

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
Факультет психологии

**Г.В. Залевский, Ю.П. Зинченко,  
Н.В. Козлова**

# **ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИЮ (КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ)**

*Учебное пособие*

*Рекомендовано Советом по психологии УМО  
по классическому университетскому образованию  
в качестве учебного пособия для студентов  
высших учебных заведений, обучающихся  
по направлению и специальностям психологии*

Томск  
2012

**УДК 159.9(075.8)**

**ББК 88.4Я73**

**323**

**Залевский Г.В., Зинченко Ю.П., Козлова Н.В.**

**323** Введение в профессию (Клиническая психология) : учеб. пособие. – Томск : Томский государственный университет, 2012. – 240 с.

**ISBN 978-5-9462-1395-0**

В учебном пособии рассматриваются теоретико-методологические и технологические системы знаний как основа вхождения студентов в образовательное и профессиональное пространство.

Издание содержит современное психологическое знание и позволяет использовать его в реальных практиках образовательного процесса в вузе.

Для студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология», слушателей дополнительной профессиональной образовательной программы получения дополнительных квалификаций «психолог» и «клинический психолог», а также студентов психологических и педагогических специальностей, преподавателей высших учебных заведений, аспирантов.

**УДК 159.9(075.8)**

**ББК 88.4Я73**

ISBN 978-5-9462-1395-0

© Залевский Г.В., Зинченко Ю.П., Козлова Н.В., 2012

© Томский государственный университет, 2012

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Данное учебное пособие учитывает возможности использования инновационных технологий социально-ориентирующего и профессионально-развивающего обучения, представляющих набор способов и приемов, содержательную технику реализации образовательного процесса в вузе с позиций инновационной стратегической концепции обучения и творческого развития личности клинического психолога.

Профессионально-личностными интегрирующими компонентами курса являются цели, ценности, смыслы, отношения, творческое исполнение последующей профессиональной деятельности.

Контрольные вопросы и задания, приведенные в учебном пособии, ориентируют студентов на развитие личности в творческом плане, самореализацию и саморазвитие, что преобразует мотивационно-ценное ядро личности, обеспечивая активную включенность студентов в самостоятельную образовательную деятельность на уровне ее самоанализа от цели до результата, и тем самым формирует инновационный стиль мышления и действий.

Структура пособия выстроена в контексте освоения общекультурного и общепсихологического блоков программы подготовки клинических психологов, что позволяет рассматривать содержание пособия как системные, междисциплинарные, обобщенные знания. Процесс их усвоения предполагает организацию многообразных форм поисковой, конструктивной мыслительной деятельности как продуктивного творческого процесса.

Изучение материалов, представленных в учебном пособии и в рекомендованных литературных источниках, а также самостоятельный библиографический поиск повысит эффективность и продуктивность усвоения курса, а также возможности рефлексии по отношению к собственным стратегиям профессионального становления.

В учебном пособии отражены тенденции развития психологического знания и их образовательный потенциал, рассматриваемый с позиций современных тенденций в образовании – необходимости изменения содержания, характера и направленности профессиональной подготовки, где процесс приобретения профессиональных знаний преломляется через личностную, ценностно-смысловую сферу субъектов образовательного процесса в вузе.

Итогом изучения данного курса может стать возможность качественно по-новому подойти к построению собственной образовательной и профессиональной траектории на протяжении всего времени обучения.

# ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГИЯ КАК ПРОФЕССИЯ

## 1.1. Профессия и профессионализм: базовые категории

Профессия «психолог» является достаточно популярной. Причинами популярности этой профессии являются следующие:

– с одной стороны, потребность общества в психологически компетентных специалистах, способных разрешить многие проблемы, существующие в нашей стране (например, увеличение количества наркоманов, алкоголиков, беспризорных детей, преступников, разводов в семьях и т.п.). Существует также востребованность психологов в системе образования, здравоохранения, управления производством, государственных структурах, кадровых агентствах и т.д. С наличием специалистов-психологов связывают определенные надежды на успех кадровой политики, продаж, рекламной деятельности и т.д.;

– с другой стороны, выпускники школ имеют желание получить психологические знания не только для того, чтобы работать психологами, но и для других целей (например, для решения собственных проблем или просто повышения компетентности во взаимодействии с людьми).

При любых основаниях актуальными выступают вопросы профессионализации и профессионализма, накопления профессионального опыта, что позволит быть продуктивным на рынке психологического труда.

Трудовая деятельность (и, в частности, деятельность профессиональная) – это прежде всего продуктивная деятельность, т.е. деятельность, отличающаяся высокими характеристиками качества по основным показателям, допускающим квантификацию производительности, оптимальной интенсивности и напряженности, высокой точности и надежности, организованности и стабильности, преследующая положительно социально-значимые цели, сохраняющая здоровье специалиста и развивающая его как личность. Таким образом, в профессии человек стремится делать что-то полезное для окружающих, но также реализовать все лучшее, что у него есть. В этом он создает и для самого себя полноценное счастье, т.е. ориентируясь на других людей (на общество), настоящий профессионал в итоге утверждает самого

себя как состоявшуюся личность. В особой степени это относится к профессии психолог – профессии, ориентированной на помощь другим людям в решении их самых сложных жизненных проблем, имеющей выраженную гуманитарную ориентацию (ориентацию на человека с его проблемами), ставящей на первое место интересы тех людей, которые доверились в самых существенных вопросах – вопросах смысла своей жизни, вопросах своего развития и достойного поведения в сложных жизненных ситуациях.

Для определения понятия «профессия» обратимся к специалисту в области психологии труда Е.А. Климову, представившему следующие аспекты данного понятия (рис. 1, табл. 1).

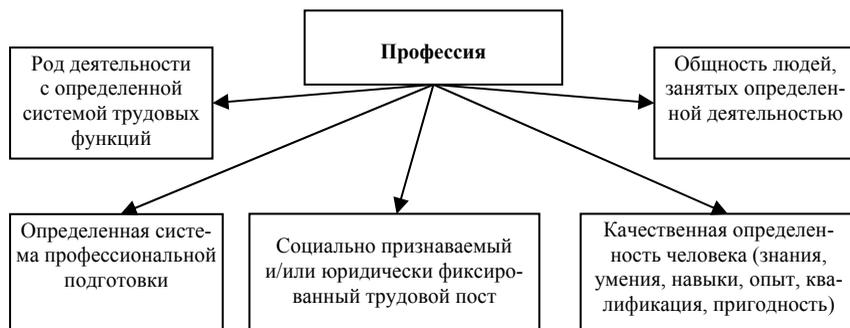


Рис. 1. Основные аспекты рассмотрения профессии по Е.А. Климову

Т а б л и ц а 1

**Различные аспекты понятия «профессия»**

Профессия как общность людей	Это общность людей, занимающихся близкими проблемами и ведущих примерно одинаковый образ жизни (известно, что профессия все-таки накладывает свой «отпечаток» на всю жизнь человека). При этом уровень жизни (при общности самого образа жизни) у них может различаться, они могут иметь разную степень успешности (кто-то научился «хорошо зарабатывать» за свой труд, а кто-то даже не стремится к этому, обнаруживая иные «радости» в профессии «психолог»), но базовая система ценностей у представителей профессии «психолог» примерно одинаковая, что и позволяет им говорить
------------------------------	---

## Глава 1. Психология как профессия

Окончание табл. 1

	о ком-то из своих коллег, как о более или менее состоявшемся специалисте (даже независимо от получаемых «доходов»)
Профессия как область приложения сил	Область, связанная с выделением (и уточнением) самого объекта и предмета профессиональной деятельности. Здесь также решается вопрос, в каких сферах жизнедеятельности человек может реализовать себя как профессионал
Профессия как деятельность и область проявления личности	Профессиональная деятельность, не просто позволяющая «производить» какие-то товары или услуги, но, прежде всего, позволяющая человеку реализовывать свой творческий потенциал и создающая условия для развития этого потенциала
Профессия как исторически развивающаяся система	Само слово «профессия» восходит к лат. <i>profiteri</i> – «говорить публично». Сама профессия меняется в зависимости от изменения культурно-исторического контекста, и, к сожалению, возможны ситуации, когда изначальный смысл профессии может существенно извращаться. В частности, психология, по сути своей ориентированная на развитие неповторимой личности человека, может в определенные исторические периоды («темные эпохи») использоваться для откровенной манипуляции общественным сознанием и создания в сознании отдельных людей иллюзии решения их проблем (особенно, когда эти психологические проблемы умышленно не связывают с общественными проблемами)
Профессия как реальность, творчески формируемая самим субъектом труда	Это означает, что даже культурно-историческая ситуация (эпоха) не является тотально доминирующей; многое зависит от конкретных людей. Именно они должны <i>сами</i> определять место своей профессии (и свою личную «миссию») в общественной системе, а не просто выполнять работу «по инструкции». Вероятно, подлинное величие того или иного профессионала определяется тем, насколько он сумел содействовать развитию своей науки не столько «благодаря» сложившимся обстоятельствам (и социально-экономическим условиям), сколько «вопреки» им. А идеальным вариантом творческой самореализации является ситуация, когда профессионал даже неблагоприятные обстоятельства сумеет использовать во благо, так как нередко именно преодоление трудностей позволяет сделать что-то действительно значительное)

В поле понятий, касающихся «профессии», существует целый ряд понятий, необходимых для вступивших на путь профессионального становления.

Понятие **«профессия»** – необходимая для общества и ограниченная (разделение труда) область применения, приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность существования и развития. В целом же понятие «профессия» включает следующие характеристики:

– это ограниченный вид труда, что неизбежно предполагает сотрудничество со смежными специалистами;

– это труд, требующий специальной подготовки и постоянной переподготовки (заметим, что профессия «клинический психолог» предполагает только высшее образование);

– это труд, выполняемый за вознаграждение (этим профессия часто отличается от внепрофессиональных видов деятельности и досуга);

– это общественно полезный труд (эта характеристика понастоящему еще не осмыслена даже самими психологами);

– это труд, дающий человеку определенный статус в обществе.

Понятие **«специальность»** – это более конкретная область приложения своих сил. Например, в профессии психолог специальностями являются: «клиническая психология», «социальная психология» и т.п.

Понятие **«должность»**, или **«трудоустройство»**, что предполагает работу в конкретном учреждении и выполнение конкретных функций.

Понятие **«занятие»**, наоборот, является достаточно широким образованием, включающим в себя и профессию, и специальности, и конкретные должности. Например, можно сказать, что специалисты по клинической психологии «занимаются» вопросами, связанными с отклонениями в развитии, что предполагает рассмотрение и проблем возраст-психологического развития, и проблем детско-родительских отношений, и общих проблем социализации личности, и связанных с этим вопросов понимания социально-экономических особенностей общества (в котором они собираются самоопределяться) и т.п.

Понятие **«квалификация»** – уровень подготовленности и степень освоения профессиональных знаний, умений и навыков; степень подготовленности к какому-либо виду труда.

Понятие **«компетентность»** – общая подготовленность к действию, возможность его совершить в специфической ситуации, харак-

теристики которой можно выявить, наблюдая за действиями, умениями человека. Компетентность рассматривается как потенциальная возможность установления связи между знанием и ситуацией, как способность находить, выявлять оптимальное действие, подходящее для решения задачи (проблемы). Понятие «компетентность» включает собственно личностные (мотивация, качественные, мотивационно-волевые и др.) качества, определяется как более широкое понятие, соотносимое и с гуманистическими ценностями образования. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д.

Понятие «**компетентность специалиста**» – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования. Зоны компетентности могут быть очерчены кругом специальных вопросов, определяющих широту сферы осведомленности специалиста:

- 1) в отношении своих рабочих функций и своего рабочего места;
- 2) в смежных видах профессиональной деятельности и смежных рабочих местах;
- 3) в своей профессиональной сфере в широком смысле;
- 4) в области своего функционирования в контексте СБЕ (стратегической бизнес-единицы);
- 5) в целях, миссии, стратегии организации;
- 6) в той области рынка, которую занимает его организация.

Эти зоны формируются прежде всего за счет профессиональной практики специалиста и зависят не только от характера предъявляемых к нему требований, но и от двух условий, которые не регламентируются нормативными производственными документами, а реализуются самим специалистом. Это, во-первых, активность самого субъекта и, во-вторых, организационная культура.

Понятие «**профессиональное самоопределение**» – процесс развития личности на основе наиболее полного использования ею своих способностей и индивидуально-психофизиологических возможностей. На каждой стадии профессионального самоопределения лично-

стью осознаются и формируются определенные цели и задачи, которые соотносятся с общественно выработанными требованиями, нормативами и реализуются в соответствии с ними и собственными «ресурсами», интересами, потребностями и ценностными ориентациями.

Понятие *«профессиональное самоутверждение»* – мотивационный процесс психической активности, направленный на достижение лично значимых результатов в профессиональной сфере посредством актуализации «Я-концепции» личности и создания дополнительного мотива профессиональной деятельности. Содержание профессионального самоутверждения определяется степенью выраженности потребности личности в профессиональной деятельности, профессиональными притязаниями, ценностными ориентациями, профессиональной самооценкой и интернальностью в сфере профессиональной деятельности. В стратегиях профессионального самоутверждения взаимно преломляются события профессиональной жизнедеятельности человека и его индивидуально-типологические особенности.

Понятие *«лично-профессиональный рост»* – непрерывный процесс, в рамках которого личность приобретает способность управлять текущими событиями, формировать конструктивные и позитивные межличностные взаимоотношения, интеллектуальные, организаторские способности как «по вертикали», так и «по горизонтали», воспринимать жизнь во всем ее многообразии, быть открытым для жизненного и социального опыта и т.д.

Понятие *«профессионал»* – это личность, достигшая высокого уровня квалификации, сознательно изменяющая и развивающая себя в ходе профессиональной деятельности, вносящая индивидуальный творческий вклад в профессию, нашедшая индивидуальное предназначение в профессии, ориентированная на высокие достижения, гармонично сочетающая личные интересы и интересы общества. А.К. Маркова различает понятия нормативного и реального профессионализма, подчеркивая, что реальный профессионализм работника зачастую весьма далек от нормативно заданного. Нормативным профессионализмом она предлагает называть нормативные требования профессии к личности человека, тогда как реальный профессионализм, по ее мнению, есть внутренняя характеристика личности, позволяющая человеку соответствовать нормативным требованиям профессии. В силу названных обстоятельств ему выделяются две стороны профессиона-

лизма: мотивационная и операционально-технологическая. Подобное разделение представляется не только имеющим практическую значимость, но и выступающим основой для создания и развития технологии измерения профессионального опыта человека:

*Мотивационная сфера профессионализма* включает в себя:

- профессиональные ценности, идеалы, менталитет;
- понимание значимости профессии;
- профессиональное мировоззрение;
- владение этическими нормами в профессии;
- профессиональные мотивы (не только внешние – интерес к зарплате, но и внутренние – стремление к самореализации), наличие реально действующих мотивов;
- профессиональные цели, сильное целеполагание;
- профессиональная интернальность как поиск в себе самом причины успеха – неуспеха;
- профессиональные смыслы, смыслотворчество в профессии, определяющие профессиональную устойчивость;
- позитивная динамика мотивационной сферы (появление новых мотивов, целей, нахождение новых смыслов в профессии, изменение их иерархии, интеграция долговременных и кратковременных мотивов и целей в целостное самопрогнозирование), построение собственного сценария профессиональной жизни;
- индивидуальность как самобытность профессионального мировоззрения, системы оценок, отношений;
- позиция профессионала – признание себя как профессионала, стремление к профессиональному росту; мотивация к разным видам повышения квалификации;
- готовность к гибкой переориентации в рамках профессии и вне ее;
- профессиональные межличностные отношения и позиции, профессиональные ожидания;
- удовлетворенность трудом как осознание соответствия своего уровня притязаний, достигаемых результатов требованиям профессии.

Понятие *«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 спосо-

бами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью.

Понятие **«профессионализм личности»** – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста.

Таким образом, профессионализм личности и деятельности – это категории, находящиеся в диалектическом единстве.

Понятие **«профессиональное мастерство»** – владение комплексом продуктивных технологий профессиональной деятельности на основании обладания профессионально важными личностными качествами, обеспечивающими способности личности к осуществлению продуктивной профессиональной деятельности и стремление к профессиональному самосовершенствованию.

## **1.2. Виды профессиональной деятельности психолога**

В соответствии с родом психологической деятельности выделяют три подтипа психологической профессии: психолог-ученый, психолог-преподаватель и психолог-практик (рис. 2, табл. 2). Каждый из видов профессиональной деятельности – преподавание, научная и практическая деятельность – предъявляет специфические требования к профессиональной подготовке, знаниям, умениям и навыкам специалиста, его личностным и профессиональным качествам. Расширение сферы профессиональной подготовки специалистов психологического профиля в значительной мере актуализирует целый ряд вопросов, связанных с профессионально важными качествами и профессионализмом психологов. Н.П. Фетискин создал на основе исследований динамики представлений о психологических профессиях перцептивно-метафорическую типологии современных психологов. Каркас этой типологии заключался в дифференциации всех психологов на две группы – «теоретиков» и «практиков».

В свою очередь каждая из двух групп дифференцировалась на две группы. Так, группа теоретиков включает два направления – «подлин-

но-научное» и «компиляционное». Первое направление олицетворяют: «психологи-исследователи» (генераторы новых идей и подходов, создатели новых идей и подходов, создатели методов, методик и технологий); «просветители» (методологи и преподаватели психологических дисциплин) и «эксперты». Второе направление олицетворяют «теоретики-компиляторы», «делающие карьеру» на использовании «готовых» идей, концепций и «не приносящие в науку ничего нового».

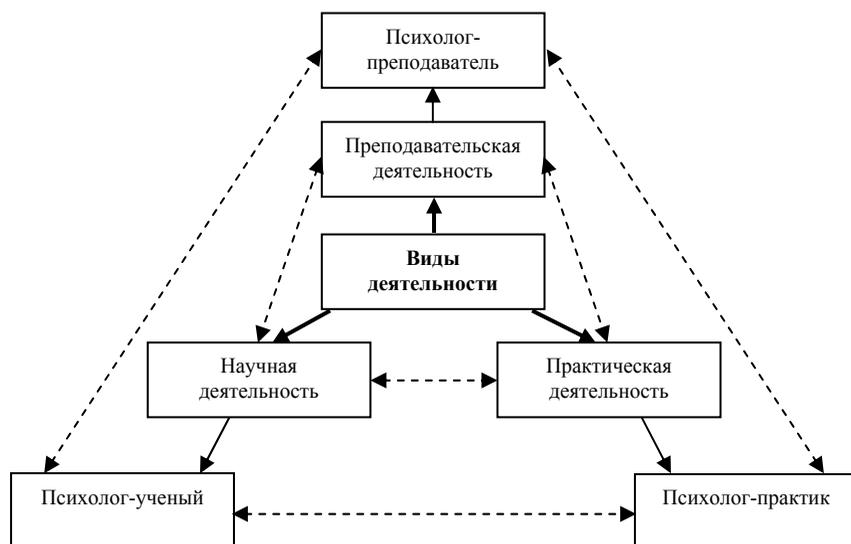


Рис. 2. Основные виды профессиональной деятельности психолога

Т а б л и ц а 2

**Особенности деятельности профессиональных психологов**

Критерии	Деятельность		
	Научная	Преподавательская	Практическая
Цель деятельности	Проведение научных исследований, направленных на поиск новых психологических знаний и их обобщение	Психологическое просвещение и обучение психологическим знаниям	Оказание непосредственной психологической помощи людям, которые в ней нуждаются

Критерии	Деятельность		
	Научная	Преподавательская	Практическая
Основные функции	Исследовательская: объяснение психологических феноменов; доказательство теоретических положений (гипотез); прогнозирование психологических фактов	Обучение: проведение лекций, семинаров, практических занятий, руководство психологическим самообразованием людей	Практическая: проведение психологической диагностики и консультирования, коррекционной и развивающей работы, психологической профилактики
Требования к специалисту	Умение работать с научной литературой, выявлять существующие подходы к изучению психологических проблем, систематизировать научные факты, полученные и описанные другими учеными. Умение разрабатывать, организовывать и проводить психологические исследования, направленные на сбор эмпирического материала. Владение методами квалифицированной обработки эмпирических данных. Умение анализировать, систематизировать и интерпретировать полученные и обработанные данные. Владение языком и стилем письменной и устной научной речи для изложения результатов исследования	Широкая образованность, осведомленность в различных областях психологических знаний. Фундаментальное знание преподаваемого предмета. Умение самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения. Владение логикой и лексическим богатством речи, выразительными средствами общения, ораторскими и артистическими способностями. Умение доступно объяснять учебный материал, обеспечивать его понимание и усвоение студентами. Обладание наблюдательностью, требовательностью и умением понять студента. Умение создавать и поддерживать мотивацию студентов. Владение педагогическим тактом.	Изучение психологических проблем жизни и деятельности клиентов и выявление их причин. Оказание помощи в преодолении критических ситуаций, трудностей, развитии личности и совершенствовании профессиональной деятельности клиентов. Умение организовывать и лично проводить социально-психологическую работу (диагностика, консультирование, коррекция, развивающая работа, просвещение и т.д.). Оказание содействия различным организациям в эффективном использовании психологического фактора при решении практических задач. Осуществление социально-психологического сопровождения труда и жизни клиентов.

Критерии	Деятельность		
	Научная	Преподавательская	Практическая
		Учитывание возрастных, социально-психологических особенностей аудитории	Оптимизация системы психологической работы и повышение собственной профессиональной компетентности
Место работы	Научные институты и центры; психологические лаборатории университетов и институтов; отделы прикладной психологии отраслевых научно-исследовательских институтов и университетов	Типы учебных заведений: – психологические факультеты вузов; – вузы, осуществляющие подготовку специалистов, работающих с людьми; – общеобразовательные учебные заведения (школы, гимназии, лицеи и т.д.)	Социально-психологические службы в различных организациях и на предприятиях; психологические консультации; социально-психологические и реабилитационные центры и т.д.

Психологи-практики дифференцировались на «групповиков» и «консультантов». Среди «групповиков» выделены следующие негативные типы: «психологи по диплому», характеризующиеся дефицитом способностей к работе с группами и практической психологии в целом. «Квазипсихолог» – в работе проявляет собственные комплексы и допускает перенос на собственные проблемы или используемыми средствами заводит клиента в тупик. «Психиатр» – без должного основания и образования излишне погружает клиента в его проблему и тем самым усугубляет его положение. «Дрессировщик» – не учитывая барьеры клиента, пытается сформировать у него те особенности, которые считает для себя наиболее важными. «Квазидруг» – легко переступает дистанцию «психолог-клиент», стремится стать другом клиента, опускаясь, затем, до уровня сплетен.

Среди ролей психолога-консультанта выделено больше позитивных типов, чем негативных. К ним будущие психологи отнесли: «исполнитель» – качественно выполняет заказы клиента, действует в рамках одной из психокоррекционных программ; «тренер» – совместно с клиентом формирует новые поведенческие стратегии; «новатор» – способен изме-

нить структуру отлаженной программы в адекватном направлении; «друг» – характеризуется развитой эмпатией, может работать сверхнормативно в целях достижения желаемого результата.

Следует отметить, что выделенные перцептивные типы отражают не только уровень развития практической психологии и их готовность к выполнению профессионально-ролевых позиций, но и состояние вузовской подготовки в целом.

### **Особенности деятельности практического психолога**

**Психологическое просвещение** – вид деятельности психолога, основными задачами которого являются распространение психологических знаний и повышение психологической культуры населения, формирование потребности в психологических знаниях и желания использовать их в жизни и практической деятельности (рис. 3).

**Психологическая профилактика** – работа по предупреждению социальной дезадаптации и отклоняющегося поведения, снижению нервно-психической заболеваемости среди населения (см. рис. 3).

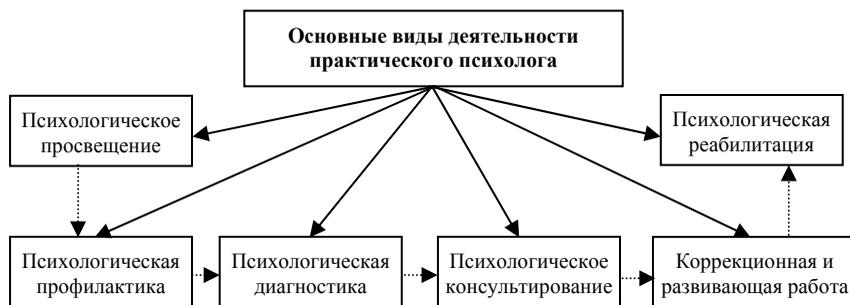


Рис. 3. Виды деятельности практических психологов

**Психодиагностика** – наука и практика, связанная с разработкой разнообразных методов распознавания индивидуально-психологических особенностей человека / группы людей и постановкой с помощью этих методов психологического диагноза; деятельность психолога, направленная на количественную (измерение) и качественную (анализ) оценку психических функций и психологических особенностей человека.

**Психологическое консультирование** – вид деятельности практического психолога, целью которой является обеспечение человека необходимой психологической информацией и создание условий – в результате общения с психологом – для преодоления жизненных трудностей и продуктивного существования в конкретных обстоятельствах жизни; беседа, построенная определенным образом, в процессе которой оказывается психологическая помощь клиенту.

**Коррекционная работа** – целенаправленное, длительное, глубокое воздействие психолога на определенные психические функции, качества или формы поведения личности, направленное на преодоление отклонения, приведение показателей в соответствие с возрастной или иной нормой.

**Развивающая работа** – вид деятельности практического психолога, направленной на дальнейшее развитие качеств, способностей, умений человека.

**Психологическая реабилитация** – проведение комплекса мероприятий, направленных на восстановление здоровья, трудоспособности, личного и социального статуса, социальных связей личности с ограниченными физическими и психическими возможностями, возникшими в результате заболевания или травмы.

### **Основные сферы деятельности практического психолога**

Основные социальные сферы деятельности практического психолога – образование, производство, медицина, право (рис. 4, табл. 3).

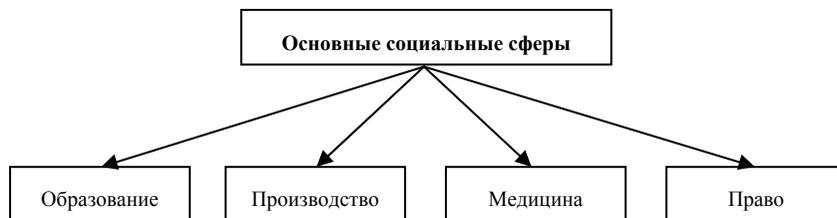


Рис. 4. Социальные сферы деятельности практического психолога

**Основные сферы деятельности практического психолога**

Критерии	Социальная сфера			
	Образование	Производство	Медицина	Право
Общая область знаний	Общая психология; психология личности; психология общения; психодиагностика; консультативная психология; психокоррекция; социальная психология			
Специфическая область знаний	Педагогическая психология; психология развития и возрастная психология; методика преподавания психологии; психологические основы профориентации	Психология труда; инженерная психология; экономическая психология; психология управления; психология маркетинга; психологические основы профориентации и профотбора; психология рекламы. Организационная психология	Медицинская психология; клиническая психология; нейропсихология; соматопсихология; психология развития и возрастная психология; психология девиантного поведения; специальная психология	Юридическая психология; криминологическая психология; судебная психология; пенитенциарная (исправительная) психология; психология девиантного поведения; клиническая психология
Психологическое подразделение	Школьная психологическая служба (ШПС)	Социально-психологическая служба (СПС)	Медико-психологическая служба	Психологическая служба в юридической практике
Виды деятельности психолога	Психологическое просвещение и психопрофилактика; психологическая диагностика; психологическое консультирование; психокоррекционная и развивающая работа	Социально-психологическое просвещение; психодиагностика; исследовательская деятельность; рекламная деятельность; психологическое консультирование и коррекция	Психогигиена; психопрофилактика; психодиагностика; психотерапия; психологическая и социальная реабилитация	Профилактика противоправного поведения; судебно-психологическая экспертиза; психологическое консультирование; исправительная деятельность; реабилитационная работа

Для успешного труда по профессии «психолог» нужно научиться устанавливать и поддерживать контакты с людьми, понимать людей,

разбираться в их особенностях, а также овладеть знаниями в соответствующей области производства, науки, искусства. Если психолог уверен, что он может реально помочь человеку, то можно искать своих «клиентов», чтобы стать их личным психологом. Можно открыть психологический центр. На промышленных предприятиях, в медицинских и научных учреждениях, учебных заведениях, системе средств массовой информации психолог может осуществлять научно-практическую, педагогическую, исследовательскую, методическую и информационно-библиографическую деятельность. Также психолог может разрабатывать методы управления личностью и коррекции ее развития, давать экспертные оценки состояний и отдельных психических функций человека, предлагать и внедрять рекомендации по оптимизации процессов трудовой и учебной деятельности и условий труда, быта и отдыха людей, вести наблюдения индивидов и коллективов, составлять анкеты, вопросники и т.д. Может выполнять исследования по оптимизации психологического климата в социальных коллективах (семья, производство) и изучать проблемы адаптации личности к различным условиям и режимам жизнедеятельности. Заниматься социальным тренингом, вести профилактическую работу среди несовершеннолетних. Решать психологические задачи руководства трудовыми коллективами, способствовать совершенствованию подбора и расстановки кадров, повышению качества профессиональной подготовки, давать рекомендации по внедрению новых средств и способов производства. Проводить психологические измерения и тестирование, содействовать повышению эффективности работы органов массовой информации.

Любое направление в науке перспективно, если человек им интересуется, если он настойчив, трудолюбив и талантлив. Что касается прикладных аспектов психологии, то наиболее востребовано сейчас психологическое консультирование, а также все, что связано с работой с персоналом. Нельзя говорить о наиболее востребованной и высокооплачиваемой психологической профессии. Здесь все очень индивидуально и зависит от уровня профессионализма, а также от настойчивости, умения организовать себе «фронт работ», «пробивной способности» и т.д. Можно отметить, что самые высокие гонорары получают специалисты по проведению различных тренингов. Однако часто проведение тренингов не может считаться «психологической

работой», хотя психологическое образование для тренера очень полезно. Кроме того, требуется много времени и усилий, чтобы приобрести имя и клиентов. Здесь возможны несколько вариантов. Психолог может совмещать работу в какой-либо организации (школа, центр социально-психологической помощи, телефон доверия и т.д.) и одновременно заниматься частной практикой. Работа в организации помогает ему набраться опыта, а также завоевать авторитет и, как следствие, найти клиентов.

В психологии сформировалось такое бесчисленное количество направлений и отраслей, что выучиться всему за несколько лет невозможно, поэтому, кроме традиционных программ по общей психологии, появляются специализированные курсы, рассчитанные на тех, кто уже избрал конкретную сферу деятельности. Сегодня в западных социальных службах появляются новые специальности – специалист по психокоррекции трудновоспитуемых детей и психотерапевты, которые помогают пережить утрату близких. Не говоря уже о том, что психологи участвуют в бизнесе – от разработки продукта до его реализации. Глубокое знание психологии никогда не подводило: даже выпускники психологических факультетов советских вузов, часто не имевшие возможности устроиться непосредственно по специальности, пользуясь осведомленностью о природе и механизмах человеческих страстей, удачно устраивались на партийные должности или в уютные конторы. А сегодня такие выпускники незаменимы. Психологи работают с президентами и чемпионами, консультируют ученых и артистов. Бизнесмены теперь берут на важные деловые встречи не только финансового советника и юриста, но и психолога – специалиста по переговорным технологиям, который поможет добиться более выгодных условий сделки. Психологи – незаменимые работники самых различных сфер:

1. HR – human resource, кадровая работа.
2. Рекрутмент, «охота за головами».
3. Реклама и маркетинг.
4. Политконсалтинг.
5. Организационный консалтинг.
6. Групповые тренинги по бизнес-технологиям или личностному росту.
7. Научные исследования в медицине и социальной психологии.

8. Психотерапевтическая работа в больницах.
9. Индивидуальное психотерапевтическое консультирование.
10. Преподавательская деятельность.
11. Персональные тренинги карьеристов.
12. Имиджмейкерство.
13. Розыскная и пенитенциарная деятельность.

Невероятно, но факт: при повсеместном использовании психологии в разных сферах бизнеса особенно много желающих поступить на отделения клинической психологии, хотя это – тяжелейший труд. Однако у этой профессии есть и свои минусы. Психологи считают, что кибернетикам работается легче, поскольку объект их деятельности не капризничает и не впадает в депрессию. Сфера человеческой психики не только еще мало изучена, но и плохо поддается анализу, результаты нестабильны и процессы требуют «ручной работы», т.е. индивидуального подхода, постоянного контроля и регулярной перенастройки.

Одной из важных особенностей деятельности практического психолога на разных этапах профессиональной деятельности (рис. 5), являются особенности взаимоотношений психолога-практика с лицами, обратившимися за психологической помощью (рис. 6). При этом заказчик / клиент – это лицо (руководитель организации, частное лицо и т.п.), обратившиеся к психологу за консультацией психологического характера, ознакомленные с принципами и правилами работы психолога и согласные с ними.

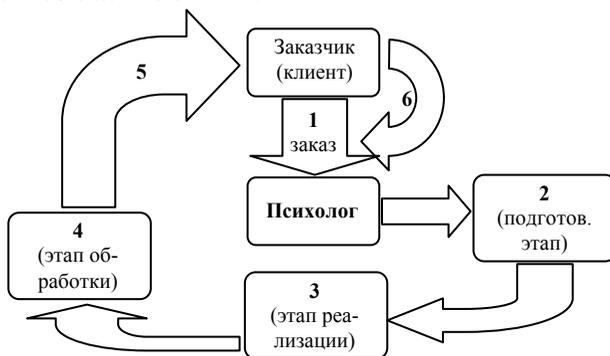


Рис. 5. Основные этапы деятельности практического психолога



Рис. 6. Основные позиции психолога-практика по отношению к клиенту / заказчику

Особенности взаимоотношений психолога и заказчика / клиента устанавливаются исходя из трех возможных позиций психолога-практика: учителя, консультанта, эксперта (Ю.М. Жуков):

**Психолог-учитель** – позиция по отношению к заказчику / клиенту, предполагающая передачу специальных знаний, необходимых для эффективной организации его деятельности, до начала ее осуществления.

**Психолог-консультант** – позиция по отношению к заказчику / клиенту, предполагающая предоставление знаний и опыта в необходимых на данный момент объемах и формах в процессе непосредственной деятельности клиента.

**Психолог-эксперт** – позиция по отношению к заказчику / клиенту, предполагающая проведение психологической экспертизы, т.е. оценки с профессиональной психологической точки зрения, какого-либо решения, события, проекта и пр. после завершения клиентом некоторой работы.

Основные этапы работы практического психолога (А.А. Крылов, А.И. Юрьев):

1. Получение заказа от заказчика (клиента), на основании которого составляется программа работы, заключение договора о распределении прав и взаимных обязательствах в совместной деятельности.

2. Определение рабочей концепции исследования, выбор адекватных методов работы, подбор конкретных методик в соответствии с поставленными задачами, определение форм работы с клиентом, способов регистрации и обработки первичных данных.

3. Осуществление работы с клиентом в различных формах (беседа, интервью, наблюдение, тестирование, эксперимент, психофизиологическое исследование и пр.).

4. Обработка первичных данных, их интерпретация, обсуждение с компетентными коллегами, формулирование выводов и заключения в соответствии с поставленными заказчиком задачами.

5. Передача заказчику заключения и рекомендаций в форме письменного документа или устного отчета.

6. Использование (внедрение) заказчиком рекомендаций психолога (во многих случаях применение рекомендаций осуществляется самим психологом по поручению заказчика).

Важность вопроса о психологических профессиях обосновывается следующими моментами:

– общепсихологическая теория деятельности останется недостаточно общей, если будет строиться на фактах «ничьей» деятельности в «никакой» специальной области, как нередко и бывает;

– профессия (по крайней мере, в части случаев) может пониматься как некоторый исход из ситуации постоянно воспроизводящегося конфликта между личными качествами человека и объективными, нормативными требованиями деятельности; поэтому исследования в области психологии профессий и их истории могут быть полезны для построения общей теории конфликта (В.В. Дружинин, Д.С. Канторов, М.Д. Канторов);

– поскольку человек и профессия создают некоторую внутренне напряженную развивающуюся систему, изучение вопросов истории профессий может рассматриваться как источник полезной информации для построения общей теории прогрессивной эволюции систем (И.Р. Пригожин);

– история культуры часто понимается как история достижений в художественной деятельности; в строгом значении слова предмет рассмотрения здесь должен быть более широким – без истории профессий человечеству еще очень далеко до подлинной истории своей культуры;

– в условиях быстро обновляющейся жизни современного общества совершенствование профессионального образования любого типа и уровня (в частности, и подготовки психологов) предполагает постоянное моделирование и даже проектирование соответствующей

трудовой деятельности. А это, в свою очередь, предполагает глубокую ретроспекцию в область профессиональной культуры, истории профессии;

– адекватная система ценностных представлений профессионала, совершенно необходимая для построения педагогической системы подготовки специалиста, возможна только при условии глубокой исторической ретроспективы;

– система подготовки психологов в вузе предполагает формирование профессионального самосознания; это в свою очередь означает, что должна быть построена по возможности полная картина всего незримого сообщества, включающего и ряд предшествующих поколений, обогатившего культуру не только теориями, но и практическими умениями, жизненно значимыми событиями, построенными на психологическом знании.

### **1.3. Требования к профессиональной деятельности психолога**

#### **Особенности профессионализации психологов**

Психология призвана исследовать и постигать самое ценное и сокровенное, чем наделен человек, – его душу, сложный, неповторимый и уникальный внутренний мир. Еще Аристотель утверждал, что учение о душе – это знание о самом совершенном, возвышенном и удивительном. И в самом деле, для науки нет более сложного предмета для изучения, чем человеческая психика. Психолог занимается поиском ответов на интереснейшие вопросы о том, почему человек ведет себя так, а не иначе, почему он к одному стремится, а другое отвергает, почему счастлив или несчастлив, как управлять собой и быть эффективным в общении с другими (Е. Лёвкин).

Психологию можно разделить на два основных направления – теоретическую и практическую. И специалисты буквально *различают психологию научную и психологию житейскую*. Ю.Б. Гиппенрейтер выделяет следующие различия:

*Различие первое.* Житейские психологические знания конкретны; они приурочены к конкретным ситуациям, конкретным людям, кон-

кретным задачам. Известно, что представителей некоторых профессий (официанты, риэлторы и др.) называют психологами. Но в каком смысле, для решения каких задач? Скорее всего, эти задачи довольно прагматические. Также конкретные прагматические задачи решает ребенок, ведя себя одним образом с матерью, другим – с отцом, и снова совсем иначе – с бабушкой. В каждом конкретном случае он точно знает, как надо себя вести, чтобы добиться желаемой цели. Но вряд ли можно ожидать от него такой же проницательности в отношении чужих людей. Итак, житейские психологические знания характеризуются конкретностью, ограниченностью задач, ситуаций и лиц, на которых они распространяются. Научная психология, как и всякая наука, стремится к обобщениям. Для этого она использует научные понятия. Отработка понятий – одна из важнейших функций науки. В научных понятиях отражаются наиболее существенные свойства предметов и явлений, общие связи и соотношения. Научные понятия четко определяются, соотносятся друг с другом, связываются в законы. Можно очень долго описывать человека, перечисляя в житейских терминах его качества, черты характера, поступки, отношения с другими людьми. Научная же психология ищет и находит такие обобщающие понятия, которые не только экономизируют описание, но и за конгломератом частных позволяют увидеть общие тенденции и закономерности развития личности и ее индивидуальные особенности. Нужно отметить одну особенность научных психологических понятий: они часто совпадают с житейскими по своей внешней форме, т.е., попросту говоря, выражаются теми же словами. Однако внутреннее содержание, значения этих слов, как правило, различны. Житейские термины обычно более расплывчаты и многозначны.

*Различие второе.* Житейские психологические знания носят интуитивный характер. Это связано с особым способом их получения: они приобретаются путем практических проб и прилаживаний. Подобный способ особенно отчетливо виден у детей. Их хорошая интуиция достигается путем ежедневных и даже ежечасных испытаний, которым они подвергают взрослых и о которых последние не всегда догадываются. И вот в ходе этих испытаний дети обнаруживают, из кого можно «вить веревки», а из кого нельзя. Часто педагоги находят эффективные способы воспитания, обучения, идя тем же путем: экспериментируя и зорко подмечая малейшие положительные результаты,

т.е. в определенном смысле идя «на ощупь». Нередко они обращаются к психологам с просьбой объяснить психологический смысл найденных ими приемов. В отличие от этого научные психологические знания рациональные и вполне осознаны. Обычный путь состоит в выдвижении словесно формулируемых гипотез и проверке логически вытекающих из них следствий.

*Различие третье.* Это способы передачи знаний и даже сама возможность их передачи. В сфере практической психологии такая возможность весьма ограничена. Это непосредственно вытекает из двух предыдущих особенностей житейского психологического опыта – его конкретного и интуитивного характера. Передается житейский опыт от старшего поколения к младшему с большим трудом и в очень незначительной степени. Вечная проблема «отцов и детей». Дети не могут, да и не хотят перенимать опыт родителей. Каждому приходится набивать собственные шишки. В науке знания аккумулируются и передаются с большим КПД. Ю.Б. Гиппенрейтер приводит сравнение представителей науки с пигмеями, которые стоят на плечах у великанов. Они меньше, но видят дальше и больше. Накопление и передача научных знаний возможна благодаря тому, что эти знания кристаллизуются в понятиях и законах. Они фиксируются в литературе, передаются вербально.

*Различие четвертое.* Методы получения знаний в житейской психологии – это наблюдение и размышление. В научной психологии эти методы также используются, но к ним прибавляются и методы научного познания – эксперимент. Суть его – исследователь не ждет стечения обстоятельств, в результате которого возникает интересующее его явление, а вызывает это явление сам, создавая соответствующие условия. Именно с введением в психологию экспериментального метода она оформилась в самостоятельную науку.

*Различие пятое.* Научная психология располагает обширным, разнообразным и уникальным фактическим материалом, не доступным во всем своем объеме ни одному носителю житейской психологии. Материал этот накапливается и осмысливается, в том числе в специальных отраслях психологической науки (возрастная психология, клиническая психология, социальная психология и т.д.).

Ю.Б. Гиппенрейтер считает, что в этой связи уместен вопрос: а какую позицию научные психологи должны занимать по отношению к

носителям житейской психологии? Вы – носитель научного опыта и знаний, а рядом с вами опыт житейский. Иногда позиция такая: Я не занимаюсь проблемами человеческой жизни, я занимаюсь научной психологией. Разбираюсь в теориях, нейронах, рефлексах, психических процессах и т.д. Здесь надо помнить, для чего получались все научные знания. Ведь новые теории, новые знания вводились и вводятся для анализа реальной жизни, но с новым арсеналом средств научной психологии. Выдающийся отечественный психолог Лев Семенович Выготский говорил о том, что важно видеть в малых фактах отражение общих принципов и особо важно переходить от общих принципов к реальным жизненным проблемам. Уважение и внимание к житейскому опыту, его знание могут предостеречь от такой опасности, как принятие решения на основе интуиции: поскольку она возникает только при тесном контакте с жизнью. Научный психолог должен быть и прекрасным житейским психологом. Иначе он будет мало полезен науке.

Необходимо отметить, что в системе наук психологии отводится совершенно особое место по следующим причинам:

1. Это наука о самом сложном, что пока известно человечеству. Даже рассматривая психику как свойство высокоорганизованной материи, следует понимать, что к словам высокоорганизованная материя нужно прибавить слово «самая», так как мозг человека – это и есть самая высокоорганизованная материя, известная человечеству.

2. Психология находится в особом положении потому, что в ней как бы сливается объект и субъект познания. Воспользуемся сравнением, представленным Ю.Б. Гиппенрейтер: «...Рождается на свет человек. Сначала, пребывая в младенческом возрасте, он не осознает и не помнит себя. Однако развитие идет быстрыми темпами. Формируются его физические и психические способности; он учится ходить, видеть, понимать, говорить. С помощью этих способностей он познает мир; начинает действовать в нем; расширяется круг его общения. И постепенно нарастает совершенно особое ощущение – ощущение собственного «Я». Примерно в подростковом возрасте это состояние приобретает осознанные формы. Появляются вопросы «Кто я?, Какой я?», а позже «Зачем я?». Те психические способности и функции, которые до сих пор служили ребенку средством для освоения внешнего мира – физического и социального, обращаются на познание самого

себя; они сами становятся предметом осмысления и осознания. Точно такой же процесс можно проследить и в масштабе всего человечества. В первобытно-общинном строе основные силы людей уходили на борьбу за существование, на освоение внешнего мира. Человечество того периода, подобно младенцу, не помнит себя. Постепенно росли силы и возможности человечества. Благодаря своим психическим способностям люди создали материальную и духовную культуру; появились письменность, искусство, науки. И наступил момент, когда человек задал себе вопрос: что это за силы, которые дают возможность творить, исследовать и подчинять себе окружающий мир, как-ва природа разума человека, каким законам подчиняется его внутренняя, душевная жизнь? Это, собственно, и был момент рождения самосознания, т.е. рождение психологического знания. И так, если раньше мысль человека направлялась на внешний мир, то теперь она обратилась на саму себя. Человек отважился на то, чтобы с помощью мышления начать исследовать само мышление...». Таким образом, задачи психологии несоизмеримо сложнее задач любой другой науки, ибо только в ней мысль совершает поворот на себя. Только в ней научное сознание человека становится его научным самосознанием.

3. Особенность психологии заключается в ее уникальных практических следствиях. Практические результаты от развития психологии должны стать не только несоизмеримо значительнее результатов любой другой науки, но и качественно другими. Ведь познать нечто – значит овладеть этим нечто, научиться им управлять. Научиться управлять своими психическими процессами, функциями, способностями – задача, конечно, более грандиозная, чем, например, освоение космоса. Надо особенно подчеркнуть, что, познавая себя, человек будет себя изменять. Психология уже сейчас накопила много фактов, показывающих, как новое знание человека о себе делает его другим: меняет его отношение, цели, его состояния и переживания. Если же снова прийти к масштабу человечества, то можно сказать, что психология – это наука не только познающая, но и конструирующая, создающая человека. Очевидно, что человек, всю жизнь исследующий природу и свойства души, и сам становится не совсем обычным человеком. Ведь профессия требует от психолога, чтобы он сам умел делать то, чему учит. Психологов специально обучают умению управлять собой, искусно слушать и понимать, быстро вникать в суть про-

блемы и помогать находить решение. Психолог – все время совершенствуется, умеет и любит учиться – читает специальную литературу, встречается с коллегами, занимается собственными исследованиями. Профессиональный психолог – не советчик и не великий Учитель, но *помощник*, который умеет принимать клиента таким, какой он есть, и помогает найти решение проблемы или выход из трудной ситуации. Главное, что делает психолог, общаясь с клиентом, – создает условия, при которых клиент начинает понимать себя, разбирается в себе, обнаруживает и самостоятельно принимает верное решение. Быть психологом – это значит любить свою профессию, постоянно открывать новое в себе и окружающих, помогать людям становиться счастливее.

