.

### **Павел Петрович Блонский**

П.П. Блонский не отличался импозантной внешностью, был небольшого роста, гладко выбрит и выглядел рано состарившимся, усталым человеком (в силу заболевания туберкулёзом, серьёзно подорвавшим его здоровье). Одет он был очень скромно, почти всегда появляясь в одном и том же не очень новом костюме, но обязательно в белой косоворотке. Он никогда не носил рубашек и галстуков, на зиму заменяя косоворотку тёплым свитером. Во всём его облике чувствовались интеллигентность и доброта, что очень привлекало к нему студентов, несмотря на его строгость и некоторую отчуждённость.

### **Алексей Николаевич Леонтьев**

В его внешности и поведении была какая-то особая артистичность, привлекавшая к нему сердца студенток. Особенно хороши у него были руки – с тонкими, длинными аристократическими пальцами, про которые вспоминали все, кому довелось с ним общаться или слушать его выступления.

Он был невероятно худ и как бы даже оправдывался: «Вы знаете, у меня плоская мышца...». Много курил, но, когда его призывали опомниться: «Вы же кашляете!», принимал серьёзный вид, даже сопел, как бы от обиды: «Слушайте, вы думаете, я над этим не думаю? Вот смотрите, вот формула моей крови, — писал при этом формулу. — Вот этот и этот элементы зависят от табака, так что, по-вашему, я могу их отсюда выдрать? Выхода нет. Надо курить». Люди просто не находили, что ответить.

Тут ещё надо учесть, что, говорят, у него была внешность Мефистофеля и он буквально завораживал демоническим каким-то обаянием. Говорят о его экспрессии и о том, что нет никакого смысла читать его лекции, потому что весь эффект происходил только при живом слушании — артистические способности отмечают практически все, кто когда-либо его видел ([www.novayagazeta.ru/data/2003/44/19.html](http://www.novayagazeta.ru/data/2003/44/19.html)).

## **Александр Романович Лурия**

Л.С. Выготский как-то назвал А.Р. Лурию гармоничным, мажорным человеком. Действительно, он излучал энергию, бодрость, ясность духа, умел сохранять душевное равновесие, любил шутить; в принципе, он был доволен своей жизнью, так как занимался любимым делом.

Лурия любил хорошие письменные принадлежности – бумагу, ручки, карандаши, резинки, клей и т.п. Всё это он обычно привозил из зарубежных поездок, которые в 1960-1970-х гг. были довольно частыми. Он писал аккуратным мелким почерком, почти без помарок, подчёркивая нужные места, или выделял их цветными карандашами, чтобы рукопись выглядела красиво.

## **Леонид Владимирович Занков**

Многие отмечают его особую внешность, которая производила исключительное впечатление – высоко поднятая голова, степенная походка, всегда элегантная одежда, утончённые бытовые привычки. Ему было чуждо подлаживание под внешне демокра-

тичное поведение, он всегда оставался верен своим привычкам, своему воспитанию.

Чувство собственного достоинства, уважение к себе и уважение к другим.

Манера держаться достойно и приветливо. Тонкий запах одеколона дополнял его облик.

### **Лидия Ильинична Божович**

Любила красивую одежду, но и в самом простом платье выглядела королевой. Известна история, когда вернувшись в послевоенную Москву из эвакуации, она ходила по городу в роскошном, вызывавшем зависть наряде, который был сделан ею самой из окрашенной марганцовкой ночной рубашки.

### **Блюма Вульфовна Зейгарник**

Маленькая женщина с заразительным смехом, молодым (до последних дней жизни) голосом и неповторимыми по выразительности интонациями. Её рукопожатие: своей маленькой ручкой она «забирала» руку партнёра – не жёстко, но властно, твердо. Не любила, когда партнёр не реагировал на её рукопожатие, т.е. держал ладонь «рыбкой». И это многое открывало для неё в людях.

Лёгкость вступления в контакт с любым человеком независимо от возраста. Хорошо владела приёмами невербального общения.

Была человеком с тонко развитым чувством юмора. Умела посмотреть на себя со стороны и увидеть смешное прежде всего в своём поведении.

### **Пётр Яковлевич Гальперин**

«Невысокого роста, с острым голосом, очень аккуратный как во внешнем облике, так и в словах. С хорошим чувством юмора: смеялся часто и заразительно».

Оригинал и одновременно упрямец. Упорное стремление быть самим по себе. Был не совсем командным игроком, и это часто вносило в его жизнь и карьеру лишние трудности. Однако именно это и делало его оригинальным.

Скромный, иногда суровый, всегда говорил с большой иронией.

## **Владимир Дмитриевич Небылицын**

Первое впечатление, произведённое В. Небылицыным на институтский народ, не было благоприятным. По тому времени он считался «стилягой»: носил узкие брюки, тогда как послевоенные мужчины все как один щеголяли в широких, волосы имел длинные при всеобщих коротких стрижках, и явно старался иметь «современную» внешность.

## **Фёдор Дмитриевич Горбов**

Внешний вид Ф.Д. Горбова: умное тёпло-печальное лицо с лукавинкой, умудрённая жизненная сутулость, спокойный голос, предметно-образная речь, энергетический юмор, неоконченные предложения, внезапный уход в себя, внутренняя закрытость несли в себе глубокие осмысленные переживания далеко не праздной жизни. Им не принималось «элитное» окружение, совершающее не так уж мало солдафонских глупостей, ожиревших амбиций, пустословных притязаний. Совесть питала его талант *видеть*.

## **Юрий Фёдорович Поляков**

Его облик, манера общения производили неизгладимое впечатление. Во всей его крупной фигуре, позе, движениях, было обаяние и изящество хорошо воспитанного интеллигентного человека. Он был склонен к шутке, иронии, заботился о том, чтобы не обидеть человека небрежным или резким замечанием. Мягкий бархатный голос располагал к общению.

Бозаджиев Владимир Лукьянович

Психолог: профессия и личность

Отпечатано в типографии  
**Издательства «Печатный Двор»**  
454092, г. Челябинск, ул. К. Либкнехта, 1  
тел./факс (351) 266-71-61

Подписано в печать 23.12.2010.  
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Усл.п.л. 26,8.  
Гарнитура Times New Roman.  
Тираж 500 экз. Заказ №407.