Настоящий психолог развивается в обоих направлениях, т.е. работает и как *психолог-исследователь* (в науке), и как *психолог-практик* (помогая людям).

*Психолог-исследователь* работает обычно в институтах и лабораториях, изучая свойства восприятия, эмоциональных состояний, волевой регуляции и потребностей, закономерностей мышления и поведения, возрастные особенности, межличностные отношения и т.д. (всего более 100 отраслей психологии). Зачастую психолог-исследователь работает и со студентами – как преподаватель психологических дисциплин. Основная задача психолога-исследователя – создать новое знание, открыть нечто новое о внутреннем мире человека и его поведении.

*Психолог-практик* работает во всех сферах личной (внутренний мир, семья, отношения с окружающими) и общественной жизни человека – в образовании, медицине, спорте, бизнесе, юриспруденции, военном деле, религиозной практике, искусстве, политике, сфере развлечений и т.д. Основная задача психолога-практика – не открытие нового знания о человеческой душе, а помощь человеку с использованием существующих в психологии знаний. В зависимости от сферы деятельности психологи проходят разную специализацию. Самые активно развивающиеся сейчас специализации – это *организационная, клиническая, юридическая психология и психология в образовании*. В последнее время появляются и новые специализации в психологии, например психология экстремальных ситуаций. Психологи востребованы в современном обществе в самых разных сферах и эта востребованность с каждым годом только усиливается.

Однако в какой бы сфере человеческой, общественной жизни психолог не участвовал, ему, как минимум, необходимо освоить следующие виды деятельности:

– *психологическая профилактика* (способствование развитию психологической культуры, формирование желания познавать себя и уметь решать сложные ситуации общения);

– *психологическая диагностика* (выявление индивидуально-психологических особенностей, отношений личности и специфики группового взаимодействия);

– *психологическая коррекция* (воздействие психолога на внутренний мир клиента с целью раскрытия его резервов для решения психологической проблемы);

– *психологическое развитие* (формирование новых психологических качеств, свойств личности, позволяющих клиенту развиваться в выбранном им направлении);

– *психологическое консультирование* (создание условий для понимания человеком самого себя и значимых других, для принятия решений о том, что делать и как к этому относиться).

Поэтому еще на этапе получения психологического образования стоит определиться с желаемым направлением деятельности и лучше узнать о том, чем может заниматься психолог и где он может работать. Многим психологам приходится испробовать самые разные профессии, прежде чем они находят именно то, чем хотели бы заниматься. Кто-то проходит через работу в школе, в детском саду или на телефоне доверия, прежде чем понимает, что хотел бы заниматься психологическими тренингами. Кто-то находит свое призвание в работе с детьми-сиротами и психологической реабилитации семей. Кто-то с самого начала знает, что его путь – это частная психологическая практика, со своим кабинетом. Кто-то выбирает научно-исследовательское направление. Все эти направления – очень разные. В каждом из них необходимы разные навыки, умения, опыт. Если направление будущей профессиональной деятельности известно заранее, можно уже на этапе обучения фокусироваться на той или иной тематике и сфере деятельности, получать дополнительные навыки и знания, нужные именно для этого направления. Однако если определиться очень сложно, попытки найти себя в разных направлениях вряд ли принесут вред – они, скорее, позволят расширить кругозор,

лучше понять себя, определиться, чем именно хотелось бы заниматься. В психологи идут те, кто хочет работать с людьми, помогать или обладать властью над ними. А кто-то просто считает эту профессию модной, популярной и престижной. Психологическое образование в современных условиях становится важным фактором достижения успеха в различных сферах (*кадры, торговля, услуги, управление*). Специалисты, понимающие принципы поведения человека и умеющие общаться, востребованы везде и всегда. Окончив обучение, молодой специалист может работать: психологом-консультантом в системе образования и дошкольного воспитания в социальной сфере; в службе психологического консультирования (семейное, индивидуальное, коучинг); в больницах и поликлиниках; преподавать психологию в вузах, гимназиях, лицеях, колледжах, училищах; в кадровой службе (помощник директора, рекрутер, менеджер или директор по персоналу); в торговле (от продавца в элитном бутике, администратора и супервайзера до корпоративного тренера). Быть может, самое страшное для психолога – превратиться в узкого специалиста, способного лишь проводить отдельные «методики» или умеющего читать лишь конкретные «курсы» и «спекурсы», но не понимающего, что происходит в окружающем мире... Известный американский социолог Р. Миллс писал о том, что именно общественные проблемы часто лежат в основе личных забот и трудностей многих людей, поэтому «задача либеральных институтов, как и задача широкообразованных людей, заключается в том, чтобы постоянно превращать личные невзгоды людей в общественные проблемы и рассматривать общественные проблемы под углом зрения их значимости для жизни индивидуума» (Миллс. С. 424–425).

Однако, чтобы добиться успеха, психолог должен быть: лично зрелым человеком (аутентичным), обладать жизненным опытом, высоким интеллектом, эрудицией, эмоциональной устойчивостью и компетентностью, чувством юмора и обаянием, т.е. отвечать требованиям профессии.

Прежде всего, необходимо знать потенциальные способности и мотивы поступивших абитуриентов на психологические специальности. К сожалению, высокие оценки на экзаменах не являются однозначными показателями склонности к профессии психолога, так же как платежеспособность тех, кто не прошел по конкурсу. Извест-

но, что психологические факультеты притягивают людей, имеющих собственные проблемы, внутриличностные конфликты и даже отдельные психические заболевания, а также тех, кто хотел бы использовать секреты психологических технологий и техник для манипулирования людьми и получения от этого собственной выгоды. Неслучайно многие специалисты в психологии (Р.В. Овчарова, Н.С. Пряжников и др.) выделяют противопоказания для работы психологом:

- ненависть к людям;
- психическое нездоровье;
- отсутствие эмпатии;
- неспособность выстраивать с людьми отношения на взаимоуважительной основе и др.

Профессия психолога предполагает наличие определенной социальной позиции и проецирование в будущее направленности на помощь людям. Очевидно, что реализация ее возможна при наличии осознания студентом выбранного жизненного пути. Типичный ответ студентов-психологов на вопрос о мотиве выбора образовательного направления – лучше узнать себя. Это может означать отсутствие у них знаний о будущем содержании труда психолога и, возможно, наличие собственных проблем. Результатом такой неосознанной позиции может явиться потеря интереса к профессии, так как изучение психологических дисциплин не дает прямой помощи в решении проблем, но требует больших усилий. Необходимым условием успешной деятельности является осознание нравственных основ и ориентиров, от которых зависит направление применения психологических знаний, технологий и техник. Нужен титанический труд для достижения своих профессиональных целей.

В.А. Фокин при изучении проблем профессионализации конкретного индивида считает необходимым:

- сравнить этот процесс с условно нормативным;
- исследовать «врастание» человека в новую для него среду, в определенное профессиональное сообщество.

Проследить такое «врастание» во всей полноте характеристик невозможно. Ведь жизнь – это не жестко обусловленная последовательность действий и форм поведения, реализация которых с необходимостью приводит к определенной цели. У каждого человека на пути

профессионализации есть (в разной степени осознанные) смыслы жизнедеятельности, стратегические схемы, которые содержат как личностный (индивидуальный) аспект, так и социально детерминированный. В обществе и его частях (в семье, ближайшем окружении) также существуют определенные схемы, включающие критерии успешности / неуспешности (в виде приемлемых границ продвижения), нормы и ценности, обязательные для человека определенного возраста, способы и формы достижения социально приветствуемых результатов. В процессе профессионализации все эти моменты находятся в постоянном сложнейшем взаимодействии, результаты которого интегрируются в представлениях о себе и своей профессиональной судьбе. Неопределенность последней выступает как материал проективного, задаваемого самой жизнью теста, выполнение которого (т.е. реальное поведение) обнаруживает особенности и некоторые детерминанты процесса профессионализации, а также личностные качества его участников.

Многие проблемы профессионализации студентов-психологов разносторонне рассмотрены в специальной литературе (Булынин, 1996; Головаха, 1988; Климов, 1997, 2003; Поваренков, 2002; и др.). В ходе собственной работы В.А. Фокин обнаружил «интегральный» показатель проблемности профессионализации – тенденция к сознательному отказу от самореализации в качестве психолога.

Практически все первокурсники (недавние абитуриенты) выражают *желание* стать профессиональными психологами, на третьем курсе некоторые студенты заявляют, что, вероятнее всего, не будут работать по этой специальности; среди пятикурсников таких «отказников» становится еще больше. Поскольку многие студенты, заявившие о своем нежелании в дальнейшем трудиться в области психологии, еще не имели соответствующего профессионального опыта, можно утверждать, что их декларации связаны со сменой представлений о работе психолога. В ходе дальнейших обследований выяснилось, что эти представления изменяются, по меньшей мере, в двух аспектах – мотивационном и содержательном.

В.А. Фокин (2001) предпринял попытку выявить изменения представлений о профессии, специфичные именно для студентов-психологов, и обсудить причины именно таких изменений. Это стало возможным при сопоставлении аналогичных процессов у студен-

тов разных специализаций и вузов. В исследовании участвовали студенты 1, 3 и 5-го курсов факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (далее ПС), Академии туристского и ресторанно-гостиничного бизнеса при Правительстве г. Москвы (далее Академия) и Восточного университета при Институте востоковедения АН РФ (далее ВУ). Специалисты, выпускаемые данными вузами, существенно различаются как по полученным знаниям, умениям, навыкам, так и по содержательным аспектам профессиональной деятельности. У студентов трех указанных вузов исследовалась динамика:

1) мотивов выбора данной профессии (вуза) и последующего обучения, представленных в феноменальном поле сознания;

2) представлений о будущей профессиональной деятельности на разных этапах обучения.

В общей сложности обследованные первокурсники всех вузов упомянули около 80 соответствующих мотивировок, которые для упрощения дальнейшего анализа были условно разделены на 5 групп (табл. 4):

- профессиональные;
- «меркантильные»;
- просоциальные;
- случайные (реально действующие, но не в сфере будущей профессиональной деятельности);
- инфантильные.

Т а б л и ц а 4

**Типы и категории мотивов**

Типы мотивов	Категории мотивов
Профессиональные	Призвание (склонность)
	Интересная работа
	Самоутверждение
	Получить знания
Просоциальные	Посмотреть мир
	Помощь людям
	Улучшение жизни
	Семейные традиции

Типы мотивов	Категории мотивов
«Меркантильные»	Получение высшего образования
	Карьера
	Деньги
	Престиж профессии
	Легко учиться
Случайные	Желание родителей
	Легкость поступления
	Избежать армии
	Друзья учатся
	Связи, знакомства
Инфантильные	Не задумывался
	От нечего делать
	Близко к дому
	Нравится здание

В дальнейшем по каждому вузу изучалось изменение охарактеризованных групп мотивов в процессе обучения. Отмечалось и анализировалось изменение их соотношения, а также появление новых побудительных мотивов, имеющих ту же или противоположную направленность. Проводился сравнительный анализ побудительных мотивов в отношении как студентов разных курсов одного вуза, так и студентов разных вузов.

Для выявления представлений о будущей профессиональной деятельности на разных этапах обучения использовались следующие методы: беседа; анализ документов, продуктов деятельности, биографических данных; фокусированные интервью; экспертные оценки. Рассматривались мотивационные и эмоционально-когнитивные аспекты представлений, а также связанные с этими представлениями поведенческие проявления. Сравнивались данные о декларируемой мотивации, полученные в разное время и разными средствами. Для выявления и фиксации разных аспектов представлений использовался перечень вопросов:

1. Предполагаете ли вы после окончания вуза работать по данной специальности?

2. Что вы знаете о реальных местах работы: их наличии, количестве, условиях труда (режим работы, ее специфика, условия оплаты труда)?

3. Что вы знаете о своих будущих непосредственных обязанностях?

4. Какие специальные знания, умения, навыки, методический инструментарий вам необходимы?

5. Охарактеризуйте в общем виде те знания, умения, навыки, которыми вы располагаете на данный момент времени.

6. Чего, по вашему мнению, вам недостает для успешной работы?

7. В какой организации конкретно вы хотели бы работать? В качестве кого?

8. Делаете (делали ли) вы конкретные шаги по достижению данного рабочего места? В чем они выражаются?

9. Есть ли у вас личные профессиональные планы? Изложите их вкратце.

10. Хотели бы вы работать в данном учреждении (и в каком качестве) через 10–15 лет? До пенсии? Почему?

Ответы оценивались по следующим формальным критериям:

– конкретность / абстрактность (ясность, четкость, размытость представлений о будущей профессиональной деятельности, о мотивах работы по данной профессии);

– реалистичность / нереалистичность;

– непротиворечивость и последовательность;

– стремление к достижению конкретного рабочего места;

– декларативность желания работать в данном учреждении, должности.

Динамика мотивов выбора профессии от 1-го к 5-му курсу у студентов трех вузов показала следующие:

1. Для первокурсников Академии типичен смешанный характер мотивации, диффузный, недифференцированный по значимости набор причин. Все 5 типов мотивации нашли отражение в конкретных выборах студентов. При этом у первокурсников дневного отделения преобладали «меркантильные» и случайные мотивы выбора профессии; профессиональные и просоциальные мотивы – в срединном положении; наименее значимы инфантильные мотивы. У первокурсников заочного отделения распределение мотивов оказалось качественно иным: на первом месте по значимости «меркантильные» мотивы, на втором – профессиональные; доля просоциальных мотивировок существенно ниже, чем у студентов дневного отделения; случайная и инфантильная мотивация практически не представлена. У студентов 3-го и 5-го курсов случайные и инфантильные мотивы

исчезли, но при этом выросла значимость «меркантильной» мотивации. Таким образом, по мере обучения у студентов Академии произошли структурирование, иерархизация, осознание и принятие побудительной и смыслообразующей составляющих мотивационной системы, специфичной именно для данного учебного заведения.

2. Для первокурсников ВУ типичен такой же (как и для первокурсников Академии) смешанный характер мотивации. Помимо большей доли профессиональных и «меркантильных» мотивов у них обнаружилось значительное количество случайных и инфантильных мотивов. У студентов 3-го и 5-го курсов ВУ практически исчезают инфантильные и случайные мотивы, за исключением категории «связи и знакомства в профессиональной сфере» (ее доля по мере обучения возрастает), и неуклонно повышается значение профессиональной и «меркантильной» мотивации.

3. У первокурсников ПС мотивация выбора профессии характеризуется ярко выраженным интересом к науке психологии и к профессии психолога. Превалируют профессиональные и просоциальные мотивы. Среди «меркантильных» мотивов наиболее сильно выражены категории «разобраться в себе», «помочь себе», «возможность личностного роста»; наименее выражены «престиж», «карьера», «деньги». Сравнительно невысока доля случайных и инфантильных мотивов. В процессе дальнейшего обучения весомая доля профессиональных и просоциальных мотивов сохраняется («пик» просоциальной мотивации приходится на 3-й курс). В группе «меркантильных» мотивов сохраняется высокая значимость «помощи себе» и «возможности личностного роста»; «престиж, деньги, карьера» остаются мало выраженными. На старших курсах появляется специфичный именно для студентов-психологов феномен – аффективное нежелание обсуждать вопросы, связанные с будущей работой, зарплатой, карьерой (неприятие самой темы).

Общий анализ материалов показал, что первокурсники Академии и ВУ по сравнению с ПС-первокурсниками имеют гораздо более адекватные представления о своей будущей профессиональной работе. Им известны сферы возможной деятельности, потребности рынка труда, условия оплаты, типичные трудности. По мере обучения представления этих студентов о своих профессиях все более приближаются к профессиональным реалиям, что проявляется в практически пол-

ном (к 5-му курсу) исчезновении инфантильных и нереалистичных «домыслов» о специфике работы. Важно отметить, что, по данным экспертов (администрации, сотрудников вузов), выпускники Академии и ВУ относительно легко находят приемлемые рабочие места. У студентов ПС нами обнаружен искаженный образ деятельности психолога-профессионала. Диффузность и нереалистичность их представлений проявляется в незнании конкретных сфер профессионально-психологической деятельности, а также в «мифологизации» и идеализации профессии (преувеличение возможностей психологов в практической и научной деятельности, социального статуса психолога, значимости результатов его работы, положения в коллективе, условий оплаты труда).

По мере обучения студентов ПС изменение их представлений о профессиональной деятельности идет по двум типам, условно обозначенным как «успешная» и «неуспешная» динамика.

Успешная динамика выражается в расширении круга адекватных представлений о профессии (знание сфер приложения сил, реальных мест работы, трудностей и проблем, условий оплаты труда, возможностей карьерного роста). Основным фактором успешной динамики является принятие действительности – готовность к профессиональной самореализации в имеющихся жизненных условиях.

Неуспешная динамика выражается в том, что при отсутствии качественных изменений в структуре профессиональной мотивации у студента появляется квазипрофессиональная лексика (терминология), повышается социальная желательность ответов, накладывается табу на обсуждение таких проблемных областей профессионализации, как уровень зарплаты, престиж, карьерный рост. Неуспешная динамика обусловлена психологической (мотивационной) и профессиональной (об этом ниже) неготовностью к смене социальной позиции учащегося на позицию трудящегося профессионала. Несмотря на удовлетворительную (чаще хорошую) академическую успеваемость, такие студенты осознают собственный непрофессионализм, испытывают по его поводу негативные эмоции и в связи с этим отказываются от профессиональной самореализации.

Наши исследования дефицитов профессионального становления студентов-психологов показали, что студенты хорошо ориентируются в определении основных характеристик успешного психолога: вни-

мание, стремление понять позицию других, жизнерадостность, терпеливость, упорство, способность к планированию своего будущего, «схватывание» новых идей, самостоятельность суждений, дружелюбие, общительность, способность к устным высказываниям, выраженный интерес к человеку и его внутреннему миру, способность организовывать и проводить соответствующую работу по специальности, применять полученные знания для решения научно-практических, исследовательских и других задач, самоконтроль, ответственность, руководство здравым смыслом, тщательность действий др.

Студенты-психологи способны распознавать ресурсы университета для профессионального и личностного становления:

- организация тренингов, направленных на формирование навыков планирования, распределения и управления собственным временем (чаще отмечается «Тайм-менеджмент»);

- участие в грантах и конкурсах различного уровня и профессиональной направленности;

- участие в конференциях регионального, всероссийского и международного уровней;

- инновационная деятельность университета и на этом основании участие в инновационных проектах;

- поддержка профсоюзного комитета студентов;

- психологическая служба и молодежная студенческая газета «Alma Mater»;

- внеобразовательные объединения (литературное объединение, хореографические объединения различного профиля, хоровая капелла и т.д.);

- совет молодых ученых, представляющий их интересы;

- базы для прохождения учебной, производственной практики.

Среди ресурсов, предлагаемых университетом, есть те, использование которых формирует необходимые качества, нужные профессионалу. Но это минимум, дающий основную базу знаний. Большую часть работы по развитию и становлению себя как профессионала студент должен осуществлять сам, самостоятельно осваивая интересующие его теории, техники, методики. Среди выявленных дефицитов студенты отмечают: неуверенность в будущем, низкий самоконтроль, слабая подготовка к реальной профессиональной деятельности во всех сферах практической психологии, безынициативность. Причины дефицита кроются, с их точ-

ки зрения, в размытости ценностей и смыслов, нечеткости профессиональных и жизненных целей, пассивной позиции в образовательном процессе, незнании собственных возможностей. Именно это приводит к возникающим в ходе обучения чувственным переживаниям: скука, безысходность, потеря интереса, замешательство.

В.А. Фокин выделил основные причины отказа студентов-психологов от профессиональной самореализации:

– социально-экономические (основная – низкий уровень оплаты труда);

– личностные особенности: неадекватно завышенный уровень притязаний; личные проблемы как основной мотив выбора профессии, теряющий свою актуальность к концу обучения; возрастная смена ценностно-смысловой иерархии, в результате которой определяющими становятся «меркантильные» потребности, удовлетворение которых маловероятно в профессиональной деятельности психолога;

– специфика обучения на факультете психологии (самая характерная черта – значительное преобладание теоретических знаний над практическими);

– сложность самой профессиональной деятельности психолога (профессиональных знаний, умений, навыков, которыми овладевает студент-психолог за время обучения, недостаточно для успешного решения целого ряда профессиональных задач, возникающих на самых ранних этапах самостоятельной профессиональной деятельности).

Сложность профессиональной деятельности психолога объясняется некоторыми специфическими особенностями профессии психолог. Признаки непрофессионализма:

1. *Неумение выделять объект и предмет исследования* – сложности в различении реального объекта, объекта манипулирования, объекта подразумевания, собственно объекта и предмета исследования. Объект исследования понимается как предзаданный, подлежащий исследователю. Игнорируется или не в полной мере учитывается то, что и предмет, и объект исследования суть результаты сложнейших мыслительных процедур (Анисимов, 1994; Щедровицкий, 1995).

2. *Неумение психологически анализировать конкретную ситуацию в целом.* Это выражается:

– в позиционном самоопределении только по отношению к фиксированному (усеченному, неполному) образу ситуации;

– неразличении уровней проблематизации ситуации (выделение главного, отсечение второстепенного, возможные версии развития ситуации во времени);

– примитивизации описания ситуации (выделение малого количества признаков; игнорирование других, зачастую более важных; установление «странных» каузальных связей; игнорировании проблемы количественной несоизмеримости различных параметров ситуации);

– некритичном (нерефлексивном, эклектичном) применении языков описания эмпирических данных. Более того, имеют место затруднения в применении соответствующего теоретического багажа. Это приводит к утрате значимых параметров ситуации.

3. *Неразличение типов аргументирования* – общетеоретического, эмпирического, формально-логического. Часто имеет место непонимание различий между *объяснением* как видом каузального утверждения (которое может быть верифицировано «позитивистски» – на основе норм естественных наук) и интерпретацией как поиском, нахождением, «вкладыванием» смысла в какую-то ситуацию. При этом не учитывается, что любой «вложенный» смысл имеет право на существование.

4. *Неразличение типов и способов логики интерпретации.* В частности, логика, задающая рамки применения процедур интерпретации, не отличается от логики самой интерпретации. Игнорируется необходимость связывания смысла ситуации с прагматическими (выходящими за рамки этой ситуации) целями, запросами клиента. (Смысл каждой ситуации всегда лежит вне ее, поскольку сама ситуация возникает из запросов, предопределяемых прагматическими целями клиента.)

5. *Игнорирование принципиального различия между гуманитарным и естественно-научным знанием.* Многие студенты к концу обучения становятся «естествоиспытателями», стремящимися анализировать поведение человека на основе причинно-следственных отношений, которые, по их мнению, задаются эмпирической фактологией и проверяются посредством формально-логических процедур. *Смысловая детерминация* поведения, *ценностная причинность*, требующие для своего понимания рациональной реконструкции внутреннего мира (в частности, ценностно-смысловой сферы) человека, остаются лишь *знаемыми* характеристиками поведения другого.

6. *Игнорирование необходимости учета «гетерогенности» сознания,* двух принципиально различных способов его функционирова-

ния – *аналитического* и *синтетического*. При аналитическом способе имеет место дискретизация – разложение ситуации на элементы, последующее построение линейных цепей каузальных связей. При синтетическом способе понимание ситуации обусловлено выделением определяющих ее характеристик, которые задают как ее тотальное видение, так и последующее выделение других характеристик, их ранжирование по степени значимости. Не учитывается происходящее в этот момент скачкообразное изменение ранга значимости параметров ситуации. Эта гетерогенность не учитывается ни у себя, ни у других людей, так как субъект соотносит свое видение текущей ситуации со всем содержанием своего сознания (жизненными ценностями, иерархией потребностей, глубинными смыслами и т.д.), что делает очевидными для него и логику рассуждений, и выводы, и способы аргументации. Извлечение же психологом содержания сознания из сугубо индивидуального, во многом непознаваемого контекста рассуждений, осмысление происходящего лишь во внешнем смысловом пространстве, каковым является сознание психолога, приводят последнего к убеждению, что человек действует совершенно алогично. Такого рода ошибки приводят к непониманию происходящего, неверному приписыванию признаков, домыслам.

#### **1.4. Образ психолога в представлении общества**

В определении профессионально значимых качеств психолога наряду с профессиональной компетентностью необходимо учитывать его личностные особенности. Клиент, зачастую не замечая профессиональности психолога, обращает внимание в первую очередь на позицию, занимаемую психологом относительно него, проявление личностных качеств консультанта. Таким образом, личностные характеристики психолога становятся важным профессиональным звеном его деятельности, и определение места той или иной особенности принимает роль ведущей исследовательской задачи.

Данные, полученные студентами Томского государственного университета в рамках курса «Основы акмеологии», показали особенности восприятия разными группами населения (выпускники общеобразовательных школ, студенты непсихологических специальностей –

гуманитарные и технические, взрослое население разного уровня образования и социального положения) специалистов психологических профессий. Значимость для общества профессии психолог связана с непосредственной заинтересованностью в решении собственных проблем. Однако возможность принятия поддержки со стороны профессионального психолога рассматривают менее половины опрошенных, большинство которых девушки и женщины. Невозможность решения возникающих проблем без участия специалиста обозначила четверть опрашиваемых, отмечая при этом конфиденциальность помощи. Признание профессии психолог отмечено испытуемыми, имеющими высшее образование или получающие его. Психологическое знание как средство улучшения качества жизни принимается более чем 70% респондентов, но «для личного пользования». Только четверть взрослой выборки не станут отговаривать детей от профессии психолог.

Таким образом, несмотря на то что, по данным Всемирной организации здравоохранения, на сегодняшний день теми или иными расстройствами психической деятельности в России страдают 20 миллионов человек (не считая их близких, так или иначе втянутых в данные проблемы), психолог, а тем более клинический психолог, по-прежнему вызывает у населения настороженность.

Член Всероссийского общества психологов, заведующий отделом клинической психологии Научного центра психического здоровья Российской академии медицинских наук С.Н. Ениколопов объясняет этот факт: история нашей страны была такой, что психология вообще долгие годы не развивалась. Достаточно сказать, что факультеты психологии в Москве и в Петербурге были открыты лишь в 1966 г. Был большой перерыв (больше 30 лет) даже в производстве психологов. Можно сказать, что «психолог» как профессия – это очень молодая профессия. А «клинический психолог» – еще моложе. Поэтому у большей части наших сограждан нет правильного понимания того, чем занимаются психологи, в чем их отличие от психиатров, кто они, чем занимаются отдельные виды психологов – инженерные, клинические, спортивные, педагогические и т.д. Единственная, по-настоящему сейчас развернутая большая служба – это служба психологов в школе. И, на наш взгляд, как раз эта школьная служба должна была бы сотрудничать с клиническими психологами, потому что именно они выявляют всевозможные психологические проблемы и у

школьников, и у их родителей, и у учителей. Поэтому они могли бы в школьной ситуации очень сильно продвинуть профилактическую образовательную программу, чтобы подрастающее поколение знало, куда обращаться в случае необходимости.

Представления о значимости клинической психологии как об особой специальности доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Чувашского государственного университета В. Фоминых поясняет простым примером: «...Недавно я пошел в стоматологическую поликлинику. Женщина – доктор наук, профессионал высокого класса, хирург-стоматолог. Я говорю: «Как вы думаете, допустим, я очень трушу идти к врачу вырывать зуб или с какой-то другой хирургической проблемой, кто должен оказать пациенту помощь?». «Конечно, – говорит, – я». Я спрашиваю: «А психолог?». «А я сама – психолог». То есть даже не понимает, о чем речь идет. Человек испытывает страшный стресс, а она говорит: «Я все сделаю сама...». Депрессия, стрессы, фрустрации. Это же прямые функции психологов – технология снятия стрессов. Клиническая психология как специальность по образованию официально утверждена совсем недавно. И по этой причине, действительно, очень многие обыватели и даже врачи не всегда понимают сути профессиональной деятельности психолога...».

Одной из проблем является непонимание отличий профессий психолог, клинический психолог, психотерапевт, психоаналитик, психиатр.

Сфера деятельности клинического психолога – коренным образом отличается от деятельности врача-психиатра и врача-психотерапевта. Это две разные вещи. Врач лечит больного. Психолог занимается не лечением. Психолог-клиницист рассматривает пограничные расстройства и осуществляет процесс коррекции, регуляции и т.д. В этом – самое коренное отличие. Врач лечит, психолог корректирует, направляет здорового человека. Психолог чаще всего работает со здоровыми людьми, а врачи – с больными. Кто такой психолог? Это инженер человеческой души. Он лечит тончайшие ее отклонения. Многие просто не понимают этого и думают, что врач-психотерапевт или врач-психиатр означает психолог. На самом деле врачи-психиатры и психотерапевты имеют недостаточное психологическое образование. Такой специальности, как психотерапевт, вообще нет.

Есть психиатры. И психиатр уже начинает специализироваться в психотерапии. Это только на Западе базовое медицинское и психологическое образование дается одновременно. В рамках специальности «клиническая психология» студенты проходят значительный цикл медицинских дисциплин, которые читаются на старших курсах на медицинском факультете. С самого начала они сдают те же базовые дисциплины, что и на медицинском факультете: анатомия ЦНС, физиология ЦНС, физиология анализаторов, психофизиология, нейрохирургия.

Давно известно, что большинство человеческих несчастий и трудностей, такие как болезни, неудачи, одиночество, возникают из-за неверного понимания человеком своей собственной природы, и вследствие этого – ошибочного подхода к самому себе и окружающим людям. Именно психолог помогает преодолеть это непонимание. Одна из основных задач любого психолога (не только клинического) – чтобы человек осознал не только свои желания или сиюминутные проблемы, с которыми он сталкивается, но и смысл своего существования, свои истинные мотивы поведения. Чтобы он осознал те проблемы, с которыми он сталкивается, решаемы они или нет. Одна из функций психолога – помочь человеку в ориентации в этом жизненном пространстве и в себе самом. Проблемы клинических психологов – это во многом помощь в реализации своих жизненных планов и устремлений, в том числе и больных людей. И очень часто, когда говорят о клиническом психологе, используют слово «психотерапевт», но забывают о такой огромной области клинической психологии, как нейропсихология. Это психологи, которые работают с людьми после тяжелых черепно-мозговых травм, инсульта, онкологических заболеваний или заболеваний головного мозга. Например, врачи прооперировали пациента с черепно-мозговой травмой и выясняется, что он частично или полностью потерял речь. Как ее восстановить, как восстановить те функции, которые утеряны человеком, – работа клинических психологов.

Если верить статистике, клинические психологи составляют большинство среди психологов. Так, например, в США около 150 тысяч психологов вообще, из них более 90 тысяч – клинические психологи. В России профессия «клинический психолог» была узаконена приказом Минздрава только в 2000 г. И пока мы, безусловно, очень сильно

отстаем от западной структуры психологического сообщества. Не только в США, а практически во всех странах Западной Европы клинические психологи составляют более 50 процентов психологического сообщества. Они работают и в психиатрических, и в соматических, и в неврологических клиниках, т.е. практически во всех медицинских учреждениях. Также многие клинические психологи становятся судебными психологами. Это лучшая подготовка для судебных психологов, как экспертов, как людей, которые оказывают помощь полиции в розыске, в работе с жертвами. И плюс к этому – область, о которой очень часто говорится, но у нас она пока никак законодательно не закреплена для клинических психологов, это психотерапия.

Психиатр – это человек с высшим медицинским образованием, врач, в обязанности которого входит помочь человеку через, прежде всего, медикаментозное лечение. Психологическое консультирование в данном случае очень вторично. Психолог и психоаналитик не лечат медикаментозными препаратами. Они лечат словом, советом, идеей, анализом ситуаций. Если разграничить этих представителей профессии, то в психологии существует очень много направлений. Например, психоаналитик принадлежит к психоаналитическому направлению. Существует много других направлений, которые опытный психолог использует в своей работе в зависимости от проблемы клиента. Психолог – вне зависимости от направления – должен прежде всего уметь слушать и через определенные наводящие вопросы направлять своего клиента. Психолог не исследует ценности и резоны клиента, не пытается их обсуждать или пересматривать, он стремится лишь к углубленному пониманию и сопереживанию. Ведь Человек всегда нацелен вперед, к росту и развитию, и задача психолога – поддерживать это стремление к самоактуализации, все большей независимости и свободе. Психолог способствует самостоятельности в принятии решений, пробуждает чувство ответственности, он лично причастен к процессу трансформации и роста человека, помогает клиенту изменить свои реакции на внешние или внутренние стимулы, снимая негативную проблему.

Существуют болезни, в которых психологический фактор является дополняющим к физиологическому: например, та же язвенная болезнь желудка. В этиологии лежит стресс, но также и нарушение функционирования желудочно-кишечного тракта. Когда мы справля-

емя со стрессом, язва не уходит, потому что нужно лечить еще и желудок. Психологи так же это понимают. Врачи разводят руками – они не могут найти соматическую причину страдания человека.

Еще Фрейд описывал одну из своих первых пациенток: это была молодая женщина, страдающая парезом правой стороны тела и высыпаниями, которые покрывали ее кожу в виде коросты. Когда Фрейд стал с ней работать, он ввел ее через гипноз в состояние детства и обнаружил, что в пятилетнем возрасте, когда шла война и семья должна была эвакуироваться, эту девочку положили в поезде рядом с мальчиком, и она увидела, что кожа мальчика покрыта коркой. Она звала маму, но в переполненном вагоне ее не было слышно; девочке пришлось долго оставаться рядом с больным ребенком. Война заставила ее переключиться на воспоминание, нежели на переживание этой психотравмы. Через несколько лет после стрессовой ситуации проблема подсознания вышла с застывшим ощущением (парезом) правой половины тела и необъяснимыми проблемами с кожей. Фрейд, повторно введя ее в гипноз, заставил ее пережить ситуацию по-другому. Очень часто на нашу психику действует не столько ситуация, сколько ее интерпретация. Фрейд заставил изменить ситуацию и психотравмы не произошло. Женщина выздоровела. Это хрестоматийный пример, приведенный в книгах, но существует и много других случаев, когда физические страдания человека обусловлены исключительно психологическими проблемами. Многие замечают, что когда мы счастливы, влюблены, мы можем порезать руку и даже не заметить этого. А в других случаях маленькая царапина вызывает катастрофическую боль, хочется все забинтовать, посадить себя на больничный и т.д. Помощь психолога, психотерапевта, психоаналитика полезна практически каждому человеку! Разобраться в себе, освободиться от груза прошлого, найти и развить в себе лучшие человеческие качества.

Всех специалистов-практиков в области психологии и психиатрии можно разделить на две основные категории: специалисты с гуманитарным образованием и специалисты с образованием медицинским.

Специалисты с гуманитарным образованием – это психологи различных специализаций. Сюда относятся: психолог-консультант, психолог-тренер, клинический психолог и многие другие. Все они в обязательном порядке должны иметь базовое высшее психологическое образование, а после него – закончить соответствующие курсы повы-

нения квалификации для практикующих психологов. Обратите внимание на то, что психологического образования, полученного в институте или в университете, недостаточно для ведения собственной практики!

Конечно, для практической деятельности психологам не требуется специальных лицензий и сертификатов. Но получение дополнительной профессиональной подготовки по определенному направлению, обучение методам и техникам практической работы, стажировка под руководством опытных коллег – необходимые элементы будущей успешной деятельности. И во время первого визита к любому психологу стоит поинтересоваться его квалификацией, посмотреть соответствующие бумаги. О подготовке и опыте специалиста косвенно можно судить по документам (сертификаты, удостоверения). В них обязательно указываются название образовательного учреждения, тематика и длительность курса, цикла, семинара, тренинга.

Наиболее распространенная специализация среди психологов – это психолог-консультант. К нему люди обращаются для решения трудностей и проблем, возникающих в повседневной жизни. Это могут быть сложности на работе, неустроенность личной жизни, неурядицы в семье, недостаток уверенности в себе и самоуважения, мучительные колебания в принятии решений, трудности в завязывании и поддержании межличностных отношений и т. п. Специфика его деятельности – в самом названии. Это человек, который может дать грамотную консультацию и советы по эффективному разрешению существующих проблем.

Психолог-тренер работает с группами людей, он применяет методы и методики групповой работы. Ведь зачастую работа в группе оказывается не менее эффективной, чем индивидуальные консультации. Групповая психологическая работа часто называется тренингом. Видов тренинга сегодня неисчислимое множество. Кроме того, существуют самые разные подходы с точки зрения направления, к которому принадлежит ведущий: гештальт, экстремальные, психодрама, группанализ и т.п.

К клиническому психологу обычно обращаются люди, страдающие каким-либо заболеванием, испытывающие серьезные трудности из-за психологических проблем или находящиеся в кризисной ситуации. Такой психолог наиболее близок к врачу-психотерапевту – это

единственный специалист, который имеет полное право применять психотерапевтические методы при сотрудничестве с врачом. Профессию клинического психолога можно получить лишь в нескольких вузах страны. Но даже их выпускник может стать клиническим психологом не сразу. Ему нужно пройти специальную переподготовку в специализированных центрах (например, НИПНИ им. В.М. Бехтерева в Санкт-Петербурге или Институт клинической психологии и психотерапии в Москве).

К специалистам с медицинским образованием относятся психотерапевты, неврологи, врачи-психиатры, психоаналитики и другие медики. Обратите внимание: именно врач (и только врач!), по российскому законодательству, имеет право проводить диагностику и устанавливать факт наличия заболевания, осуществлять лечение (использовать медицинские и другие средства лечения заболевания, выписывать рецепты) и профилактику.

В нашей стране психотерапевты – это всегда врачи, которые имеют психиатрическую подготовку, и именно поэтому как врачи-психиатры имеют право проводить диагностику, лечение и назначать лекарственные средства. В подготовку врача-психотерапевта входит также переподготовка по психотерапии, которая подтверждается документально (свидетельство или диплом о переподготовке государственного образца). Таким образом, единственным документом, хоть как-то подтверждающим должную квалификацию психотерапевта, является сертификат специалиста государственного образца о том, что данному специалисту присвоена квалификация врача-психотерапевта. На основании этого документа и при соблюдении некоторых прочих условий специалист получает лицензию на оказание психотерапевтической помощи. Поэтому, обращаясь за психотерапевтической помощью, нужно обязательно спрашивать лицензию.

Неврологи занимаются диагностикой и лечением заболеваний нервной системы. В данном случае имеются в виду именно заболевания нервной ткани головного и спинного мозга и нервных окончаний: например, остеохондроз, сотрясение головного мозга и др. Врач-невропатолог имеет врачебный диплом, диплом об интернатуре, а также сертификат специалиста.

Психиатры занимаются лечением психических расстройств: например, шизофрении и депрессии. Кроме психиатра и врача-

психотерапевта никто не имеет права ставить психиатрический диагноз и лечить психические заболевания. Врач-психиатр – это специалист с высшим медицинским образованием, прошедший специализацию, интернатуру или клиническую ординатуру по специальности «психиатрия». В итоге он получает сертификат специалиста по психиатрии, дающий право на практическую деятельность в этой области.

Психоаналитик – это специалист, теоретической основой деятельности которого является психоанализ. Психоанализ – психологическое учение, разработанное в конце XIX – начале XX в. З. Фрейдом. Психоанализ возник в Европе и получил там широкое распространение. В России сегодня также существуют институты, выпускающие психоаналитиков по специальной системе подготовки. Поэтому наряду с врачами-психотерапевтами у нас есть и практикующие психоаналитики – они, по сути, занимаются одним и тем же, но разными методами.

Таким образом, психоаналитик – это врач-психотерапевт, имеющий сертификат по психотерапии и диплом института психоанализа (например, Восточно-Европейского института психоанализа, г. Санкт-Петербург). Психоанализом также может заниматься клинический психолог, имеющий диплом переподготовки и диплом института психоанализа.

Так когда же человеку стоит идти к врачу, а когда – к психологу? Самое главное, что нужно помнить: психолог поможет разобраться в запутанных отношениях с собой или окружающим миром, а врач необходим человеку тогда, когда речь идет о серьезных, даже тяжелых, нарушениях психической деятельности (нарушилась адекватность реакций, ошибочно оцениваются реальные явления, меняется самооценка, самочувствие человека и т.п.). И еще один очень важный совет. Важно не только определиться, какой специалист нужен. Надо очень серьезно подойти к изучению квалификации выбранного специалиста и узнать все о применяемых им методах. Например, заниматься психотерапией или психоанализом может только клинический психолог или врач! Но никак не психолог-консультант или бизнес-тренер.

Так почему в России пока недостаточно развита культура обращения к психологу за помощью? Причин может быть несколько:

Первая причина – российский менталитет, некая самонадеянность, самоуверенность, нежелание показывать кому бы то ни было свои

проблемы. При внешней экстравертированности, внутренняя зажатость, закрепощенность.

Вторая причина – неудачный опыт обращения. К сожалению, в любой профессии встречаются люди, недостаточно компетентные, имеющие собственные неразрешенные проблемы. Это касается и психологов, психоаналитиков, психотерапевтов и психиатров.

Третья причина – нарушение конфиденциальности. Существуют правовые нормы. Есть приказ, распространенный по медицинским учреждениям за номером 291, в котором прописаны функции психолога-консультанта, а также его права и обязанности. В графе «обязанности» есть пункты – конфиденциальность, а также ответственность за рекомендацию, заключение и прочее. В немедицинском учреждении такой приказ так же будет работать и действовать. Дело в личности самого психолога. Для профессионального психолога это подразумевается без всяких приказов – как конфиденциальность, так и самое главное – ответственность за конкретного человека и все то, что будет происходить с ним в процессе психологической помощи.

Студентами МГУ также было проведено исследование (А.А. Долженко), в котором приняли участие 51 человек, отобранных случайным способом, с целью выявления личностных особенностей «идеального» (в сознании потенциальных пациентов) психолога. Методологической основой исследования явилось рассмотрение профессии психолога в категории «человек – человек» (по Е.А. Климову). Среди всех исследованных женщины составили 74,5%, мужчины – 25,5%. По социальной принадлежности испытуемые относились к студентам, аспирантам и преподавателям. В качестве инструмента исследования использовалась адаптированная к условиям нашей страны методика Т. Лири (Л.Н. Собчик) – методика диагностики межличностных отношений (ДМО), которая позволяет изучать широкий спектр социально-психологических особенностей личности. Испытуемым предлагалось ответить на вопрос о том, каким он представляет себе «идеального» психолога. Полученные результаты обрабатывались с помощью методов математической статистики.

Анализ результатов исследования показал, что в сознании потенциальных пациентов психолог-профессионал должен обладать следующими личностными качествами (расположены в порядке убывания представленности):

- 1) ответственный великодушный;
- 2) сотрудничающий конвенциальный;
- 3) властный лидирующий;
- 4) независимый доминирующий;
- 5) прямолинейный агрессивный;
- 6) покорный застенчивый;
- 7) зависимый послушный;
- 8) недоверчивый скептический.

Как видно из приведенных данных, на первый план в образе идеального психолога испытуемые выдвигают черты деликатности, отзывчивости, заботливости, доброты, способность вселять уверенность, способность к сотрудничеству, доброжелательность, общительность, любезность в общении и т.п. Нежелательными для психолога отмечают черты недоверия, скептицизма, обидчивости, озлобленности, ревности, а также легкой подчиняемости, уступчивости, покладистости, неуверенности в себе, робости и т.д.

Таким образом, получены некоторые ориентиры, которые необходимо учитывать психологу в процессе своей профессиональной деятельности: это, прежде всего, деликатность в общении, ободряющий тон, терпимость в оценке пациента, а также дружелюбие, внимательность и любезность. Однако при этом следует уметь при необходимости настоять на своем и пользоваться уважением у пришедшего к нему человека. Отсюда и актуальность изучения конкретных видов трудовой деятельности психолога для обеспечения эффективности и продуктивности психологических форм работы с населением.

С точки зрения востребованности обществом профессии психолога, его деятельность, в первую очередь, связывают со сферой здравоохранения, различными лечебными учреждениями общесоматического и психоневрологического профиля в стационарных и амбулаторно-поликлинических условиях для сопровождения лечения взрослых и детей. В большинстве своем клинические психологи работают в больницах общего профиля, в психиатрических больницах, психоневрологических и наркологических диспансерах, детских реабилитационно-восстановительных центрах, центрах патологии речи.

Другой важной сферой приложения сил определена сфера образования, где, в том числе, клинические психологи могут работать в образовательных учреждениях разного уровня, направляя свои усилия

на развитие и коррекцию, а также преподавателями психологии в средних, специальных и высших учебных заведениях любого профиля. Психолог в системе образования проводит работу в образовательном учреждении, направленную на обеспечение психического здоровья и развития личности детей и подростков. Выявляет условия, затрудняющие становление личности ребенка, и посредством психопрофилактики, психодиагностики, психокоррекции, консультирования и реабилитации оказывает помощь детям, учителям и родителям (лицам, их заменяющим) в решении личностных профессиональных и других конкретных проблем. Формирует психологическую культуру детей, учителей и родителей, в том числе и культуру полового воспитания. Консультирует руководителей и сотрудников образовательного учреждения по вопросам развития данного учреждения, практического применения психологии, ориентированной на повышение социально-психологической компетентности детей, учителей, родителей.

Третья важная сфера – это работа в подразделениях Министерства чрезвычайных ситуаций. Это работа с многообразными проявлениями у взрослых и детей посттравматических стрессовых расстройств, возникших в результате произошедших чрезвычайных событий: катастроф, террористических актов, смерти близких и родственников и т.д. Еще одна важная и очень востребованная сфера деятельности клинического психолога – это пенитенциарная система, активно развивающая психологическую службу и испытывающая острую нужду в высококвалифицированных кадрах клинических психологов. Наконец, это обширнейшая сфера социальной работы во всем ее многообразии. Кроме того, клинические психологи могут работать менеджерами по управлению персоналом, консультантами в сферах управления, бизнеса и связей с общественностью.

В практической работе консультанта, особенно если он использует в качестве метода помощи системные изменения, его помощь может принимать самый различный характер: от семейного консультирования и психотерапии (в случае работы с семьей как микросистемой) до организационного и политического консультирования. Несмотря на широкий диапазон, который может иметь психологическая помощь, следует иметь в виду ряд специфических, типичных для практики оказания помощи возможных исходов, или результатов:

– улучшение понимания (проблемы, себя, окружающих и т.п.);

- изменение эмоционального состояния (это может быть разрядка эмоционального напряжения, исследование своих чувств, принятие некоторых своих чувств и т.п.);
- способность принять решение;
- способность осуществить принятое решение;
- подтверждение своих мыслей, чувств, решений;
- получение поддержки;
- приспособление к ситуации, которую невозможно изменить;
- поиск и изучение альтернатив;
- получение практической помощи через прямые действия (помощника и других специалистов, которых привлечет помощник);
- развитие имеющихся умений и навыков, приобретение новых;
- получение информации;
- реагирование на действия других людей и ситуацию.

Консультирование является процессом, в котором человек достигает более высокого уровня личной (личностной) компетентности. Так же как психолог может работать в различных профессиональных «амплуа» в зависимости от целей, задач и места работы (например, как исследователь, теоретик, эксперт, психотерапевт, консультант, психолог-тренер, преподаватель и др.), так и консультант в зависимости от целей, задач и места работы может в различной степени использовать преимущественно те или иные методы оказания помощи. Безусловно, сколько бы видов помощи мы ни выделяли, каждый из них не может быть свободен от теоретических принципов и ценностей.

Следует отметить, что широчайшая и фундаментальная профессиональная подготовка, обеспечивающая выполнение клиническими психологами диагностической, коррекционной, консультативной, экспертной, профилактической, реабилитационной, научно-исследовательской и учебно-воспитательной деятельности делает их вполне конкурентноспособными и востребованными специалистами в самых разных и порой неожиданных сферах.

В заключение приведем интервью с А.Ш. Тхостовым, заведующим отделением клинической психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

– В развитых странах клинические психологи – самая многочисленная и высокооплачиваемая часть психологов. В США, например, они зарабатывают до 500 тыс. долл. в год. Можно с большой долей

уверенности утверждать, что и в России спрос на клинических психологов будет расти. Человек сегодня сталкивается с проблемами, которых раньше у него не было. Причин много: нарушилась экология, изменилась структура общества, исчезло ощущение безопасности и т.д. За последние десять лет в четыре-пять раз увеличилось количество детей, страдающих токсикоманией, наркоманией, алкоголизмом. А по росту суицидов мы уже выходим на одно из первых мест в мире. К сожалению, клиентами клинические психологи будут обеспечены всегда. Клиническая психология – одно из ведущих и наиболее интенсивно развивающихся направлений современной психологии. Вместе с тем, клиническая психология является не только фундаментальной наукой, но и областью профессиональной деятельности психологов, направленной на повышение психических ресурсов человека и его адаптационных возможностей, на гармонизацию психического развития, охрану здоровья, преодоление недугов и психологическую реабилитацию. Клиническая психология изучает общие и частные закономерности изменений и восстановления психической деятельности при различных патологических состояниях и аномалиях развития, роль психических факторов в возникновении и преодолении различных недугов, в укреплении здоровья. Наряду с этим клинические психологи решают многообразные практические задачи в разных сферах жизни (здравоохранение, народное образование, социальная помощь населению). В центре внимания клинической психологии – человек с душевными «болями» и проблемами, с трудностями адаптации и самореализации, связанными с состояниями его здоровья. Психологическая диагностика, экспертиза, реабилитация и коррекция являются необходимыми составляющими современных комплексных мер профилактики и преодоления не только заболеваний, но и различных состояний дезадаптации человека. Социальная значимость клинической психологии выражается и в том, что в Психологических ассоциациях различных стран мира около 60% составляют клинические психологи. Признание значимости клинической психологии в нашей стране ознаменовано официальным государственным утверждением этой (пока единственной) области психологии в качестве отдельной самостоятельной специальности. Междисциплинарный характер основ нашей специальности на стыке гуманитарных и естественно-

научных дисциплин (клинической медицины, анатомии, физиологии, психофармакологии, генетики, высшей математики и т.д.) позволяет приобретать солидную теоретическую базу для дальнейшего профессионального роста. В соответствии со своей фундаментальной и специальной подготовкой клинические психологи могут выполнять самые различные функции: диагностические, коррекционные, экспертно-консультативные, профилактические, реабилитационные, научно-исследовательские, учебно-педагогические и др.

### **1.5. Профессиональная эффективность психолога**

Проблема устранения диссонанса между методологией и практикой в профессиональной деятельности не утратила своей актуальности до настоящего времени. В современной социокультурной ситуации эта проблема приобретает особую значимость и становится исключительной. Анализ отечественного опыта показывает, что и сама профессия психолог до сих пор находится в поиске детерминант – формально-содержательных, семантических, нравственно-этических, законодательно-правовых и т.п. (О.А. Белобрыкина).

Следует признать, что наличие диплома о психологическом образовании еще не выступает гарантом способности специалиста к реализации профессиональной деятельности. Дискуссионный характер сохраняется и в отношении вопроса профотбора абитуриентов для обучения на психологических факультетах. К тому же на сегодняшний день не существует общепризнанной профессиограммы психолога как системы универсальных критериев профессионального соответствия субъекта и деятельности. Это связано, прежде всего, с недостаточной разработанностью общих и частных критериев (предикатов) профессиональной эффективности психолога. Сама идея «модели специалиста», тем более применительно к такой творческой и сложной профессии, как психолог, вызывает сомнения. Обычно приводится примерно такое обоснование: невозможно втиснуть в «модель» все характеристики профессиональной деятельности (вместе с необходимостью импровизировать в труде), а также выделить общепризнанный, стандартно-образцовый «профиль личностных и профессиональных качеств специалиста», под который можно было бы «подго-

нять» будущих психологов. А.К. Маркова выделяет следующие основные составляющие модели специалиста:

- 1) профессиограмма, т.е. описание самой деятельности психолога;
- 2) профессионально-должностные требования (минимально необходимые знания и умения при выполнении определенных профессиональных задач);
- 3) квалификационный профиль (знания и умения работника в соответствии с тарифными разрядами оплаты труда).

Также А.К. Маркова выделяет:

- 1) модель уже действующего (работающего, готового) специалиста;
- 2) модель подготовки специалиста (на основе анализа учебной деятельности будущих специалистов и их ориентации на модель уже готового специалиста).

При описании модели готового специалиста выделяются модель деятельности специалиста, а также модель личности специалиста. При описании модели подготовки специалиста рассматриваются требования к разным образовательно-возрастным группам обучающихся или переобучающихся слушателей, а также учитывается их жизненный и профессиональный опыт.

Эффективность рассматривается как одна из значимых инвариант, отражающая содержательную динамику профессиогенеза специалиста психологического профиля. Иначе говоря, психолог, в силу целевой специфики своей деятельности, не имеет права быть неэффективным. Сегодня стало достаточно распространено, не только в общественном мнении, но и профессиональном сообществе, утверждение, что «психолог – это не профессия, а средство самоутверждения личности в окружающей среде». Разделяя точку зрения Н.С. Пряжникова (2000) о элитарности психологии, позволим утверждать: психолог – это больше, чем профессия, это особый дар. Иначе говоря: многие призваны, да не многие избраны. Совершенно очевидно, что у тех, кто идет в психологию ради насыщения сиюминутного интереса, очень малый шанс стать профессионалом с большой буквы.

Необходимость обозначения «общих» и «частных» предикатов эффективности обусловлена неопределенностью существующей сегодня трактовки профессии психолог. Так, с одной стороны, понятие «психолог» свидетельствует о некоей обобщенной сфере профессиональной деятельности человека. Но, с другой, нельзя быть психоло-

гом «вообще». На это как раз и указывает внутренняя дифференциация (раздробленность!?) психологии, чего не наблюдается ни в какой другой сфере теории и практики профессиональной деятельности. И это не только существующие школы, парадигмы, направления (научные «ветви») психологии как особой области знаний о человеке, это, прежде всего, многообразие прикладных аспектов деятельности специалиста с психологическим образованием.

Очевидно, что при всей обобщенности понятия практический психолог предикаты эффективности детского практического психолога, семейного консультанта, психоаналитика, психодиагноста, сказкотерапевта, психолога-клинициста и т.п. по ряду оснований будут иметь не только сходства, но и кардинальные различия. С этой точки зрения, есть основания полагать, что отличия будут обнаружены и при анализе показателей продуктивности деятельности у преподавателя психологии, психолога-исследователя, т.е. у специалистов, чья профессия связана преимущественно с академической психологией. Однако само по себе разделение психологических профессий на теоретические и практические, по сути, достаточно условно, так как в какой бы сфере деятельности ни работал психолог, его работа всегда связана с людьми. Душа человека, его внутренний мир – это то общее, что, собственно, и объединяет всех специалистов психологического профиля. Тем не менее теории и практики – два разных типа деятельности психолога.

Известно, что накопление системы знаний в истории развития психологической науки шло в индуктивном направлении, тогда как реализация этих знаний на практике идет по дедуктивному пути. Вероятно, подобной логики (частное – общее – частное) требует и исследовательский подход к определению ключевых предикатов эффективности психолога, которые должны лежать в основании модели профессиональной подготовки специалиста данного профиля. Причем претендовать на универсальность данная модель может только тогда, когда будут учтены общие и частные аспекты профессии.

Смысл образования в традиции вершинной психологии (Л.С. Выготский), типичной для отечественной психологической школы, состоит в развитии субъектности человека – обретении им своего образа, исходя из представлений об идеале, заложенном в культуре. По мнению Н.Я. Большуновой, обладать субъектностью –

значит всегда находиться в движении к самому себе и одновременно к социокультурному образцу, который есть не что иное, как структура, композиция ценностей как мер. Доказано (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, Ф.Е. Василюк и др.), что ценности становятся личностным достоянием человека, его субъективной реальностью только в том случае, если они им пережиты. Образование, разрывающее связь процесса профессионального и личностного становления будущего специалиста, является в основе своей непродуктивным. Очевидно, что подготовка специалиста психологического профиля в условиях современного образования должна строиться с опорой на идеальный образ психолога и включения его в систему переживаний опланта. Точкой отсчета в данном случае может выступать создание прототипа эффективного психолога.

Система профессионально важных качеств рассматривается в науке как сложная структура, в иерархии которой личностная составляющая занимает одно из приоритетных мест. В работе психолога приобретенные и приобретаемые им знания, умения и навыки являются, безусловно, существенными, ведь они – важнейший инструмент реализации профессиональной деятельности. Но не менее важно, в какие «руки» попадает этот инструмент, как им воспользуется специалист, а это уже зависит от его личности, в частности от уровня развития его моральных, нравственных, этических качеств. По мнению Ролло Мэя (1994, 2001), личность психолога является основным орудием его труда, и, соответственно, ее полнота и цельность приобретают особое значение для достижения профессиональной эффективности.

В связи с этим одним из путей обнаружения критериев эффективности мы видим в изучении биографий выдающихся ученых, внесших весомый вклад в мировую теорию и практику психологии и, тем самым, доказавших свою профессиональную состоятельность. Однако здесь правомерен вопрос о достоверности многих фактов, описанных в биографических источниках. Зачастую психологический портрет некоторых ученых представляет собой в некотором смысле миф о присущих ему личностных качествах, а его биография напоминает скорее легенду. Реальным доказательством эффективности в данном случае можно считать общественно-научное признание профессиональных заслуг специалиста. Труды ученого, таким образом, можно рассматривать как продукт, отражающий его профессиональную ментальность.

Профессиональная ментальность рассматривается в психологии (Е.А. Климов, О.А. Мальцева, Г.М. Белокрылова, Т.М. Буякас и др.) как интегральная характеристика личности, представляющая собой совокупность определенных социально-психологических установок, ценностных ориентаций, особенностей восприятия и осмысления действительности, отражающих отношение человека к миру и определяющих его выбор способа поведения в повседневных, жизненных ситуациях. Ментальность аккумулирует в себе весь предшествующий социокультурный опыт индивида и определяется принадлежностью человека к той или иной социальной группе по признаку пола, возраста, национальности, профессии и др. Исходя из сущности понятия «ментальность», научные труды есть проявление в опосредованной (но от этого не менее достоверной) форме личностных характеристик их автора. Подтверждение правомерности наших суждений мы находим, обращаясь к анализу работ Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, К.Г. Юнга, которые в большей степени раскрывают личностную специфику авторов, чем все, вместе взятые, биографические очерки о них.

Информативным для определения ключевых предикатов (критериев) и построения прототипа эффективного психолога может выступать исследование личностно-профессиональных качеств практикующих специалистов и деятелей науки, работающих сегодня на ниве психологии. Однако здесь очевидная сложность исследовательской процедуры состоит в том, что профессиональная психологическая среда – одна из самых «закрытых» для изучения в силу именно наличия профессиональных знаний. В этой связи возникает необходимость решения проблем, связанных с мотивацией участия в исследовании и поиском методов получения достоверных результатов, релевантных исходному замыслу, так как есть вероятность получения в большей степени желаемых, чем реальных представлений, свойств, качеств, характеристик.

Прототип эффективного психолога, как интегральная совокупность профессионально значимых личностных качеств субъекта деятельности, может быть использован как эталон эффективности специалиста.

Представления (субъективные и обобщенное) о «совершенном» психологе позволят обнаружить меру соответствия прототипу «идеального» профессионала-психолога. Кроме того, выявление индивидуально-типических и личностных качеств студентов, обучающихся

на факультетах психологии, дает возможность не только выстроить психологический профиль будущего специалиста, но и обнаружить специфику индивидуальной динамики профессиогенеза субъекта.

Каждое из обозначенных направлений работает, в конечном счете, на создание критериальной матрицы как своего рода инвариантной модели эффективности. Необходимость создания эталонной модели эффективности обусловлена с точки зрения решения закономерно сменяющих друг друга в своей генетической преемственности задач, возникающих при анализе профессиогенеза личности. Так, на ее основе можно осуществлять проверку профпригодности оптанта, намечать траекторию профессионального развития каждого студента с первых дней обучения в вузе, отслеживать динамику развития профессионально-значимых качеств личности, производить экспертную оценку профессиональной состоятельности специалиста в период самостоятельной реализации деятельности в области теории и практики психологии.

### **1.6. Проблема профессиональной готовности специалистов психологического профиля**

Проблема профессионального самоопределения – одна из ключевых в период поиска человеком смысла жизни. Актуальность ее достаточно велика в современных условиях в связи с возрастающей социальной потребностью в психологическом обеспечении осуществляющихся общественных преобразований. Исходя из сформулированного Н. Даниличевой и Л. Балакиревой (2000) понятия «самоопределение», в рамках которого человек рассматривается как субъект построения своей судьбы и счастья, основанного на творческом труде, будем понимать под профессиональным самоопределением поиск смысла профессиональной деятельности, связанный с готовностью человека самостоятельно и осознанно выстраивать перспективы своего профессионально-личностного развития. В настоящем определении обозначены три наиболее ключевых аспекта:

- готовность субъекта к профессиональной деятельности;
- смысл профессии;
- соотношение готовности с контекстом семантики профессии.

Под готовностью в психологии понимается особое психическое состояние субъекта, для которого характерны установка на деятельность и (психо)операциональные умения, необходимые для достижения результатов в определенной деятельности. Понятие готовности помимо реального уровня деятельностной компетентности личности включает в себя также необходимость соответствующей эмоциональной и нравственно-психологической организации личности. Последняя, со всей очевидностью, способна либо блокировать активность субъекта в профессиональном становлении, либо стимулировать ее участие в нем даже в случае полного отсутствия компетентности. Если профессионально значимые умения, навыки, действия и т.п. – это в большей мере «приобретаемые» компоненты в структуре готовности, то установка является первичной, основополагающей, исходно заданной, вне которой вторичные составляющие готовности не наполняются соответствующим деятельности смыслом. По Д.Н. Узнадзе (2001), именно установка субъекта определяет 90% успеха выполняемой им деятельности. Правомерно рассматривать профессиональную установку как системное образование, ключевыми компонентами которой выступают качественно особая структура мотивов и направленность личности на определенную систему ценностей (Л.И. Божович, А.Г. Асмолова, Ш. Надирашвили, М. Рокич, И.А. Сапогова), опосредованное семантическим пространством конкретной профессии.

В гуманитарной психологии истиной знаний о человеке признается его таинственная сущность. Даже сторонники естественно-научного подхода в психологии признают за человеком особый статус, рассматривая его как существо безмерное и многомерное одновременно. Совершенно очевидно, что основополагающей ценностью для субъекта, избравшего профессию психолога, является именно человек.

Наиболее показательными по своему содержанию характеристиками структурных компонентов готовности оптанта к освоению профессии психолога в ее истинном семантическом контексте будут выступать субъект-субъектная ориентация на другого человека, гуманитарная и эсхатологическая (связанная с учением о последних вещах, о конечной судьбе мира и человека) направленность личности, мотивация на деятельность.

Один из ключевых вопросов, по мнению Б.С. Братуся (1999), соответствуем ли мы, психологи, представлению о человеке, могут ли

наши психологические представления соответствовать, соотноситься с предельным Образом человека?. Установка психолога на Образ человека во многом определяет смысл и цель его профессиональной деятельности как специалиста гуманитарного профиля.

Нравственная ответственность как основа профессии психолога – одна из краеугольных не только для субъекта деятельности, вставшего на путь психологии, но и общества. Развитие различных видов психологической помощи, а именно психологического консультирования, придало дополнительный импульс в рассмотрении духовности, важность которой отмечали в своих работах К. Юнг, В. Франкл, А. Маслоу, Р. Мэй. Духовность, как правило, относят к уникальному лично-значимому опыту трансцендентного характера, который ассоциируется с единством и благом. Р. Мэй отмечал, что духовность личности является признаком больших возможностей и предопределенности судьбы, что является поводом для ликования, ибо искра Божия потревожила темноту внутри нашей земной оболочки; высоко развитые личности ощущают духовность острее, чем средний человек, и используют ее для своего дальнейшего развития.

В современной отечественной психологии неоднократно предпринимались попытки заложить основы духовной психологии как особой формы знания о становлении субъективного духа человека (Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, Б.Н. Ничипоров, Ф.Е. Васильюк, Т.А. Флоренская, В.И. Слободчиков, В.А. Пономаренко и др.). Трактую духовность как определенный способ существования человека, Д.А. Леонтьев отмечает, что суть ее состоит в том, что на смену иерархии узколичных потребностей, жизненных отношений и личностных ценностей приходит ориентация на широкий спектр общечеловеческих и культурных ценностей, которые не находятся между собой в иерархических отношениях, а допускают альтернативности. Духовность, с его точки зрения, есть то, что сплавляет воедино все механизмы высшего уровня.

Анализируя способ отношения личности к другим людям и самой себе, Б.С. Братусь отмечает, что, находясь только на ступени духовной или эсхатологической, человек начинает осознавать и смотреть на себя и другого не как на конечные и смертные существа, но как на существа особого рода, связанные, подобные, соотносимые с духовным миром. Автором прогнозируется, что из переходного нашего

времени возрастет другой человек, путь которого – либо вниз, к хаосу мелкого группоцентризма, затем эгоцентризма, либо на подъем, подвиг, преодоление, к вышележащим уровням нравственного бытия. Первое означает гибель, второе – возрождение. Исходя из данного прогноза, мы вправе предположить, что подобное двойное преобразование затронет все категории населения безотносительно к их принадлежности к тому или иному профессиональному сообществу. И данная вера основана на факте появления в последние годы работ психологов, чье мировоззрение не сводится только к естественнонаучному методу, находящемуся, по сути, на горизонтальном уровне, а вбирает в себя и смысловые, вертикальные цели. Духовность, Человечность и Порядочность становятся обязательными для каждого. Являясь гуманистической по своей сущности, профессия психолога выдвигает особые требования к ее носителю – личности психолога. Каким же сегодня представляются пути подлинной профессионализации психолога и одухотворения самого психологического знания? В русле подхода к рассмотрению профессиональной культуры психолога образования, предпринятого Н.И. Исаевой, возникновению духовного содержания в пространстве профессиональной деятельности психолога отводится одно из главнейших мест. Автором отмечается, что духовное содержание, отражая самоценность человека, проявляется в высшем способе реализации психологом отношения к другому, направленном на выявление и сохранение изначальной красоты человеческих отношений и самого человека, на высвобождение внутренних резервов гармонизации отношений в педагогической среде и гармонизации внутренней среды каждого.

Специфический образ жизни и сходство содержания и условий деятельности приводит к формированию «профессионального типа личности». Однако существует множество профессий (профессия практического психолога в их числе), которые требуют данного своеобразного типа личности уже при вступлении в деятельность. Наличие профессионально ценных личностных качеств влияет на адаптацию молодого специалиста к новым условиям его деятельности, на дальнейший профессиональный, личностный рост, на формирование имиджа профессионала, на дальнейшую отшлифовку «профессионального типа личности».

Все вышесказанное принимает особое значение в отношении профессии психолога, его самореализации, так как основной инструмент

его деятельности – собственная личность. В связи с этим возрастают жесткость и уровень требований к личности практического психолога. Однако ни теория, ни практика не имеют четких рекомендаций на предмет объективных требований к личности практического психолога. Важным является умение слушать, слышать, понимать стороннего человека, его внутренний мир, но это же относится и к пониманию своего внутреннего мира. Психологические знания важно добывать не только о других, но и о себе, так как ясный детализированный «я-образ» есть необходимое условие и самокритики, и саморегуляции, и творческой самореализации. А это достигается в результате развитой и целенаправленной рефлексии. Поэтому наиболее актуальным является вопрос по развитию у практических психологов способности к рефлексии, и даже более широко – рефлексивной культуре. Без рефлексивной культуры невозможно решить проблему творческого долголетья личности, формирования ее мотивации к самообучению, самосовершенствованию, творческой самореализации.

В целом, всеми психологами, исследующими феномен рефлексии, отмечается ее большое значение для развития как отдельной личности, так и социальной общности в зависимости от содержания задач жизнедеятельности: во-первых, рефлексия позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем; во-вторых, делает человека субъектом своей активности. Рефлексия предполагает, что человек способен стать своеобразным посредником самому себе, происходит как бы раздвоение участника: с одной стороны, он непосредственно вовлечен в ситуацию, а с другой – он же отслеживает себя в ситуации, участвуя в ней опосредованно.

Таким образом, необходимость развития рефлексии психолога определяется рядом обстоятельств:

– во-первых, развитые рефлексивные представления и умения позволяют психологу наиболее эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность на уровне творческой самореализации. Владение этими умениями создает предпосылки для коррекции психологами своей деятельности;

– во-вторых, развитая рефлексия психолога в общении с клиентами особенно важна для установления субъект-субъектных отношений между ними. Поэтому наличие высокого уровня развития рефлексии

является важным для успешного выполнения профессиональной деятельности психолога-практика.

Развитие рефлексии – один из важнейших и сложных вопросов. Следовательно, задача состоит в том, чтобы выделить те условия, которые наиболее максимально благоприятствуют такому развитию рефлексии. Психологические условия развития рефлексии (М.А. Набережная): потребность в самоактуализации, «Я-концепция» и децентрация. М.А. Набережная отмечает, что при изучении условий развития рефлексии акцент делался на развитие коммуникативной и личностной рефлексии. Под коммуникативной рефлексией понимается рефлексия представлений одного человека о внутреннем мире другого человека. В процессе личностной рефлексии субъект рефлексиирует свои поступки и образы собственного «Я».

Полученные автором результаты свидетельствуют о том, что особенности представлений о себе (с точки зрения типа межличностных отношений) являются условием развития способности к рефлексии. Наличие таких черт, как высокая поисковая активность, критичность мышления, лабильность установок и умение брать на себя ответственность, свойственные независимо-доминирующим и недоверчиво-скептическим людям, является благоприятным условием на пути развития способности к рефлексии. Возможно, наличие рефлексии предполагает наиболее адекватную оценку своих способностей и возможностей. То есть уверенность в себе, в собственных силах детерминирует положительные самооценочные суждения и их рост при проявлении рефлексии. Самоактуализация выступает условием развития рефлексии. При высоком уровне рефлексии (гиперрефлексии) человек наиболее полно погружается в свой внутренний мир и собственно «Я» начинает выступать абсолютным смысловым центром мира. Возможно, объяснением этого может служить тот факт, что наличие гиперрефлексии предполагает очень высокую погруженность в свой внутренний мир и мешает налаживанию наиболее оптимальных контактов с окружающими. Иными словами, личностная центрация «на себя» замыкает рефлексии в круг собственных проблем и ограничивает ее развитие как профессионально значимого свойства. Данное описание никак не соотносится с теми требованиями, которые предъявляются к личности практического психолога, которые в первую очередь должны быть ориентированы на людей. В этой связи можно предположить, что развитие рефлексии как

профессионально значимого качества практического психолога обусловлено децентрацией. И поэтому оптимальным вариантом является средний уровень рефлексии, который, в отличие от «гиперрефлексии», предполагает субъективную включенность в рефлексивную ситуацию, проявляющуюся через осознание и осмысление своей причастности и меры ответственности за других.

Существует довольно много моделей профессиональной деятельности практического психолога (Г.С. Абрамова, 1994; Н.С. Пряжников, 1996; В.Ю. Меновщиков, 1998 и др.). В большинстве случаев речь идет о моделях, описывающих лишь одно из направлений работы психолога (консультанта, диагноста, терапевта). Совокупность характеристик квалифицированного практического психолога в сравнении с неквалифицированным безотносительно к конкретному виду профессиональной деятельности представлена в следующей модели Е. Аллен и Г.С. Абрамовой (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

**Модель деятельности практического психолога по Аллену – Абрамовой**

Основные качества психолога	
квалифицированного	неквалифицированного
<i>1. Цели психологической помощи</i>	
Ориентирует клиента в его целях, предлагая ему максимально возможное число вариантов поведения; свою задачу видит в расширении возможностей клиента	Преследует свои цели, использует клиента для реализации собственных склонностей, демонстрации своей исключительности или решения собственных проблем
<i>2. Отклики и реакции в ситуации профессиональной деятельности</i>	
Дает разнообразные вербальные и невербальные отклики; избегая оценочных суждений, дает конструктивную обратную связь	Демонстрирует типичный, шаблонный стиль общения, дает стереотипные оценки
<i>3. Мироззрение (концепция) практического психолога</i>	
Понимает сложность исследования человеческой индивидуальности и воздействия на нее, осознает невозможность многомерного ее описания в рамках одной концепции и поэтому стремится использовать в работе множество концепций	Не имеет ясной концепции или имеет одну, содержание и происхождение которой не рефлексировать и ясно не осознает
<i>4. Культурная продуктивность практического психолога</i>	
Способен к выработке множества идей и моделей поведения как в своей культуре,	Действует только в рамках собственной культуры, которую он понимает лишь

Основные качества психолога	
квалифицированного	неквалифицированного
так и в рамках других культур, что позволяет ему присоединиться к миру клиента, обрести понимание жизненного пути, отличного от собственного	через содержание своей Я-концепции (часто неадекватной)
<i>5. Конфиденциальность</i>	
Четко рефлексивует содержание получаемой психологической информации, умеет хранить профессиональные тайны	Нарушает правила конфиденциальности, склонен к распространению конфиденциальной информации
<i>6. Ограничения в деятельности практического психолога</i>	
Реально оценивает свои возможности и границы компетентности, готов к сотрудничеству с представителями смежных профессий и коллегами	Работает без ограничений, берется за любую проблему, не желает работать с другими профессионалами, считает все свои действия правильными
<i>7. Межличностное влияние в работе практического психолога</i>	
Осознает и фиксирует взаимовлияние его и клиента, постоянно рефлексивует свои чувства, мысли, желания; учитывает результаты межличностного влияния	Не понимает, не принимает и не учитывает межличностного влияния во взаимодействии с клиентом
<i>8. Человеческое достоинство</i>	
Уважение достоинства клиента – это аксиома. В частности, обеспечивает адекватность для клиента используемого психологического словаря	Может демонстрировать неуважительное или даже оскорбительное отношение к клиенту, придает сверхзначимость своей профессии, занимает позицию «сверху», использует псевдонаучный жаргон, перегружая речь специальной терминологией
<i>9. Обобщенная теория</i>	
Активно рефлексивует содержание обобщенной теории, постоянно осваивает новые теории и подходы; иногда способен к выработке собственной концепции психологической помощи, открыт для восприятия альтернативных точек зрения	Привязан к одному подходу, критично оценивает другие возможные точки зрения, принимает известный ему подход за единственно верный; не усваивает обобщенную теорию как личный способ мышления
<i>10. Отношение к обобщенной теории</i>	
Видит в теории отражение реальности, которое может меняться в зависимости от изменения психологической реальности клиентов, осознает факт существования в любой теории предмета и разных способов его описания	Игнорирует способы мышления авторов разных теорий, не выделяет предмета теории и способов его описания, не соотносит свою теорию с другими

Основываясь на наблюдениях за студентами и уже работающими специалистами, И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун и Н.С. Пряжников условно выделили следующие этапы профессионального развития психологов:

1. Восторженно-романтический, когда до серьезных «разочарований» психолог еще просто не «дорос». Это по-своему прекрасный и даже необходимый для последующего развития этап – своеобразная «база», эмоциональный «тыл», который создает особую, незабываемую «атмосферу» первого знакомства с психологией.

2. Этап самоутверждения, когда поскорее хочется «узнать что-нибудь этакое» или овладеть какой-нибудь «экзотической» методикой». Тоже очень важный и необходимый этап – это основа будущей профессиональной гордости и чувства собственного профессионального достоинства.

3. Первые разочарования. Это наиболее ответственные этапы. Здесь решается основной вопрос: научится студент-психолог преодолевать «кризисы разочарования» или они попросту «сломают» его. Важнейшим условием преодоления таких кризисов является поиск новых личностных смыслов в обучении и в последующей работе. Заметим также, что эти смыслы могут быть найдены только самостоятельно, ведь только тогда они могут стать «личностными».

4. Начало самостоятельного решения некоторых психологических проблем (теоретических или практических) с использованием уже известных технологий и методов. Заканчивается этот этап постепенным накоплением отрицательного опыта использования этих технологий и попытками работать как-то иначе (начало настоящего профессионального творчества и формирование своего индивидуального стиля деятельности).

5. Первые серьезные попытки работать по-новому. Часто они заканчиваются «разочарованием в себе» и стремлением все-таки довести свои идеи до совершенства. Нередко на этом этапе наступает интересное «прозрение»: студент вдруг «понимает» (наконец-то), что для творческой работы и импровизации в своем труде оказывается нужно хорошее знание психологической теории и методологии.

6. Обращение к теоретическим и методологическим основам психологии, т.е. ко всему тому, что на этапе обучения в вузе у многих студентов обычно вызывает откровенную «аллергию».

7. Импровизация и профессиональное творчество уже на основе обновленной теоретической и методологической базы, где органично соединяются теория и практика, наука и искусство.

Естественно, далеко не все психологи проходят «полный цикл» такого развития, многие просто «застревают» на каких-то этапах, т.е. попросту останавливаются в своем профессиональном развитии.

Наконец, можно обозначить еще одну возможную линию профессионального развития психологов. Главное здесь – постепенная смена основного акцента на тех или иных предметах своей деятельности. Условно можно выделить следующие основные этапы в смещении основных акцентов в поиске главного предмета своей деятельности:

1. Первоначально это ориентация на имеющиеся традиционные проблемы психологии (для психологов-теоретиков) или на проблемы обслуживаемых клиентов психологических служб. Главное здесь – показать свою способность решать эти проблемы и, таким образом, доказывать свою «полезность» для окружающих. Обычно здесь основное внимание уделяется познанию различных психологических «реальностей», понимаемых часто как «объективные реальности», т.е. независимых от субъективной и мировоззренческой позиции самого психолога. На этом этапе своего развития психолог не любит рассуждать о нравственности и профессиональной совести или понимает эту совесть слишком упрощенно («не навреди!», «не обижай клиента», «не подтасовывай объективные факты» и т.п.).

2. Постепенно приходит понимание того, что во многом эффективность исследований или эффективность практической помощи зависит от методов исследования. На этом этапе постепенно происходит переключение основного внимания с психологических реальностей (с объектов исследования и клиентов) на сами методы. При этом психолог все больше задумывается не просто о поиске и использовании методов, но и об их модификации и даже об их самостоятельном проектировании. Здесь осваивается принцип: каковы методы – таковы и результаты. В итоге все ориентировано на решение проблем (исследовательских или практических), т.е. на интересы того же клиента, но основные акценты все-таки меняются. Более того, на этом этапе психолог начинает понимать, что и сами результаты («истина») тоже во многом зависят от используемых методов, т.е. психологическая реальность уже не предстает чисто «объективной» и ни от чего не зависимой.

3. На третьем этапе психолог постепенно «осмеливается» все больше опираться в своей работе на свою собственную интуицию и мировоззренческую (нравственную) позицию, которая становится более важной, чем даже методы исследования или методы практической помощи клиенту. Недаром Е.А. Климов писал, что методика – это совокупность внешних средств профессиональной деятельности психолога... дополненная профессиональным мастерством того, кто эту методику применяет (Климов Е.А., 1998). Но кроме традиционно понимаемого «профессионального мастерства» важную роль играют и общекультурный уровень, и нравственная позиция профессионала, что особенно важно именно в гуманитарных профессиях, к которым все-таки относится и психология. На данном этапе психолог все больше задумывается о своей личности, о том, каким образом его личность оказывает влияние на эффективность труда и как влияет работа на само развитие личности. При этом все больше профессионала начинает волновать вопрос о смысле своей профессиональной деятельности, тем более что именно смысл является стержнем личностного и профессионального развития.

Наконец, психолог все больше задумывается о своей миссии, о своем предназначении и призвании. Не только конкретные методы работы, но и вся профессиональная деятельность рассматриваются лишь как средства осуществления этой миссии. Здесь профессионал фактически перерастает традиционные рамки своей профессии и стремится уже не просто решать какие-то конкретные проблемы, но и внести свой вклад в общечеловеческую культуру. Именно так он начинает относиться к своей конкретной работе с конкретными клиентами, рассматривая свои даже самые мелкие и незначительные дела как вклад в общественный прогресс и развитие культуры.

Выделенные этапы развития психолога-профессионала в какой-то степени соотносятся с этапами развития внутринаучной рефлексии: от онтологизма, ориентированного на познание объективной истины, – к гносеологизму, ориентированному на познание средств познания, – к методологизму, ориентированному уже на производство (и даже «индустрию») этих средств (Зиненко, Смирнов, 1983).

## **1.7. Инварианты профессионализма психолога**

В обыденном сознании понятие «профессионал» связывается с самим фактом принадлежности к какой-либо профессиональной деятельности. Заметим, здесь речь вообще не идет ни об уровне исполнительского мастерства, ни о характеристиках личностно-профессиональных качеств, ни о нормах регуляции деятельности и пр. На наш взгляд, это весьма формальная точка зрения, обедняющая сущность данного социального и профессионального явления. Современная область психологического знания – акмеология, изучающая условия и факторы наивысших достижений в профессиональной деятельности, видит данную проблему с совершенно иных позиций. С самого начала категория «профессионализм» тесно связывалась с другой базисной категорией – «профессионал». А.А. Бодалев отмечал, что профессионал – это субъект деятельности, обладающий такими характеристиками ума, воли, чувств или, если хотите смотреть более обобщенно, такими психическими свойствами, которые представляют устойчивую структуру, позволяют ему на высоком уровне продуктивности выполнять ту деятельность, в которой он зарекомендовал себя как большой специалист. В процессе профессионального становления, как показывает исследование В.М. Дьячкова, происходит умножение личностного потенциала:

- эффективное изменение направленности личности (расширение круга интересов, изменение потребностей, актуализация роли мотивов достижения, возрастание потребности в саморазвитии);
- приобретение опыта и повышение квалификации;
- развитие сложных частных способностей;
- развитие профессионально важных психологических качеств;
- развитие личностно-деловых качеств (организованность, исполнительность, инициативность, дисциплинированность, нормативность поведения);
- развитие акмеологических инвариантов профессионализма.

Обобщенные и обоснованные критерии и показатели профессионализма и личностно-профессионального роста позволяют определить, что профессионал – это личность, достигшая высокого уровня квалификации, сознательно изменяющая и развивающая себя в ходе профессиональной деятельности, вносящая индивидуальный творческий вклад в

профессию, нашедшая индивидуальное предназначение в профессии, ориентированная на высокие достижения, гармонично сочетающая личные интересы и интересы общества (В.М. Дьячков, А.К. Маркова).

В рамках накопленных акмеологией знаний подчеркивается, что психологические аспекты профессиональной деятельности включают в себя как приобретение личностью необходимых знаний, навыков и умений и их практическую реализацию (процессуальный аспект), так и активное смысловое отражение процесса деятельности (личностно-смысловой аспект).

Процесс профессионального становления является уникальным и неповторимым, в ходе его формируются интегрированные структуры психологических компонентов профессионального самоутверждения личности. В процессе профессиональной подготовки представляется необходимым создание условий для выявления зоны личной ответственности за развитие своей индивидуальности средствами профессионального самоутверждения. Неудовлетворенность реализованностью своих профессиональных притязаний и ограниченность социального пространства для самоутверждения влияют на функционирование ценностно-смысловой и мотивационной сферы, определяя тем самым специфическое содержание процесса профессионального самоутверждения и его направленность. Знание же психологических особенностей профессионального самоутверждения позволяет прогнозировать этот процесс, моделировать его и управлять им, обеспечивая тем самым более эффективное профессионально-личностное становление человека (В.Н. Кузнецов, С.Б. Наседкин, И.Н. Никитин, В.А. Храпик, Г.И. Марасанов, А.П. Ситников, Н.Н. Сашенко, К.А. Абульханова, А.А. Деркач).

Понятие «профессиональное становление личности» достаточно широко используется в современной психологии (Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Е.М. Борисова, Э.Ф. Зеер, А.И. Щербаков, С.Г. Вершловский, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.).

С точки зрения Е.А. Климова, психологическое содержание активности человека в труде выступает чрезвычайно важным для понимания профессионального образования и самообразования, для становления человека как субъекта успешного труда, как профессионала. Близкими, а иногда отождествляющимися понятиями «становлению» выступают «формирование» и «развитие». Наша позиция близка к

Е.А. Климову, который говорит, что термин «развитие» может толковаться как завышенная оценка спонтанного изменения предмета рассмотрения. «Развитие и формирование», «развитие и обучение» предстают как противопоставляющиеся реальности, «...человек как-то развивается, а мы-де должны его формировать «как надо»» (Е.А. Климов). Термин «формирование», таким образом, наталкивает на мысль о навязывании человеку чего-то извне (В.И. Слободчиков). Термин «становление» является более оправданным, поскольку человек является «формирователем» самого себя.

Таким образом, профессиональное становление предполагает активное качественное преобразование своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности (Л.М. Митина, А.К. Маркова, Е.И. Рогов и др.). А поскольку с середины 1990-х гг. в психологической литературе все отчетливее прослеживаются тенденции трансформации представлений о профессионализме в сторону смещения акцентов на психологические характеристики, обуславливающие возможность превращения собственной профессиональной деятельности в предмет практического преобразования (А.А. Вербицкий, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Н.В. Кузьмина, В.А. Петровский, Е.А. Климов, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.С. Кузьмин, Е.И. Рогов и др.), то наиболее существенной характеристикой выступает определенная системная организация сознания, целостного образа мира профессионала, его образа жизни, стереотипов восприятия мира, социального типа личности (Е.А. Климов).

Важнейшим условием, дающим человеку возможность стать субъектом саморазвития, является достижение определенного уровня личностного самосознания, который позволяет определять свой способ жизни (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Т.В. Кудрявцев, Б.С. Братусь, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, В.Н. Дружинин и др.). Е.А. Климов выделяет структуру профессионального самосознания и отмечает ее следующие составляющие:

– сознание своей принадлежности к профессиональной общности: знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных «ролей», на «шкале» общественных положений;

– знания человека о степени его призвания в профессиональной группе;

– знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач, знание своих индивидуальных способов успешного действия;

– представление о себе и своей работе в будущем.

Как свидетельствуют результаты исследований, развитие профессионализма у специалистов различных профессий осуществляется по сходным закономерностям, которые связаны с формированием системы важнейших свойств и умений, названных акмеологическими инвариантами профессионализма (В.Г. Зазыкин). Акмеологические инварианты были выявлены при сравнительном анализе психологических механизмов регуляции деятельности профессионалов, осуществляющих работу в различных сферах профессиональной деятельности, их личностно-профессиональных качеств с теми, кто в силу каких-то причин не достиг высоких профессиональных результатов. Данное сравнение осуществлялось на уровне общего и особенного. Профессиональные группы были совершенно разные (по типологии профессиональных групп Е.А. Климова).

В результате было доказано, что профессионалы высокого класса, независимо от вида их профессиональной деятельности, обладают известным сходством, проявляющимся в особенностях регуляции их деятельности, степени развитости определенных личностно-профессиональных качеств, психологических механизмах стимулирования творческой активности. Данное сходство и является главным их отличием от «среднячков», а не только очевидная разница в эффективности выполняемой деятельности. Иными словами, эти характеристики обладают свойством инвариантности, т.е. относительной независимости от специфики выполняемой профессиональной деятельности. Содержательный анализ данных инвариантных характеристик позволил дать им обобщенное определение.

*Акмеологические инварианты профессионализма* – это основные качества и умения профессионала (или, в ряде случаев, необходимые условия), обеспечивающие высокую стабильную эффективность деятельности независимо от ее содержания и специфики. Акмеологические инварианты профессионализма проявляются также и во внутренних побудительных причинах, обеспечивающих активное саморазвитие специалиста, реализацию его творческого потенциала.

В соответствии с данной качественной спецификой акмеологические инварианты профессионализма бывают:

– *общими*, т.е. практически полностью не зависящими от профессиональной специфики деятельности. У профессионалов высокого уровня независимо от вида и специфики профессиональной деятельности, как свидетельствуют проведенные исследования, эти инварианты развиты гораздо сильнее, чем у других специалистов. Анализ эффективности их деятельности показал, что именно эти характеристики обладают наибольшим «весом» в совокупности факторов обеспечения высокой результативности деятельности;

– *специфическими*, или *особенными*, в определенной мере отражающими специфику профессиональной деятельности. Особенности инварианты присущи профессионалам, успешно осуществляющим конкретные виды деятельности.

Определение особенных акмеологических инвариантов является основой развития профессионализма в определенных видах профессиональной деятельности. Основными методами их определения являются экспертные оценки признанных профессионалов в какой-либо области и сравнительный анализ высокопродуктивной и среднепродуктивной деятельности, а также психологический анализ качеств и умений, способствующих высоким достижениям.

Обоснование категории акмеологических инвариантов профессионализма позволило по-новому взглянуть на пути и методы его развития. Развитие профессионализма, таким образом, изначально должно осуществляться прежде всего за счет формирования и развития этих базисных качеств и умений.

Если у человека в силу каких-то обстоятельств была выработана общая высокая саморегуляция, проявляющаяся во всех сферах жизнедеятельности, то ее специфический вид, важный для конкретной профессиональной деятельности, будет сформирован быстро и без каких-либо затруднений. В дальнейшем они позволят намного быстрее сформировать систему специализированных гибких навыков и умений, а также особых профессионально важных качеств, делающих профессиональную деятельность высокоэффективной и стабильной.

Проведенные исследования показали, что общими акмеологическими инвариантами профессионализма являются:

1) развитая антиципация, проявляющаяся в умении точно, «далеко» и надежно прогнозировать, предвосхищать развитие ситуаций, возникающих в процессе выполнения деятельности;

2) высокий уровень саморегуляции, который проявляется в умениях управлять своим состоянием, высокой работоспособности, стрессустойчивости, постоянной готовности к экстренным действиям, способности мобилизовать свои ресурсы в необходимый момент,

3) умение принимать решения, в том числе смелость в принятии решений, их надежность, своевременность и точность, нестандартность и эффективность;

4) креативность, проявляющаяся не только в высоком творческом потенциале, но и специальных умениях творчески решать профессиональные задачи;

5) высокая и адекватная мотивация достижений.

Проведенные в последние годы психологические и акмеологические исследования позволили выдвинуть гипотезу, что еще одним важнейшим общим акмеологическим инвариантом профессионализма является сила личности. Действительно, все высшие достижения осуществляются сильными в обыденном понимании личностями. Однако данная психологическая категория требует уточнения, поэтому пока данный инвариант носит гипотетический характер.

Однако в большинстве работ по проблеме эффективного функционирования профессионала недостаточно внимания, на наш взгляд, уделяется способности/неспособности к изменению, пониманию и принятию необходимости изменений, функциональной и поведенческой вариативности, имеющих определенное значение в структуре жизненного пути личности, т.е. проблема ригидности.

В качестве основной гипотезы мы вышли на предположение о том, что свойством инвариантности, обеспечивающим активное саморазвитие специалиста вне зависимости от специфики профессиональной деятельности, может быть определена психическая ригидность – гибкость и рассматриваться как общий акмеологический инвариант профессионализма. Выделение ригидности – гибкости как акмеологического инварианта профессионализма мы обосновываем тем фактом, что одной из кардинальных проблем психологии является проблема взаимоотношений изменяемых и неизменяемых форм поведения. Человек живет и действует в объективном мире, ко-

торый одновременно постоянен и изменчив. Равновесие между организмом и средой достигается за счет постоянства одних элементов организма и психики и готовности к изменению других. А поскольку человек всегда стремится к такому равновесию, то его поведение должно быть устойчивым, постоянным – с одной стороны, и изменчивым, динамичным – с другой. Противоположным понятием равновесию внешнего и внутреннего является понятие фиксированных форм поведения. В этом случае имеет место нарушение гармонии, так как поведение обуславливается только внутренним состоянием без учета объективных требований внешней ситуации (Г.В. Залевский).

Для избегания препятствий прогрессивного поступательного личностно-профессионального становления необходима способность и готовность «к пересмотру сложившихся жизненных стереотипов, к рефлексивному взгляду на содержание своей психической реальности» (Г.В. Залевский).

В связи с вышесказанным можно констатировать, что важнейшее место среди характеристик профессионализма занимает психическая ригидность – флексибельность, поскольку ее выраженность в личности не исчерпывается параметрами мышления, убеждений, эмоциональной сферы и других нюансов внутреннего мира – она гораздо шире и охватывает все подструктуры личности (психосоциальную, эмотивную, когнитивную, практическую, динамическую). Личность, структура которой в той или иной мере «поражена» психической ригидностью, реализует свои отношения со средой с помощью преимущественно фиксированной формы поведения (Г.В. Залевский).

Изучение ригидности – флексибельности как акмеологического инварианта профессионализма осуществлялось с помощью сравнительного анализа высокопродуктивной и малопродуктивной деятельности (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач) на основе экспертных оценок.

Высокопродуктивной, с акмеологической точки зрения, считается деятельность, отличающаяся высокими характеристиками качества по основным показателям, допускающим квантификацию производительности, оптимальной интенсивности и напряженности, высокой точности и надежности, организованности, стабильности и опосредованности (термин К.К. Платонова), преследующая положительные социально значимые цели, сохраняющая здоровье специалиста и развивающая его как личность. Малопродуктивной деятельностью счи-

тается, таким образом, деятельность, не отличающаяся высокими показателями качества и продуктивности; если в ней не выражено стремление к достижению положительных социально значимых целей, она мало способствует развитию.

В различных исследованиях, проводимых с целью выявления наиболее важных компонентов профессионального мастерства современных специалистов, вносящих наибольший вклад в обеспечение продуктивности всей профессиональной деятельности, авторы (В.П. Бранский, С.Д. Пожарский, М.В. Вудкок, Д. Френсис, Н.В. Кузьмина, А.П. Ситников, Ж. Стоикова, Р. Хизрич, М. Питерс, I. Brianas, С.А. Garfield) приходят к выводу, что помимо различного рода процессуальных навыков существенный, а порой и решающий вклад в достижение высокой эффективности деятельности вносят такие характеристики субъекта деятельности, которые традиционно относятся не к процессуальным способностям – умениям, но к личностным качествам – индивидуальным особенностям мышления, характера, темперамента, особым характеристикам мотивационно-потребностной сферы личности, ее ценностных представлений и практически-ценностных ориентаций.

Так, обширное фундаментальное исследование по анализу и выявлению профессиональных качеств менеджеров высшей квалификации, проводившееся в Институте прикладных исследований (США) в течение 18-ти лет и охватившее в общей сложности 1 500 человек (С.А. Garfield), показало, что наибольшую важность имеют качества, среди которых очень важное место занимают собственно личностные качества: ярко выраженная способность к стратегическому планированию и прогнозированию; принятие правильных и своевременных перспективных решений о выделении и распределении ресурсов; стремление увеличить число своих обязанностей за счет расширения масштабов деятельности или в результате перехода на работу более высокого уровня; незаурядное умение принимать творческие и рациональные решения в условиях большой степени риска, избегание продолжительного нахождения в «зоне комфорта»; исключительная уверенность в собственных силах: неудачи воспринимаются только как временные неурядицы; стремление иметь значительные права и, следовательно, нести большую ответственность; большие склонности к интуитивному предвидению и абстрактному анализу хода развития

сложных процессов и критических ситуаций; понимание работы как главной ценности, в которую вкладываются все способности и силы, обладание чувством «внутренней оценки» своих действий, которые не всегда согласовываются с окружающими; концентрация внимания на решении проблемы, а не на выявлении виновников, желание работать с сотрудниками, которые не боятся риска и умеют принимать самостоятельные решения; собственническое отношение к реализуемым идеям и результатам их внедрения. Эти характеристики были приняты нами за критерии высокопродуктивной деятельности.

Оценка факторов, отрицательно влияющих на способность оптимально справляться со своими обязанностями, определялась нами на основе исследований В.Г. Зазыкина и А.А. Деркача: неумение управлять собой; слабо развитые навыки производственной саморегуляции своего поведения; неумение бороться со стрессами и противостоять им; неумение расслабиться; неумение рационально планировать свое время; неумение поддерживать состояние здоровья и работоспособности; размытость личных ценностей, отсутствие четкой иерархии ценностей, имеющих мотивационное значение; противоречивость суждений; недооценка альтернативных вариантов, когда главное приносится в жертву второстепенному; остановка в саморазвитии, успокоенность на достигнутом, склонность избегать напряжения ума и воли, привычка не рисковать; неразвитость креативного подхода в решении проблем, неспособность самому выдвигать новые идеи и стимулировать тех, кто их предлагает; неумение влиять на людей, слабое владение коммуникативными навыками, неумение грамотно говорить, внимательно слушать и участвовать в диалоге. Эти характеристики были определены как критерии низкопродуктивной деятельности. Результаты проведенного исследования, направленного на изучение взаимосвязи профессионализма и выраженности психической ригидности – гибкости у специалистов различных профессий, показали, что у профессионалов высокого класса, независимо от вида их профессиональной деятельности, низкие показатели выраженности психической ригидности. Это позволяет нам сделать вывод об обладании ригидности – гибкости свойством инвариантности и рассматривать ее как акмеологический инвариант профессионализма.

### **1.8. Деструктивные тенденции в профессиональном развитии психолога**

Успешное выполнение любой деятельности (в том числе и профессиональной психологической) определяют не отдельные способности, а лишь их удачное сочетание, именно такое, какое необходимо для данной деятельности. В связи со всем вышесказанным можно говорить о факторах, «детерминирующих» процесс профессионального развития личности:

- 1) социально-профессиональные факторы (профессиональные требования и условия по реализации возможностей индивида);
- 2) факторы индивидуальности (возможности и притязания личности по реализации предъявляемых требований, встречные требования);
- 3) регулятивные факторы (возможности и потребности личности по регулированию профессионального становления).

Это касается и профессиональной деятельности субъект-субъектного типа, к которому относится психология. В соответствии с вышеизложенным представляется важным придерживаться идеи о потенциальной сопоставимости выбранной структуры профессии с индивидуальными структурами личности, а также принципа соответствия человека профессии и позиции возможности развития необходимых для профессии профессионально важных качеств. Аналогичные выводы были сделаны, например, О.М. Краснорядцевой, которая пишет, что профессия, определяющая действия и мысли человека вне работы, становится образом жизни, «определяет образ мира данного человека». Таким устойчивым профессиональным образом мира обладают представители тех профессиональных групп, содержанием труда которых являются субъект-субъектные профессиональные отношения. Очевидно, что профессия представляет собой единство подготовки – образования, обучения и собственно специальной деятельности в рамках профессии. Однако предварительно нужно заострить внимание на нескольких важных моментах.

Во-первых, для того, чтобы осуществить качественную подготовку психолога, необходимо располагать четким представлением об «идеальной» модели специалиста.

Во-вторых, показателем успешной деятельности специалиста является способность к отражению и оценке фактов и явлений действи-

тельности, учитывающая многообразие интересов и потребностей массовой аудитории, готовность к решению как однотипных, так и неповторимых, порой уникальных задач.

Любая деятельность, в том числе и профессиональная, накладывает свой отпечаток на человека. Работа может способствовать личностному развитию, но может иметь и отрицательные для личности последствия. Вероятно, нельзя найти профессиональной деятельности, которая вообще не имела бы таких отрицательных последствий. Проблема в балансе – соотношении позитивных и негативных изменений личности работника. Те профессии или та конкретная работа, где баланс не в пользу положительных изменений, и вызывают так называемые профессиональные деформации. Профессиональные деформации проявляются в снижении эффективности труда, ухудшении взаимоотношений с окружающими и здоровья, а главное – в формировании отрицательных личностных качеств и даже в распаде целостной личности работника.

На определенном этапе деятельности профессионала – будь то психолог, педагог или другой представитель субъект-субъектной профессиональной деятельности, возникает возможность личностной деформации, появления субъект-объектных отношений, в результате чего люди начинают интересоваться психолога не как неповторимые индивидуальности, а только как исполнители типизированных социальных ролей.

Этим негативным изменениям, в свою очередь, может противостоять определенная готовность перестроить себя, способность психолога творчески воспринимать и критически оценивать имеющийся опыт, прогнозировать свою деятельность с учетом возникающих проблем и потребностей массового сознания.

Закономерно в этой связи возникновение вопроса о профессиональных деформациях. Философ Уильям Баррет писал, что цена, которую человек платит за обладание профессией, называется профессиональной деформацией. Врачи и инженеры видят вещи с точки зрения своего ремесла, и не замечают вещи, находящиеся вне их области деятельности. Чем специализированнее их взгляд, тем острее фокус, но одновременно более размыты детали, которые лежат на периферии этого фокуса. Деформация начинается уже во время учебы, когда у студентов разрушаются обыденные установки, стереотипы и форми-

руется профессиональная картина мира. Благодаря учебе и дальнейшей работе личность человека преобразуется, он приобретает массу коммуникативных навыков, специальных знаний и т.д. Эти позитивные изменения описываются выражением «личностный рост». А некоторые негативные последствия, связанные с профессиональной деятельностью журналистов и выражающиеся в изменениях их личности и характера, – профессиональная деформация.

Деформация, прежде всего, выражается в снижении уровня рефлексии, стандартизации способов общения, ригидности мышления. Соответственно, чем больше уровень психической ригидности в структуре личности журналиста, тем быстрее появляются многообразные фиксированные формы поведения.

Наличие таких характеристик специалиста как «наслаждение властью над людьми», «стереотипность и консервативность в подходе к решению задач», «импульсивность», «грубость в обращении с людьми», «невнимательность», не позволяют рекомендовать абитуриента для поступления в вуз. Подобная постановка вопроса актуальна для профессиональной психологической деятельности. Необходимо обратиться к проблеме взаимосоответствия человека и профессии, причем ее рассмотрение должно начинаться с вопроса, каковы особенности данной профессиональной деятельности, и заканчиваться тем, как психологу препятствовать профессиональной деформации и реализовывать творческий потенциал.

Несмотря на то что психолог сам определяет вектор своего профессионального и личностного развития, выступая фактически реальным субъектом профессионального самоопределения и саморазвития и у него быстрее формируется чувство социальной и профессиональной ответственности за свою работу, в саморазвитии может возникнуть целый ряд проблем:

1) вектор профессионального и личностного развития может быть выбран неудачно, и некому вовремя предостеречь, подстраховать такого психолога;

2) нередко «свободно» развивающиеся психологи рискуют утратить специфику своего труда и просто раствориться в среде смежных профессионалов, забыв о том, что они когда-то считались психологами;

3) отсутствие внешнего профессионального контроля и поддержки быстрее приводит к профессиональным деструкциям и даже к некаче-

ственной работе: просто некому квалифицированно оценивать работу, что порождает для психолога «соблазн» работы с прохладцей, или превращения работы в сплошное «развлечение» для себя и своих клиентов и т.д.

А.К. Маркова выделила следующие тенденции развития профессиональных деструкций:

– Отставание, замедление профессионального развития, что может быть связано у психологов с потерей мотива освоения новых способов работы, стремление решать новые проблемы и профессиональные задачи.

– Несформированность профессиональной деятельности, возможно, связанная с «застреванием» в профессиональном и личностном развитии.

– Дезинтеграция профессионального развития, распад профессионального сознания и как следствие – нереалистические цели, ложные смыслы труда и возникающие на этой основе профессиональные конфликты.

– Низкая профессиональная мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда, результатом чего является полная или частичная дезадаптация.

– Рассогласованность отдельных звеньев профессионального труда, когда одна сфера как бы забегает вперед, а другая отстает. В результате не формируется целостного профессионального сознания, где органично взаимодополняют друг друга разные методы и формы работы, где совмещалось бы все то позитивное, что накоплено в разных направлениях психологии и в разных научных школах.

– Ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, уменьшение профессиональных способностей, снижение профессионального мышления. Известно, что чрезмерная эксплуатация какого-то качества ведет не только к его тренировке и развитию, но с какого-то момента – и к угасанию. Во-первых, это качество или умение постепенно переходит на стадию автоматизма, т.е. перестает осознаваться, выполняется как бы само собой и начинает развиваться по своим законам, что не требует от специалиста-психолога дополнительных напряжений. В результате такое качество может просто остановиться в своем развитии. Во-вторых, выполнение одной и той же работы при эксплуатации одних и тех же

качеств может привести к тому, что психолог становится «противен сам себе».

– Искривление профессионального развития, появление ранее отсутствовавших негативных качеств.

– Появление деформаций личности (эмоциональное истощение и «сгорание», а также ущербная профессиональная позиция). В работе психолога такие деформации вполне реальны хотя бы потому, что психогигиенические нормы нагрузки еще очень плохо разработаны. У психолога это может проявляться в том, что из-за накопившихся проблем (и эмоциональной усталости) он постоянно начинает «срывать свое зло» на других людях, в частности на доверившихся ему клиентах.

– Прекращение профессионального развития из-за профессиональных заболеваний или потери работоспособности.

Известно, что творческий труд психолога не может быть жестко регламентирован. Чем меньше в нем стандартных, повторяющихся моментов, тем большую роль в его регуляции играют убеждения и система ценностей. Эта зависимость усиливается по мере ускорения социально-экономического развития: быстрые перемены всегда несут в себе элемент новизны, а потому исключают «закостенелость» убеждений и требуют от личности критического взгляда на самого себя, что обеспечивает адекватные формы взаимодействия с людьми. Поэтому для эффективной работы психолога следует уметь управлять своим поведением, а не подчинять его определенной (чаще всего своей) логике и не устанавливать «рамку для стереотипного поведения». В свою очередь, это предполагает способность отождествляться и способность рефлексировать со стороны, что опять же предполагает достаточно выраженную представленность флексибильности в структуре личности психолога.

Среди структурообразующих элементов, обеспечивающих продуктивную деятельность психолога (убеждения, знания, навыки, умения, способности, интеллект, эмоции, воля и др.) особое место занимает мышление. Мышление – это «процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности». Не останавливаясь подробно на фазах мышления и основных логических операций, мы лишь заметим, что мышление есть, прежде всего, способность рассуждать и на основе исходных посылок делать умозаключения, т.е. это своеобразный вы-

ход за пределы данной информации. Без такого выхода психология была бы обречена на описание поверхностных, доступных лишь внешнему наблюдению фактов.

Поскольку каждая профессия «формирует мышление людей, создавая особую, характерную только для этой профессии целостность категориального аппарата, основополагающих логических и эвристических принципов и приемов», мы вправе говорить о своеобразии психологического мышления с такой же мерой самостоятельности, с какой говорим, например, о мышлении инженера, врача, ученого.

Это своеобразие, на наш взгляд, заключается в следующем:

– во-первых, широта предметной сферы психологии делает весьма подвижной, изменчивой зону профессиональной углубленности мысли. Установка на творчество побуждает психолога проявлять специальный интерес к явлениям, которые на обыденном уровне не вызывают у людей «интеллектуальных усилий»;

– во-вторых, психолог, в известной степени, является «мастером на все руки». Это отнюдь не принижает его, а лишь четко очерчивает своеобразие его познавательной деятельности. Там, где специалист применяет узкоспециализированный комплекс знаний, психолог использует более универсальный подход, позволяющий найти принципиальное решение проблемы. Отсюда меньшая, чем у узкого специалиста, подверженность функциональной фиксированности, большая способность увидеть изучаемый предмет в непривычном ракурсе. Соответственно, есть определенные основания для того, чтобы говорить о необходимости ориентации психолога на творческое мышление. Оно отличается гибкостью, подвижностью, лабильностью, стремлением увидеть за готовыми формулами проблемы, пониманием того, что один и тот же вопрос может быть поставлен и решен по-разному, использованием для решения даже старых, однажды решенных задач новых способов и подходов. Однако таким мышлением может обладать только тот психолог, у которого достаточно выражена гибкость. И наоборот, при высокой выраженности ригидности психологическое мышление будет отличаться невосприимчивостью к новой информации, жесткостью установок, приверженностью к однажды усвоенным стереотипам. В этом случае психолог не сможет добиться значительных результатов в профессиональной деятельности.

Говоря о мышлении, нельзя забывать о роли эмоций в его процессе. По этому поводу С.Л. Рубинштейн писал, что мысль начинает порой регулироваться стремлением к соответствию с субъективным чувством, а не с объективной реальностью... следует «принципу удовольствия» вопреки «принципу реальности». Эмоции, однако, способны не только исказить мысль, но и контролировать, направлять, стимулировать мышление и деятельность человека в целом. Во многих работах, затрагивая вопрос о значимости эмоций в деятельности журналиста, подчеркивается, что именно эмоции во многом предопределяют ее успешное выполнение. Талантливый психолог владеет своими чувствами, он способен так настроить себя, сознательно вызывать у себя такой наплыв эмоций, чтобы реципиент смог сопереживать случившемуся. В то же время он может побороть любые нежелательные эмоции и сопротивляться воздействию неблагоприятных внешних факторов, воспитывая в себе эмоциональную устойчивость и способность не утрачивать самоконтроль.

В современных условиях резкого ускорения темпа жизни, общей психологической напряженности актуален вопрос об эмоциональной зрелости психолога, развитых социальных чувствах, которые выступают предпосылкой нравственного сознания и нравственного поведения психолога. Очевидно, что отсутствие у психолога должной степени эмоциональной зрелости чревато деформацией его личностных и профессиональных качеств. Для избежания деформации необходима способность и готовность к пересмотру сложившихся жизненных стереотипов, к рефлексивному взгляду на содержание своей психической реальности. Но, с другой стороны, невозможно рефлексировать то, чего нет, когда внутреннее психологическое пространство не насыщено эмоциональными переживаниями.

Значительную часть профессиональной деятельности психолога составляет общение. Общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми. Готовность человека к профессиональному общению определяют как подлинный и ничем не заменимый профессионализм. Психолог в процессе своей деятельности общается с большим количеством людей. В своем исследовании Г.С. Абрамова и Ю.А. Юдич, проанализировав 42 текста устных высказываний об общении, обнаружили, что 19 из них являются синонимичными понятию «усталость», 7 высказываний утвер-

ждали, что работа проста, обыденна, рутинна, не вызывает новых ощущений, 5 высказываний характеризовались пренебрежительным отношением к клиенту вплоть до награждения его обидными прозвищами; 13 высказываний предполагали отношение к клиенту (и, соответственно, к себе) как к объекту. Такое положение дел может являться причиной плохого настроения, фрустрации, тревоги, страха, стресса, что, в свою очередь, приводит к ригидному поведению. В связи со всем вышесказанным, можно констатировать, что развитость эмоционально-чувственной сферы, гибкость установок, творческое мышление, волевые усилия – являются необходимым условием успешности профессиональной деятельности и становления личности психолога. Существеннейшее место среди характеристик творческого потенциала психолога занимает неоднократно подчеркиваемый нами важный момент – психическая ригидность – гибкость. Однако выраженность ригидности – гибкости в личности психолога не исчерпывается параметрами мышления, убеждений, эмоциональной сферы и других нюансов внутреннего мира – она гораздо шире и охватывает все подструктуры личности.

Главная опасность формирования профессиональных деструкций в том, что развиваются они достаточно медленно, а значит, и незаметно для специалиста. Это не только затрудняет их своевременное распознавание и принятие каких-то контрмер, но и создает ситуацию, когда психолог, опять же постепенно, начинает привыкать к этим своим негативным тенденциям в развитии, и деструкции становятся неотъемлемой частью его личности. Важнейшим условием профилактики профессиональных деструкций в работе психолога могло бы стать развитие представлений о своих профессиональных и жизненных перспективах.

### **1.9. Этические стандарты профессиональной деятельности психолога**

Современный уровень психологической науки и практики, возросшая степень их влияния на социальные и экономические процессы настоятельно требуют специальной регламентации действий психологов как в процессе исследовательской работы, так и в ходе практиче-

ской реализации их рекомендаций. Неправильные действия психологов могут не улучшить, а ухудшить психологический климат в коллективе, усугубить состояние и положение консультируемого человека, скомпрометировать, в конечном счете, психологическую науку.

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

Профессиональная деятельность клинического психолога интегрирована во все основные сферы медицинской науки и практики. Истоки клинической психологии и ее развитие как специальности неразрывно связаны с медициной, особенно с психиатрией и психотерапией. Поэтому, обращаясь к этическим аспектам этой сравнительно молодой специальности, нельзя не остановиться на современных моделях медицинской этики (Б.Д. Карвасарский, 2004). Более 25 веков в европейской культуре формировались, изменялись различные моральные принципы и правила, сопровождавшие многовековое существование медицины. Различные нравственные регуляторы, функционировавшие на разных этапах развития общества, – религиозные, культурные, этнические, социально-экономические – влияли на формирование этических моделей и в медицине. Учитывая все многообразие врачебного нравственного опыта, можно выделить 4 сосуществующие модели:

1. Модель Гиппократ (принцип «не навреди»).
2. Модель Парацельса (принцип «делай добро»).
3. Деонтологическая модель (принцип «соблюдения долга»).
4. Биоэтика (принцип «уважения прав и достоинства личности»).

Исторические особенности и логические основания каждой из моделей определяли становление тех моральных принципов, которые могут составлять сегодня ценностно-нормативное содержание современной клинической психологии.

*Модель Гиппократ.* Первой формой врачебной этики были моральные принципы врачевания Гиппократ (460–377 гг. до н. э.), изложенные им в «Клятве», а также в книгах «О законе», «О врачах»,

«О благоприличном поведении», «Наставления» и др. Становление светской медицины в Древней Греции связано с принципами демократии городов-государств, и освященные права врачующих жрецов неизбежно сменялись моральными профессиональными гарантиями и обязательствами лекарей перед страждущими. Практическое отношение врача к больному и здоровому человеку, изначально ориентированное на заботу, помощь, поддержку, является основной чертой профессиональной врачебной этики. Ту часть врачебной этики, которая рассматривает проблему взаимоотношения врача и пациента под углом зрения социальных гарантий и профессиональных обязательств медицинского сообщества, можно назвать «моделью Гиппократа». основополагающим принципом для модели Гиппократа является принцип «не навреди», который фокусирует в себе гражданское кредо врачебного сословия. Этот принцип формирует исходную профессиональную гарантию, которая может рассматриваться как условие и основание его признания обществом в целом и каждым человеком отдельно, который доверяет врачу свое здоровье и жизнь.

*Модель Парацельса.* Второй исторической формой врачебной этики стало понимание взаимоотношения врача и пациента, сложившееся в Средние века. Выразить ее особенно четко удалось Парацельсу (1493–1541 гг.). Эта форма врачебной этики, в рамках которой нравственные отношения с пациентом понимаются как составляющая стратегии терапевтического поведения врача. «Модель Парацельса» – это учет индивидуальных особенностей личности, признание глубины ее душевных контактов с врачом и включенности этих контактов в лечебный процесс.

*Деонтологическая модель.* Впервые термин «деонтология» («deontos» – должное, «logos» – учение) ввел английский философ Бентам (1748–1832), обозначая этим понятием науку о долге, моральной обязанности, нравственного совершенства и безупречности. Деонтология особенно важна в той профессиональной деятельности, где широко используются сложные межличностные взаимовлияния и ответственные взаимодействия. Основой деонтологии является отношение к больному таким образом, каким бы в аналогичной ситуации хотелось, чтобы относились к тебе. Деонтологическая модель врачебной этики – это совокупность «должных» правил (соизмерение, соблюдение себя с «должным» и осуществление оценки действия не только по результатам, но и по помыслам), соответствующих той или иной конкретной

области медицинской практики. Деонтология включает в себя вопросы соблюдения врачебной тайны, меры ответственности за жизнь и здоровье больных, проблемы взаимоотношений в медицинском сообществе, взаимоотношений с больными и их родственниками.

*Биоэтика.* В 60–70-х гг. XX в. формируется новая модель медицинской этики, которая рассматривает медицину в контексте прав человека. Термин «биоэтика» (этика жизни), который был предложен Ван Ренселлером Поттером в 1969 г., раскрывается как систематические исследования поведения человека в области наук о жизни и здравоохранении в той мере, в которой это поведение рассматривается в свете моральных ценностей и принципов. Основным моральным принципом биоэтики становится принцип уважения прав и достоинства личности. Биоэтика – это современная форма традиционной профессиональной биомедицинской этики, в которой регулирование человеческих отношений подчиняется сверхзадаче сохранения жизни человеческого рода. Исторический и логический анализ развития этики врачевания приводит к следующему выводу (Б.Д. Карвасарский): современной формой медицинской этики является биомедицинская этика, работающая в режиме всех четырех исторических моделей – модели Гиппократ и Парацельса, деонтологической модели и биоэтики. Связь научно-практической деятельности и нравственности – одно из условий существования и выживания современной цивилизации.

Современная клиническая психология во всех своих разделах опирается на общемедицинские этические принципы. Вместе с тем клинический психолог в своей деятельности сталкивается со специфическими этическими вопросами.

Во-первых, это вопрос о необходимости информирования испытуемого о целях и содержании психологического обследования перед его проведением. Клинический психолог обязан соблюдать конфиденциальность при обсуждении результатов исследования, получить согласие пациента при целесообразности ознакомления с его результатами других специалистов, помимо лечащего врача, проявлять корректность при проведении исследования либо в случае отказа от последнего.

Во-вторых, должно соблюдаться правило «границ» (граница как предел приемлемого поведения). Учитывая специфику межличностного взаимодействия между клиническим психологом и пациентом, необходимо четко определять профессиональные границы общения

при психологическом консультировании и во время психотерапевтических встреч, так как «пересечение» границы может привести к деструкции лечебного процесса и нанести вред пациенту. Диапазон нарушения границ профессионального взаимодействия весьма широк: от сексуального контакта с больным до советов, рекомендаций и вопросов, выходящих за рамки терапевтического контакта.

В-третьих, сложным этическим вопросом может быть формирование эмоциональной привязанности пациента к клиническому психологу, являющейся одной из характеристик профессионального межличностного взаимодействия. Эта форма привязанности часто является основой сдерживания аффективных нарушений, сопровождающих заболевание. Однако привязанность, превращаясь в зависимость, вызывает негативные реакции у пациента, ведущие к деструктивным формам поведения. Поэтому клинический психолог должен тщательно контролировать взаимодействие с пациентом, осознавая свои профессиональные действия, чтобы эмоциональная поддержка не препятствовала обеспечению пациента средствами для самостоятельной борьбы с трудностями и реализации своих жизненных целей.

В перспективе, очевидно, российским психологам предстоит ввести в свою деятельность такую же строгую регламентацию, какой придерживаются зарубежные коллеги практически во всем мире – аттестацию психологов, работающих в научно-практической области. Обязательным условием при этом является знание и соблюдение этических принципов и правил работы психолога.

***Обязанности и права психолога:***

1. Психолог должен принимать активное участие в решении вопросов научной, социальной, общественной жизни:

– повышать средствами психологии производительность труда и качество продукции, снижать материальные, энергетические, временные затраты и затраты рабочей силы;

– содействовать психологическими средствами внедрению социальных, технических, технологических и других нововведений;

– улучшать качество подготовки специалистов путем применения психологической профориентации, профконсультации, профотбора, профобучения и психопрофилактики;

– добиваться снижения текучести кадров, формирования стабильных коллективов, регулировать миграции населения, опираясь на психологические закономерности этих явлений;

– добиваться возвращения к активной трудовой и социальной жизни людей, нуждающихся в психологической реабилитации, психологической консультации по профессиональным вопросам и по проблемам личной и общественной жизни;

– стремиться к достижению у специалистов удовлетворенности своим трудом за счет психологической оптимизации параметров окружающей среды, оборудования, технологических процессов;

– прогнозировать социально-психологические последствия социальных, научных и технических инноваций;

– развивать теоретическое и методическое обеспечение психологической науки;

– Руководствоваться в своей деятельности этическими принципами и правилами и законом «не навреди».

2. Психолог имеет право, применяя методы психологической науки:

– получать конфиденциальную информацию о психологических свойствах, особенностях и состояниях людей, выступающих в качестве испытуемых;

– формулировать рекомендации по оптимизации деятельности рабочих и специалистов и распределению их по рабочим местам;

– участвовать в работе комиссий по обсуждению и согласованию проектов, уставов, законов и пр.;

– проводить исследования причин происшествий, аварий, различного рода событий и докладывать результаты на заседаниях комиссий по их расследованию;

– принимать участие в работе по совершенствованию методов воспитания, обучения и внедрять их в практику;

– участвовать в работе приемных, квалификационных, аттестационных комиссий в качестве их члена;

– изучать и добиваться в случае необходимости изменения эксплуатационных характеристик оборудования, параметров технологических процессов, окружающей и рабочей среды;

– использовать материалы своей работы в процессе индивидуального, психологического консультирования на предприятиях, в шко-

лах, в консультациях и в лечебных учреждениях, сообщать о них на конференциях, съездах и в печати;

– разрабатывать новые методы работы психолога и получать на них авторские права со всеми вытекающими из этого юридическими последствиями.

### 3. Субъекты и объекты психологической деятельности.

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

– В качестве заказчика выступают руководитель государственной или кооперативной организации или частное лицо, обратившиеся к психологу за консультацией психологического характера, ознакомленные с принципами и правилами работы психолога и согласные с ними. В качестве заказчика может выступать или сам психолог, если ему поручено осуществление на основе результатов исследования психокоррекционного воздействия, или сам испытуемый, если на основе результатов исследования он намерен осуществлять в той или иной форме самосовершенствование (аутотренинг и пр.).

– В качестве испытуемого выступает лицо, согласившееся быть объектом психологического исследования или в личных, или в научных, или в производственных, или в социальных интересах.

– В качестве результатов исследования психолога выступает теоретический, методический, экспериментальный материал, зафиксированный в форме отчетных документов принятого образца, полно, достоверно и объективно отображающий испытуемого с точки зрения задач заказчика.

### 4. Субъектно-объектные отношения в психологической деятельности:

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

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

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

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

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

Заказчик применяет к испытуемому рекомендации психолога в виде мер психокоррекционного, психолого-педагогического, обучающего, административного воздействия, изменяет применительно к особенностям испытуемого эргономические и инженерно-психологические факторы рабочей среды, параметры оборудования, условия трудовой деятельности.

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

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

**Правило взаимоуважения психолога и испытуемого.** Психолог исходит из уважения личного достоинства, прав и свобод, провозглашенных и гарантированных Конституцией РФ. Работа с испытуемым

допускается только после получения согласия испытуемого в ней участвовать, после извещения его о цели исследования, о применяемых методах и способах использования полученной информации.

*Правило безопасности для испытуемого применяемых методик.* Психолог применяет только такие методики исследования, которые не являются опасными для здоровья, состояния испытуемого, не представляют его в результатах исследования в ложном, искаженном свете, не дают сведений о тех его психологических свойствах и особенностях, которые не имеют отношения к конкретным, согласованным задачам психологического исследования.

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

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

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

*Правило профессионального общения психолога и испытуемого.* Психолог должен владеть методами психодиагностической беседы, наблюдения, психолого-педагогического воздействия на таком уровне, который позволял бы, с одной стороны, максимально эффек-

тивно решать поставленную задачу, а с другой – поддерживать у испытуемого чувство симпатии и доверия, удовлетворения от общения с психологом. Если испытуемый болен, то применение любых методов исследования и профилактики допустимо только с разрешения врача или с согласия других лиц, представляющих интересы испытуемого. Выполнять психотерапевтическую работу с больным психолог может только согласованно с лечащим врачом и при наличии специализации по медицинской психологии.

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

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

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

*Правило научности результатов исследования психолога.* Психолог должен применять методы обработки и интерпретации данных, получившие научное признание и не зависящие от его научных пристрастий, общественных увлечений, личных симпатий к испытуемым определенного типа, социального положения, профессиональной деятельности. В результатах исследования должно быть только то, что

непрерывно получит любой другой исследователь такой же специализации и такой же квалификации, если он повторно произведет интерпретацию первичных данных, которые предъявляет психолог.

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

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

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

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

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

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

Деятельность психолога направлена на достижение таких гуманитарных и социальных целей, как благополучие, здоровье, высокое качество жизни, полное развитие индивидов и групп в различных формах индивидуальной и социальной жизни. Психология как профессия управляется принципами, общими для всех профессиональных этик: уважение к личности, защита человеческих прав, чувство ответственности, честность и искренность по отношению к клиенту, осмотрительность в применении инструментов и процедур, профессиональная компетентность, твердость в достижении цели вмешательства и его научной основы.

## **КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Охарактеризуйте основные актуальные проблемы современного профессионала.
2. Представьте историю становления Вашего профессионального опыта.
3. Разработайте глоссарий (словарь основных понятий) по теме «Категории, определяющие вхождение в профессию».
4. Обоснуйте состоятельность самоорганизации опыта для решения задач Вашего профессионального образования.
5. Приведите аргументы, доказывающие ценность личностно-профессионального развития в системе Вашего профессионального образования.

6. Сформулируйте профессиональные принципы в контексте Вашего обучения.

7. Представьте основные отличия психолога-профессионала от «психолога-любителя».

8. Представьте поляризацию мнений о соотношении теоретического и практического знания в психологии.

9. В чем состоят специфические особенности профессии психолога?

10. Сформулируйте основные характеристики профессиональной деятельности субъект-субъектного типа.

11. Приведите подтипы психологической профессии и дайте их описание.

12. В чем состоит актуальность для общества профессии клинического психолога?

13. В чем суть отличий профессий – психолог, клинический психолог, психотерапевт, психоаналитик, психиатр.

14. Приведите факторы, «детерминирующие» процесс профессионального развития личности.

15. Чем определяется возникновение вопроса о профессиональных деформациях.

16. Раскройте психологическое содержание активности человека в труде.

17. Каким рядом обстоятельств определяется развитие рефлексии психолога?

18. Обоснуйте готовность человека к профессиональному общению как подлинный и ничем не заменимый профессионализм.

19. Представьте обобщенные и обоснованные критерии и показатели профессионализма и личностно-профессионального роста.

20. В чем заключаются основные задачи клинического психолога.

21. Приведите основные виды практической деятельности клинического психолога и дайте их краткую характеристику.

22. Докажите, что одним из важных требований, предъявляемых к специалисту по клинической психологии, наряду с профессиональной компетентностью, является умение работать в команде единомышленников.

23. Приведите условия формирования чувства социальной и профессиональной ответственности клинического психолога.

24. Каковы противопоказания (медицинские, педагогические, психологические) к выбору профессии клинического психолога?

25. Какими специальными качествами, знаниями и умениями определяется эффективность деятельности клинического психолога?

26. Приведите основания специальной регламентации действий клинических психологов.

27. Дайте краткий обзор психологических воздействий, показывающий уровень сложности задач клинической психологии.

28. Приведите характеристики сосуществующих моделей врачебного нравственного опыта.

29. Дайте краткий обзор требований к профессиональной этике клинических психологов.

30. Представьте сравнительный анализ «Этического кодекса», разработанного в Испании, и «Профессионального кодекса этики для психологов», разработанного в Германии.

### **ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ**

1. Сравните кодексы в различных профессиональных сферах:

<b>Кодекс</b>	<b>Комментарии</b>
<b>Общие признаки</b>	
Кодекс этики профессионального психолога	
Кодекс судейской этики	
Кодекс этических принципов банковского дела	
Кодекс этики членов общественной палаты РФ	
<b>Отличительные признаки</b>	
Кодекс этики профессионального психолога	
Кодекс судейской этики	
Кодекс этических принципов банковского дела	
Кодекс этики членов общественной палаты РФ	

2. Опишите типы задач профессиональной деятельности клинического психолога.

### *Введение в профессию (Клиническая психология)*

Тип задачи	Характеристика
<i>Социальные задачи</i>	
<i>Этические задачи</i>	
<i>Нравственные задачи</i>	
<i>Психологические задачи</i>	

3. Постройте «модель специалиста» в области клинической психологии.

Сама идея «модели специалиста», тем более применительно к такой сложной профессии, как клинический психолог, вызывает иногда сомнения. Обычно приводится примерно такое обоснование: невозможно втиснуть в «модель» все характеристики профессиональной деятельности (вместе с необходимостью импровизировать в труде), а также невозможно выделить общепризнанный, стандартно-образцовый профиль личностных и профессиональных качеств специалиста, под который можно было бы «подгонять» клинических психологов. И все-таки для того, чтобы, по крайней мере, ориентировочно представлять себе, каким должен быть клинический психолог, обращение к «модели специалиста» часто оказывается полезным.

Известный психолог А.К. Маркова выделяет следующие **основные составляющие модели специалиста**:

- профессиограмму, т.е. описание самой деятельности;
- профессионально-должностные требования (минимально необходимые знания и умения при выполнении определенных профессиональных задач);
- квалификационный профиль (знания и умения работника в соответствии с тарифными разрядами оплаты труда).

Одной из наиболее острых проблем при составлении «модели специалиста» является выделение «модели личности специалиста». Традиционно психологи с помощью тестов выделяют наиболее выраженные по разным шкалам и параметрам личностные качества успешно работающих специалистов и, таким образом, получается «личностный профиль специалиста». Но как измерить в баллах способность к творчеству, которое само по себе перечеркивает все нормы и стандартизированные оценки? Как измерить любовь к людям, порядочность, профессиональную и человеческую совесть? А ведь все это является нередко более важными составляющими профессионального успеха. Чтобы хоть как-то выйти из тупиковой ситуации, специалисты иногда идут «от противного», пытаясь

выделить явные противопоказания для работы в качестве госслужащего. Такими противопоказаниями могут быть:

- Ненависть к людям, стремление «мстить».
- Откровенное психическое нездоровье.
- Неумение общаться, неспособность выстраивать с людьми отношения на взаимоуважительной основе.
- Наличие таких нежелательных качеств, как пассивность, безынициативность и т.д.

Совокупность характеристик квалифицированного госслужащего в сравнении с неквалифицированным позволяет «объективировать» модель деятельности клинического психолога. Заполните соответствующую таблицу:

Основные качества клинического психолога	
Квалифицированного	Неквалифицированного
<i>1. Цели профессиональной деятельности</i>	
<i>2. Отклики и реакции в усложненной ситуации профессиональной деятельности</i>	
<i>3. Мировоззрение (концепция) клинического психолога</i>	
<i>4. Социальная и культурная продуктивность клинического психолога</i>	
<i>5. Рефлексивность клинического психолога</i>	
<i>6. Ограничения в деятельности государственного служащего</i>	
<i>7. Межличностные отношения в работе клинического психолога</i>	
<i>8. Человеческое достоинство</i>	

4. Представьте некоторые детали построения профессиональной карьеры (самомаркетинг клинического психолога).

*Самомаркетинг* – элемент «рыночной компетентности» любого специалиста, умение анализировать и прогнозировать ситуацию на рынке труда, конъюнктуру спроса и предложения по своей профессии и на основе этого превращать свою «рабочую силу» в выгодный и ходовой товар. *Самомаркетинг* – это организация рекламы самого себя на рынке труда с целью выгодной продажи своих знаний, умений, навыков.

Самомаркетинг включает в себя постоянное отслеживание ситуации на рынке труда через статьи в газетах и журналах, особенно специализированных, профессиональных. В самомаркетинг также включаются контакты

с коллегами из других организаций – личные и на «профессиональных ту-совках» (конференциях, собраниях профессиональных ассоциаций).

*Самореклама* – доведение до сведения работодателей информации о ваших профессиональных желаниях, намерениях и достоинствах. Обычными средствами саморекламы являются деловые визитки, профессиональные резюме, письма работодателям, объявления о своих услугах, рекомендательные письма.

При построении профессиональной карьеры важно внимание к мельчайшим деталям. Здесь вам могут пригодиться знания о том, *какое имиджевое впечатление оказывают различные цвета на восприятие человека:*

Цвет	Имиджевое впечатление
Белый	Элегантность, честность, чистота, благородство, возвышенность, серьезность, холодность, дистанция, официальность, торжественность, гармония
Серый	Воспринимается людьми по-разному в зависимости от психологических особенностей. Для сильного человека серый цвет – это благородство, артистизм, авторитетность, солидность, надежность, здравомыслие, реализм, утонченность, сила. Для слабого человека серый олицетворяет пассивность, невыразительность, незаметность, безжизненность, слабость. В любом случае серый цвет – это консерватизм и классика
Желтый	Вызывает желание к общению, обозначает жизнерадостность, оптимизм, целеустремленность, высокую самооценку, новые идеи, интеллектуальную деятельность
Красный	Независимость, уверенность в себе, лидерство, конкурентоспособность, сила, демократизм, эмоциональность
Оранжевый	Приветливость, открытость, разговорчивость, импульсивность, хорошее настроение, легкомыслие, переменчивость
Синий	Строгий, деловой и эмоциональный одновременно. Цвет рассудительных и интуитивно тонких людей, рациональных, но с высокими духовными ценностями
Голубой	Спокойствие, легкость, сдержанность, интеллигентность, воспитанность. Тактичность, пронизательность
Розовый	Мягкость, нежность, сентиментальность, чувственность, деликатность, доброта
Фиолетовый	Загадочность, экстравагантность, таинственность, меланхоличность. Дистанция
Бежевый	Понимание и естественность
Зеленый	Здоровье, бодрость, свежесть, молодость. Глубокий зеленый – сдержанность, спокойствие, состоятельность, процветание, материальное благополучие, успешность, бесконфликтность, равновесие, гибкость, рассудительность, великодушие
Коричневый	Сдержанность, стабильность, надежность, скромность, мудрость, зрелость, житейский опыт, консерватизм, солидность, добросовестность, трудолюбие, здравомыслие

В нашем внешнем поведении проявляется то многое, что у нас происходит и есть внутри. Только эти проявления нужно уметь распознать. За отдельными, едва заметными проявлениями рук, глаз, позы можно уви-

## Глава 1. Психология как профессия

деть настроение, желание, помыслы. Поэтому представление о значении тех или иных жестов поможет Вам выгодно подать себя и соответствовать запросам Вашего работодателя.

Значение	Жесты, мимика, пантомимика
<i>Открытость</i>	Среди многих жестов, выражающих ее, назовем открытые руки. Часто они сопровождаются поднятием плеч, ладони открыты вперед: «Что Вы от меня хотите?!» Другой характерный жест – расстегнутая куртка (пиджак и т.д.). Человек, доверяющий Вам, расстегнет, а то и снимет ее в Вашем присутствии. Не застегивайтесь – и ваши взаимные цели будут достигнуты легче! Кластер жестов «идем вместе»: люди сидят, расстегнувшись, не скрещивая рук и ног, сдвинувшись к партнеру через разделяющий стол
<i>Защита</i>	Характерный жест – скрещенные на груди руки. Этот жест оказывает сильное влияние на других. Другой часто встречающийся жест – скрещенные ноги. Люди, скрестившие ноги, – это те, кто оказывает вам наибольшее соперничество, и поэтому они требуют усиленного внимания. Если же при этом скрещены и руки – перед вами действительный противник. Если женщина, скрестив ноги, покачивает верхней, – ей наскучила ситуация
<i>Оценка</i>	Самые ошибочно интерпретируемые жесты – это те, которые мы называем жестами оценки, те, что связаны с задумчивостью, размышлениями. Кластер жестов «критической оценки»: подбородок опирается на ладонь, указательный палец вытянут вдоль щеки, остальные располагаются ниже рта. Если это сопровождается наклоном тела от партнера, то тон оценки циничный, негативный. Жест «рука у щеки», означает, что человек находится в состоянии размышления о чем-то. Наклон головы набок – связан с заинтересованностью. Почесывание подбородка – размышление, идет процесс принятия решения. Жесты с очками. Один из негативных – взгляд поверх очков: «Ну что там еще?» Другие жесты – средство выиграть время: тщательное протирание стекол и т.д. Жест «захватывание носа в щепоть», соединенный с закрыванием глаз, говорит о большой сосредоточенности над принимаемым решением
<i>Деловой взгляд</i>	Ведя деловые переговоры, представьте, что на лбу вашего собеседника находится треугольник. Направив свой взгляд на этот треугольник, вы создаете серьезную атмосферу, и другой человек чувствует, что вы настроены по-деловому. При условии, что ваш взгляд не опускается ниже глаз другого человека, вы сможете контролировать ход переговоров при помощи взгляда

***Введение в профессию (Клиническая психология)***

Значение	Жесты, мимика, пантомимика
<i>Ладони и передаваемая с их помощью информация</i>	Самый лучший способ узнать, откровенен и честен ли с тобой в данный момент собеседник – это понаблюдать за положением его ладоней. Когда человек начинает с вами откровенничать, он обычно раскрывает перед собеседником ладони полностью или частично. Этот жест подскажет вам, что собеседник говорит в данный момент правду. Существует три основных командных жеста ладони: положение ладони вверх (доверительный жест), положение ладони вниз (оттенок начальственности) и положение указывающего перста (агрессивное положение ладони)
<i>Некоторые жесты рук и кистей рук</i>	Потирание ладоней – с помощью данного жеста люди невербально передают свои положительные ожидания. Потирание большого пальца об указательный или о кончики других пальцев – применяется обычно для обозначения и ожидания поступления денег в качестве оплаты. Сцепленные пальцы рук – часто этот жест означает разочарование и желание человека скрыть свое отрицательное отношение. Шпильеобразное положение рук – обозначает уверенную или «всезнающую позицию». Этот жест часто применяют люди управляющего звена. Закладывание рук за спину – считается жестом уверенного в себе человека с чувством превосходства над другими. Жест «руки в замок за спиной» отличается от жеста «закладывание рук за спину с захватом запястья», который говорит о том, что человек расстроен и пытается взять себя в руки. Интересно, что чем более сердит человек, тем выше передвигается его рука по спине. Акцентирование больших пальцев рук – говорит о властности, превосходстве и даже агрессивности человека. Однако этот жест (как и многие другие) нужно рассматривать в совокупности с другими жестами, так как открытые пальцы являются положительным сигналом

В имиджевом впечатлении огромную роль играют техники эффективного общения.

Техника	Правила	Полезно	Недостаточно
<i>Нерефлексивное слушание</i>	Минимум ответов (невмешательство), обратная связь, т.е. мы должны постоянно давать собеседнику понять, что мы его слышим	Когда собеседник горит желанием высказать свое отношение к чему-либо. Уместно начать с открытого вопроса: «Что Вы думаете по этому поводу?» В напряженных ситуациях, когда собеседник хочет обсудить наиболее болезненные вопросы. Здесь благоразумно	У собеседника желание говорить слабое или полностью отсутствует. Если вы не согласны с тем, о чем говорят, лучше сразу высказать, иначе, видя нашу обратную связь, он будет думать, что мы полно-

## Глава 1. Психология как профессия

Техника	Правила	Полезно	Недостаточно
		сначала дать человеку высказаться, а потом приступить к решению проблемы. У собеседника проблемы с выражением своих трудностей, забот, радостей. Можно использовать все те же открытые и закрытые вопросы: «Вас что-то беспокоит?», «Вы, наверное, хотите поделиться своими новостями?» и т.д.	стью с ним согласны. Говорящий стремится получить более весомую поддержку и одобрение. Когда данный вид общения мешает самораскрытию, противоречит нашим интересам
<i>Выяснение</i>	Обращение к собеседнику с выясняющими вопросами	Необходимо точное понимание позиции собеседника. Если человек говорит путано, перепрыгивает с одного на другое. Выясняющие вопросы показывают говорящему, что его слушают и стараются понять	Говорящий чрезмерно разговорчив
<i>Перефразирование</i>	Начать с таких слов, например: «Если я Вас правильно понял...», «Другими словами, Вы считаете...». Ориентироваться именно на смысл, а не на эмоции. Важно выбрать главное и сказать это своими словами. Не перебивать (только во время пауз)	Когда необходимо полное понимание желаний партнера в переговорах; в конфликтах или во время дискуссий. Если мы повторим мысль собеседника, прежде чем высказать аргумент против, то он с большим вниманием отнесется к нам, так как он видит, что его слушают и стараются понять. Когда мы слабо ориентируемся в предмете разговора, ведь наши ответы – его собственные мысли. Помогает собеседнику – у него появляется возможность увидеть – правильно ли его понимают	Говорящий не допускает оценивания своего мнения посторонними
<i>Отражение чувств</i>	Акцент делается на эмоциональном состоянии собеседника. Можно использовать такие слова, как: «Мне кажется, что Вы чувствуете...», «У меня такое ощущение, что Вы чем-то...» и т.д.	В конфликтных ситуациях. Если мы сможем дать понять человеку, что понимаем его чувства, то наверняка обвинительный накал его речи спадет. В ситуациях, когда собеседника мучает личная проблема и он хочет поделиться с нами и найти понимание. Помогаем собеседнику лучше понять эмоциональное состояние	У Вас есть свое мнение. Собеседник манипулирует Вами, вызывая сочувствие и сопереживание

Проанализируйте преимущества и недостатки Вашего профессионального самомаркетинга. Можно ли однозначно интерпретировать язык жестов? Какие техники эффективного общения можно добавить, исходя из Вашего жизненного опыта?

---

На основе предыдущего задания составьте профессиональное резюме «Я – успешный студент-психолог» в соответствии с основными принципами:

- краткость;
- конкретность;
- активность (использование энергичных глаголов, показывающих активность);
- избирательность (только важная информация);
- честность.

*Выберите один из типов резюме* – как общий способ его организации, последовательность изложения информации и расстановка акцентов в сведениях, включаемых в резюме.

*Существует три типа резюме:*

1. Хронологическое резюме (достижения описаны в хронологической последовательности).

2. Функциональное резюме (представляет ваши навыки, опыт и достижения, а не конкретный перечень работ, которыми вам приходилось заниматься на различных этапах своего образования).

3. Комбинированное или функционально-хронологическое резюме (не только демонстрирует ваши достижения, но и позволяет получить более отчетливое представление о вашей биографии).

*Избегайте следующих ошибок:*

- непрофессионализм (цвет, размер бумаги, шрифт, исправления);
- небрежность;
- остроумие;
- пустословие и болтливость;
- неточность;
- попытки ввести в заблуждение;
- перегибы;
- недомолвки;
- комментирование;
- чрезмерные подробности личной жизни;
- жаргон.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РЕЗЮМЕ

Каково место нравственно-этического компонента профессиональной деятельности в Вашем резюме? Выделите его в тексте.

1. Закон личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала позволил выявить условия и факторы личностно-профессионального развития, позволяющие оптимизировать этот процесс. Выявлены также психологические факторы, препятствующие личностно-профессиональному развитию. Развитие происходит эффективно только тогда, когда человек максимально использует внутренние ресурсы и учитывает возможное влияние внешних факторов (условий) профессионального продвижения к намеченной цели.

Проанализируйте внешние ресурсы, влияющие на личностно-профессиональное развитие и определите, какие ресурсы есть в Вашем распоряжении уже сейчас. Что необходимо сделать для пополнения ресурсной базы?

### Внешние ресурсы

Общая сфера (внеобразовательная)	
Способствует развитию	Препятствует развитию
Специальная сфера (образовательная)	
Способствует развитию	Препятствует развитию

2. Закон самовыражения личности в профессии, отражающий процессуальный и личностно-смысловой аспекты процесса деятельности, подчеркивает знание психологических особенностей профессионального самоутверждения и позволяет прогнозировать этот процесс, моделировать его и управлять им, обеспечивая тем самым более эффективное профессионально-личностное развитие человека. Сущность профессиональ-

ного самоутверждения может быть представлена как мотивационный процесс психической активности, направленный на достижение лично- значимых результатов в профессиональной сфере. Содержание профессионального самоутверждения определяется степенью выраженности потребности личности в профессиональной деятельности, профессиональными притязаниями, ценностными ориентациями, профессиональной самооценкой и интернальностью в сфере профессиональной деятельности. Содержание профессионального самоутверждения связано как с нормативно-ролевым, так и морально-нравственным аспектом ценностных ориентаций, определяемым в зависимости от усвоенности культурных и профессиональных норм, нравственного потенциала. Представьте психологические показатели профессионального самоутверждения в мотивационно-ценностной сфере:

а) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

б) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

в) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

г) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

д) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

е) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Становление профессиональной компетентности предполагает одновременное формирование базовых интеллектуальных качеств. Раскройте Ваши представления о их содержании.

Интеллектуальная инициатива	
Интеллектуальный самоконтроль и саморегуляция	
Интеллектуальное творчество	

## Глава 1. Психология как профессия

Рефлексивный стиль переработки информации	
Интеллектуальная эффективность	
Конструктивная активность	
Инновационные приемы поиска и обработки информации	

4. В условиях современной динамичной, насыщенной трудностями жизни перед профессионалом встают новые проблемы и задачи, которые дают поводы для конфликтов, кризисных ситуаций. С проблемными ситуациями люди встречаются в разных сферах своего бытия на всем протяжении индивидуального жизненного пути. Особую остроту данное обстоятельство приобретает в деятельности клинического психолога, которая характеризуется интеллектуальной, эмоциональной, социальной напряженностью, сопряжена с большими нервно-психическими и энергетическими затратами, наличием значительного числа непредвиденных ситуаций, с высоким уровнем ответственности. Таким образом, актуальным является оценка того, каким образом клиническому психологу удастся справиться с жизненными и профессиональными трудностями, неожиданными событиями, к каким стратегиям они прибегают, чтобы совладать с ними или предотвратить порождаемые ими профессиональные, социальные и эмоциональные проблемы. От качества их преодоления во многом будет зависеть вектор профессионального развития, профессиональная и социальная эффективность, в том числе и готовность к инновационной деятельности.

Стратегия	Описание
Социальная поддержка	Поиски общественной (социальной) поддержки –
Решение проблемы	Фокусирование на решении проблемы –
Работа, достижения	Упорная работа и достижения –
Беспокойство	Беспокойство –
Друзья	Ставка на близких друзей –
Принадлежность	Стремление принадлежать –
Чудо	Надежда на чудо –
Несовладание	Несовладание –
Разрядка	Разрядка –
Общественные действия	Общественные действия –
Игнорирование	Игнорирование проблемы –
Самообвинение	Самообвинение –
Уход в себя	Уход в себя –
Духовность	Поиски духовной опоры –

**Введение в профессию (Клиническая психология)**

<b>Стратегия</b>	<b>Описание</b>
Позитивный фокус	Фокусирование на позитиве –
Профессиональная помощь	Обращение за помощью к профессионалу –
Отвлечение	Стремление отвлечься и отдохнуть –
Активный отдых	Активный отдых –

5. И.А. Зимней были выделены 10 основных видов компетенций, объединенных в три группы. Опишите их.

Группы компетенций		
Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения	Компетенции, относящиеся к деятельности человека	Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы

6. Советом Европы в развернутом виде определены и представлены ключевые компетенции. Сгруппируйте представленный ниже таблицы список компетенций в соответствующие группы:

Перечень компетенций	Группа компетенций
	Политические и социальные компетенции
	Межкультурные компетенции
	Компетенции, определяющие владение устными и письменными языками общения
	Компетенции, определяющие владение устными и письменными языками общения
	Компетенции, связанные с возникновением общества информации
	Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь
	Коммуникация на родном языке
	Коммуникация на иностранном языке
	Математические навыки, базовые навыки в естественных науках и технике
	Предпринимательские способности
	Культурная компетенция

Список компетенций:

- способность брать на себя ответственность;
- участвовать в совместном принятии решений;
- регулировать конфликты ненасильственным путем;
- участвовать в функционировании и развитии демократических институтов;

- препятствовать возникновению расизма, ксенофобии, распространению климата нетерпимости;
- понимание различий;
- уважение и способность ладить с людьми других культур, языков, религий;
- владение несколькими языками, важными в работе и общественной жизни;
- владение новыми технологиями, понимание возможностей их применения;
- способность критически воспринимать распространяемую по каналам средств массовой коммуникации информацию;
- способность выражать и интерпретировать мысли и чувства;
- излагать факты в устной и письменной форме;
- успешно взаимодействовать в различных социальных контекстах – на работе, дома, в свободное время;
- способность использовать в повседневной жизни элементарные навыки вычислений;
- использовать знания и практические навыки в области науки и техники для решения практических задач;
- использовать мультимедийные технологии для извлечения, хранения, создания, презентации;
- классификация информации;
- обмен информацией;
- способность организовать и регулировать собственное обучение;
- умение эффективно распоряжаться временем;
- умение решать проблемы;
- способность приобретать, оценивать и усваивать новые знания, применять их в различных условиях;
- способности, необходимые для активного участия в общественной жизни и разрешения конфликтов в общении на межличностном, групповом или общественном уровне;
- стремление производить изменения самому;
- способность приветствовать, поддерживать инновационные процессы, привнесённые извне;
- способность адаптироваться к инновационным процессам;
- ответственность за результаты собственных действий, как позитивные, так и негативные;
- наличие стратегического мышления;

- умение ставить цель и их достигать;
- устремлённость к успеху;
- способность оценить популярную культуру и социальные обычаи в целом;
- способность ценить литературу, искусство, музыку и другие формы творчества.

7. Уточните стандартный набор Ваших профессиональных качеств с учётом специфики профессиональной деятельности клинического психолога.

Наименование	Примеры и комментарии
<b>I. Первичные качества</b>	
<i>1. Общекультурные</i>	
Общая подготовка	
Целевые и жизненные ориентации	
Опыт общения с людьми	
Определённые этические и эстетические навыки	
Культура речи	
<i>2. Деловые (профессиональные)</i>	
Компетентность в вопросах управления	
Трудовая активность	
Опыт общественной деятельности	
Дисциплинированность, чувство ответственности за результаты труда	
Умение и стремление повышать свое образование	
<i>3. Личностные</i>	
Моральная устойчивость	
Честность	
Самостоятельность	
Развитая воля	
Решительность	
Инициативность	
Коммуникабельность	
Надёжность	
<b>II. Приобретаемые качества</b>	
<i>1. Общекультурные</i>	
Знание истории страны (региона)	

## Глава 1. Психология как профессия

Наименование	Примеры и комментарии
Знание основных интеллектуальных ценностей современности	
Ораторское мастерство	
Навыки проведения конкретных практик	
Чувство лидера и ответственности	
Способности масштабно мыслить	
<b>2. Деловые (профессиональные)</b>	
Организованность	
Трудовая активность	
Умение направлять и контролировать деятельность других	
Настойчивость и последовательность в реализации поставленных задач	
Умение разбираться в достижениях социального и научного прогресса, находить способы их использования на практике	
<b>3. Личностные</b>	
Мужество	
Принципиальность	
Способность противостоять конъюнктуре и личной выгоде	
Умение убеждать	
Образцовое поведение в любых ситуациях	

8. Проблемный семинар «Нравственные эталоны профессиональной деятельности клинического психолога».

Проблема всегда связана с некоторой степенью неопределенности для решения и выбора последующих действий. Неопределенность данной ситуации является основным структурным замыслом в конструировании проблемного процесса. Уровень сложности задачи во многом зависит от того, насколько велика эта неопределенность. По мере увеличения ограничений, включенных в условия задачи, возрастает ее сложность, усложняются условия решения поставленной проблемы и нахождения путей выхода

да из затруднений. Процесс нарастания сложности проблемы связан и с противоположным процессом – снятием ограничений в ходе проблемного семинара. Крайним выражением этой тенденции является полное отсутствие детерминированности способов решения задачи, полная свобода действий.

Участие в проблемном семинаре опирается на личностный подход, а итогом являются развитие профессионального самоопределения, выработка нового стиля осуществления деятельности, развитие опережающего мышления, наиболее отвечающего профессиональным задачам труда современного государственного служащего.

Решение проблемных задач протекает в фазах:

- осознание проблемы;
- гипотетическое решение и предвидение его результатов;
- выполнение решения;
- проверка решения.

Этапы проектного семинара:

**Первый этап** – осознание проблемы. В результате этой деятельности формулируется вопрос, который фиксирует соотношение сообщаемой информации с известными ранее положениями. Вопрос как бы вскрывает, обнаруживает главное и тем самым намечает последовательность актов решения, определяет направление, по которому следует искать ответ. Постановкой вопроса завершается первый этап.

**Второй этап** – планирование исполнительских действий, концептуальная модель – предполагает выработку гипотезы и принятие решения. Это центральный этап. Гипотеза – это проектируемый субъектом результат, выбор способов решения, ведущих к устранению выявленных противоречий; гипотетическое мышление – прогнозирование, эвристические процедуры поиска. Гипотеза позволяет сделать мыслительный переход от того, что очевидно, к тому, что следует найти. На этом этапе большое значение имеет прошлый опыт, перенос имеющихся знаний в новые условия, способы осмысления неизвестного с позиции уже известного, переработка уже знакомой информации в целях применения ее для практического решения, оценка ситуации и своих возможностей.

**Третий этап** – проверка произведенного решения. Это завершающий этап в решении проблемы. Он включает оценку гипотезы, правильности произведенных действий, представляет собой апробацию гипотетического решения, анализ и оценку достоверности полученных результатов. Если проверка подтверждает правильность избранной стратегии реше-

ния, то на этом решение поставленной задачи заканчивается. В том случае, если обнаруживается несоответствие полученных результатов основным критериям достоверности, то познавательный процесс продолжается: вносятся коррективы, строится новая гипотеза – вновь выстраивается стратегия решения, осуществляются решение проблемы и контроль. Это второй виток спиралеобразного развития процесса познания. Могут иметь место и третий, и четвертый витки и т.д.

Общим итогом является защита продукта, связанного с решением заявленной проблемы. Форма отчетности – свободная (доклад, презентация, отчет, эссе и т.д.).

9. Дополните перечень факторов, влияющих на исполнение профессиональной дисциплины. Обоснуйте свою позицию.

Наименование фактора	Примечание
<i>Внутренние факторы</i>	
Характер клинического психолога	
Система ценностей клинического психолога	
Совесьть клинического психолога	
<i>Внешние факторы</i>	
Качество нормирования и инструктирования деятельности клинического психолога	
Полнота психологической информации	
Оптимальность организационной структуры	
Уровень общей и профессиональной подготовки	
Продуманность морального и материального стимулирования клинического психолога	
Сочетание источников и факторов формирования личности клинического психолога и системы «должностных требований»	

## ЛИТЕРАТУРА

### *Основная*

1. *Абрамова Г.С.* Модель профессиональной деятельности практического психолога // Введение в практическую психологию. 2-е изд., испр. и доп. М., 1994. С. 13–18.
2. *Буякас Т.М.* Смыслы и ценности в деятельности психолога-профессионала // Акмеология. 2001. № 1.
3. *Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С.* Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2002.
4. *Деркач А.А., Зызыкин В.Г., Маркова А.К.* Психология развития профессионала. М.: РАГС, 2000. 124 с.
5. *Иванова Е.М.* Основы психологического изучения профессий. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
6. *Канн М.* Между психотерапевтом и клиентом: новые взаимоотношения. СПб.: Б.С.К., 1997.
7. *Карандашов В.Н.* Как стать психологом: введение в профессию. Вологда: Легиа, 1999.
8. *Климов Е.А.* Психология профессионала. Москва; Воронеж, 1997.
9. *Кодекс профессиональной этики психологов Общества психологов ВНР // Вопросы психологии.* 1983. № 6. С. 130–133.
10. *Литвак М.Е.* Профессия психолог. Ростов н/Д, 1999.
11. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.
12. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Гос. изд-во иностр. и национал. словарей, 1963. 900 с. См. также новейшее исправленное издание. М.: Русский язык, 1990.
13. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. М., 2001.
14. *Словарь психолога-практика.* 2-е изд., перераб. и доп. / сост. С.Ю. Головин. Минск, 2001.
15. *Толстых А.В.* Морально-этические проблемы психологической практики. М.: Знание, 1988.
16. *Турчинов А.И.* Профессионализация и кадровая политика: проблемы развития теории и практики. М., 1998.
17. *Фокин В.А.* О некоторых проблемах профессионализации психологов // Молодой специалист XXI века // Тезисы 1-й Всероссийской научно-практической конференции. М., 2001.

### *Дополнительная*

1. *Артемова Е.Ю., Лучко Л.Н., Стрелков Ю.К.* Методика оценки трудовых действий // Вопросы психологии. 1984. № 5.
2. *Булыгин А.М.* Профессиональное становление личности: ценностный подход. Комсомольск-на-Амуре, 1996.

3. Буюкас Т.М. Ценностно-смысловая сфера профессионала // Мир психологии. 1997. № 3.
4. Григорьев С., Демина Л. Профессиональный психолог в регионе экологического неблагополучия. Барнаул, 1995.
5. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. М., 1993.
6. Дмитриева М.А., Арефьев С.Л. Сравнительный анализ двух моделей деятельности психолога // Проблемы индустриальной психологии. Ярославль, 1975.
7. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994.
8. Ильин Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопросы психологии. 1988. № 6.
9. Исмаилова Ф.С. Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда. Екатеринбург, 1999.
10. Климов Е.А. Введение в психологию профессий. М. : Культура и спорт, 1998.
11. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988.
12. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
13. Климов Е.А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессоведа // Психологический журнал. 1994. Т. 14, № 4. С. 130–136.
14. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д : Феникс, 1996.
15. Климов Е.А. Пути в профессионализм. М., 2003.
16. Климов Е.А., Носкова О.Г. История психологии труда в России. М. : Изд-во МГУ, 1992.
17. Климов Е.А. О профессиональном самосознании // Психология профессионала. М., 1996. С. 68–75.
18. Климов Е.А. Об одном ходе мыслей, полезном для психолога // Вестник МГУ. Сер. 14. Психол. 1991. № 2. С. 3–11.
19. Миллс Р. Властвующая элита. М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1959.
20. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М. : МГУ, 1990. 331 с.
21. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002.
22. Практикум по общей и экспериментальной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. 2-е изд. Санкт-Петербург ; Москва ; Харьков ; Минск, 2000. С. 545–552.
23. Профессиональный кодекс этики для психологов. Кони. ФРГ, 1986 // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 148–153.
24. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва : Ин-т практич. психол. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996.
25. Развивающаяся психология – основа гуманизации образования : материалы Первой Всерос. науч.-метод. конф. М., 1998.
26. Романова Е.С. Психология профессионального становления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1992.
27. Стрелков Ю.К. Операционально-смысловые структуры профессионального опыта // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1990. № 3.

## ГЛАВА 2. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА И ПРАКТИКА

### 2.1. Специальность «клиническая психология»

Современная жизнь актуализировала потребность общества в организации довольно масштабной и активной психологической помощи населению. Это связано с тем, что современный человек живет в ситуации постоянного воздействия стрессовых факторов вплоть до неопределенности перспектив общественного и личного развития. Все это способствует возрастанию количества людей:

- нуждающихся в психологической помощи в силу своей социальной, профессиональной, бытовой неустроенности и бесперспективности;
- страдающих разными недугами – психическими, невротическими, психосоматическими.

Их число пополняется и за счет армии перемещенных лиц, беженцев и жертв различных катастроф – экологических, производственных, социальных, а также больных хроническим алкоголизмом, наркоманов и т.п.

Это, в свою очередь, актуализирует обеспечение целого ряда областей общества специалистами-психологами (сферы здравоохранения, народного образования, требующие подготовки по клинической и медицинской психологии, и социальной помощи населению). Данные области общественной практики нуждаются в клинических психологах как специалистах широкого профиля, способных решать комплексные задачи, носящие межотраслевой характер. В центре внимания клинической психологии – человек с трудностями адаптации и самореализации, связанными с его физическим, социальным и духовным состоянием. Практическая и научно-исследовательская деятельность специалиста в области клинической психологии направлена на повышение психических ресурсов и адаптационных возможностей человека, на гармонизацию психического развития, охрану здоровья, профилактику и преодоление заболеваний и разного рода недугов. Необходимо отметить, что профессия психолог появилась сравнительно недавно. Отсюда и множество ошибочных и неверных сведе-

ний относительно методов и содержания науки психологии. Некоторые люди даже путают такие похожие по звучанию, но разные по значению профессии, как психиатр, психотерапевт и психолог. Сразу следует сказать, что психиатр и психотерапевт – врачи, получившие диплом в медицинских учебных заведениях. А психолог получил своё образование по дисциплине «Психология» и врачом не является. Предмет его работы не психика человека, а его душевное состояние, внутренний мир. Психолог не лечит в прямом смысле этого слова, а помогает человеку обрести гармонию как с самим собой, так и окружающими его людьми.

Предметом профессиональной деятельности клинического психолога являются психические процессы и состояния, индивидуальные и межличностные особенности, социально-психологические феномены, проявляющиеся в различных областях человеческой деятельности, в том числе в тех, которые до сих пор не были сферами приложения деятельности клинических психологов. К ним относятся управление, производство и бизнес, народное образование, юриспруденция и др.

Клинический психолог должен уметь работать не только с клиентом (человеком, формирующим запрос на профессиональную психологическую помощь), но и, как участник междисциплинарной команды, – с медицинским персоналом, уметь учитывать специфическое содержание деятельности в области медицинской практики, профессионально обусловленные психологические и личностные особенности тех, кто входит в междисциплинарную команду, т.е. врачей, медицинского персонала в целом и др. Клинический психолог для достижения своих профессиональных целей должен уметь оказывать психологическую помощь и владеть навыками практической работы с семьёй, социальными службами и другими социальными учреждениями, от которых зависит психологическое состояние и психическое здоровье его клиента. Клинический психолог работает в службах помощи тяжелым больным – онкологическим, ВИЧ-инфицированным и т.д. – и помогает пациентам справиться со стрессом, поддерживает их, следит за состоянием здоровья, а в случае необходимости подключает к лечению психиатра и невролога. Также психолог может найти свое место в политике и бизнесе.

В нашей стране профессия клинического психолога сформировалась в последние три десятилетия в результате интеграции ряда дис-

циплин, смежных, но имеющих разную историю и проблематику. Госстандарт специальности «Клиническая психология» основан на традициях отечественной академической науки. В то время клиническая психология изучала преимущественно особенности психических функций (внимание, мышление, память и т.д.). А на Западе развивался психоанализ, который стал толчком для становления психоконсультирования и психотерапии. Поэтому вузы, кроме предписанных Госстандартом предметов, дополняют программы своими дисциплинами и практическими занятиями. Прежде всего, это признанные приоритетными всем мировым психологическим сообществом такие области психологии, как нейропсихология и патопсихология, а также оформившиеся несколько позже психология телесности (психосоматика), психология аномального онтогенеза, психологическая коррекция, психология здоровья. В зарождении и становлении нейро- и патопсихологии решающую роль сыграли профессора Московского университета, лауреаты Ломоносовской премии, обладатели многих международных наград – Александр Романович Лурия и Блюма Вульфовна Зейгарник (Климов Е.А.). Междисциплинарный характер основ специальности «Клиническая психология» на стыке гуманитарных и естественно-научных дисциплин (клинической медицины, анатомии, физиологии, психофармакологии, генетики, высшей математики и т.д.) позволяет студентам приобретать солидную теоретическую базу для дальнейшего профессионального роста. Фундаментальный характер образования предполагает солидную практическую подготовку студентов. Дипломные работы выпускников представляют собой, как правило, полноценные исследования с серьезной проработкой теоретических основ и решением значимых четких задач научно-практического характера.

В рамках специальности «Клиническая психология» осуществляется подготовка студентов по таким специализациям, как:

- нейропсихология;
- патопсихология;
- психосоматика и психология телесности;
- психология аномального развития;
- психологическое консультирование, психокоррекция и психотерапия;
- психология здоровья и здорового образа жизни.

В соответствии со своей фундаментальной и специальной подготовкой клинические психологи могут выполнять различные функции и оказывать психологическую помощь людям в самых разных формах: диагностические, экспертные, консультативные, коррекционные, психотерапевтические, профилактические, реабилитационные, научно-исследовательские, учебно-педагогические и др.

В области здравоохранения клинические психологи участвуют в решении широкого круга задач, работая во всех типах лечебно-профилактических учреждений, начиная с психиатрической, онкологической, кардиологической, хирургической клиник, вплоть до стоматологических учреждений, где тоже требуется участие психолога в связи с «устрашающим» эффектом врачебного кабинета.

Клинические психологи активно включаются в решение круга задач охраны психического здоровья подрастающего поколения, работая в детских дошкольных заведениях, школах, детских санаториях-профилакториях, интернатах для детей с задержкой и недоразвитием психики, в центрах коррекционной и лечебной педагогики, в службах семьи и детства и др.

Все более активно клинические психологи привлекаются для работы в службах социальной защиты населения. Сегодня их можно встретить в центрах занятости, службах по подбору кадров, учреждениях социальной помощи населению, службах планирования семьи, центрах психологической помощи жертвам насилия, социальных, стихийных и природных катастроф, в службах кризисных состояний и многих других.

В 1990-е гг. в рамках приведения российской образовательной программы к международным стандартам была введена специальность «клиническая психология». В отличие от России, в которой медицинская психология и клиническая психология зачастую представляют собой одну и ту же область психологии, в международной практике медицинская психология обозначает, как правило, узкую сферу психологии взаимоотношений врача или терапевта и пациента и ряда других узкоспецифических вопросов, в то время как клиническая психология – это целостная научная и практическая психологическая дисциплина.

Теоретическое и прикладное значение клинической психологии раскрывается в решении вопросов совершенствования диагностиче-

ской и экспертной работы, психологического потенцирования лечебных мероприятий, изучения взаимоотношений больных, организации работы персонала лечебных учреждений и оптимизации лечебной среды клиник, разработки специальных психологических методов, повышающих результативность и длительность эффекта лечения, коррекцию изменений в личности больных, возникающих в ходе заболевания (Климов Е.А).

### ***2.1.1. Практические функции клинических психологов (формы психологической помощи)***

***Диагностика*** – наиболее традиционная функция. Специфика клинико-психологической диагностики: синдромальность – выделение и качественное описание синдрома, прогностичность. Виды диагностики:

1. ***Нозологическая*** (с помощью нозологических единиц). В начале 18 в. «одержимых бесами» впервые признали психически больными, но их болезни психики сначала было трудно расклассифицировать, систематизировать. Стали выделять симптомы – общие признаки психических нарушений, которые можно увидеть у разных людей. Симптом как единичный и малоинформативный признак болезни привел к выделению синдромов – закономерных сочетаний симптомов. На сегодняшний день существуют целые описания – стереотипы развития и движения синдромов, их динамика. Клинико-психологический синдром, в отличие от медицинского, – это система взаимосвязанных нарушенных психических функций и свойств личности. В основе синдрома должен лежать некий фактор, который связан со всеми изменениями. В медицине для выделения синдрома применяется метод наблюдения, причем он позволяет только описать симптомы проявления болезни, итоговые нарушения психической деятельности. Клинический психолог пытается выделить закономерности нарушения, используя экспериментальный метод. Особенно этот метод актуален в сложных для диагностики случаях – латентное протекание болезни, ремиссия (временное ослабление симптомов), диссимуляция симптомов больным. В этих случаях клинический психолог может подобрать прицельный комплекс методик с учетом гипотезы, пола, возраста, анамнеза больного.

2. *Топическая* – участие психологов в определении места поражения мозга, так как при разных локализациях мозговых поражений наблюдаются разные нарушения психики. Существуют медицинские методы невропатологической диагностики, но они не всегда точны, кроме того, существуют так называемые «немые» зоны мозга (ассоциационные отделы), которые не поддаются прямой медицинской диагностике.

3. *Индивидуально-психологическая* – диагностика личности человека с целью выявления предрасположенности к различным заболеваниям в связи с личностными чертами и особенностями (характер, темперамент, акцентуации, психопатии). При этом возможно преследование иных целей – дать коррекционные и реабилитационные рекомендации.

4. *Функциональная* – в рамках какой-либо экспертизы в зависимости от задачи (ВТЭК, судебная и т.п.).

5. *Диагностика умственного развития* детей и подростков в процессе онтогенеза для определения (и рекомендаций) случаев недоразвития, задержки развития, искаженного развития психики.

6. *Диагностика, связанная с различными формами психологического воздействия*, в том числе психологической коррекцией и психотерапией. Психологическая диагностика должна предшествовать воздействию, необходима в процессе коррекции и в конце, после воздействия. Особенно важна катamnестическая оценка (через некоторое время).

***Психологическая интервенция (воздействие, вторжение)*** – целенаправленное, организованное во времени и в методах влияние человека на другого человека с определенной целью и намерениями. В этой связи для клинического психолога актуальны следующие вопросы: что воздействует; на что воздействует; к чему приводит; цели воздействия (профилактические, лечебные, восстановительно-адаптационные); кто воздействует?

Очевидно, что следует вести речь о трёх видах психологического воздействия в зависимости от воздействующего лица:

- психологическое консультирование;
- психологическая коррекция;
- психотерапия.

Психотерапией занимаются как врачи-психотерапевты (врачебная психотерапия), так и клинические психологи (психологическая пси-

хотерапия). Для этого используются подходы и технологии таких типов психологического воздействия, как психоанализ, психодрама, гештальттерапия, гуманистическая психотерапия, бихевиорально-когнитивная психотерапия.

Психологическая коррекция – любое изменение, улучшение и совершенствование состояния любого человека. Возможна коррекция:

- поведения;
- психологических факторов риска заболеваемости здоровых людей;
- психологических последствий перенесенных заболеваний (от ипохондрии до анозогнозии);
- адаптационных возможностей человека;
- конфликтных ситуаций;
- профилактики инвалидизации;
- профилактики рецидивов перенесенных заболеваний.

В настоящее время сложилась такая форма работы, как бригадный метод: врач, психолог и социальный работник вместе могут оказать гораздо больше видов помощи как здоровым, так и больным людям.

**Экспертиза.** Принципы клинико-психологической экспертизы (в отличие от клинико-психологической диагностики):

- исследовать не только нарушенные, но и сохранные стороны психики;
- соотносить психический статус с требованиями того действия, в отношении которого проводится экспертиза.

Виды экспертизы:

1. *Врачебно-трудовая*: психолог должен оценить, насколько человек, переболевший определенной болезнью или не до конца выздоровевший. Психологи решают, может ли человек вернуться к своей работе, или рекомендуют другие виды деятельности в соответствии с возможностями человека.

2. *Военно-медицинская* – оценка личностных аномалий призывников (неспособность к дисциплине, психопатичность, чрезмерная возбудимость и т.д.). Психологи оценивают стабильность, уравновешенность личностного склада и отсеивают акцентуированных, психопатичных и возбудимых. Известно, что вследствие психологических ошибок повышается частота суицидов в офицерском составе (тяжелые жизненные условия семей), невооруженной и вооруженной агрессии, стрессов и индивидуально-специфических психических нарушений.

3. *Судебно-психиатрическая и судебно-психолого-психиатрическая* – определение вменяемости человека, что напрямую связано с определением уголовной ответственности или принудительным лечением. Это решается на основании двух факторов: медицинского (болен или нет) и психолого-юридического (мог ли в тот момент осознавать последствия своих поступков и руководить своими действиями), причем для принятия отрицательного решения необходимо соблюдение обоих критериев. Решение вопроса о невменяемости носит конкретный характер не только в смысле состояния психики конкретного человека, но и в смысле конкретного преступления (например, легкому олигофрену мелкую кражу не простят, а участие в групповом преступлении – мог не осознавать своей роли). Судебно-психолого-психиатрическая экспертиза, помимо вопроса о вменяемости, может решать и другие вопросы:

- каков уровень психического развития человека, соответствует ли умственный возраст паспортному;

- в каком аффективном состоянии человек находился в момент совершения преступления, не было ли чрезмерного аффекта, при котором человек не мог себя контролировать;

- можно ли доверять показаниям свидетелей (психолог может характеризовать особенности психики человека, которые могли повлиять на его свидетельские показания);

- оценка состояния суицидента перед актом самоубийства на основании имеющихся фактов (каковы причины, чья вина).

4. *Психолого-педагогическая*. Осуществляется клиническими психологами в отношении детей с аномалиями развития, трудностями обучения, отклонениями поведения. Даются диагноз и прогноз эффективности педагогических действий – где и как учить и что корректировать. Иногда в рамках этой экспертизы проводится различие ЗПР и недоразвития.

**Реабилитация** – социально-трудовая адаптация, восстановление психофизиологических возможностей и способностей человека на оптимальном уровне после болезни (проводят врач, юрист, социолог, психолог). Клинический психолог решает три вида задач:

- коррекция риска суицида или инвалидизации, возобновления заболевания; коррекция тревожности, мотивации, послеболезненных синдромов и т.п.;

- восстановление нарушенных высших психических функций;
- восстановление и нормализация отношений в среде.

**Профилактика.** Мировая практика представляет три этапа профилактики:

1. Первичная профилактика – общегосударственная задача укрепления здоровья всего населения. здравоохранение должно выполнять не только функцию лечения, но и функцию охраны здоровья. Задача психологов – формировать представление о здоровом образе жизни, ценность здоровья, чувство необходимости здоровья у всех людей.

2. Вторичная профилактика – выявление групп повышенного риска по отношению к тем или иным заболеваниям, психологическая работа с группами риска, корригирование факторов риска и образа жизни.

3. Третичная профилактика – работа с переболевшими людьми, направленная на предотвращение инвалидизации или повторения рецидива болезни.

## **2.2. Практические сферы клинической психологии**

Практическая реализация исследований, накопленных клинической психологией, была представлена:

**Психодиагностикой.** Вопросы клинической психологии решались главным образом в сфере психодиагностики; существенный импульс для развития этой области дал, в частности, Бине, один из создателей диагностики интеллекта. Во время обеих мировых войн значительно продвинулась вперед диагностика пригодности к строевой службе, что очень способствовало распространению диагностики в целом и в частности клинической диагностики.

**Педагогическим консультированием.** На базе психодинамических подходов Фрейда и Адлера, а также клинко-психологических разработок Уитмера были созданы консультационно-педагогические центры (Пенсильвания, Вена, Мюнхен). Наряду с психотерапией глубинно-психологической ориентации педагогическое консультирование долгое время оставалось единственной областью интервенции, открытой для клинических психологов. Сфера деятельности педагогического консультирования иногда описывалась понятием «психагогика» (например, Адлер, Шульц-Хенке). Под этим термином подра-

зумевалась активная интервенция, которая была ограничена определенным сроком и применялась при психических расстройствах и нарушениях поведения. Консультирование в процессе оказания психологической помощи подразумевает совместное обсуждение врача, клинического психолога, с одной стороны, и пациента или клиента – с другой, возникших у человека проблем, возможных вариантов их преодоления и профилактики, а также информирование человека о его индивидуально-психологических качествах, специфических типах реагирования, методах саморегуляции. Консультирование направлено на выработку активной позиции человека по отношению к психологическим проблемам, фрустрациям и стрессам с целью обучения способам восстановления или сохранения эмоционального комфорта в критических жизненных ситуациях. Диагностические процессы в структуре психологического консультирования включают клиническое интервьюирование и использование батареи экспериментально-психологических методик для определения особенностей функционирования психических процессов и параметров индивидуальности. Существенными при консультировании в практическом отношении являются процесс информирования человека об объективных параметрах его психической деятельности и свойствах индивидуальности, а также обучение способам психической саморегуляции.

**Информирование клиента.** Информирование клиента представляет собой довольно деликатный и сложный процесс, поскольку предполагает не только беспристрастное преподнесение фактов, но и учет возможных реакций человека на информацию о себе. Существует несколько стратегий информирования, принципиально различающихся степенью использования оценочных категорий, фокусировкой и используемой терминологией. Учитывая тот факт, что клинический психолог или врач получают в процессе обследования клиента (пациента) достаточно большое количество объективных данных, возможна различная *фокусировка* при информировании. Можно фиксировать внимание:

- на явных отклонениях функционирования организма и психики;
- всех имеющихся отклонениях;
- отклонениях, которые индивид способен осмыслить и изменить;
- всем спектре проявлений – и нормальных и аномальных;
- нормативных признаках и проявлениях.

Известны три подхода при фокусировке внимания и информировании человека: оптимистический, пессимистический и нейтральный. Одна и та же информация может быть воспринята как положительная, отрицательная или индифферентная. Возможен выбор различных объектов фокусировки внимания человека в процессе оказания психологической помощи. Это могут быть отдельные функции или деятельность всего организма и личности. В процессе информирования отмечается различный подход не только к фокусировке, но и к описанию и оценке выявляемых в процессе интервьюирования и диагностики клинических феноменов. Возможны *оценочный или описательный подходы*. В первом случае информирование включает оценочные категории (адекватный – неадекватный, нормальный – патологический, здоровый – больной, дефектный и т.д.). Во втором психолог или врач при информировании стараются избегать оценочных категорий и ориентируются лишь на описание клинических феноменов, представляя в случае необходимости многовариантность истолкования полученных фактов. Существенным в процессе информирования является также используемая клиницистом (психологом или врачом) терминология. Он может применять специфическую научную терминологию и даже жаргон («разноплановость мышления», «использование каузальной атрибуции» и пр.), непонятные обследованному, или, учитывая языковые и иные параметры клиента, делать заключение на обыденном языке.

***Психотерапия при психических расстройствах.*** Надо сказать, что начиная с рубежа веков психотерапией получили право заниматься и «глубинные» психологи, так что психологов уже давно можно идентифицировать как терапевтов. Однако подготовка специалистов по глубинной психологии довольно редко осуществлялась в рамках университетского образования. Как правило, психологи, закончив соответствующие образовательные учреждения, проходили дальнейшую специализацию, и такая форма профессиональной подготовки является общепринятой по сей день. Научная психология мало принимала во внимание глубинную психологию в плане образования и профессиональной сферы деятельности и даже боролась с ней (Fallend, Handlbauer, Kienreich, Reichmaug & Steiner, 1985), поэтому специалисты этого профиля нередко ассоциировались не с психологией, а с психоанализом и другими глубинно-психологическими шко-

лами; в результате и психотерапия не считалась прикладной дисциплиной психологии. Хотя в США понятие клинической психологии вошло в обиход уже в начале XX в., в немецкоязычных странах оно появляется только около середины прошлого столетия. В 1946 г. Гельпах издал книгу под названием «Клиническая психология»; при этом он понимал под клинической психологией психологию соматических болезней (особенности психики и поведения при соматических заболеваниях).

Начиная с 1950-х гг. в немецкоязычных странах появляются книги под названием «Клиническая психология». Так, Е. Штерн в 1950-е гг. выпускает в свет трехтомное пособие по клинической психологии. Первыми учебниками по клинической психологии, в которых это понятие соответствует сегодняшнему и которые обращены в первую очередь к психологам и студентам, изучающим психологию, можно считать труды Шрамля (1969, 1970; Schraml & Baumann, 1974, 1975). В этих учебниках вводится новое определение клинической психологии, выраженное через психотерапевтические методы, близкие к психологии: «разговорная психотерапия» (клиенто-центрированная психотерапия) и «поведенческая терапия». Основателем «разговорной психотерапии» является Карл Роджерс («Counseling and psychotherapy», 1942), и с 1950-х гг. она получает широкое распространение в Америке. В начале 60-х гг. в Гамбургском университете (Германия) в рамках факультета психологии Р. и А. Тауш (R. Tausch, A. Tausch) начинают внедрять «разговорную психотерапию». Немного позднее – с 1950-х гг. – благодаря специалистам из США, Англии и ЮАР (Margraf, 1996) стремительно развивается поведенческая терапия и начиная с 1960-х гг. оказывает мощное влияние и на практику.

С середины 1960-х гг. поведенческая терапия получает распространение и в немецкоязычных странах. С начала 1970-х гг. в немецкоязычных странах значение клинической психологии постоянно растет – и как прикладной дисциплины в науке, и как аутентичной профессии. Благодаря развитию множества новых психотерапевтических методов акцент в работе клинических психологов переместился с диагностики на терапию. Изменения в концепциях здравоохранения привели к тому, что психологи с их широкой компетенцией вошли также во многие учреждения здравоохранения, в результате

чего к задачам терапии добавились задачи профилактики и реабилитации.

С середины 1980-х гг. клиническая психология проникает в сферу соматической медицины: было введено понятие «поведенческая медицина» («Behavioral medicine») и тем самым создано поле исследовательской и профессиональной деятельности, где тоже значительно преуспели психологи. Дальнейшее расширение понятия клинической психологии произошло в конце 1980-х гг., когда появилась психология здоровья. Нынешняя ситуация характеризуется все более четким разделением клинической психологии на частные области, что ведет к специализации как в науке, так и в практике.

**Специальные функции интервенции.** Важнейшими из них считаются:

- гигиеническая и профилактическая;
- лечение / психотерапия;
- функция реабилитации.

*Функция гигиены и профилактики.* Эти две функции трудно четко разграничить. Функция гигиены представляет масштабные санитарные мероприятия и способствует психическому, физическому и социальному здоровью. Сегодня ее относят к сфере «психология здоровья»; кроме того, она укладывается в более широкие рамки общественного здоровья (Public Health). Функция профилактики – это те методы и стратегии интервенции, которые помогают предотвратить расстройства, в то время как гигиена направлена на сохранение и укрепление здоровья. Профилактические мероприятия призваны снизить показатели заболеваемости. Профилактические мероприятия могут быть специфическими, т.е. ориентироваться на конкретные расстройства (например, токсикоманию), или неспецифическими, способствующими душевному здоровью вообще. К функции профилактики относят и кризисную интервенцию, так как она помогает адаптироваться в трудных, критических жизненных ситуациях и тем самым предотвратить возникновение расстройств.

*Функция лечения / терапии (в том числе психотерапии).* Цель этой функции – терапия расстройств и тем самым снижение числа заболеваний. С точки зрения административного здравоохранения имеются в виду расстройства, обладающие характеристиками болезни и поэтому требующие лечения. Используемое понятие «психотерапия»

охватывает только часть этой функции, так как в него не входит лечение нарушений основных психических функций, например тренинг памяти после нейрохирургического вмешательства. Понятие психотерапии относится к частному множеству этой функции интервенции и касается терапии нарушенных психических паттернов функционирования и воздействия на нарушения, возникающие в интериндивидуальной плоскости. Все интервенции, которые можно подвести под эту функцию, можно рассматривать как терапевтические и использовать для этого главное понятие – «терапия».

*Функция реабилитации.* В самом широком смысле цель реабилитации – помочь человеку заново в полном объеме включиться в работу, социальную сферу и общество, после того как появилось расстройство либо болезнь или если имеется физическая либо умственная недостаточность (Badura & Lehmann, 1988). Благодаря этому долговременные последствия какого-то расстройства или болезни должны быть либо предотвращены, либо – при хронических, неизлечимых расстройствах – смягчены или сведены к минимуму. Реабилитационные мероприятия тоже могут снизить частоту заболеваний. Еще одна функция реабилитации – предотвращение рецидивов, и в этом смысле она включает в себя также и профилактику.

Профилактика, терапия / психотерапия и реабилитация соответствуют по времени упреждению, развитию и лечению расстройств, включая возвращение в привычную социальную среду. Каплан (Caplan, 1964) называет эти функции первичной, вторичной и третичной профилактикой.

При всех функциях (гигиена и профилактика, терапия / психотерапия и реабилитация) первоочередной целью воздействия может быть или непосредственно психическая сфера, или опосредованно – соматическая. Последняя имеет место, например, когда посредством профилактической интервенции необходимо улучшить «здоровое поведение», чтобы снизить риск сердечных заболеваний. Воздействовать при этом можно непосредственно на тенденции эмоций и поведения, имея опосредованную цель – снижение риска соматических заболеваний.

Сегодня клиническая психология является самой популярной из прикладных отраслей психологической науки. Так, в Американской психологической ассоциации, наиболее многочисленной и влиятель-

ной психологической организации в мире, семь из восьми подразделений занимаются теоретическими и прикладными проблемами психического здоровья. В нашей стране бум клинической психологии только начинается. Огромный дефицит специалистов этой области в здравоохранении постепенно начинает восполняться за счет увеличения курсов и кафедр в вузах, обучающих клинических психологов. Образуются ассоциации психологов, способствующие консолидации специалистов для решения организационных, методических и практических проблем. Интерес к этой области знания постоянно растет. В рейтинге, проведенном американским журналом «Деньги», психология занимает четвертое место в списке 50 наиболее перспективных профессий XX в.

### **2.3. Клиническая психология в системе других наук**

Любая наука развивается во взаимодействии с другими науками и под их влиянием. В этом переплетении различных наук и отраслей в полной мере отражаются обусловленные научно-технической революцией взаимосвязанные тенденции: к выделению в самостоятельные области знаний, с одной стороны, и с другой – интегративные, приобретающие в настоящее время ведущую роль и заключающиеся в активном использовании новыми отраслями пограничных дисциплин. Эти взаимодействия могут быть «горизонтальными», примером чего является клиническая психология как одна из психологических дисциплин. Но большее значение, как считает Платонов, имеют «вертикальные» взаимодействия, например клинической психологии с философией. Философия шире методологии конкретной науки, которую она включает как философское учение о методах познания и преобразования действительности, применении принципов мировоззрения к процессу познания. Базисными науками для клинической психологии являются общая психология и психиатрия.

Психиатрия относится к медицине, но теснейшим образом соприкасается с клинической психологией. Предметом научных исследований как клинической психологии, так и психиатрии являются психические расстройства, а клиническая психология, кроме того, занимается такими нарушениями, которые по своей значимости не равно-

ценны болезни (например, проблемы супружества и партнерства), а также психическими аспектами соматических расстройств.

Перре и Бауманн полагают, что в этом отношении клиническая психология и психиатрия близки, даже если учесть по-разному расставленные акценты в их подходе к предмету исследования. Психиатрия как частная область медицины больше учитывает соматическую плоскость психических расстройств; в клинической же психологии основными являются психологические аспекты. Всеобъемлющее понимание психических расстройств возможно только при наличии комплексных биопсихосоциальных моделей. Поэтому разрабатываемые подходы иногда не имеют выраженных различий и нередко реализуются при совместных исследованиях.

Клиническая психология оказывает влияние на развитие теории и практики психиатрии, неврологии, нейрохирургии, внутренних болезней и других медицинских дисциплин.

Патопсихологические расстройства часто проявляются в экстремальных условиях, которые изучаются и другими психологическими науками, например авиационной и космической психологией. В связи с этим был предложен термин – «экстремальная психология». По мнению Платонова, патопсихология изучает аномальную личность в нормальных условиях, а экстремальная психология изучает нормальную личность в аномальных условиях.

Патопсихология граничит и с нейропсихологией. Предметом последней является изучение динамической локализации психических функций, соотношение психологических функциональных структур с морфологическими мозговыми макро- и микроструктурами в норме, но понимаемыми через патологию.

В первом десятилетии XXI в. в качестве самостоятельного научного направления выделена поведенческая неврология (Behavioral Neurology). Киришнер определяет поведенческую неврологию как область неврологии, изучающую влияние заболеваний мозга на поведение человека и особенно на высшие корковые или когнитивные функции. Диагностика включает методы клинической психологии и нейропсихологии, что объединяет данные дисциплины.

Психофармакология также связана с клинической психологией, поскольку и та, и другая изучают психопатологические расстройства и способы их лечения. Кроме того, лекарственное лечение всегда ока-

зывает на пациента положительное или отрицательное психологическое действие (например, плацебо-эффект).

В настоящее время в систему общей клинической диагностики включена психологическая диагностика (прежде всего в психиатрии). Последняя близка к судебно-медицинской психологии и судебной психиатрии, но здесь следует иметь в виду также юридическую психологию.

Областью клинической психологии в определенной мере является психологическая трудовая экспертиза, которая подразделяется на профориентацию, профконсультацию, профотбор и трудоустройство инвалидов. Психологическая трудовая экспертиза в целом является разделом самостоятельной отрасли психологии – психологии труда. Медико-психологическая профориентация и профконсультация подростков связаны с педиатрией и школьной гигиеной, также как в отношении пожилых людей – с гериатрией и психогигиеной. Психогигиену можно рассматривать и как самостоятельную дисциплину, пограничную с гигиеной, и как раздел клинической психологии.

Успешно развивается медицинская педагогика – смежная с медициной, психологией и педагогикой область. Ее предмет – обучение, воспитание и лечение больных детей – дефектопедагогика с отраслями олигофрено-, сурдо- и тифлопедагогики.

В настоящее время в качестве самостоятельной медицинской специальности выделена психотерапия. Теоретические и практические проблемы психотерапии не могут разрабатываться без клинической психологии. С точки зрения западной клинической психологии психотерапия считается ее частной областью, и, таким образом, постулируется идея об особой близости между психологией и психотерапией. В более узком смысле психотерапия представляет собой частный случай клинко-психологической интервенции (вмешательства). Последняя характеризуется, прежде всего, специфичностью своих методов: их исходный пункт находится в психической плоскости, т.е. в переживании и поведении, которые и являются предметом психологии как науки. Клинко-психологическое вмешательство характеризует не этиология расстройства или постановка цели, а его методы. Следовательно, оно может быть и при соматических нарушениях.

Положение об особой близости психотерапии и клинической психологии нередко оспаривают, считая, что с научной точки зрения психотерапия ближе к медицине. При этом приводят следующие ар-

гументы: 1) лечение больных является задачей медицины; 2) психотерапия является лечением больных; отсюда следует, что психотерапия – это задача медицины. Данное положение опирается на тот факт, что во многих странах психотерапия воспринимается именно как терапия, и право заниматься ею получают врачи. Благодаря соответствующим законам, клинические психологи с дополнительной специализацией имеют право заниматься психотерапией, однако главенство врача в психотерапии практически не оспаривается в большинстве стран до сих пор. С близостью психотерапии к психологии не согласны также некоторые психологи и психотерапевты, ориентированные на глубинную или гуманистическую психологию. Они считают психотерапию отдельной гуманистической, а не медицинской дисциплиной, которая опирается на психологию, медицину, философию, теологию. Отсюда логично вытекает и требование специальной профессиональной подготовки по психотерапии (например, обучение в университете или вузе соответствующего профиля), либо специализации по психотерапии на базе любого гуманитарного образования (таков закон о психотерапии в Австрии).

Активно развивающейся отраслью современной психологии является социальная психология, в центре исследований которой находится человек в его взаимоотношениях с социальным окружением, поэтому ее влияние на клиническую психологию несомненно.

Зарубежная клиническая психология связана и с другими дисциплинами, смысл и содержание которых новы для отечественной психологии и медицины, поэтому следует кратко остановиться на понимании некоторых из них: поведенческой медицины, психологии здоровья, общественного здоровья.

Поведенческая медицина (Behavioral Medicine) – междисциплинарная научно-исследовательская и прикладная область. В своем подходе к проблемам здоровья и болезни ориентируется на биопсихосоциальную модель. Осуществляемый в ее рамках синтез достижений науки о поведении и биомедицинских наук призван помочь успешному решению проблемы здоровья-болезни и использованию этих достижений в профилактике, интервенции и реабилитации.

Психология здоровья (Health Psychology) – научный, психологический и педагогический вклад:

– в профилактику и охрану здоровья;

- предотвращение и лечение болезней;
- выявление форм поведения, повышающих риск заболевания;
- постановку диагноза и выявление причин нарушения здоровья;
- реабилитацию;
- совершенствование системы здравоохранения.

Программы последипломного обучения клинической психологии показывают, что в США поведенческую медицину и психологию здоровья относят к сфере клинической психологии. В последнее время в психологии здоровья делают акцент на профилактике, ориентированной на модели здоровья, что позволяет этой области в скором времени стать отдельной специальностью.

Общественное здоровье (Public Health) или популяционная медицина (эквивалентный термин) – междисциплинарная область исследовательской и практической деятельности, занимающаяся повышением общего уровня здоровья населения (предупреждением болезней, продлением жизни, улучшением самочувствия) посредством общественных мероприятий или влиянием на систему здравоохранения в целом.

Следует подчеркнуть значение клинической психологии для развития самой психологии – как науки, изучающей факторы, закономерности и механизмы психики. Зейгарник выделяет несколько аспектов подобного влияния на развитие общетеоретических вопросов психологии: решение проблемы соотношения социального и биологического в развитии психики; анализ компонентов, входящих в состав психических процессов; освещение вопроса о соотношении развития и распада психики; установление роли личностного компонента в структуре различных форм психической деятельности.

Рассматривая здоровую и большую личность в биопсихосоциальном единстве, можно увидеть взаимосвязи клинической психологии с другими научными дисциплинами и предметами, но здесь можно было бы ограничиться лишь перечислением некоторых из них. К ним относятся: социология, антропология, этнография, культурология, история, филология и лингвистика (нейролингвистика, психолингвистика), математика и статистика и др.

Таким образом, клинические психологи занимаются исследованием общепсихологических проблем, а также проблемы определения нормы и патологии, определением соотношения социального и биологического в человеке и роли сознательного и бессознательного, а

также решением проблем развития и распада психики. Сама область клинической психологии интегрирует науку, теорию и практику с целью понять, предсказать и облегчить дезадаптацию, инвалидность и дискомфорт, равно как и способствовать адаптации, приспособляемости и личностному развитию. Клиническая психология концентрируется на интеллектуальных, эмоциональных, биологических, психологических, социальных и поведенческих аспектах функционирования человека в течение жизни, в различных культурах и на всех социально-экономических уровнях. Предмет клинической психологии как научно-практической дисциплины:

- психические проявления различных расстройств;
- роль психики в возникновении, течении и предупреждении расстройств;
- влияние различных расстройств на психику;
- нарушения развития психики;
- разработку принципов и методов исследования в клинике;
- психотерапию, проведение и разработка методов;
- создание психологических методов воздействия на психику человека в лечебных и профилактических целях.

## **2.4. Профессиограмма клинического психолога**

Задача клинического психолога – не только забота о здоровье человека, но и создание оптимальных условий его жизнедеятельности. Объектом клинического психолога является человек с трудностями адаптации и саморазвития, связанными с его здоровьем. Клинический психолог является, по сравнению с другими психологами, максимально практическим психологом. Особенности практической деятельности клинического психолога состоят в том, что он работает с индивидуальными психическими характеристиками человека.

Практическая деятельность клинического психолога:

- диагностическая;
- формы психологического воздействия;
- участие в разных экспертных задачах;
- реабилитация;
- профилактика заболеваний;

- консультирование;
- научная работа.

Клинический психолог имеет дело с людьми, нуждающимися в понимании. Поскольку лечат не болезнь, а больного, то клинический психолог познаёт не только болезнь, но и психические особенности больного. Клинический психолог познаёт симптом – единичный признак проявления болезни, синдром – набор закономерно сочетаемых симптомов, нозологию – набор синдромов. Клинический психолог должен: владеть как разносторонними психологическими знаниями, так и определенной медицинской подготовкой, в частности в области психиатрии и неврологии; быть знаком с педагогикой; уметь вести клиническую беседу с пациентом; владеть неэкспериментальными и экспериментальными методами сбора необходимых эмпирических материалов, обрабатывать современными методами полученные материалы, научно их интерпретировать и делать обоснованные заключения о конкретных ситуациях наблюдаемой клинической картины пациента, собирать и упорядоченно хранить научно-информационные материалы, составлять отчеты о выполненных работах, вести научную документацию, содействовать повышению эффективности и социального признания своего профессионального сообщества и профессионального коллектива.

Движения клинического психолога, впрочем, как и любого другого, являются основным проводником взаимодействия его с внешней средой. В зависимости от характера этого взаимодействия (в его физических и психологических аспектах), определяемого как внешними, так и внутренними факторами, задается структура и динамика двигательного акта, которая может быть самой разнообразной. Дозировка усилий у клинического психолога должна быть достаточной, но не чрезмерной, чтобы не причинить пациенту вред в замен надлежащей пользы. Поведение в целом, как неременный атрибут, должно соответствовать профессиональной подготовке клинического психолога и быть строго дозированным согласно конкретной ситуации. Подчас существует потребность у клинического психолога в выразительных движениях и наружности. Особенно это касается психологов, работающих с детьми. В этих случаях для психологического влияния хороша наглядная демонстрация, что часто и применяется.

При работе с пациентами для клинического психолога важны правильная организация процесса и выполнение поставленных клиниче-

ских задач, т.е. внимания. Поэтому и в теоретическом и в операциональном плане внимание у клинического психолога должно характеризоваться достаточно высоким уровнем (интенсивностью, концентрацией), объемом (широтой, распределением), скоростью переключения (перемещения), длительностью и устойчивостью.

Среди процессов памяти для клинического психолога особенно важно запоминание, которое определяет полноту и точность воспроизведения клинического материала, прочность и длительность его сохранения. Условия продуктивности запоминания в работе связаны ещё и с тем, что протекает оно в форме как произвольного, так и произвольного процесса.

Восприятие клинического психолога во многом зависит от прошлого опыта, накопленного клинического материала, содержания и задач выполняемой клинической деятельности, психических состояний и индивидуальных особенностей психолога (потребностей, склонностей, интересов, мотивов, эмоционального состояния и т.д.).

Под влиянием этих факторов и создается характерная для каждого человека апперцепция, обуславливающая значительные различия при восприятии одних и тех же вопросов обычными людьми и клиническими психологами.

Для клинического психолога необходимо развитое воображение как универсальная человеческая способность к построению новых целостных образов действительности с помощью переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового клинического опыта.

Мышление в работе клинического психолога находит целенаправленное использование в развитии и приращении знаний, поскольку в мышлении важнейшую роль играет понимание людьми друг друга, средств и предметов их совместной деятельности.

Чтобы быть способным успешно выполнять обязанности клинического психолога, специалист должен действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия (т.е. свои непосредственные желания и стремления), для чего необходима развитая эмоционально-волевая регуляция. При этом внутренний интеллектуальный план направлен на поиск тех действий, которые при данных конкретных условиях могут привести к достижению поставленной цели. Специфичным является наличие внутрен-

него интеллектуального плана, организующего все имеющиеся у психолога в данный момент побуждения в направлении такого их упорядочивания, при которой ведущим мотивом становится сознательно поставленная цель.

В множестве эмоциональных процессов для клинического психолога важен особый вид – собственно эмоций, которые, в отличие от аффектов, могут слабо проявляться внешне. Они имеют отчетливо выраженный ситуативный характер, т. е. выражают оценочное отношение психолога к складывающимся или возможным ситуациям клинической практики, к своей деятельности и своим проявлениям в этих ситуациях.

Работник в области клинической психологии должен иметь выраженный интерес к человеку и его внутреннему миру, к тонким особенностям межчеловеческих отношений, профессионально положительное отношение к людям независимо от их социального, соматического и психического статуса, возрастно-половых и индивидуальных особенностей; он должен иметь систему профессиональных убеждений (в центре которой находятся идеи о бесконечных возможностях положительного развития человека) в сочетании с готовностью приходить стороннему человеку как члену общества на помощь с соответствующими профессиональными средствами (такими как консультирование, психологическое просвещение, психотренинг, проектирование деятельности, ее внутренних средств, участие в проектировании внешних средств и условий, коррекция индивидуального стиля, активизация самопознания и саморегуляции человека).

Клинические психологи ценят в своих коллегах способность организовывать и проводить соответствующую работу по специальности; разрабатывать (и дорабатывать после коллективных обсуждений, эмпирической проверки) приемы, пути, методы, средства развития клинической психологии; разбираться в конкретных психологических и клинических противоречиях жизненной ситуации пациента; предлагать и корректно внедрять рекомендации по организации помощи нуждающимся, отдыха и быта людей, учебной деятельности, по оптимизации процессов психологического воспитания детей и взрослых. Подобно другим специалистам, клинические психологи в своей работе не приемлют отсутствие профессионализма в работе, слабодушие, корыстолюбие. Отсюда необходимость взаимодействия со смежными

специалистами. Сложные проблемы в психологии чаще всего характеризуются своей комплексностью. При рассмотрении таких проблем обнаруживается, что они связаны с множеством других проблемных вопросов, часто выходящих за рамки самой психологии. Для их решения необходимы организация взаимодействия со смежными специалистами, и готовность к такому взаимодействию. Такая готовность определяет профессиональную культуру клинического психолога. Учитывая и разнообразие видов психологического воздействия в практике клинических психологов, актуальность взаимодействия становится очевидной. Психологическое воздействие – целенаправленное, организованное во времени и в методах влияние одного человека на другого с определенными намерениями и целями, порождающее необходимость ответственности в постоянной постановке вопросов: как психологическое воздействие осуществляется с помощью психологических средств; на что оказывает влияние (мотивация, система отношений, эмоциональная сфера, самооценка и самосознание); к чему приводит (изменение поведения человека в целом, саморегуляции, телесных функций, состояния здоровья); каковы цели воздействия (профилактические; лечебные, восстановительно-адаптационные).

Существуют две основные формы психологического воздействия, используемые в клинической практике – психотерапия и психокоррекция. Психотерапия – отрасль медицины, не имеющая достаточно четкого научного обоснования, но необходимая и имеющая большой практический опыт. Формы психотерапии: рациональная – проблемы больного обсуждаются с ним, обдумываются и находятся пути решения; суггестивная – проводится с пациентом в сознании или в состоянии гипноза; сюда относится гипнотерапия, аутотренинг, внушение и самовнушение; наркопсихотерапия и условно-рефлекторная тренинговая терапия. Основной смысл психотерапии – вылечить пациента, купировать симптомы. Врач-психотерапевт может использовать и фармакологические средства. Психотерапия – задача врача, проводится с больными людьми с целью излечения. Задачи при психотерапии (Карвасарский): глубокое и всестороннее изучение личности больного, особенностей его эмоционального реагирования, мотивации, специфики формирования структуры и функционирования его системы отношений; выявление и изучение этиопатогенетических механизмов, способствующих как возникновению, так и сохранению патологиче-

ского состояния и симптоматики; достижение у больного осознания и понимания причинно-следственной связи между особенностями его системы отношений и заболеванием; помощь больному в разумном разрешении психотравмирующей ситуации: изменение при необходимости его объективного положения и отношения к нему окружающих; изменение отношений больного, коррекция неадекватных реакций и форм поведения, что является главной задачей психотерапии и ведет как к улучшению субъективного самочувствия больного, так и восстановлению полноценности его социального функционирования.

Различные психологические воздействия, которые оказывают психологи, – психокоррекция: коррекция поведения, психологических факторов риска заболеваемости, психологических последствий перенесенных заболеваний, совершенствование адаптационных возможностей человека, психологическая коррекция конфликтных отношений и др. Таким образом, психокоррекция, в отличие от психотерапии, – это работа со здоровыми людьми. Это прерогатива психологов, а не врачей, но она (будучи вмешательством во внутренний мир человека) используется только тогда, когда встает вопрос об охране здоровья пациента. Однако есть определенная путаница относительно термина «психотерапия» или «психологическая терапия». Термин «психологическая терапия» применяется по отношению к разного рода психологическим методам, направленным на борьбу не с болезнями, а с «болями», причем психологическими: психоанализ, психодрама (Морено), гештальттерапия (Франкл, Перлз), гуманистическая (Роджерс), бихевиоральная терапия, семейное консультирование и терапия (Спиваковская) и т.д. По отношению к вышеперечисленным методам психологической работы также нередко применяют термин «методы психотерапии и психокоррекции».

Даже краткий обзор психологических воздействий показывает уровень сложности задач, решаемых в практике клинического психолога, что и порождает необходимость различного рода профессиональных взаимодействий.

Варианты решения комплексных психологических задач:

- развитие внешних организационных связей и контактов с реальными и потенциальными смежниками;
- расширение собственного общего и профессионального кругозора психолога, что способствует улучшению взаимодействия как с

психологами-коллегами, так и со смежными специалистами непсихологических специальностей.

Сложность решаемых клиническим психологом задач предполагает необходимость в формировании «команды» – единомышленников. Одним из важных требований, предъявляемых к специалисту по клинической психологии, наряду с профессиональной компетентностью, является умение работать в команде, а эффективность деятельности команды, в свою очередь, зависит от способности каждого ее члена работать на «результат». Для любой системы (организации) существует такой набор элементов, при котором ее потенциал всегда будет либо существенно больше простой суммы потенциалов входящих в нее элементов, либо существенно меньше. Признаки сформированности команды – хорошее настроение в коллективе; усиление интереса работников к повышению профессионального роста; рост числа предложений относительно совершенствования методов решения психологических проблем; устойчивость к внутренним и внешним воздействиям. Именно команда обладает эффектом синергии, когда «организационное целое больше простой суммы своих частей» (А.А. Богданов). Важной качественной характеристикой команды является ее профессиональная зрелость. Она характеризуется «прочными связями между ее членами, возникающими на основе общих ценностных ориентаций, позитивно окрашенных неформальных отношений». Участники команды имеют возможность раскрыть свой творческий потенциал, с энтузиазмом относятся к решению поставленных сложных комплексных задач. По мнению В.И. Лебедева, любая команда – это сложный социальный и профессиональный организм, обладающий способностью к саморегуляции, наличием обратных и горизонтальных связей с рядом черт:

1. Разделение функций между участниками команды, поскольку, как уверена О.В. Оконешникова согласованность относительно отдельных функций является необходимым условием эффективности совместной деятельности. В работе команды выделяется ряд преимуществ по сравнению с другими формами организации работы:

– При разработке решений односторонние интересы не превращаются в решающие.

– Благодаря совместной работе большого количества смежных специалистов в команде предотвращается одностороннее принятие решения.

- Команда позволяет избежать риска принятия неверного решения.
  - Так как большое количество людей работает над выполнением одного задания, уменьшается опасность упустить определенные вопросы. Команда противодействует «производственной близорукости»
  - В достижении результатов команда имеет по отношению к отдельному индивидууму определенные психологически обоснованные преимущества, позволяющие ей добиваться более высокой эффективности.
  - Работа в команде делает более интенсивными готовность и способность каждого отдельного члена группы к сотрудничеству.
  - Команда оказывает исключительное воспитательное воздействие.
  - Команда вырабатывает терпимость, готовность подчиняться общим интересам, признавать мнения других, честно дискутировать. Благодаря этому устраняются резко выраженные индивидуалистические взгляды.
  - При работе в команде можно более полно использовать интеллект каждого.
2. Помимо достоинств отмечаются и некоторые недостатки работы в команде:
- В команде встречаются как способные к совместной работе, так и не способные к такому сотрудничеству члены группы, что снижает эффективность работы.
  - Работа в команде может потребовать более продолжительного времени по сравнению с работой отдельного человека.
  - Команды в своей работе отчасти весьма «неповоротливы», прежде всего, если они слишком велики.
  - Анонимность отдельных членов команды может оказать отрицательное воздействие на стремление к результатам и готовность к работе членов команды. Каждый член группы может «прятать» низкую производительность своего труда за спинами других членов команды.
  - В команде отсутствует стимул личного тщеславия, так как каждому сотруднику достигнутые им результаты не ставятся в заслугу.
  - Предложения, выработанные командой, часто имеют компромиссное решение, которое не является желаемым в интересах дела.
  - Командная форма требует высокой концентрации специалистов на узком фронте работ, что в обычных условиях неэкономично.

– Собрать специалистов в группу и назвать ее командой еще недостаточно, она должна зарекомендовать себя в определенное время как надежный коллектив. Поэтому для организации эффективного взаимодействия членов команды требуется дополнительное обучение и серьезная тренинговая работа.

– Необходимое условие отбора членов команды – психологическая совместимость. В.И. Машков считает, что «психологическую совместимость можно определить как взаимное принятие параметров по совместной деятельности, основанное на оптимальном сочетании их индивидуально-психологических характеристик».

– Необходимо иметь в виду, что команды могут не только создаваться, но иногда и распадаться самым неожиданным (или незапланированным) образом.

3. В зависимости от сфер деятельности команды и от поставленных целей выделяют четыре категории команд:

- Совещательные (советы, «круглые столы»).
- Производственные (например, группы обработки данных).
- Проектные группы (исследовательские, целевые группы).
- Группы действий.

Эффективность взаимодействия базируется на максимальном использовании человеческого фактора за счет неограниченной интенсификации труда (для членов команды не существует нормированного рабочего дня; команда нормирует свой рабочий день сама в зависимости от темпов достижения намеченной цели); сокращения потерь рабочего времени путем достижения высокой степени организации труда внутри команды (взаимозаменяемость, повышенная личная инициатива, активное взаимопонимание, рациональное распределение ролей, высокая степень доверия, работа на опережение и т.д.); использования коллегиальных форм принятия решений, что еще более повышает мотивацию и самоотдачу всех членов команды.

Максимальное использование «человеческого фактора» возможно только при высоком уровне мотивации всех членов команды. Мотивация – стержень любого взаимодействия в любой сфере деятельности. Это дает возможность создать атмосферу подлинного творчества, когда команда единомышленников позволяет очень эффективно и в достаточно короткие сроки решать проблемы, на которые у обычной группы уходит гораздо больше времени и сил. К со-

жалению, в психологии команды единомышленников формируются обычно стихийным порядком, когда, например, случайно собираются люди для решения комплексной задачи. В этих случаях могут не совпадать предпочтения научной школы, методологического основания деятельности и т.д.

Таким образом, работа клинического психолога заставляет мобилизоваться для работы не только «по интересам», сложившимся в предшествующем своем развитии, но и «по заданию», и работать в группе разнопрофильных специалистов-непсихологов над решением комплексных задач, не всегда связанных с психологическими проблемами. У клинического психолога саморегуляция (если её понимать как один из уровней регуляции активности, для которых характерно использование психических средств отражения и моделирования реальности) используется для управления различными аспектами жизнедеятельности, включая целенаправленную профессиональную деятельность.

Особенность саморегуляции в работе клинического психолога состоит в произвольном и целенаправленном изменении отдельных психофизиологических функций и психического состояния в целом, которое осуществляется самим психологом путем специально организованной психической активности. В последнем случае формирование и эффективность использования внутренних средств деятельности по управлению собственным состоянием выступают в качестве центрального момента клинической работы, поскольку правильно организованная саморегуляция психолога действенным образом сказывается и на пациенте клинического психолога. Профессия клинического психолога развивает у специалиста умение входить в деловой контакт с людьми на основе научной методики социально-контактного взаимодействия, применять полученные знания для решения конкретных научно-практических, преподавательских, организационно-методических, информационных, исследовательских задач; пользоваться научными методами поиска и производства необходимых знаний (методами психологических исследований, построения научного знания), методами воспитательного воздействия на сознание подрастающего человека как субъекта продуктивной деятельности, методами психологически обоснованной коррекции деятельности.

Однако существуют противопоказания (медицинские, педагогические, психологические) к выбору профессии клинического психолога. Не может быть клиническим психологом человек с каким-либо психическим отклонением, дабы случайно не нанести вред другому человеку, который придёт к нему за помощью или консультацией.

Эффективность деятельности клинического психолога определяется его специальными качествами, знаниями и умениями, уровнем профессиональной подготовки (рис. 7–11).



Рис. 7. Профессиональная подготовка клинического психолога

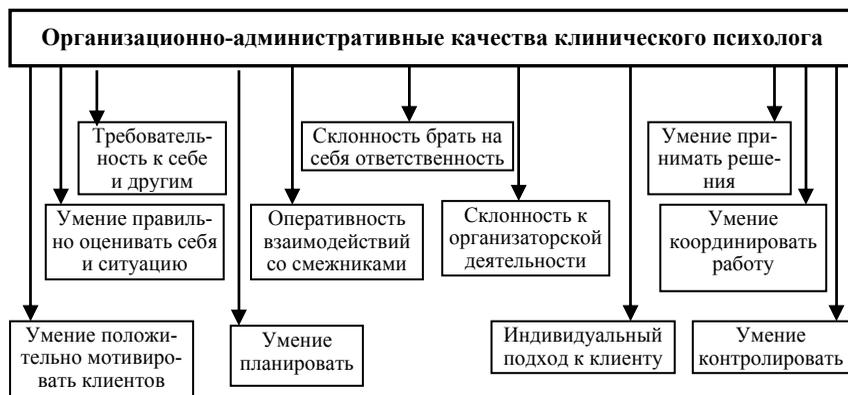


Рис. 8. Организационно-административные качества клинического психолога



Рис. 9. Волевые качества клинического психолога

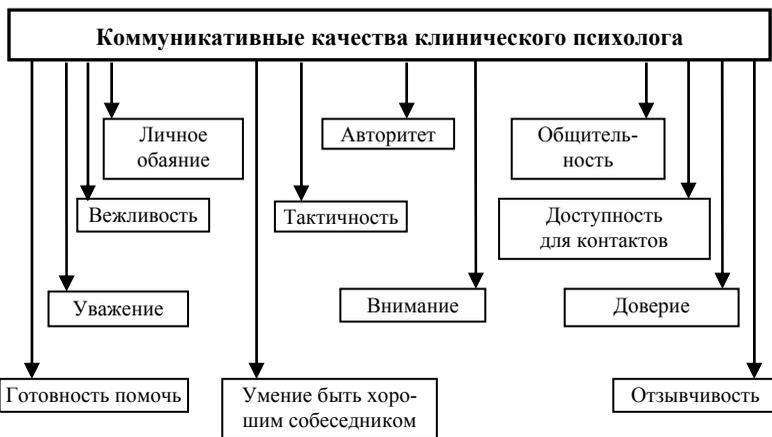


Рис. 10. Коммуникативные качества клинического психолога

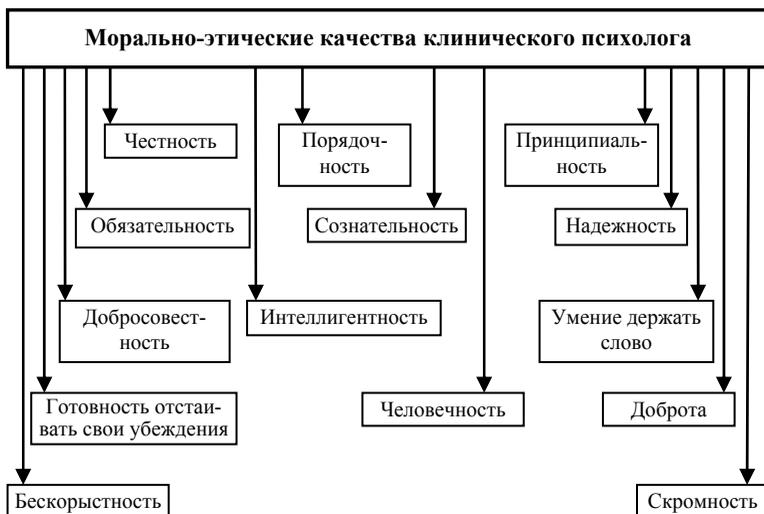


Рис. 11. Морально-этические качества клинического психолога

## КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте основные характеристики, позволяющие рассматривать психологию как высокоорганизованную науку.
2. Докажите, что знания, вырабатываемые наукой, нельзя считать абсолютными.
3. Представьте способы освоения действительности.
4. Покажите основные различия житейской и научной психологии.
5. Попытайтесь объяснить трудность определения предмета психологии.
6. Покажите, в чем состоит коренное расхождение материализма и идеализма в понимании психики.
7. Представьте основные идеи различных психологических школ и направлений.
8. Кратко представьте изменения представлений о предмете психологии с древнейших времен до наших дней.
9. Укажите этапы, которые прошла психология в становлении как наука.
10. Покажите историческое преобразование предмета психологии.

11. Докажите значение психологических знаний в жизни человека.
12. Объясните различия между объектом и предметом науки. Что фиксирует каждый из них?
13. В чем состоит суть гуманитарного познания как особого типа научного познания?
14. Что вы связываете с именем Вильгельма Вундта в развитии психологии.
15. В чем состоит суть современных многообразных концепций, описывающих целостность и уникальность человека?
16. Выделите типы идеалов научного познания, используемых в психологии.
17. Когда можно фиксировать возникновение первых научных представлений о психике в контексте клинической психологии?
18. Покажите роль Средних веков, пронизанных безудержным мистицизмом и религиозным догматизмом, гонениями на естествоиспытателей и кострами инквизиции, в становлении клинической психологии.
19. Как повлияло развитие учения о рефлексе на становление клинической психологии?
20. В чем суть проблемы соотношения мозга и психики и ее роль в развитии клинической психологии?
21. Когда и кем обозначен исторический этап новой специализации для психологов – клинической психологии?
22. Обозначьте задачи деятельности медицинского психолога.
23. Представьте разделы клинической психологии.
24. Определите специфику объекта и предмета клинической психологии.
25. Представьте основные отрасли современной клинической психологии.

## **ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ**

1. Разработка проекта «Становление клинической психологии в Томске».

Метод проектов – технология, которая ориентирована на применение имеющихся и приобретение новых знаний и реализация которой дает возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде. Метод проектов рассматривается как средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и формирования определенных личностных качеств. Метод проектов может

быть индивидуальным или групповым, но он предполагает определенную совокупность исследовательских, поисковых, проблемных приемов, которые позволяют решить проблему в результате самостоятельных действий и предполагают презентацию этих результатов.

Основные требования к использованию метода проектов:

– Проектирование всегда базируется на некотором изобретении, позволяющем решить ту или иную актуальную проблему.

– Проект как результат проектирования должен быть ориентирован на массовое использование.

– Объектами проектирования являются системы, а сам процесс проектирования носит системный характер.

– В процессе проектирования моделируется некоторый объект действительности.

Критерии оценки результата проектирования – качество содержания проекта и качество защиты проекта (И.Д. Чечель).

По первому критерию исследователь выделяет следующие показатели:

1. Актуальность темы и предполагаемых решений, реальность, практическая направленность и значимость работы.

2. Объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность, подготовленность предлагаемых решений.

3. Уровень творчества, оригинальность раскрытия темы, подходов, предлагаемых решений.

4. Аргументированность предлагаемых решений, подходов, выводов.

5. Качество записки: оформление, соответствие стандартным требованиям, рубрицирование и структура текста, качество эскизов, схем, рисунков; качество и полнота рецензий.

По второму критерию оцениваются:

1. Качество доклада: композиция, полнота представления работы, подходов, результатов; аргументированность, объем тезауруса, убедительность и убежденность.

2. Объем и глубина знаний по теме (или предмету), эрудиция, межпредметные связи.

3. Культура речи, манера, использование наглядных средств, чувство времени, импровизационное начало, удержание внимания аудитории.

4. Ответы на вопросы: полнота, аргументированность, убедительность и убежденность, дружелюбность, стремление использовать ответы для успешного раскрытия темы и сильных сторон работы.

5. Деловые и волевые качества докладчика: ответственное решение, стремление к достижению высоких результатов, готовность к дискуссии, способность работать с перегрузкой, доброжелательность, контактность.

2. Заполните пропуски в приведенных фрагментах текста:

а) У Платона доминировала ориентация на математику, у Аристотеля – на ....., изучение объектов которой имело древние материалистические традиции.

б) Следует иметь в виду два существенных момента, отличающих понятие души от современных представлений о психической деятельности. Во-первых, душа идентифицировалась с ..... . Во-вторых, еще не запечатлелось ни в размышлениях о ней, ни в соответствующих терминах различие между душой ..... и бессознательной.

в) Согласно Вундту, обычное самонаблюдение бесконтрольно и хаотично. Контроль и порядок в исследовании ..... способны внести экспериментальные процедуры ..... . Опыт физиологический – объективный позволяет, считал он, расчленив опыт непосредственный – ..... и тем самым реконструировать в научных понятиях архитектуру сознания индивидуума.

г) Любая система объективного научного знания может быть использована в качестве ..... познания действительности.

д) Метод – это совокупность ..... и операций практического и теоретического освоения действительности.

е) Важен не только хороший метод, но и опыт его .....

3. Отрадите взаимосвязь психологии с другими науками по следующей схеме: ПСИХОЛОГИЯ – ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ (в изучении структуры физиологических и биологических процессов головного мозга).

4. Выпишите слова, обозначающие психические явления.

Слезы, нервный процесс, мышление, память, сон, смех, бег, информация, дыхание, воля, страх, любовь, вера, знания, ощущение, сердцебиение, инстинкт, биотоки мозга, анализатор, слух, ум, восприятие, настроение, интерес, боль, сочувствие, зависть, раздражение, чувствительность.

5. Выберите и объясните свой выбор суждений о психологии.

а) Психология – наука, занимающаяся изучением переживаний и психических состояний, которые устанавливаются внечувственным путем, интроспективно.

б) Психология – наука, изучающая процессы активного отражения человеком и животными объективной реальности в форме ощущений, восприятий, понятий, чувств и других явлений психики.

в) Психология – наука о закономерностях, механизмах и фактах психической жизни человека и животных.

г) Психология – наука о феноменальных (бестелесных) сущностях, которые образуют содержание отдельного «я» (т.е. сознание индивида).

д) В комплексе наук о человеке «не последнее место принадлежит психологии, изучающей развитие психики человека, его личности, сознания и воли, чувственно-эмоциональной сферы».

е) Знание методологии важнее знаний самой дисциплины... Для творцов науки важнее всего сам светильник, т.е. метод, освещающий дорогу, нежели пройти участок пути (П.В. Алексеев).

ж) Ни одна теория не рождается без участия соответствующего метода... И все же во взаимодействии теоретических знаний и методов первичными оказываются те или иные объективные связи и отношения объективного мира, зафиксированные в человеческих знаниях (Г.В. Платонов).

з) Метод – это та же теория, но повернутая своим острием на процесс дальнейшего познания и преобразования мира (П.В. Алексеев).

и) Метод – самая первая, основная вещь. От метода, от способа действия зависит вся серьезность исследования. Все дело в хорошем методе. При хорошем методе и не очень талантливый человек может сделать много. А при плохом методе и гениальный человек будет работать впустую и не получит ценных, точных данных (И.П. Павлов).

6. Выявите взаимосвязь психологии с другими науками и покажите ее место и роль в жизни общества.

а) В последнее время началось слияние психологической науки с другими науками, недаром идет сейчас психологизация управления и производства. Возможно, это первые ласточки будущей научно-гуманитарной революции, которая сделает психологию одной из центральных наук земли, а заботу о психологии людей – одним из главных фокусов всех забот общества (Ю. Рюриков).

б) Необходимые взаимосвязи между естественными и общественными науками о человеке нельзя обеспечить полностью без всестороннего развития психологической науки, объединяющей естествознание и историю, медицину и педагогику, технические и экономические науки в целостном изучении человека (Б.Г. Ананьев).

в) Психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формирования и развития (Е. Манучарова, М. Храмченко).

## ЛИТЕРАТУРА

### *Основная*

1. *Гуревич П.С.* Клиническая психология. М. : МГУТУ, 2004. 108 с.
2. *Залевский Г.В.* Введение в клиническую психологию. Томск : Том. гос. ун-т, 2010.
3. *Карвасарский Б.Д.* Клиническая психология. СПб. : Питер, 2004. 960 с.
4. *Орлов Ю.М., Творогова Н.Д., Косарев И.И.* Клиническая психология. М. : Высш. шк., 1989. 60 с.
5. *Гройсман А.Л.* Клиническая психология, психосоматика и психопрофилактика. М. : Магистр-Пресс, 2002. 451 с.
6. *История* развития клинической психологии // Институт психотерапии и клинической психологии. М., 2000. URL: <http://www.psyinst.ru/napr.php?id=7>

### *Дополнительная*

1. *Залевский Г.В.* Введение в клиническую психологию. Томск : ТМЛ-Пресс, 2010.
2. *Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В.* Некоторые проблемы психологии здоровья и здорового образа жизни // Сибирский психологический журнал. 2010. № 35. С. 6–11.
3. *Клиническая психология в социальной работе* / Б.А. Маршинин [и др.]. М. : Академия, 2002. 224 с.
4. *Корсакова Н.К.* Клиническая нейропсихология. М. : Академия, 2003. 140 с.
5. *Косырев В.Н.* Клиническая психология. Тамбов : ТГУ им. Г.Р. Державина, 2003.
6. *Краткий психологический словарь* / сост. Л.А. Карпенко ; под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1985.
7. *Лоренц К.* Кольцо царя Соломона. М., 1980.
8. *Лурия А.Р.* Эволюционное введение в психологию. М., 1975.
9. *Мендевич В.Д.* Клиническая и медицинская психология. М. : Медицина, 1987. 380 с.
10. *Основы клинической психологии* // ВООКАР : библиотека психологической литературы. URL: <http://www.bookap.info.ru/genpsy/osclin/gl1.shtml>
11. *Роговин М.С.* Введение в психологию. М., 1969.
12. *Роговин М.С., Залевский Г.В.* Теоретические основы психологического и психопатологического исследования. Томск, 1988.

## **ГЛАВА 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА (КЛИНИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА)**

### **3.1. Основные позиции обучения клинической психологии**

Центральная проблема, связанная с обучением клинической психологии – это систематизация психологического знания (не содержит собственно системы психологического знания, а значит, не является прямым учебником).

Неопределенность этой проблемы связана, во-первых, с методологической сложностью (отсутствием единой парадигмы). В процессе преподавания психологии возникает вопрос о единстве психологического знания. Основу психологического знания составляют психологические теории. Формальное тождество теории самой себе проявляется в воспроизведении в соответствующих данной теории психологических ее основных содержательных принципов: для ассоциативной психологии – принципа ассоциаций, для гештальтпсихологии – структурности, для культурно-исторической теории – принципа опосредствованности и т.д. Воспроизведение основных содержательных принципов позволяет идентифицировать научный текст как принадлежащий или не принадлежащий соответствующему психологическому направлению. Разграничение общенаучных и конкретных содержательных принципов раскрывает студентам единое пространство психологического знания, мотивирует его изучение и обосновывает необходимость дальнейшей разработки психологических теорий как эффективного инструмента профессиональной деятельности клинического психолога.

Во-вторых, неопределенность связана со спецификой психологической науки (сложность феноменов, единство субъективного и объективного, уникальность следствия психологического знания).

Исходные позиции:

1. В процессе психологического образования целесообразно дифференцировать научную и дидактическую проблематику психологии. Для науки одна из центральных проблем – происхождение психики, порождения психического и непсихического, для обучения – феноме-

нологически-описательная точка зрения изначальной данности психического: психическая реальность существует, а психология ее изучает. Наука представляет собой необозримое множество фактов, проблем, сюжетов, подходов. Предпринимая попытку охарактеризовать психологию как учебную дисциплину, мы фактически ограничиваем себя намерением ответить на вопросы: что есть предмет психологии? Каковы свойства психической реальности?. Более того, ответ на эти вопросы не в проблемно-артикулированной модальности, а скорее в догматическом освещении. Образовательное значение психологии в том, что без соответствующих знаний невозможна адекватная ориентация в действительности, понимание человеком его места в мире, понимание самого универсума, существенным компонентом которого является психическое.

2. Психология есть исторически развивающаяся система знаний. Для овладения ими необходимо воспроизвести в индивидуальном сознании, своем собственном и каждого, те ходы мыслей, которые явились результатом совокупных усилий предшествующих поколений, направленных на познание психической реальности, и которые в наиболее яркой форме демонстрируют выдающиеся произведения психологической литературы. Ведущими в этом смысле принципами для психологического образования являются принципы единства исторического и логического, единства содержания общественного и индивидуального сознания.

3. В процессе психологического образования следует уделить специальное внимание освоению понятийно-терминологического аппарата психологии. Психологически нагруженные понятия составляют существенную часть языка нашего повседневного общения, и потому их анализ может выступать в качестве отправного пункта в прослеживании тех уточнений, которые вносит в их содержание развитие научно-психологических исследований.

4. Психические явления известны каждому по повседневному опыту (мы видим не только реальные объекты, но и сны, владеем знаниями не только о существовании вещей, но и чувств, выражающих отношение к ним). В процессе психологического образования важно выработать видение их сущности через обнаружение единства их многообразия с помощью привлечения процедур, выкристаллизовавшихся в рамках научно-исследовательской практики (эмпирический и научный факты).

5. В настоящее время при обсуждении вопросов психологического образования доминирует тенденция ограничивать их кругом вопросов дидактической технологии в их прикладном, инструктивно-рецептурном аспекте. Необходимо привлечение внимания к методологическим основам, при обращении к которым обнаруживается единство предмета психологии и многообразии стратегий формирования когнитивных структур учебно-познавательной деятельности.

6. Особенность процесса психологического образования состоит в том, что большинство фактов психики самой жизнью представлены студентам непосредственно-феноменологически, составляя пласт жизненного опыта, с которым студенты приходят в вузы. Согласно учебникам специфика психологических знаний заключается в том, что при знакомстве с ними люди непроизвольно переносят получаемые сведения на себя – сравнивают, сопоставляют, прикладывают. Практика подготовки специалистов любого профиля показывает, что подобный перенос совершается выборочно и в основном лишь на тот опыт, который уже был отрефлексирован. Игнорирование данной зависимости ведет к тому, что получение квалификации с учетом понимания психологических феноменов собственного становления и развития в значительной степени сводится к усвоению студентами описаний неопределенно-отстраненной реальности под названием «психика». В когнитивном плане такое обучение формирует субъект-объектную парадигму профессионального мышления и общения в системе межличностных контактов. В личностном плане глубокая отстраненность от изучаемой психической реальности составляет онтологическую основу униженного для специалиста явления «сапожника без сапог». Заученный лозунг «карта – не местность» не спасает положения, поскольку если путешественник никогда не был «в поле» (порой даже в собственном огороде), имея дело только с выхолощенными «картами», то откуда ему знать, как на такой местности ориентироваться. Гротеском смотрится после этого его претензия работать специалистом по «нехоженным территориям».

Последствия такого профессионального образования очевидны:

– неготовность и неспособность использовать полученные профессиональные умения и навыки для решения собственных психологических проблем;

– серьезные профессиональные ошибки в практической работе;

– жонглирование словами о никогда не виденном, что подрывает доверие заказчиков и пользователей к психологической науке вообще.

Для решения указанных проблем необходима специальная работа по актуализации феноменологической базы психологии в сознании студентов (Г.В. Акопов). Ее задачи:

1) формирование у студентов рефлексивной установки по отношению к психической реальности;

2) повышение их чувствительности к психическим феноменам: чувствам, мыслям, переживаниям, оттенкам смыслов, интонациям, побуждениям, субмодальным особенностям образов и пр.

Формы, в которых может быть проведена такая работа, необходимо сделать частью учебного процесса. Это могут быть такие самостоятельные занятия, как тренинги. Важно учесть следующие моменты:

а) на начальных этапах обучения тренинги могли бы опережать изучаемый в лекциях и семинарских занятиях материал, чтобы избежать эффектов ожидания, развивая способность рефлексировать феномены вне связи с теоретическими допущениями о них; в начале первого семестра хороший результат дают тренинги сензитивности (самоанализ, межличностное восприятие, оттенки смыслов, сенсорные пороги и пр.); задача таких тренингов – подготовка профессионально значимых душевных состояний;

б) тренинги могут сопровождать изучаемый материал (психология личности, социальная и дифференциальная психология и т.д.), дополняя собой изучаемые курсы; это тренинги: личностного роста, телесных психотехник, межличностной сензитивности и пр.; в задачах акцент переносится на формирование способности студентов работать с возникающими затруднениями, углубление понимания (до уровня личностного осмысления) осваиваемого материала, получение опыта;

в) на продвинутых этапах обучения тренинги могут завершать изучение теоретического материала; это уже специализированные тренинги, повышающие инструментальную оснащенность специалиста.

Кроме тренингов, в рамках читаемых учебных курсов вычленение предмета того или иного раздела психологии можно начинать с характеристики феноменов, составляющих его фактологическую базу. На семинарских занятиях и в практикумах также имеется немало возможностей для актуализации психологических феноменов.

Современное психологическое образование характеризуют следующие особенности:

– эклектизм содержания учебных дисциплин (механическое и формальное объединение разнородных и зачастую противоречивых элементов теорий и практик). Современная психология – это множество психологий, но она представлена как единое целое за счет наличия таких курсов, как «общая», «возрастная», «клиническая», «педагогическая», «социальная» психологии, «психологическое консультирование», «психодиагностика» и т.д., которые по замыслу являются проекциями общей психологии на разные предметные реальности. Нужно расстаться с иллюзией «целостности» этих «единых» курсов;

– оторванность осваиваемых практических умений (психотехник) от породивших их историко-культурных и антропологических контекстов. Здесь налицо также своеобразный эклектизм, только практический, когда преподают «вообще», предполагая наличие в реальности таких универсальных, а главное – целостных деятельностей-практик.

Возможным выходом из создавшейся ситуации может стать предлагаемая А.А. Забирко, А.М. Корбут, Ю.Э. Красновым, А.А. Полонниковым (Минск, Белоруссия) единица содержания образования психологов. Сегодня это «сумма психологических сведений», объединенная предметными курсами. В качестве такой единицы может быть рассмотрена целостная психологическая практика как социокультурная организованность знания, мышления и деятельности. Практика – это совокупность человеческого опыта, касающегося некоторой типовой деятельности, появившейся в конкретное историческое время и в определенном культурном контексте как реакция определенной социальной группы на ту или иную экзистенциальную ситуацию. При этом необходимо различать психологическую практику как социокультурную организованность и эту же практику как единицу содержания психологического образования. Освоение практики предполагает произвольное владение ее элементами-техниками, знание ее иерархического устройства, умение производить по отдельным ее компонентам реконструкцию до целого (и обратно). Цель психологического образования не в усвоении практик. Сверхзадача состоит в приобретении студентом опыта самостоятельного психологического анализа и действия в ситуации, что должно вести к возможности формирования каждым студентом уже в процессе обучения (через

освоение опыта культурных практик) своего собственного проекта профессиональной деятельности.

Целостность приемов, способов мышления и действия, техник исследования и преобразования в таких психологических практиках предполагает наличие особого мировоззрения у практикующего – конкретной концепции психического, сознания, личности, в целом человека. Наличие философии у данной практики становится необходимым условием ее осмысленного практикования. Поэтому «учебные модели психологических практик» должны быть целостными, т.е. состоящими из двух подпространств: метафизического (концепция человека) и технологического (система операций и техник).

### **3.2. Активные формы обучения**

Центральной, смыслообразующей характеристикой человека является его способ отношения к другому человеку: «...первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношения к другому человеку, к людям составляют основную ткань человеческой жизни...» (С.Л. Рубинштейн). Более всего адекватны достижению этой цели активные формы обучения. Эти методы обращены к способам усвоения знаний посредством организации человеческих взаимодействий и отношений. Тем самым был сделан наиболее решительный шаг к тому, чтобы поставить в центр управления обучением самого обучаемого в его реальных взаимодействиях с другими участниками образовательного процесса, к признанию, что образование – это процесс социальный, коллективный, а не сугубо индивидуальный.

Каждый из активных методов имеет присущий ему инструментарий действий, которым выражается сущность метода, но лишь входя в систему, они могут обеспечить становление познавательной деятельности, связанной с усвоением психологического знания. Они, прежде всего, делают студента субъектом самоизменения, саморазвития.

Одним из перспективных методов, используемых в системе образования клинического психолога, является *контекстное обучение*, когда мотивация студентов к усвоению знания достигается путем выстраивания отношений между конкретным знанием и его применением. В этом обучении информация предъявляется в виде учебных тек-

стов («знаково»), а сконструированные на основе содержащейся в них информации задачи задают контекст будущей профессиональной деятельности клинического психолога. Ориентация на практическое использование каждого знания предполагает также, что задачи ставятся с учетом будущей специализации студента, который овладевает конструктивно-проектными знаниями.

Не менее важным является *обучение на основе опыта*, которое инициирует у студентов ассоциацию их собственного опыта с предметом изучения. Адаптируя американскую модель Г. Гроу о взаимозависимости опыта и знаний студентов, их уровня самостоятельности, студент может сделать вывод о том, что чем больше он имеет знаний, навыков и опыта по какому-либо предмету, тем больше он самостоятелен в его изучении и тем больше у него перспектив эффективности и продуктивности осуществления профессиональной деятельности (табл. 9).

Т а б л и ц а 9

**Формы обучения, адекватные уровню самостоятельности студентов (по модели Г. Гроу)**

Уровень	Характеристика студента	Форма обучения
1	Зависимый	Обучение с немедленной обратной связью, многократное повторение действий, информационная лекция, преодоление сопротивления
2	Заинтересованный	Управляемая дискуссия, постановка целей и помощь в выборе способов обучения
3	Активный	Групповые проекты, семинары, дискуссии на равных
4	Самостоятельный	Практика, исследовательские проекты, индивидуальное обучение

Интегрировать богатый опыт студентов в процесс обучения можно при помощи таких форм, как дискуссии, проблемные ситуации (в процессе профессиональной деятельности или в ходе практики реальные проблемные ситуации обуславливают необходимость приобретения новых знаний), методы разбора случаев и т.д. Важную роль при этом играет взаимодействие участников группы, команды. Опыт показал, что студенты часто не готовы принять некоторые новые формы организации занятий, например, такие, как групповые дискуссии, дебаты, обсуждение вопросов, требующих критического мышления.

**Проблемно-ориентированный подход** к обучению позволяет сфокусировать внимание студентов на анализе и разрешении какой-либо конкретной проблемной ситуации, что становится отправной точкой в процессе образования. Эффективность проблемно-деятельностного обучения зависит от ряда условий, прежде всего от повышения интенсивности мышления студентов. Это обеспечивается последовательным наращиванием противоречий через создание проблемных ситуаций:

- поиск противоречий с предложениями найти способ их разрешения;
- изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос;
- сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставление фактов;
- постановка проблемных вопросов;
- решение проблемных заданий и задач;
- резкое ограничение времени разрешения проблемной ситуации и др.

Процесс мышления студентов становится «видимым», «замечаемым» за счет:

- фиксации результата различных этапов мыслительной деятельности;
- уточнения предложенных версий, их конкретизации и объяснения;
- ответов на вопросы на понимание, уточнение высказанного;
- выражения своего отношения к высказанному и т.д.

Осуществление этой деятельности развивает коммуникативные и конструктивные умения, обеспечивается индивидуальное самостоятельное прохождение студентами всего процесса выработки решения профессиональных задач через:

- индивидуальную разработку;
- доклады и защиту каждым студентом выработанного варианта разрешения профессиональной проблемы, его уточнение и переработку;
- участие в выработке коллективной версии;
- определения наиболее оптимального варианта решения и др.

Следовательно, проблемно-деятельностное обучение делает акцент на развитие у студента организационной, коммуникативной и проектной составляющих его профессиональной компетентности.

Весьма эффективным и перспективным является использование **case-studies методов**, основанных на анализе реальных жизненных ситуаций в профессиональной практике, организации своей деятельности и выработке соответствующих предложений и решений. Кейс

представляет собой описание практической ситуации, содержащей некоторую проблему, требующую разрешения. Практическая ситуация, описанная в кейсе, может быть как вымышленной, так и взятой из реальной практики. Как правило, кейс состоит из трех частей: вспомогательная информация, необходимая для анализа кейса; описание конкретной ситуации; задания к кейсу. Отличительной особенностью кейса является то, что как и любая практическая проблема, он не имеет единственного верного решения. Любой предложенный вариант решения проблемы приведет к успеху лишь с определенной степенью вероятности. При использовании этого метода обязательно студент сталкивается с необходимостью дискуссии.

**Технология обучения через дискуссию.** Ее применение помогает развитию критического мышления. Чрезвычайно значим «сопутствующий результат» дискуссии – формирование коммуникативной и дискуссионной культуры. Дискуссия признается одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность студентов, развитие рефлексивного мышления. В отличие от обсуждения как обмена мнениями, дискуссией нередко называют обсуждение-спор, столкновение точек зрения, позиций, подходов и т.д. В то же время дискуссию нередко смешивают с полемикой, целеустремленным, эмоциональным, заведомо пристрастным отстаиванием уже имеющейся, сформированной и неизменной позиции. В понимании этого способа обучения включают следующие признаки:

- работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущих и участников;
- соответствующая организация места и времени работы;
- процесс общения протекает как взаимодействие участников;
- взаимодействие включает высказывания, выслушивание, а также использование невербальных выразительных средств.

Главными чертами дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины (точнее, истин), причем все участники – каждый по-своему – участвуют в организации этого обмена. Целенаправленность дискуссии – это не подчинение ее задачам, которые важны только педагогу, но ясная для каждого студента устремленность к поиску нового знания-ориентира (для последующей самостоятельной работы), знания-оценки (фактов, явлений). Взаимо-

действие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников – то есть обращении студентов друг к другу и к преподавателю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы.

Среди факторов углубленного усвоения материала в ходе дискуссии называют следующие:

- ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у других участников (обмен информацией);

- поощрение разных подходов к одному и тому же предмету или явлению;

- сосуществование различных, несовпадающих мнений и предположений об обсуждаемом предмете;

- возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений;

- побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения.

В мировом опыте получил распространение ряд приемов организации обмена мнениями, которые представляют собой свернутые формы дискуссий. К их числу относятся:

- «круглый стол» – беседа, в которой на равных участвует небольшая группа студентов (обычно около пяти человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так с «аудиторией» (остальной частью группы);

- «заседание экспертной группы» («панельная дискуссия») (обычно четыре – шесть участников дискуссии с заранее назначенным председателем), на котором вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы, а затем ими излагаются позиции всем. При этом каждый участник выступает с сообщением, которое не должно перерасти в долгую речь;

- «форум» – обсуждение, сходное с «заседанием экспертной группы», в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с «аудиторией» (группой);

- «симпозиум» – более формализованное, по сравнению с предыдущим, обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории» (группы);

– «дебаты» – явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), – и опровержений;

– «судебное заседание» – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

Активную включенность студентов в самообразовательную по своему характеру работу можно считать одним из важнейших результатов и показателей успешности обучения.

Особую значимость в инновационном образовании имеют **проектно-организованные технологии обучения работе в команде**. При этом создаются условия, практически полностью соответствующие реальной профессиональной деятельности, и, таким образом, студенты приобретают опыт комплексного решения профессиональной задачи с распределением функций и ответственности между членами коллектива. Метод групповой генерации идей («мозговой штурм») позволяет интенсифицировать поисковую деятельность по решению группами профессиональных проблем с использованием догадок, смелых гипотез, инновационных решений. В качестве субъекта деятельности выступает не столько каждый участник по отдельности, сколько группа, в которой происходит обучение коллективной деятельности по созданию творческого продукта. Использование аналогий, в том числе фантастических, метафор, соотнесение своих мыслей, идей с мыслями работающих над проектом коллег дает большой развивающий эффект – интеллектуальный и личностный.

Игра используется в связи с тем, что она представляет собой модель социального взаимодействия, средство усвоения социальных установок. Игра «Я – профессионал» особо актуальна в рамках учебного курса «Введение в профессию». Ее целью является выяснение сегодняшних представлений о профессиональной деятельности, его статусе, видах деятельности (в этом отношении игра является диагностической) и дальнейшее развитие этих представлений через выполнение ролей профессионала и обращения к нему окружающих. Студенты оказываются в учебной игре в условиях, при которых возможно самопроектирование профессионального будущего.

Активной формой обучения является **тренинг**. В настоящее время общепризнанна значимость практического освоения знаний и умений в ходе этих особым образом организованных занятий. Смысл в том,

чтобы поддержать самораскрытия, которые всегда могут представлять риск для личности. Ведущий вовлекает в опыт самоисследования и самопринятия всех членов группы. Эффект тренинга как особой формы занятий заключается:

– во-первых, в том, что происходит «встреча внутреннего Я» каждого участника группы с «внутренним Я» других людей, установление системы внешних трансперсональных отношений;

– во-вторых, происходит встреча человека с собственными «внутренними Я», что ведет к установлению внутреннего трансперсонального отношения. Групповой процесс предстает как путь своего «Я» и через него к «Я» других людей. Именно основная встреча составляет содержание того нового опыта, который, став частью внутренней жизни человека, рано или поздно приводит к изменениям в поведении, установках и жизненном стиле людей (А.Б. Орлов);

– в-третьих, в тренинге решается задача развития культуры рефлексивного мышления.

В условиях постоянных изменений и динамики общественной жизни необходимо соответствовать этому времени. Это предполагает разумное соотношение теоретического и практического материала, использование различных активных методов обучения, позволяющих студентам научиться быстро и своевременно реагировать на возникающие проблемы.

### **3.3. Многообразие интеллектуальной деятельности в процессе психологического образования**

Содержание изучаемых дисциплин осваивается лишь в том случае, если оно распределено и структурировано в системе учебных задач, заданий. Чем менее формализуем учебный предмет, тем большие трудности для проектирования учебных заданий он представляет. Процесс распределения и структурирования психологических знаний в систему учебно-познавательных задач является одной из сложнейших проблем гуманитарного познания. Не случайно психология располагает очень малым выбором задачников, сборников упражнений и заданий, в отличие, например, от математики или физики,

при изучении которых выбор сборников задач и упражнений происходит из десятков и сотен изданий.

Качество структурирования, обеспечивающего презентацию предметного содержания научного знания в системе учебно-познавательных задач, определяется не количеством заданий и упражнений, а психологически четким представлением о всем спектре видов познавательной деятельности, которые необходимо развивать студентам в процессе освоения ими предметного содержания психологии.

Как показывают многочисленные исследования, проведенные на материале не только психологии, но и других различных учебных дисциплин в вузе, преподавание обычно ограничивается достаточно узким выбором из всего возможного спектра задач. А именно: в задачниках, упражнениях, планах занятий преобладают задачи, создающие психологическую нагрузку преимущественно на восприятие, опознание, память (процессы запоминания, воспроизведения), на простейшие мыслительные действия (упорядочение, сериация, сравнение, классификация, обобщение), которые выполняются по образцу. Весь остальной спектр психологически более сложных видов интеллектуальной деятельности не становится предметом освоения. Задачники и программы обучения в этом отношении достаточно стереотипны.

Поэтому одна из первых проблем структурирования предметного содержания учебных курсов – это проблема выбора и построения задач и упражнений, включающих весь спектр видов интеллектуальной деятельности, что и определяет «пространство интеллектуального развития студентов».

Вторая не менее сложная проблема – это проблема системной организации на каждом учебном занятии заданий и упражнений, направленных на освоение взаимосвязи всех видов и форм интеллектуальной деятельности. Стратегии профессионального обучения клинических психологов связаны с использованием идеи взаимосвязи всех объективных форм познания, построенные по принципу межпредметных связей гуманитарных дисциплин и естественно-научных циклов и включающие многообразные формы занятий, направленные не только на развитие логического мышления, но и интуиции. Пока не существует разработанных методов таких междисциплинарных взаимосвязей, которые позволяют прямо вводить в систему обучения пси-

хологов либо в отдельные профессиональные курсы интерпретацию символов в литературных, поэтических, художественных, мифологических, сценарных произведениях, т.е. создавать пространство развития у студентов интуитивного, чувственно-образного символического сознания. Для того чтобы расширить представление о полиморфности познавательной деятельности, о принципиальной гетерогенности мышления, воспользуемся схемой, предложенной Х. Дрейфузом в его книге «Чего не могут вычислительные машины?» (по материалам В.Я. Ляудис).

**Классификация разумной деятельности**

Деятельность			
I. Ассоциативная	II. Простая формальная	III. Сложная формальная	IV. Неформальная
<i>Характеристика деятельности</i>			
Независимость от смысла и ситуации	Смысл зависит от ситуации и полностью представим в точной форме	В принципе то же самое, что и в колонке II, на практике зависимость от ситуации во внутреннем контексте; зависимость от внешней ситуации отсутствует	Зависимость от смысла и ситуации, непредставимых в явном виде
<i>Отношение к обучению</i>			
Деятельность врожденная или приобретаемая в ходе повторения действий	Обучение с помощью правил	Обучение с помощью правил, а также практики	Обучение с помощью непосредственно понимаемых примеров
Игры на вспоминание (ассоциации), например «игры в города»	Разрешимые и квазиразрешимые игры, например «ним» или «крестики-нолики» (алгоритмы поиска или просчитывания)	Неразрешимые игры, например шахматы (глобальная интуиция и подробное просчитывание)	Нечетко определенные игры, например загадки (перцептивное угадывание)
Лабиринтные задачи (метод проб и ошибок)	Комбинаторные задачи (неэвристический анализ в терминах «средства и цели»)	Сложные комбинаторные задачи (планирование, анализ путей в лабиринте)	Задачи с открытой структурой (интуиция, инсайт)
Пословный перевод (использование машинного словаря)	Доказательство теорем с помощью машинных автома-	Доказательство теорем, для которых не существует машин-	Перевод с одного естественного языка на другой (понима-

*Глава 3. Профессиональное становление студента-психолога*

Деятельность			
I. Ассоциативная	II. Простая формальная	III. Сложная формальная	IV. Неформальная
	гических процессов (алгоритмы поиска доказательств)	но-автоматических процедур (интуиция и просчитывание)	ние языковых выражений в контексте их использования в языке)
Реакция на жесткий стимул (врожденные механизмы и классический условный рефлекс)	Распознавание простых четких образов, например печатного текста (поиск признаков, конъюнкция которых определяет принадлежность к соответствующему классу)	Распознавание сложных образов при наличии шума (поиск закономерностей)	Распознавание видоизмененных и искаженных образов (родовое распознавание или использование парадигм)
<i>Типы программ</i>			
Дерево решений, поиск по спискам, сравнение с образцом	Алгоритмы	Эвристики, служащие для сокращения перебора	Никаких

Схема Дрейфуса в известной мере отражает многообразие видов познавательной деятельности, и ее можно использовать в качестве инструмента анализа определенных форм психологического познания и их культивирования. Курсы психологии так или иначе обуславливают введение менее формализуемых видов мыслительной деятельности. Ее можно соотносить с областью решения большого числа психологических задач, связанных с использованием научных понятий и закономерностей для распознавания и классификации форм коллективного и индивидуального поведения характеристик личности, для планирования и выбора разных стратегий практического действия. Область неформального мышления, гибкого поведения, не подчиняющегося правилам – это область, включающая общение на естественном языке, понимание текстов, перевод с одного языка на другой, диалог-обсуждение жизненной проблемы. Все это – задачи с открытой структурой, требующие для своего решения практики, интуиции, учета контекста и ситуации. Большая часть собственно психологических проблем, уже изученных и еще стоящих перед наукой, так или иначе ею решаемых, относится именно к

этому виду мыслительной деятельности. Далеко не всегда существуют научные пути решения этого рода проблем, тогда как в жизненной практике люди справляются с ними и достигают порой весьма эффективных решений.

Обучение психологии фактически должно иметь дело преимущественно со сложным формальным и неформальным видами мыслительной деятельности. Каждый из них предполагает особые способы обучения, связан с формированием различных типов мышления, а также взаимосвязей предметно-ситуативного, наглядно-образного, понятийного мышления. Здесь не всегда пригодны жесткие правила и алгоритмы, а более уместны творческие ситуации с использованием эвристических проблем. Здесь нужно прибегать дополнительно к примерам, к метафорам и аналогиям, обращаться к интуиции, использовать воображение, «сосредоточивать внимание», развивать «чувство ситуации», «понимания контекста», анализ целей и средств, «понимание смысла» и т.д.

Таким образом, одной из основных целей вузовского образования является развитие у студентов системного подхода к обработке информационных потоков, построению описаний и моделей; часто это называют системным мышлением. Оно выражается в возможности преобразования разнородной информации с целью снятия избыточности, выявления недостающих фрагментов путем такого переструктурирования информационного массива, в результате которого удастся преодолеть ограничения восприятия и мышления. Актуальность развития «системного мышления» является естественным следствием качественного изменения информационных потоков, легализации ранее не доступных (либо малораспространенных) источников.

Лавинообразное расширение информационного диапазона требует формулирования новых критериев обученности (грамотности, умелости, компетентности). Современные представления о результатах обучения все более тяготеют к парадигме понимания, само же понимание описывается в научной литературе (философской, психологической, филологической, педагогической) скорее феноменологически, чем формализованно.

Анализ существующих подходов к трактовке понимания позволяет выделить четыре основных его типа, реализуемых в ранге образовательных задач:

1. Понимание как возможность воспроизведения, повторения, демонстрации.
2. Понимание как перевод (в частности, с одного естественного языка на другой), действие по аналогии.
3. Понимание как возможность извлечения информации из контекста.
4. Понимание как способность построения собственных систем описания.

Психологическое знание всегда является актуальным, субъективно значимым, в том числе (а может, и прежде всего) для студенческой аудитории. Следовательно, оно является адекватным полем формирования системных стратегий, так как проверка моделей может быть произведена не только подстановкой известных научных фактов, но и рефлексией собственного опыта.

***Психология как источник и средство развития личности.***  
К сожалению, проблема адаптации личности в обществе, связанная с ее профессиональным развитием, с точки зрения ее психологических механизмов практически не рассматривалась. Методологической основой учебно-воспитательной работы в учебном учреждении любого типа могут стать положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. В современном учебном учреждении нередко забывается фундаментальная идея Л.С. Выготского, что обучение должно опережать развитие, упускается, что особенно ярко это проявляется в отношении личностного развития: обучение должно готовить личность к следующим ступеням ее жизни. Несомненно, что обучение сделает человека более грамотным, но позволит ли это ему обеспечить свое существование и существование его семьи?

Основной проблемой, связанной с требованиями гуманизации образования и воспитания, является разработка проблемы личности и ее изменений в процессе разных вариантов развития. Очевидно, что эта проблема не нова – попытки ее решения, часто лишь декларативного плана, предпринимались во все времена с целью формирования определенных особенностей личности, требуемых той или иной социальной системой.

Главная идея решения поставленной проблемы заключается в том, что получение образования сочетается с ранней профессионализацией в социально-престижных видах деятельности, что имеет принципиальное значение для психологического образования, поскольку одна из

основных проблем, с которой сталкиваются преподаватели, – это низкий уровень сформированности учебно-профессиональных мотивов.

Реализация концепции профессионального становления и профессиональной компетентности личности специалиста предполагает не декларирование, а реальное представление студентами индивидуальных путей развития. С этой целью в образовательный процесс вводятся новые демократические принципы, основной среди них – принцип свободного выбора. В соответствии с ним будущий профессионал должен покинуть позицию пассивного объекта, воспринимающего внешние воздействия педагогической системы, и стать активным субъектом, включенным во внутренние связи образовательного учреждения и самостоятельно продуцирующим необходимую активность.

Это требует умелого сочетания в учебном процессе высокой степени самостоятельности и управляющих образовательных воздействий путем постановки учащихся в микроситуацию свободного выбора и постоянного повышения мотивации приобретения профессии с тем, чтобы они могли, с одной стороны, проявлять и осознавать свою индивидуальность, самостоятельно выбирать средства и способы достижения своих целей, а с другой – понимали и реально ощущали, что уход от выбора или выбор неоптимального варианта существенно затруднит их приближение к намеченным целям, в то время как их достижение дает, опять-таки, реально ощутимые преимущества.

Для развития подлинной самостоятельности у будущего профессионала необходим поиск альтернатив, более сопоставимых и уравновешенных по своей значимости. В образовательном процессе они встречаются достаточно часто и обнаружить их не составляет труда. Требуется лишь разработать эффективную систему контроля за выполняемой деятельностью и включить ее в жизнедеятельность студентов, да и преподавателей.

Изложенное выше связано также с тем, что профессиональная деятельность относится к числу главных средств строительства собственного Жизненного пути. Строительство такого пути идет успешно лишь когда профессиональная деятельность обретает личностный оттенок, т.е. отражает и воплощает через себя личность. Человек должен увидеть Себя в той маленькой вещи или деле, которое он делает. Человек, не воплотивший Себя в реальных продуктах своего труда, никогда не увидит и не познает самого Себя, он ни за что не

возьмет на Себя ответственность, не сможет «с головой» уйти в свое дело. Можно, по-видимому, сказать, что объективация своего «Я» в процессе и в продуктах своего труда относится к числу фундаментальных проблем человеческой экзистенции.

Очевидно, что такая постановка вопроса требует не только поиска дела, которое соответствует Себе, но и предъявляет серьезные требования к структуре личности. Действительно, только в случае внутреннего единства личности деятельность будет являть собой могучий поток творчества, где не будет ничего лишнего, преходящего, обусловленного сиюминутными обстоятельствами. И, наоборот, специалиста будет как бы «кидать» из стороны в сторону – он будет менять содержание своего труда, его действия будут лишь предметно направленными и с легкостью перескакивать с одного предмета на другой, увлекаясь их многообразием, когда в структуре личности нет внутреннего единства. Такой специалист никогда не будет пленен своей работой, не будет испытывать от нее чувства глубокого удовлетворения, его творческий потенциал будет лишь расплываться и у него проявится склонность к разного типа конфликтам. О каком «воплощении Себя» можно говорить, когда нет единой и целостной личности, когда человек совсем не знает себя?

В основании внутреннего единства личности лежит чувство этого единства – чувство имманентной идентичности, чувство Себя, своей индивидуальности, которая сохраняется при всех изменениях окружающей среды.

Чувство идентичности должно стать фактом сознания, т.е. должно быть как-то отрефлектировано и осмыслено субъектом. Таким путем чувство идентичности станет условием, предпосылкой формирования единого ценностно-смыслового пространства субъекта и целостного «образа Я», а проблема внутреннего единства перейдет на уровень формирования единой системы ценностных ориентаций и единого «образа Я». Тогда ценностно-смысловая сфера станет тем мотивационным ядром, той высшей организующей инстанцией, из которой будет исходить вся сознательная регуляция деятельности субъекта, а система самосознания – той обратной связью, тем корректирующим зеркалом, которое позволит увидеть плоды этой регуляции, чтобы вовремя внести соответствующие изменения.

В этой связи необходимо обратить особое внимание на целый ряд проблем, которые связаны с недостаточно сформированным чувством

своей идентичности и с рефлексией этого чувства у студентов. Многие студенты, особенно 1–2-го курсов, нуждаются в помощи и в специальной коррекционной работе по формированию чувства своей идентичности. Это чувство лежит в основании внутреннего единства личности и поэтому напрямую определяет успешность процесса профессионального становления.

***Изучение психологии и самопознание.*** В настоящее время существует несколько образов психологии как учебной дисциплины. И один из них связан с представлением о психологии как самопознании. Оно четко сформулировано, например, П.Д. Успенским, стоящим у истоков современной гуманистической психологии: «...психологии нельзя научиться, так же как любой другой науке, вне прямой связи с самим собой. Учиться психологии нужно, начиная с самого себя». Данный тезис автора связан с другим, а именно: психология есть изучение человека в свете его возможной эволюции. Согласно Успенскому, последняя означает «развитие определенных внутренних качеств и черт, которые без усилия со стороны человека обычно остаются неразвитыми и не в состоянии развиться сами по себе». С этой точки зрения психология – это по существу изучение «принципов, законов и фактов» возможного самосовершенствования человека, реализуемого путем приложения собственных усилий и психологической помощи извне.

В гуманистической психологии акцент на проблеме самопознания как одной из центральных связей, прежде всего, с пониманием природы человека, с тезисом о свободе человека, реализуемой в его выборах. Аутентичное бытие предполагает исследование возможностей, представляемых каждой ситуацией, и осуществление выбора, который выражает подлинные ценности человека, его потребности, чувства, обязательства. Таким образом, продуктивный выбор принципиально предполагает более или менее продвинутое ориентирование человека в собственном потенциале. С точки зрения данного подхода расширение сферы осознания самого себя – наиболее существенная предпосылка достижения самоактуализации. Открытие самого себя как особой реальности, значимой и достойной изучения, обращение в первую очередь к себе в поиске возможностей разрешения своих проблем – известные акценты данного подхода. Задача психолога, оказывающего помощь индивидуально или в групповом контексте, здесь

состоит в том, чтобы помочь человеку «открыть дверь к самому себе», помочь стать меньшим незнакомцем для самого себя. Это стратегический путь решения проблемы установления конструктивных отношений с самим собой и с другими (Л.А. Петровская).

«Личность» – одна из базовых категорий психологии. Мера согласованности в ее интерпретации в значительной степени определяет успешность научной коммуникации, а следовательно, и перспективы содержательного оформления клинического психолога. Содержащиеся в интерпретации этого понятия указания на механизмы возникновения, развития, функционирования личности выступают базовыми посылками в выборе стратегии и техник, используемых в ее профессиональном становлении.

Таким образом, значимость этого понятия в системе научного психологического знания объясняет принципиальную важность его корректного оформления в сознании формирующегося профессионала, важность отслеживания основных положений, характеризующих человеческую природу, с которыми ассоциируется это понятие. Тем значимее разобраться в том, что откладывается в головах студентов, в их формирующемся профессиональном сознании, какие «работающие схемы», объяснительные концепты скорее всего будут актуализированы, когда специалист с дипломом приступит к самостоятельной профессиональной деятельности. Особая сложность в этом вопросе связана с прогнозом «научной пристрастности»: каждое из направлений в теоретизировании по поводу личности, транслируемое психологом в виде создаваемых им научных текстов, выражает его (не всегда вполне осознанное) согласие с возможностью интерпретировать свою собственную личность в контексте базовых утверждений данного теоретического подхода. А несогласие с другими теоретическими концепциями может свидетельствовать о нежелании принять интерпретацию своего поведения под задаваемым этой концепцией углом зрения. Звучит неслышимый внутренний голос: «Я не люблю психоанализ, так как он оскорбляет мои возвышенные чувства. Я не приемлю когнитивизм, так как он низводит меня до бесчувственной счетной машины. Я не терплю бихевиоризм, так как он уподобляет меня белой крысе, уворачивающейся от электрического удара» и т.д. В этом смысле личностные теории очень личностны, поскольку они затрагивают самую сердцевину нашего Образа-Я.

Образовательный процесс в высшей школе планируется, прежде всего, как взаимодействие личностей педагога и студентов, в котором профессионально-деятельная компетентность и творческая индивидуальность педагога приобретают ведущее значение. Отсюда важнейшей чертой современной развивающейся психологии должна быть признана и социально-практическая направленность, т.е. умение осваивать ситуации социальных перемен. А гуманизация и демократизация рассматриваются сегодня как одни из наиболее общих принципов модернизации системы образования, которые требуют новые формы, методы и средства обучения, ориентированные на развитие творческого потенциала студента.

Типы стратегий студентов в обучении:

1) творческая уникальность отражает инновационное отношение к собственной жизни и к самому себе, когда его жизненные силы направлены на самореализацию себя как уникальной целостности во всех сферах, в том числе и в профессиональной;

2) пассивная индивидуальность представляет собой стихийный, случайный характер формирования человека, когда его индивидуальное своеобразие, в том числе и профессиональное, в основном зависит не от его собственных усилий, а определяется внешними обстоятельствами;

3) активная типичность отражает стремление человека к достижению общепринятых целей, ценностей, к усвоению готовых форм профессиональной деятельности;

4) пассивная типичность характеризует стихийное следование человека социальным стереотипам и его слепое подчинение общественным нормам, правилам. Процесс пассивной типизации характеризует состояние человека, когда он случайно сталкивается с той содержательной областью, которая затем может стать сферой его собственных интересов. Пассивная типизация отражает процесс обучения без какой-либо внутренней мотивации, когда обучающийся психологически не принимает позицию студента.

Реальный процесс обучения и становления профессионала начинается с активной типизации – студенты стремятся приобщиться к существующему уровню общекультурных и профессиональных знаний. Этому процессу соответствует классическое институтское обучение. Пассивная индивидуальность проявляется в неповторимо-личностном

преломлении процесса образования и овладения профессией. У студента возникает сначала стихийное, затем все более осознанное стремление реализовать свое неповторимое «Я» в выбранной профессии. Это отчасти возможно в ходе специально организованных практических занятий, при выполнении курсовых работ, но наиболее предназначены для этого профессиональные творческие мастерские. На этом этапе студент становится Учеником и ему необходим Учитель, который из рук в руки передаст ему свое мастерство и приобщит его к процессу творчества.

Действительная творческая самореализация человека в выбранной профессии происходит тогда, когда он стремится внести в нее свое понимание, свое мироощущение, свое видение. На этом этапе образования можно говорить о профессиональной творческой уникальности, которая формируется как раз тогда, когда Ученик сам созидает себя как профессионала, становясь Учителем для себя в контексте целостной мировой культуры. Он продолжает расширять сферу своего познания, но его активность направлена не столько на некритичное усвоение новых знаний, сколько на взаимодействие с ними в контексте собственных творческих поисков.

Таким образом, происходит переход профессионала от ремесленничества к мастерству.

Талант настоящего Учителя заключается не в том, чтобы дать ответ на любой вопрос, а в том, чтобы максимально усложнить вопрос, вывести его за границы очевидности, включая изучаемую проблему во все более широкие социокультурные контексты, выявляя ее все более неожиданные смыслы.

В современных сложных российских условиях происходит закономерная прагматизация образования. Зачастую профессионалы удовлетворяются применением модных западных психологических техник, чем выводят свой творческий потенциал из сферы развития отечественной науки и практики. Причиной этого является сокращение реально действующих профессиональных и научных российских школ, а также отсутствие в программе университетского образования профессиональных творческих лабораторий.

## **КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Объясните высказывание о том, что психология вообще, а клиническая в частности относится к особому типу научного познания.
2. Докажите, что в профессиональном становлении познание вне способов действия, которые двусторонне (на себя, на других), не есть научное психологическое знание.
3. Представьте цели психологического образования, которые на каждом этапе резко повышают качество обучения и его эффективность.
4. Дайте характеристику уровням реализации образовательного прогресса.
5. Представьте общие закономерности исторического развития образовательного процесса, которые специфическим образом преломляются и конкретизируются в клинической психологии.
6. Выделите особенности, которые характеризуют современное психологическое образование.
7. Приведите принципиально новые технологические решения в подготовке клинического психолога в современной системе высшего профессионального образования.
8. Выделите существенные черты инновационного образования.
9. Покажите особую значимость в инновационном образовании активных технологий, обеспечивающих включенность студентов в самообразовательную работу как одного из важнейших результатов и показателей успешности обучения.
10. Докажите возможности гуманистической тенденции, лежащей в основе диалогического обучения, открывающей возможности для развития инициативы и творчества студентов.
11. Представьте основные стратегии профессионального обучения клинических психологов, связанные с использованием идеи взаимосвязи всех объективных форм познания, построенные по принципу межпредметных связей гуманитарных дисциплин и естественнонаучных циклов.
12. Дайте характеристику «системного мышления», развивающего у студентов системный подход к обработке информационных потоков, построение описаний и моделей.
13. Представьте демократические принципы, в соответствии с которыми будущий профессионал должен покинуть позицию пассивного объекта, воспринимающего внешние воздействия педагогической системы, и стать активным субъектом.

14. Укажите тот образ психологии как учебной дисциплины, который связан с представлением о психологии как самопознании.

15. Дайте характеристику типам стратегий студентов в обучении.

16. Представьте структуру профессионального самосознания, отмечая ее составляющие.

17. Выделите позитивные и негативные характеристики инновационных типов, видов, форм учебной работы.

18. Приведите основания, показывающие становление профессионального сознания как процесса субъективации учебно-профессиональных действий, т.е. превращение студентов в полноценных субъектов деятельности.

19. Укажите возможности действительной творческой самореализации клинических психологов в процессе образования.

20. Докажите, что становление профессиональной компетенции в процессе вузовского образования выступает первоначально в качестве ценностно-ориентированной задачи.

### **ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ**

1. Реализация концепции профессионального становления и профессиональной компетентности личности специалиста предполагает не декларирование, а реальное представление студентами индивидуальных путей развития. Составьте список ресурсов, необходимых для достижения ваших профессиональных целей.

Цели	Ресурсы	
	Имеются	Требуются

Определите ограничения, препятствующие достижению ваших профессиональных целей.

Цели	Препятствия	
	внешние	внутренние

2. Составьте свое собственное определение понятия «Профессиональный успех».

Профессиональный успех – это \_\_\_\_\_

3. Для осознанного выбора профессии необходимо учитывать три компонента:

ХОЧУ – интересы, склонности, ценности, смысл жизни.

МОГУ – индивидуальные особенности, знания, здоровье.

НАДО – потребности общества в профессии клинического психолога.

Приведите аргументы, показывающие Вашу ориентированность в особенностях профессиональной деятельности клинического психолога, знания себя и требований, которые профессия предъявляет к человеку.

4. Сравните первоначальные представления о будущей профессиональной деятельности клинического психолога с представлениями, сформированными в ходе освоения дисциплины «Введение в профессию».

5. Определите основные цели и принципы Вашей образовательной и профессиональной стратегии.

Образовательная стратегия	Профессиональная стратегия
Цели	Цели
Принципы	Принципы
Ресурсы	Ресурсы

## ЛИТЕРАТУРА

### *Основная*

1. Буякас Т.М. Смыслы и ценности в деятельности психолога-профессионала // Акмеология. 2001. № 1.

2. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог». Москва ; Воронеж, 2002.

3. Государственный образовательный стандарт высшего образования. Специальность 020400 «Психология». Квалификация – «Психолог. Преподаватель психологии». Утвержден заместителем министра образования Российской Федерации 17.03.2000. Номер государственной регистрации 235 гум/сп.

4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 2003.

5. Климов Е.А. Пути в профессионализм. М., 2003.

6. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002.

7. Попков В.А., Коржуев А.В. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения. М., 2000.

8. Словарь психолога-практика. 2-е изд., перераб. и доп. / сост. С. Ю. Головин. Минск, 2001.

9. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2001.

10. Щедровицкий Т.П. Избранные труды. М., 1995.

11. Якобс Д., Дэвис П., Мейер Д. Супервизорство. Техника и методы корректирующего консультирования. СПб. : Б.С.К., 1997. 235 с.

#### *Дополнительная*

1. Белокрылова Г.М. Профессиональное становление студентов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. : МГУ, 1997.

2. Бужас Т.М. Ценностно-смысловая сфера профессионала // Мир психологии. 1997. № 3(12).

3. Василюк Ф.Е. Психологическое образование: психотехническая парадигма // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования : материалы Первой Всерос. науч.-метод. конф. М., 1998.

4. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988.

5. Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. М., 1981.

6. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М., 1993.

7. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994.

8. Зотова Н.Н., Родина О.Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2003. № 3.

9. Ильин Г.Л. Нетрадиционные формы усвоения социального опыта в контексте психологии образования // Вопросы психологии. 1992. № 3–4.

10. Исмаилова Ф.С. Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда. Екатеринбург, 1999.

11. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие. М., 1995.

12. Климов Е.А. Психология профессионала. М., 1996.

13. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996.

14. Климов Е.А., Романов В.Я. На дальних подступах к психологии психолога // Мир психологии. 1997. № 3(12).

15. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов. Сообщение 1.

16. Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования // Психология личности и образ жизни / под ред. Е.В. Шороховой. М., 1987.

17. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. 1981. № 2.

18. *Любимова Г.Ю.* От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2000. № 1.

19. *Ляудис В.Я.* Методика преподавания психологии : учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М., 2000.

20. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. М. : Прогресс-Культура, 1992. 416 с.

21. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.

22. *Михеев В.А.* Освоение метаумений – необходимый компонент профессиональной подготовки психологов // Молодой специалист XXI в. : тез. I Всерос. науч.-практ. конф. М., 2001.

23. *Михеев В.А.* Самофутурирование: путь в профессию // Мир психологии. 1997. № 3.

24. *Молоканов М.В.* Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии // Психологический журнал. 1998. № 2.

25. *Педагогика и психология высшей школы* / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. Ростов н/Д, 2000.

26. *Пейсахов Н.М.* Проблема психологической службы в высших учебных заведениях // Психологическая служба в вузе / отв. ред. Н.М. Пейсахов. Казань, 1981.

27. *Профессии Московского университета* / под ред. Е.А. Климова, О.Г. Носковой. М., 2000.

28. *Развивающаяся психология – основа гуманизации образования* : материалы Первой Всерос. науч.-метод. конф. М., 1998.

29. *Родина О.Н., Прудков П.Н.* Как психологи выбирают профессию // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2002. № 3.

30. *Романова Е.С.* Психология профессионального становления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1992.

31. *Селье Г.* От мечты к открытию: Как стать настоящим ученым. М. : Прогресс, 1976.

32. *Смирнов С.Д.* Психологические факторы успешной учебы студентов вуза // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2004. № 1.

33. *Толочёк В.А.* Операционально-смысловые структуры профессионального опыта // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1990. № 3.

34. *Фокин В.А.* О некоторых проблемах профессионализации психологов // Молодой специалист XXI века : тез. 1-й Всерос. науч.-практ. конф. М., 2001.

35. *Фокина Р.А.* О некоторых проблемах первоначальной адаптации выпускников-психологов // Молодой специалист XXI в. : тез. I Всерос. науч.-практ. конф. М., 2001.

## **ПРИЛОЖЕНИЯ**



**Перечень нормативно-правовых документов, законов,  
постановлений, рекомендаций, регламентирующих труд  
психолога-практика**

***Основные нормативные положения  
в области прав личности, ребенка***

1. *Конституция* о правах ребенка. Одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.89 г. Вступила в силу для СССР 15.09.90 // Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология : учеб. М. : Роспедагентство, 1996. С. 366–368.

2. *Конституция* Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.).

3. *Хартия* прав человека: Всеобщая Декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г.).

4. *Закон* РФ № 48661 от 27 апреля 1993 г. «*Об обжаловании в суд действий и решений, нарушающих права и свободы граждан*».

5. *Закон* РФ № 3802 от 3 июля 1998 г. «*Об основных гарантиях прав ребенка в РФ*».

6. *Федеральный закон* № 24 ФЗ от 20 февраля 1995 г. «*Об информации, информатизации и защите информации*».

7. *Федеральный закон* № 108 ФЗ от 18 июля 1995 г. «*О рекламе*».

8. *Конвенция* Совета Европы о защите личности в связи с автоматической обработкой персональных данных (Страсбург, 28 января 1981 г.).

***Для психологов, работающих  
в сфере социального обслуживания населения***

1. *Федеральный закон* РФ № 195 ФЗ от 10 декабря 1995 г. «*Об основах социального обслуживания населения в РФ*» // Собрание законодательства РФ. 1995. № 50. Ст. 4872.

2. *Постановление* Минтруда РФ № 1 от 27 сентября 1996 г. «*Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в РФ*» // Бюллетень Минтруда. 1996. № 11.

3. *Постановление* Минтруда РФ от 13 января 2000 г. № 3/1 «*Об утверждении Положения об организации профессиональной подготовки,*

повышения квалификации и переподготовки безработных граждан и незанятого населения».

4. *Постановление* Минтруда и соц. развития РФ от 13 декабря 2000. № 90 «Об утверждении разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик по должностям работников Центров занятости населения».

5. «*Федеральная* целевая программа поддержки инвалидов на 2000–2005 гг.» (утверждена Постановлением Правительства РФ от 14 января 2000 г. № 36).

6. *Постановление* Минтруда и соц. развития РФ от 5 апреля 2000 г. № 28 (специалист по реабилитации инвалидов, базовое образование – социальное, медицинское, педагогическое, психологическое, юридическое; консультант по профессиональной реабилитации инвалидов – профориентация, подбор, обучение, повышение квалификации; специалист по эргономике – для инвалидов – 6–11 разряды, базовое образование – высшее техническое) «Об утверждении разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик по должностям работников учреждений государственной службы медико-социальной экспертизы и отдельным должностям работников бюджетных организаций социального обслуживания РФ».

7. *Постановление* Минтруда и соц. развития РФ от 19 июля 2000 г. № 54. «Об утверждении методических рекомендаций по организации деятельности государственного (муниципального) учреждения «Центр экстренной психологической помощи по телефону».

8. *Постановление* Минтруда и соц. развития РФ от 10 июля 1997 г. № 40 «Об утверждении примерного положения о кризисном центре помощи женщинам» (3 ставки психологов, 4 ставки – психолог-психотерапевт телефона доверия, трудотерапевт).

9. *Постановление* Минтруда и СР РФ от 8 июля 1997 г. № 36 «Об утверждении Примерного положения о Центре социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов» (есть должность психолога).

10. *Постановление* Минтруда и СР РФ от 30 января 1997 г. № 3 «Об утверждении рекомендаций по организации работы специализированного учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации» (3 должности психолога).

### ***О труде и управлении персоналом в организации***

1. *Доклад* Генерального секретаря на 49-й сессии ООН 29 сентября 1994 г. «Управление людскими ресурсами». М., 1994. С. 2.

## *Приложение 1*

---

2. *Постановление* Минтруда и СР РФ от 29 апреля 1997 г. № 21/9 «О развитии системы сертификации персонала в РФ».

3. *Трудовой кодекс* РФ. Принят ГД 21 декабря 2001 г., СФ – 26 декабря 2001 г., вводится в действие с 1 февраля 2002 г. (до этого действовал «Кодекс законов о труде РСФСР от 9 декабря 1971 г.»).

4. *Закон* РФ № 10261 от 18 апреля 1991 г. «О милиции».

5. *Закон* РФ от 24 июня 1993 г. «О федеральных органах налоговой полиции».

6. *Приказ* МВД РФ № 330 от 22 августа 1995 г. «О центрах психологической диагностики МВД, ГУВД, УВД (с изменениями от 25 мая 1996 г.)».

7. *Приказ* ГТК РФ № 402 от 7 июля 1997 г. «Об утверждении Положения о психологической службе таможенных органов РФ».

8. *Постановление* Минтруда РФ № 32 от 6 июня 1996 г. «Об утверждении разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристиках (требований) по общеотраслевым отраслям служащих».

### ***Об охране труда***

1. *Федеральный закон* «Об основах охраны труда в РФ» (принят ГД 23 июня 1999 г., одобрен СФ 2 июля 1999 г.) // Бюллетень Минтруда. 1999. № 8.

2. *Федеральный закон*. 1998–2000 гг. «Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний».

3. *Постановление* Минтруда и СР РФ от 14 марта 1997 г. № 12 «О проведении аттестации рабочих мест по условиям труда».

### ***О лицензировании индивидуальной профессиональной деятельности, труда в сфере обслуживания населения (в том числе, для практикующих психологов)***

1. *Федеральный закон* от 25 сентября 1998 г. № 158 ФЗ (с изменениями от 26 ноября 1998 г., 22 декабря 1999 г.) «О лицензировании отдельных видов деятельности» (принят Гос. Думой 16 сентября 1998 г.).

2. «*Положение* о лицензировании деятельности негосударственных организаций по оказанию платных услуг в содействии занятости граждан». Утверждено Постановлением Правительства РФ № 1046 от 28 октября 1995 г.

3. *Постановление* Правительства РФ № 830 от 17 июля 1996 г. «Об утверждении Положения о лицензировании деятельности в сфере социального обслуживания населения».

***Документы, регламентирующие работу психолога в сфере здравоохранения (Психологическая газета. 2000, октябрь. С. 29)***

1. *Закон* РФ от 02.07.1992 г. № 3185-1 «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании».

2. *Федеральный закон* от 22.07.1993 г. № 5478-1 «Основы Законодательства РФ об охране здоровья граждан».

3. *Постановление...* от 8 июля 1993 г. № 133 «О дополнительном отпуске за работу с вредными условиями труда медицинского и другого персонала, участвующего в оказании психиатрической помощи».

4. *Письмо...* от 9 августа 1993 г. № 0516/2516 «О дополнительном отпуске за работу с вредными условиями труда медицинского и другого персонала, участвующего в оказании психиатрической помощи».

5. *Приказ...* от 29 мая 1995 года № 145 «О порядке допуска к медицинской и фармацевтической деятельности в Российской Федерации лиц, получивших медицинскую и фармацевтическую подготовку в иностранных государствах».

6. *Инструктивное письмо* от 28 июня 1995 г. № 2510/165295-20 «Об оплате труда медицинских работников».

7. *Приказ...* от 4 сентября 1995 г., № 255 «Об аттестации на квалификационные категории психологов, работающих в учреждениях здравоохранения Российской Федерации».

8. *Приказ...* от 19 декабря 1995 г. № 353 «О специальном экзамене для лиц, получивших медицинскую и фармацевтическую подготовку в иностранных государствах».

9. *Приказ...* от 28 февраля 1996 г., № 71 «О внесении дополнений в Положение об аттестации врачей, провизоров и других специалистов с высшим образованием в системе здравоохранения Российской Федерации».

10. *Приказ...* от 18 апреля 1996 г. № 148 «О лицензировании медицинской деятельности».

11. *Приказ...* от 1 июля 1995 г. № 270 «Об утверждении временного перечня видов медицинской деятельности, подлежащих лицензированию в Российской Федерации» (Текст документа с изменениями, внесенными Приказом Министерства здравоохранения РФ от 9 января 1997 г. № 5).

12. *Приказ...* от 26 ноября 1996 г. № 391 «О подготовке медицинских психологов для учреждений, оказывающих психиатрическую и психотерапевтическую помощь».

13. *Приказ...* от 2 июня 1997 г. № 1052 «О специальности “Медицинская психология”».

14. *Приказ...* от 28 июля 1997 г. № 226 «О подготовке специалистов по социальной работе и социальных работников, участвующих в оказании психиатрической и психотерапевтической помощи»..

15. *Приказ...* от 28 июля 1997 г. № 225 «О мероприятиях по планированию и организации непрерывной подготовки врачей-психотерапевтов и медицинских психологов».

16. *Постановление...* от 27 августа 1997 г. № 43 «О согласовании разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик по должностям работников здравоохранения Российской Федерации».

17. *Приказ...* от 17 декабря 1997 г. № 373 «О подготовке врачей психиатров-наркологов, психотерапевтов, психологов, специалистов по социальной работе, социальных работников для работы в наркологических реабилитационных центрах (отделениях)».

18. *Приказ...* от 26 марта 1999 г. № 101 «Об утверждении Положения о Координационном совете по подготовке клинических (медицинских) психологов».

19. *Приказ...* от 15 октября 1999 г. № 377 «Об утверждении Положения об оплате труда работников здравоохранения».

20. *Приказ...* от 11 января 2000 года № 4 «Об отмене приказа Минздравмедпрома России от 19.12.94 № 286 «Об утверждении Положения «О порядке допуска к осуществлению профессиональной (медицинской и фармацевтической) деятельности».

21. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 022700 – «Клиническая психология».* Квалификация: Психолог. Клинический психолог. Преподаватель психологии. Утвержден приказом Министерства образования РФ от 02.03.2000. № 686.

### ***Нормативно-этические основы труда практических психологов***

1. *Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С.* Введение в профессию «психолог» : учеб. пособие / под ред. И.Б. Гриншпуна. Москва : МПСО ; Воронеж : МОДЭК, 2002. 464 с.

2. Гусейнова В.В. Практика использования психолога на предприятии сферы материального производства и проблемы подготовки психолога-практика // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1989. № 4. С. 56–68.

3. *Изменения к общероссийскому классификатору профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов. Утверждено Госстандартом РФ. 23 дек. 1996 г. (включена должность «Медицинский психолог») // Бюллетень Минтруда и СР РФ. 1999. № 6. С. 67–76.*

4. Казанцева Т.А. Правовые основы деятельности политического психолога : учеб. программа и метод. рекомендации для студентов соц.-психологического факультета Моск. открытого социального университета. М., 2000.

5. Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию. М. : Смысл, 2000.

6. *Профессиональный кодекс этики для психологов. Бонн, ФРГ // Вопросы психологии. 1990. № 6.*

7. *Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности / под ред. А.А. Деркача. М. : Красная площадь, 1996.*

8. *Сборник нормативно-правовых материалов, регламентирующих деятельность практических психологов РФ / под ред. С.Д. Воробьева, С.Г. Крылова. Екатеринбург, 1999. 178 с.*

9. Трунов Д.Г. Профессиональная деформация практического психолога // Психологическая газета. 1998. № 1 (28). С. 12–13.

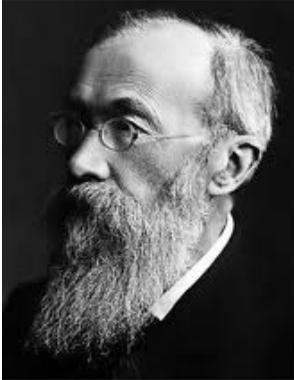
10. *Устав Российского Психологического Общества (РПО). Принят на учредительном съезде РПО. Протокол № 1. от 22 ноября 1994 г.*

11. *Этические стандарты для психолога. Мадрид. Испания, 1987 // Вопросы психологии. 1990. № 5.*

12. *Этический кодекс психолога // Психологическая газета. 1996. № 1–11.*

13. Эткинд А.М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 20–30.

КРАТКИЙ БИОГРАФИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ



**Вильгельм Максимилиан Вундт** (Wilhelm Maximilian Wundt). В.М. Вундт родился в городке Некарау недалеко от Мангейма в семье лютеранского пастора. Окончил школу в 1851 г. и до 1856 г. обучался в Тюбингенском, Берлинском и Гейдельбергском университетах. На последнем году учебы в Гейдельберге Вундт серьёзно заболел и был практически при смерти. После получения диплома по медицине в Гейдельберге Вундт короткое время учился у Иоганна Мюллера и вскоре стал сотрудником университета – ассистентом выдающегося физика и физиолога

Германа фон Гельмгольца (с 1858 по 1864 г.). В это время он пишет работу «Статьи по теории чувственного восприятия» (1858–1862 гг.). Также в Гейдельберге Вундт женится на Софи Мау.

В этот период Вундт начинает читать первый в мире курс по научной психологии, постоянно делая акцент на использование экспериментальных методов, взятых из естественных наук. Он подчёркивает физиологическую связь между мозгом и разумом. Знания и опыт Вундта в физиологии имели огромное значение для становления новой науки – психологии. Его лекции были опубликованы в книге «Лекции о разуме человека и животных» в 1863 г.

В 1864 Вундт получает место доцента в Гейдельберге. Он начинает работать над книгой «Принципы физиологической психологии» – одной из самых важных работ в истории психологии, которая была опубликована в 1874 г.

Согласно этим принципам психология рассматривается как исследование непосредственного опыта сознания, включая чувства, эмоции, волевые акты и идеи, с помощью метода интроспекции, или самонаблюдения.

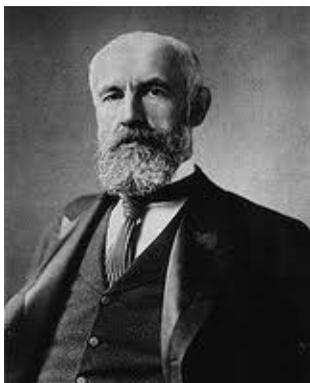
В 1875 г. Вундт получает ставку профессора в Лейпцигском университете, а через 4 года основывает первую в мире психологическую лабораторию. Учёные со всего мира собираются в лаборатории Вундта, в том числе Эдвард Титченер. Позднее студенты Вундта основывают психологические лаборатории в Университете Пенсильвании, Колумбийском

университете и др. Вундт жил в Лейпциге до самой смерти и был научным руководителем у 186 студентов, защитивших докторские диссертации по различным научным дисциплинам. В последние годы жизни Вундт фокусирует деятельность на социальной и культурной психологии, и до самой смерти пишет фундаментальный 10-томный труд «Социальная психология».

Научное наследие В.М. Вундта колоссально по объёму и составляет около 54 000 страниц в виде книг и статей. Некоторые особо выдающиеся его работы: «Лекции о психологии человека и животных», эссе «Этика: исследование фактов и законов моральной жизни, Гипнотизм и внушение» (1892), «Введение в психологию». Учёный пытался понять человеческий разум, изучая составные части человеческого сознания, так же как при изучении сложного химического вещества, его разбивают на составные элементы. Таким образом, Вундт представлял психологию наукой, схожей с физикой и химией, в которой сознание есть набор разделяемых и опознаваемых частей.

Вильгельма Вундта часто называют одним из отцов современной психологии. Несколько его работ, например «Принципы физиологической психологии», являются классическими и фундаментальными трудами в области психологии. Но со временем психологическая наука ушла далеко вперед и влияние результатов Вундта на современные исследования ставится под сомнение многими экспертами. Вундт работал в различных областях знаний, опубликовал работы по философии, психологии, физике, физиологии. Необъятность его печатного наследия за продолжительную 65-летнюю научную карьеру такова, что трудно построить единую картину его деятельности. Вундт был верным поклонником фундаментализма, неустанно работая над построением непротиворечивой и единой картины естественного мира, понимаемого с точки зрения атомизма. Менее известен как основная фигура в социальной психологии, однако последние годы жизни Вундта прошли под знаком психологии народов.

**Гренвилл Стенли Холл** (1844–1924), американский психолог. Его имя связано с развитием детской психологии в конце XIX – начале XX в. Г.С. Холл был учеником В. Вундта, в психологической лаборатории которого он стажировался несколько лет. В Лейпциге Холл занимался проблемами общей психологии, исследуя роль мышечной чувствительности в восприятии пространства. По возвращении в США он обратился к проблемам детской психологии, непосредственно связанным с практическими проблемами школьной жизни. В 1883 г. Холл организовал при Балтиморском уни-



верситете первую в США экспериментальную лабораторию, в которой началось изучение психического развития детей, преимущественно подростков. Холл также был основателем первых журналов, посвященных проблемам возрастной психологии. С 1891 г. под его редакцией стал издаваться журнал «Педагогический семинар и журнал генетической психологии», а с 1910 г. – «Журнал педагогической психологии».

Начиная с конца XIX в. Холл – один из ведущих ученых США, стал вместе с другими психологами организатором первых профессиональных сообществ американских психологов. По его инициативе в 1892 г. была создана Ассоциация американских психологов, он также сыграл большую роль в организации приглашения З. Фрейда в 1909 г. с лекциями, которые прошли с большим успехом, положив начало американскому психоанализу. Однако известность Холлу принесли главным образом его исследования психического развития детей. Хотя идея о необходимости изучения психики детей утвердилась еще в 70-е гг. XIX в., исследований, в центре которых стояла бы именно эта задача, еще не существовало.

Г. Спенсер, который впервые заговорил о развитии психики в процессе адаптации к среде, анализировал прежде всего методологические и общетеоретические проблемы психического развития. Холл же в первую очередь обратил внимание на важность изучения процесса становления психики конкретного ребенка, анализ которого может стать генетическим методом общей психологии. Им написаны работы, посвященные проблемам возрастной психологии и положившие начало плодотворному развитию этой отрасли психологической науки в Америке: «Юность» (1904) и «Проблемы воспитания» (1911).

В своей лаборатории Холл исследовал подростков и юношей, разработав для них специальные вопросники, целью которых было изучение различных сторон психики ребят. Первоначально эти вопросники раздавались учителям для сбора сведений о том, как дети представляют окружающий мир. Вскоре их содержание расширилось, появились специальные анкеты для подростков, учителей и родителей. Отвечая на вопросы, дети должны были рассказать не только о своих знаниях, представлении

о мире или отношении к другим людям, но и о своих переживаниях, в частности о моральных и религиозных чувствах, ранних воспоминаниях, радостях и опасениях. Полученные ответы статистически обрабатывались, что помогало составить целостную картину психологических особенностей детей разных возрастов. Материалы, полученные в исследовании Холла, позволяли также составить комплексную характеристику детей, проанализировать их проблемы как с точки зрения взрослых, так и с позиций самих подростков. Исследуя психическое развитие ребенка, Холл пришел к выводу, что в его основе лежит биогенетический закон, сформулированный учеником Дарвина Э. Геккелем. Однако Геккель говорил о том, что зародыши в эмбриональном развитии проходят те же стадии, что и весь род за время своего существования. Холл же распространил действие биогенетического закона на человека, доказав, что онтогенетическое развитие психики ребенка есть краткое повторение всех стадий филогенетического развития психики человека. В созданной им теории рекапитуляции Холл утверждал, что последовательность и содержание этих этапов заданы генетически, и потому ни уклониться, ни миновать какую-то стадию своего развития ребенок не может.

Ученик Холла Гетчинсон на основании теории рекапитуляции создал периодизацию психического развития, критерием которой был способ добывания пищи. При этом действительные факты, которые наблюдались у детей определенного возраста, связывались с идеей Холла и объяснялись изменением способа добывания пищи, который является (по мнению Гетчинсона) ведущим не только для биологического, но и для психического развития.

Он выделил 5 основных фаз в психическом развитии детей, границы которых не были жесткими, так что конец одной стадии не совпадал с началом следующей: от рождения до 5 лет – стадия рытья и копания. На этой стадии дети любят играть в песке, делать куличики и манипулировать с ведерком и совочком. От 5 до 11 лет – стадия охоты и захвата. На этой стадии дети начинают бояться чужих, у них появляются агрессивность, жестокость, желание отгородиться от взрослых, особенно посторонних, и стремление делать многие вещи тайком. От 8 до 12 лет – пастушеская стадия. В это период дети стремятся иметь свой собственный уголок, причем они строят свои укрытия обычно во дворах или в поле, в лесу, но не в доме. Они также любят домашних животных и стараются их завести, чтобы было о ком заботиться и кому покровительствовать. У детей, особенно у девочек, в это время появляется стремление к ласке и

нежности. От 11 до 15 лет – земледельческая стадия, которая связана с интересом к погоде, явлениям природы, а также с любовью к садоводству, а у девочек – и к цветоводству. В это время у детей появляется наблюдательность и осмотрительность. От 14 до 20 лет – стадия промышленности и торговли, или стадия современного человека. В это время дети начинают осознавать роль денег, а также значение арифметики и других точных наук. Кроме того, у ребят возникает стремление меняться различными предметами. Гетчинсон считал, что с 8 лет, т.е. с пастушеской стадии, наступает эра цивилизованного человека и именно с этого возраста детей можно систематически обучать, что невозможно на предыдущих этапах. При этом он исходил из идеи Холла о том, что обучение должно надстраиваться над определенным этапом психического развития, так как созревание организма подготавливает основу для обучения.

И Холл, и Гетчинсон были убеждены, что прохождение каждой стадии обязательно для нормального развития, а фиксация на какой-то из них ведет к появлению отклонений и аномалий в психике. Исходя из необходимости для детей проживания всех стадий психического развития человечества, Холл разработал механизм, который помогает переходу с одной стадии на другую. Так как реально ребенок не может перенестись в те же ситуации, которые пережило человечество, то переход от одной стадии к другой осуществляется в игре, которая и является таким специфическим механизмом. Так и появляются детские игры в войну, в казаков-разбойников и т.д. Психолог подчеркивал, что важно не стеснять ребенка в проявлении его инстинктов, которые таким образом изживаются, в том числе и детские страхи. Холл был также основателем педологии – комплексной науки о ребенке, в основе которой лежит идея педоцентризма, т.е. идея о том, что ребенок является центром исследовательских интересов многих профессионалов – психологов, педагогов, биологов, педиатров, антропологов, социологов и других специалистов. Из всех этих областей в педологию входит та часть, которая имеет отношение к детям. Таким образом, данная наука как бы объединяет все отрасли знаний, связанные с исследованием детского развития.

Хотя многие положения педологической концепции Холла были довольно скоро пересмотрены, сама наука педология, созданная им, очень быстро завоевала популярность во всем мире и была признана почти до середины XX в. Популярность педологии объяснялась главным образом ее ориентированностью на практику, т.е. связью с непосредственными нуждами педагогики и практической психологии. Действительно, в ре-

альной педагогической практике учителя и воспитатели сталкиваются с целым комплексом проблем, среди которых и здоровье детей, и их психические качества, и социальный статус, и образование их родителей. Именно эти задачи и решала педология, развивая комплексный подход к исследованию детей. Такое комплексное, всестороннее изучение ребенка и выдвигание проблемы развития в центр исследовательской работы было ценным завоеванием педологии, поэтому многие ведущие психологи, изучавшие развитие детской психики, работали в ее русле.

Таким образом, С. Холл выразил носившуюся в воздухе идею создания экспериментальной детской психологии, соединив требования педагогической практики с достижениями современной ему биологии и психологии. Пионерами педологии были врачи и биологи, так как в то время именно они владели большим количеством объективных методов исследования детей, а психология их еще не наработала. Однако со временем на первый план вышла именно психологическая сторона исследований, и постепенно, начиная с 20-х гг. нашего века, педология стала приобретать ярко выраженную психологическую направленность. При этом название «педология», введенное учеником Холла О. Кристиеном, было заменено новым – «child study» (исследование ребенка).



**Липпс Теодор** (1851–1914), немецкий психолог. Теодор Липпс родился в местечке Вальхальбен (нем. Wallhalben), в земле Рейнланд-Пфальц. Был приват-доцентом, а позже – профессором в университете города Бонна (в этом же университете с 1835 по 1836 г. учился Карл Маркс). С 1890 г. он профессорствует в Бреслау, с 1894 по 1909 г. – в Мюнхене, где становится основателем Мюнхенского психологического института. Липпс внёс существенный вклад в немецкую психологию в качестве ее систематизатора и автора собственной теории. Согласно его воззрениям психология

является основой всех философских наук – логики, этики, эстетики. Утверждать это ему позволяла уверенность в том, что исходным понятием философии является непосредственный психический опыт. Липпс был сторонником принципа психофизического параллелизма (греч. *parallelos* – рядом идущий). Согласно этому истолкованию психофизио-

логического психические и физиологические процессы являются независимыми друг от друга, протекают параллельно, коррелируя между собой, но не находясь в причинно-следственных отношениях.

Эстетическая теория Липпса была подчинена его убеждениям о главенстве психологии, вследствие чего получила название «психологической эстетики». Представителями этого направления называют также Г.Т. Фехнера и Й. Фолькельта. Кроме того, Липпс выдвинул теорию эмпатии, являющей собой особого рода психический акт, состоящий в том, что, воспринимая предмет, субъект проецирует на него свои чувства, свое эмоциональное состояние. Таким образом, возникающие эстетические переживания привносятся в произведение искусства самим воспринимающим субъектом. Так, например, при восприятии архитектурных объектов возникает ощущение одухотворенности воспринимаемого. Конструкции из камня и дерева посредством «одухотворения» обретают смысл и содержание, начинают опознаваться человеком как уникальные, единственные в своем роде. Это происходит за счет «вчувствования» человека в созерцаемые формы, т.е. за счет проекции возвышенных чувств на предмет эстетического восприятия. Данная теория является прямо противоположной установкам «формальной эстетики», согласно которой красота заключается в формальных законах организации объекта. «Психологическая эстетика», напротив, акцентируется на субъективности, на индивидуальных переживаниях личности, непосредственно влияющих на финальное восприятие объекта эстетической оценки.

Многие мюнхенские ученики Липпса присоединились к Э. Гуссерлю, приняв участие в развитии феноменологического движения. Приход к феноменологическим идеям осуществлялся через разработки психологической школы Липпса. Некоторые исследователи считают, что своим зарождением феноменология обязана моменту пересечения гуссерлевских феноменологических исследований и «мюнхенской феноменологии».

**Эмиль Крепелин** (Kraepelin, Emil) (1856–1926), немецкий психиатр, один из наиболее влиятельных ученых своего времени, ученик В. Вундта. Родился 15 февраля 1856 г. в Нойштрелице. Изучал медицину в Вюрцбурге. Работал в клиниках Мюнхена и Лейпцига, был главным психологом Силезского института в Лебусе и муниципальной больницы в Дрездене. С 1886 г. профессор психиатрии в Дерпте. В 1890 г. Крепелин оставил Дерпт, по-видимому, из-за разногласий с царем Александром III и в 1891 г. был приглашен на кафедру в Гейдельбергский университет, где в числе прочих его ассистентом был Альцгеймер, который затем последовал за ними в Мюнхен. С 1903 г. профессор в Мюнхене. С 1922 г. работал



в Мюнхенском институте психиатрии. Более 50 лет Крепелин собирал материал, который позволил бы заложить основы систематики психозов, и лишь к концу жизни сформулировал свою теорию. Крепелин собрал сотни историй болезней с рассказами пациентов об их переживаниях и ощущениях. Нозологические взгляды Крепелина оказали влияние на развитие психиатрии. В книге «Сто лет психиатрии» («Hundert Jahre Psychiatrie», 1918) Крепелин попытался проследить прогресс в лечении психических заболеваний и наметить направление будущих исследований. Э. Крепелин

был не только выдающимся клиницистом и исследователем, но и замечательным педагогом. Организовал в Мюнхене курсы усовершенствования для врачей-психиатров из разных стран. Его учебник «Psychiatrie» (1910–1915 гг.) выдержал множество изданий и был переведен на многие языки. Последнее, 8-е, издание его «Учебника», вышедшее в 1915 г., представляло нечто исключительное по своим размерам (3 000 стр.) и совершенно небывалое по обилию материала – невиданное в истории психиатрии достижение одного человека. Основной заслугой Крепелина является разработка классификации психических заболеваний, являющаяся основой ныне существующей. В начале своего научного пути Крепелин стремился основать всю психиатрию на экспериментальной психологии. Крепелин – строгий эмпирик и убежденный клиницист, отец современной психиатрической нозологии (учения о болезнях). Первоначальная нозологическая концепция, носившая несколько прямолинейный и механистический характер, строилась им по принципу «одинаковые причины – одинаковые последствия»; нозологические формы болезней охарактеризовывались единством причины, симптоматики, течения, исхода и, по возможности, патологоанатомического субстрата. Позднее он во многом исправлял это учение. Например, признал значение возраста и пола больных, личностных и средовых факторов, а также возможностей индивидуального реагирования для формирования клинической картины психоза. Результатом этого пересмотра явилось сохранившее свое значение по настоящее время учение о регистрах психической деятельности, в которых проявляется психическая болезнь.

Как человек Крепелин отличался прямоотой, откровенностью, простотой, честностью; он не любил дипломатии и окольных путей. На вид он

казался суровым, но внутренне был отзывчивым и добрым. Таким же он был и в отношениях с душевнобольными, которые его любили, несмотря на его внешнюю суровость. Он был большим мастером, даже художником, когда разговаривал с больным, при этом бывал резок, иногда даже грубоват. Он умел разговорить пациента, получить от него то, что необходимо для постановки диагноза. Как ученый он работал медленно, но основательно, без апломба. Он не любил шума вокруг своего имени. Когда ему исполнилось 70 лет, он отказался от чествования, которое собирались организовать друзья и ученики. Скончался Крепелин 7 октября 1926 г. После смерти Крепелина появились критические статьи. Характерная статья принадлежит Оствальду Бумке (Бумке открыл симптом, названный его именем, – отсутствие реакции расширения зрачка на воздействие болевых и психических раздражителей, наблюдаемое при шизофрении.) Одно время Бумке говорил, что вся современная психиатрия стоит на плечах Крепелина, что крепелинская система психических болезней (нозологическая классификация) прошла триумфальным шествием через весь мир, и через несколько лет он же заявил, что школа Крепелина достигла границы своих возможностей и, более того, что из догматиков этой школы не осталось почти ни одного.



**Сигизмунд (Зигмунд) Шломо Фрейд (Sigmund Freud).** Родился 6 мая в 1856 г. в моравском городке Фрайберге в Австро-Венгрии (ныне это город Пршибор, и он находится на территории Чехии) в традиционной еврейской семье 40-летнего отца Якуба Фрейда и его 20-летней жены Амалии Натансон. Он был первенцем у молодой матери. После Зигмунда у Фрейдов с 1858 по 1866 г. родилось пять дочерей и еще один сын. В 1859 г. семья переехала в Лейпциг, а затем в Вену. В гимназии проявил лингвистические способности и закончил ее с отличием (первым учеником). В 1873 г. поступил в Венский Университет на медицинский факультет, отлично закончил его в 1881 г., проявив склонность к исследовательской деятельности. Необходимость зарабатывать деньги не позволила ему остаться на кафедре и он поступает сначала в Физиологический институт, а затем в Венскую больницу, где работает врачом, переходя из одного отделения в другое. В 1885 г. получил звание приват-доцента, и ему была предоставлена стипендия для

научной стажировки за границей, после чего он отправился в Париж в клинику Сальпетриер к знаменитому психиатру Ж.М. Шарко, который применял гипноз для лечения психических заболеваний. Практика в клинике Шарко произвела на Фрейда большое впечатление. На его глазах происходило исцеление больных истерией, страдавших преимущественно параличом. По возвращении из Парижа Фрейд открывает частную практику в Вене. Он сразу решает испробовать гипноз на своих больных. Первый успех был окрыляющим. За первые несколько недель он добился моментального исцеления нескольких больных. По Вене распространился слух, что доктор Фрейд чудотворец. Но вскоре появились и неудачи. Он разочаровался в гипнотической терапии, как в свое время в лекарственной и физической терапии.

В 1886 г. Фрейд вступает в брак с Мартой Бернейс. Впоследствии у них рождается шесть детей: Матильда (1887–1978), Жан Мартин (1889–1967, назван в честь Шарко), Оливер (1891–1969), Эрнст (1892–1970), София (1893–1920) и Анна (1895–1982). Именно Анна стала последовательницей отца, основала детский психоанализ, систематизировала и разрабатывала психоаналитическую теорию, внесла значительный вклад в теорию и практику психоанализа в своих трудах. В 1891 году Фрейд переселяется в дом по адресу Вена IX, Берггассе, 19, в котором он жил с семьей и принимал пациентов вплоть до вынужденной эмиграции в июне 1937 г. К этому же году относится начало разработок Фрейдом совместно с Й. Брейером особого метода гипнотерапии – так называемого катарсического (гр. *katharsis* – очищение). Совместно они продолжают изучение истерии и ее лечение при помощи катарсического метода. В 1895 г. они издают книгу «Исследования по истерии», где впервые говорится о взаимосвязи возникновения невроза с неудовлетворенными влечениями и эмоциями, вытесненными из сознания. Фрейда занимает также и другое состояние человеческой психики, сходное с гипнотическим, – сновидение. В том же году он открывает основную формулу тайны сновидений: каждое из них – это исполнение желания. Эта мысль так поразила его, что он даже шутливо предложил прибить памятную табличку в том месте, где это произошло. Пятью годами позже он изложил эти идеи в своей книге «Толкование сновидений», которую неизменно считал своим лучшим трудом. Развивая свои идеи, Фрейд делает вывод о том, что главная сила, направляющая все поступки, мысли и желания человека – это энергия либидо, т.е. сила сексуального влечения. Этой энергией наполнено человеческое бессознательное и потому оно находится в постоянном

противоборстве с сознанием – воплощением моральных норм и нравственных устоев. Таким образом он приходит к описанию иерархической структуры психики, состоящей из трех «уровней»: сознания, предсознательного и бессознательного.



**Кюльпе Освальд** (1862–1915), немецкий психолог и философ, основатель Вюрцбургской школы. В 1887 г. окончил Лейпцигский университет, ученик В. Вундта и Г. Мюллера. С 1894 по 1909 г. – профессор философии и эстетики и директор Института психологии в университете Вюрцбурга, профессор Боннского (1909–1913 гг.) и Мюнхенского университетов (с 1913 г.). Впервые в психологии попытался экспериментально исследовать высшие процессы в сознании – мышление и волю – методом систематической интроспекции, который предполагал не

одновременное разворачивание процесса мышления и наблюдение этого процесса, а ретроспективное наблюдение уже пережитого (проделанного) испытуемым. При этом основной объект исследования этим методом – сама процессуальная сторона мышления, а не его результат. С помощью данного метода в Вюрцбургской школе были выявлены не исследованные до этого аспекты мышления: направленность, целостность, активность, детерминированность задачей, безобразность (ненаглядность) и др.



**Гуго Мюнстерберг** (Münsterberg, Hugo) (1863–1916), немецкий и американский психолог. Родился в Данциге (ныне Гданьск) 1 июля 1863 г. В 1885 г. получил степень доктора философии в Лейпцигском университете и в 1887 г. – степень доктора медицины в Гейдельбергском университете. Будучи преподавателем Фрайбургского университета (1887–1891 гг.), начал заниматься экспериментальной психологией; эта его работа получила дальнейшее развитие после того, как он стал главой новой психологической лаборатории в Гарвардском университете в 1892 г. Исследуя физиологические

корреляты психических явлений, Мюнстерберг подчеркивал их динами-

ческий аспект. В отличие от структуралистов, связывавших восприятие с возбуждением лишь сенсорных участков мозга, Мюнстерберг подчеркивал роль двигательных центров. Переехав в США, Мюнстерберг развернул широкий круг исследований, заложивших основы практической психологии, названной им «психотехникой». Изучал вопросы руководства предприятиями, профотбора, профориентации, производственного обучения, приспособления техники к психологическим возможностям человека и другие факторы повышения производительности труда рабочих и доходов предпринимателей. С целью воспроизведения в лаборатории реальных жизненных ситуаций, к которым должен адаптироваться субъект труда, строил модели (карты) этих ситуаций, изображавшие в знаково-символической форме поле восприятий и действий. Занимался также вопросами гипноза и психологии свидетельских показаний. Мюнстерберг является автором первых работ по определению профессиональной пригодности. В числе его работ «Психология и экономическая жизнь» («Psychologie und Wirtschaftsleben», 1912), «Основы психотехники» («Grundzüge der Psychotechnik», 1914), «Общая и прикладная психология» («Psychologie General and Applied», 1915). Умер Мюнстерберг в Кеймбридже (шт. Массачусетс) 16 декабря 1916 г.



**Эдвард Брэдфорд Титченер (Titchener).**

Родился 11 января 1867 г., Чичестер, Англия. Умер 3 августа 1927 г., Итака, Нью-Йорк, США. Интересы: антропология, экспериментальная психология, история психологии, нумизматика, философия психологии и теоретическая психология. Образование: бакалавр, Оксфордский университет, 1890; доктор, Лейпцигский университет (1892 г.). Эдвард Брэдфорд Титченер, известный при жизни как отец экспериментальной психологии в Америке, привнес в Соединенные Штаты «новую психологию», экспериментальную психологию

Вильгельма Вундта и других, повлияв таким образом на переход от ментальной философии к психологии в том виде, в котором она существует сегодня. Его наиболее значительный вклад, несомненно, заключается в том, что он придал психологии научный статус. Именно с этой целью он опубликовал свои лабораторные дневники – четырехтомную «Experimental Psychology» (1901–1905 гг.), получившую широкое приме-

нение и ставшую образцом для многочисленных подражаний. Он развил экспериментальные методы и научный аппарат и настаивал на необходимости тщательной подготовки экспериментальных психологов. Защищавшиеся под его руководством докторские диссертации всегда оказывались актуальными. Титченер никогда не изменял интроспекции, структуралистским взглядам. И хотя сами по себе они не играют важной роли в современной психологии, экспериментальной психологией был усвоен систематический, тщательный и ясный анализ, который культивировал Титченер. В течение всей своей жизни Титченер был центром противоречий. Он сыграл важную роль в становлении главных направлений своего времени. Функционализм возник как реакция на структурализм Титченера (и Вундта), уделявших большое внимание содержанию сознания, но не его функции, и исключавших адаптацию, индивидуальные различия, психическое развитие, зоопсихологию и другие направления, с ними связанные. Проводил экспериментальные исследования ощущений, внимания, памяти. Трактовал предмет психологии как систему элементарных сознаваемых состояний (ощущений, представлений, чувствований), из которых формируется все многообразие душевной жизни. Бихевиоризм возник как протест против исключительного внимания Титченера к содержанию сознания. Гештальт-психология в какой-то мере также возникла как реакция на атомизм сторонников Титченера в Германии. Титченер сыграл уникальную роль инициатора кристаллизации новых взглядов в психологии. Его влияние всемирно, его книги переведены на немецкий, французский, русский, итальянский, испанский, японский и польский языки.



**Лайтнер Уитмер** (1867–1956). Впервые ввел понятие клинической психологии (Routh, 1994). После получения ученой степени в Лейпциге он вернулся в США и работал на факультете психологии Пенсильванского университета. В 1896 г. он основал первую психологическую клинику при университете Пенсильвании; в этом заведении, которое сегодня назвали бы консультационно-педагогическим центром, в основном обследовались и лечились дети со слабой успеваемостью. В 1907 г. Уитмер учредил журнал «The Psychological Clinic». Понятие «клиническое» он взял из медицины, не подразумевая под этим ни меди-

цинскую психологию, ни клинику в смысле места, где занимаются психологической деятельностью, а имея в виду только работу с отдельными конкретными случаями. Хотя Уитмер и дал название новой науке, он практически не повлиял на дальнейшее развитие этой дисциплины. В 1917 г. несколько специалистов по клинической психологии основали Американскую ассоциацию клинических психологов, которая в 1919 г. вошла в Американскую психологическую ассоциацию как клиническая секция; в результате понятие клинической психологии стало определять профессиональный статус, притом что определения самой клинической психологии еще не было. Наряду с понятием клинической психологии было введено используемое до сих пор в англоязычных странах понятие «Abnormal Psychology» (в журнале «Journal of Abnormal Psychology», выходящем с 1907 г.), которое отчасти применяется как синоним клинической психологии, а отчасти используется для психологических дефиниций и этиологических теорий психических расстройств.



**Карл Теодор Ясперс** (Karl Theodor Jaspers), немецкий философ, психолог и психиатр, один из главных представителей экзистенциализма. Родился в Ольденбурге в 1883 г. Его мать происходила из местных крестьян, отец был юристом. С ранних лет интересовался философией, однако опыт и практика его отца в юридической системе, несомненно, оказали влияние на его решение об изучении права в университете. Проучившись некоторое время на юридическом факультете в Гейдельбергском, а затем в Мюнхенском университетах, Ясперс

понял, что юриспруденция ему не нравится, и в 1902 г. меняет специализацию, занявшись изучением медицины. После окончания в 1909 г. медицинского факультета начинает работу в психиатрической лечебнице Гейдельберга, где несколько лет до этого практиковал Эмиль Крепелин. Ясперс не удовлетворён существующими подходами к изучению психических заболеваний и ставит себе задачу по улучшению психиатрического подхода. В 1913 г. Ясперс защищает докторскую диссертацию, которая впоследствии была издана в виде фундаментального труда «Общая психопатология» (был переиздан несколько раз, последний раз в 1959 г.). Сразу после защиты Ясперс получает временную должность преподава-

теля психологии в Гейдельбергском университете. Позже должность становится постоянной и он никогда больше не возвращается к практике в клинике. Ясперс начал свою академическую карьеру в качестве психолога. Профессиональный интерес к философии начал развиваться в начале 1920-х годов. Работы Ясперса оказали значительное влияние на такие области философии, как эпистемология, философия религии и философия политики.

В Гейдельберге Ясперс общается с Максом Вебером и его группой, куда входят Эрнст Блох, Эмиль Ласк, Георг Зиммель и Георг Лукач. Под влиянием Вебера складываются его политические взгляды – либерализм, вера в национальное государство и демократию, управляемую элитами. На развитие Ясперса как философа оказывают влияние критика неокантианской методологии, под знаком которой проходили дискуссии Вебера и Лукача. Одним из главных мотивов теоретической деятельности Ясперса становится желание освободить философию Канта от неокантианских формализмов Риккерта и Виндельбанда. С точки зрения Ясперса, мысль Канта должна быть реконструирована не как формальная доктрина, описывающая абстрактного субъекта познания, но как анализ метафизических переживаний, спонтанно порождаемых решений и внутренней жизни субъекта. Ещё большее влияние на Ясперса оказал Мартин Хайдеггер, однако теоретические разногласия между философами были актуализированы их политическим разрывом, связанным с симпатиями Хайдеггера к нацистам. Ясперс чувствовал личную обиду, поскольку он был женат на еврейке. Как бы то ни было, именно Хайдеггер и Ясперс вошли в историю философии как родоначальники экзистенциализма в Германии, хотя сам Хайдеггер отрицал свою принадлежность к этому течению, а Ясперс после 1933 г. утверждал, что не имеет ничего общего с Хайдеггером. В философию истории Ясперс ввел понятие «осевое время». Основанием философии Ясперса выступило специфически понятое неокантианство, которое интерпретирует кантовский трансцендентализм как учение о конкретных переживаниях и спонтанной свободе, причём акцент делается на эпистемологических функциях экзистенции.

Духовная ситуация человека возникает лишь там, где он ощущает себя в пограничных ситуациях. Там он пребывает в качестве самого себя в существовании, когда оно не замыкается, а все время вновь распадается на антиномии. В 1937 г. Ясперс был лишён звания профессора и фактически постоянно находился под угрозой ареста вплоть до окончания Второй мировой войны и падения нацизма. В 1945 г. он оказался среди

немецких интеллектуалов, которые не были замечены в связях с нацистами, и начал играть большую роль в жизни германского общества. Ясперс умер в Базеле в 1969 г.



**Мартин Хайдеггер** (Martin Heidegger). Родился 26 сентября 1889 г. в городке Месскирхе (в 80 км к югу от Штутгарта). Вырос в небогатой католической семье, учился в гимназиях в Констанце и Фрайбурге. Поступает на теологический факультет Фрайбургского университета. В 1911 г. Мартин переходит на философский факультет и заканчивает его в 1923 г., защищает две диссертации – «Учение о суждении в психологизме» и «Учение Дунса Скотта о категориях и значении». Не участвовал в Первой мировой войне из-за проблем со здоровьем. В мировоззрении раннего Хайдеггера

слились различные тенденции идеалистической философии конца XIX – начала XX в.: феноменология Гуссерля и М. Шелера, философия жизни В. Дильтея, отдельные мотивы диалектической теологии. С 1915 г. работает приват-доцентом на теологическом факультете Фрайбургского университета. С 1923 г. преподаёт в Марбургском университете. За годы работы в Марбурге Хайдеггер получает широкую известность, в частности после выхода в 1927 г. трактата «Бытие и время». В сочинении «Бытие и время» (1927) Хайдеггер ставит вопрос о смысле бытия, который, по его мнению, оказался «забытым» традиционной европейской философией. Пытаясь строить онтологию на основе гуссерлевской феноменологии, Хайдеггер хочет раскрыть «смысл бытия» через рассмотрение человеческого бытия, поскольку только человеку изначально свойственно понимание бытия («открыто» бытие).

По Хайдеггеру, онтологическую основу человеческого существования составляет его конечность, временность; поэтому время должно быть рассмотрено как самая существенная характеристика бытия. К этому периоду относятся также такие труды, как «Кант и проблема метафизики», «Что такое метафизика», «О сущности основания». В 1928 г. возвращается во Фрайбург и занимает кафедру ушедшего в отставку Гуссерля. Хайдеггер соглашается возглавить Фрайбургский университет, в 1933 г. принимает участие в политической деятельности. С 1945 по 1951 г. ему запрещается преподавать из-за его связей с нацистским режимом.

Хайдеггер стремится переосмыслить европейскую философскую традицию, рассматривавшую чистое бытие как нечто вневременное. Причину такого «неподлинного» понимания бытия Хайдеггер видит в абсолютизации одного из моментов времени – настоящего, «вечного присутствия», когда подлинная временность как бы распадается, превращаясь в последовательный ряд моментов «теперь», в физическое (по Хайдеггеру, «вульгарное») время. Основным пороком современной науки, как и европейского мирозерцания вообще, Хайдеггер считает отождествление бытия с сущим, с эмпирическим миром вещей и явлений. Переживание временности отождествляется у Хайдеггера с острым чувством личности. Сосредоточенность на будущем даёт личности подлинное существование, тогда как перевес настоящего приводит к тому, что «мир вещей», мир повседневности заслоняет для человека его конечность. Такие понятия, как «страх», «решимость», «совесть», «вина», «забота» и т.п. выражают у Хайдеггера духовный опыт личности, чувствующей свою неповторимость, однократность и смертность.

В дальнейшем, с середины 1930-х гг., на смену им приходят понятия, выражающие реальность не столько личностно-этическую, сколько безличностно-космическую: бытие и ничто, сокрытое и открытое, основа и бесосновное, земное и небесное, человеческое и божественное. Теперь Хайдеггер пытается постигнуть самого человека, исходя из «истины бытия». Анализируя происхождение метафизического способа мышления и мировосприятия в целом, Хайдеггер пытается показать, как метафизика, будучи основой всей европейской жизни, постепенно подготавливает новоевропейскую науку и технику, ставящие своей целью подчинение всего сущего человеку, как она порождает иррелигиозность и весь стиль жизни современного общества, его урбанизацию и омассовление.

В 1947 г. публикуется «Письмо о гуманизме», в котором чётко определяются отличия его учения от экзистенциализма и новоевропейского гуманизма. Создал учение о Бытии как об основополагающей и неопределимой, но всем причастной стихии мироздания. Зов Бытия можно услышать на путях очищения личностного существования от обезличивающих иллюзий повседневности (ранний период) или на путях постижения сущности языка (поздний период). Известен также своеобразной поэтичностью своих текстов и использованием диалектного немецкого языка в серьёзных трудах. В последние годы Хайдеггер в поисках бытия всё чаще обращал свой взор на восток, в частности к дзэн-буддизму, с которым его роднила тоска по «невыразимому» и «неизреченному»,

склонность к мистическому созерцанию и метафорический способ выражения. Умер Хайдеггер 26 мая 1976 г. в Мескирх, Баден.



**Сергей Сергеевич Корсаков** (Sergey Sergeevich Korsakov), выдающийся русский психиатр, один из основоположников нозологического направления в психиатрии и московской научной школы психиатрии, автор классического «Курса психиатрии» (1893). Родился 22 января 1854 г. в промышленном селе Гусь-Хрустальный Владимирской губернии. Его отец Сергей Григорьевич образование получил в Московской практической коммерческой академии, был почетным гражданином города Касимова и управляющим имениями и фабриками И.С. Мальцева. Мать – Акилина Яковлевна, урожденная Алянчикова, была широко образованной, мягкой, чуткой женщиной, отличавшейся сердечной добротой. В семье Корсаковых было четверо детей два сына – Николай и Сергей и две дочери – Мария и Анна. Семья Корсаковых жила на территории завода, где делали стекло и хрусталь. Когда Сергею исполнилось 3 года, отец покинул службу у Мальцева, приобрел небольшое имение в Дубровке Рязанской губернии и переехал туда со всей семьей. Через два года семья переехала в Тимонино Богородского уезда Московской губернии. Отец Сергея умер в 1885 г.

18 июня 1870 г. Сергей окончил гимназию с золотой медалью и уже 29 июля поступил на медицинский факультет Московского университета. Ему было 16 лет. Медицину он изучал под руководством основоположника русской гистологии А.И. Бабухина (1827–1891), первого заведующего кафедрой медицины Московского университета, выдающегося терапевта Г.А. Захарьина и его ученика – талантливого невропатолога А.Я. Кожевникова, непосредственного учителя Сергея в области невропатологии и психиатрии. В марте 1875 г. Корсаков пишет дипломную работу «История болезни дворянина Ильи Смирнова, 29 лет». 31 мая он заканчивает медицинский факультет с отличием. В том же году главный врач Московской Преображенской психиатрической больницы С.И. Штейнберг обратился к профессору А.Я. Кожевникову (1836–1902) с просьбой: «Нет ли у вас надежного молодого человека на место ординатора?». А.Я. Кожевников не забыл способного студента и указал на Сергея. 13 сентября Корсаков приступает к исполнению своих обязанностей. Через

четыре дня он утверждается советом университета в звании уездного врача, а еще спустя два дня – лекаря. Летом 1876 г. Корсаков получает отпуск на 28 дней и уезжает в деревню. Причиной этого отчасти явилось материальное положение. Он воспользовался приглашением ухаживать за психически больной графиней С.И. Татищевой и таким образом поправить свои финансы. По его словам, он получил возможность изучения условий, образа жизни и поведения психически больной в обстановке домашней жизни, а не казенного стационара. Проработав год штатным ординатором, 9 октября 1876 г. Корсаков, по представлению заведующего кафедрой нервных и душевных болезней А.Я. Кожевникова, избирается советом университета сверхштатным ординатором первой неврологической клиники Московского университета, чтобы остаться здесь до конца своей жизни. 14 января Корсаков выдерживает испытания, дающие право готовиться к защите на ученую степень доктора медицины. Через месяц он приступает к работе над докторской диссертацией «Об алкогольном параличе»; пройдет долгих 11 лет, прежде чем он ее защитит. А пока в январе 1877 г. Корсаков пишет свой первый труд «Курс электротерапии», над которым работает в течение двух лет. Одновременно с этим он начинает собирать материалы об алкогольных параличах. Он тщательно изучает 169 случаев, известных ему из литературы.

Свою деятельность врачом-ординатором клиники нервных болезней Корсаков начал в то время, когда в развитии невропатологии (после описания в 1879 г. французским врачом А. Жоффруа и в 1880 г. немецким ученым Э. Лейденом полиневрита) наблюдался период пересмотра взглядов на этиологию, клинику и патогенез периферических заболеваний нервной системы. Не оставляя университета, в ноябре 1881 г. Корсаков вернулся на работу в Преображенскую психиатрическую больницу, в которой начал трудовую деятельность, и одновременно с этим начал работать в частной психиатрической лечебнице доктора Александра Федоровича Беккера в Красносельске. После его смерти, в феврале 1881 г., Корсаков заведовал этой лечебницей вместе с вдовой до конца своей жизни. 10 января 1883 г. Корсакову присваивают чин коллежского асессора.

Сергей Сергеевич часто навещался за границу для знакомства с постановкой тамошнего психиатрического лечения. Свою первую поездку он совершил в 1885 г. к Теодору Мейнерту в Вену, у которого находился с 25 июля по 6 августа. В 1889 г. он едет в Германию, Швейцарию, Францию, Италию. В Берлине он посещает клинику Шаритэ, руководимую Вестфалем.

В Лейпциге Корсаков побывал в психиатрической клинике невролога Пауля Эмиля Флексига (1847–1929), одного из основоположников совре-

менной нейроморфологии, который познакомил его с коллекцией микроскопических препаратов. Флексиг в 1882 г. организовал в Лейпциге одну из первых в Европе клиник психических и нервных болезней, предложил метод окраски миелиновых оболочек нервных волокон в гистологических препаратах осмиевой кислотой и гематоксилином. Здесь же, в Лейпциге, в июле Корсаков знакомится с Институтом физиологии и психологии Вундта; в Париже он встречается со знаменитым психиатром Жаном Маньяном, дружбу с которым сохранит до конца жизни. Маньян (1835–1916) описал наблюдаемые при шизофрении слуховые галлюцинации, при которых содержание слышимого с одной стороны противоположно содержанию слышимого с другой; тактильные галлюцинации в виде ощущения под кожей мелких инородных тел или насекомых, возникающие при отравлении кокаином; бредовой психоз, проходящий следующие фазы развития: беспокойство, бред, преследования со слуховыми галлюцинациями, бред величия, деменцию. В июле 1892 г. Корсаков посещает психиатра Крафта-Эбинга в Вене; а летом 1894 г. – клинику психиатра Эмиля Крепелина в Гейдельберге.

12 мая 1887 г. Корсаков защитил докторскую диссертацию «Об алкогольном параличе». Рецензентами были профессор А.Я. Кожевников, профессор И.Ф. Клейн и доцент В.К. Рот. Спустя четыре дня Корсаков утверждается советом Московского университета в ученой степени доктора медицины. 5 января следующего года он утверждается приват-доцентом университета с правом преподавания «учения о нервных и психических болезнях». В 1892 г. Корсаков назначается сверхштатным экстраординарным профессором Московского университета по кафедре систематического и клинического изучения нервных и душевных болезней.

В то время, когда Корсаков стал преподавателем медицинского факультета Московского университета, здесь работали профессора, которые по праву считаются основоположниками, выдающимися деятелями русской медицины. Среди них, кроме упомянутых Бабухина, Захарьина и Кожевникова, преподавали И.М. Сеченов, А.А. Остроумов, Н.Ф. Филатов, В.Ф. Снегирев, А.И. Поспелов, Н.В. Склифосовский, Н.А. Бобров, П.И. Дьяков и Ф.Ф. Эрисман. 1 января 1893 года Корсакова, одного из основоположников отечественной психиатрии, награждают орденом Св. Станислава 2-й степени. Созданная им школа русской психиатрии определила пути развития отечественной психиатрии и утвердила ее мировое значение. Среди его трудов особое значение имеет исследование психических расстройств при алкогольном полиневрите (полиневротический психоз). Эта работа создала

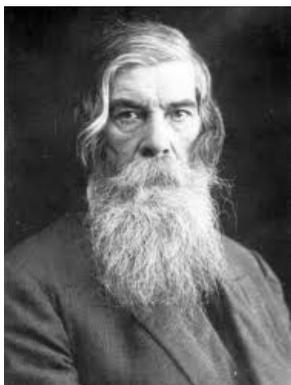
эпоху в психиатрии, положив начало нозологическому направлению в изучении психических болезней. Основным в учении Корсакова является описанный им в работе «Болезненные расстройства памяти и их диагностика» (1890) своеобразный тип расстройства памяти, характеризующийся нарушением запоминания, ориентировки во времени и обманами памяти. Эти три симптома, входящие в «корсаковский синдром», встречаются при ряде психических заболеваний.

12 августа 1897 г. на XII Международном съезде психиатров в Москве профессор Жолли из Берлинского университета вносит предложение именовать полиневротический психоз, описанный и исследованный впервые Корсаковым, «корсаковским психозом». Корсаковский больной не помнит то, что было с ним несколько минут назад. Стоит ему отойти от стола с шахматной доской или с едой, и он будет утверждать, что не играл и не ел. Меньше всего у корсаковских больных страдает память двигательных навыков, привычек – всего, что заполняет сферу бессознательного автоматизма. Второе место по стойкости занимает память чувств – способность к запоминанию не столько самого объекта, сколько его значения. Третье – образная память на места и формы. И на самом последнем месте – память времени, способность фиксировать внешние и внутренние процессы, события и динамику мысли. Ко времени Корсакова утверждение Гризингера, что почти всем психозам предшествуют неспецифичные эмоциональные расстройства в экспансивной или депрессивной форме, утратило свое универсальное значение.

Корсаков приводит историю учения о таких острых психозах, которые начинаются без предшествующей им стадии эмоциональных расстройств. Последовательно были выделены паранойя, разделившаяся вскоре на острую и хроническую, острое галлюцинаторное помешательство и первичное излечимое слабоумие. Выделенная ко времени руководства Корсакова группа раннего слабоумия была им принята, но в то время границы ее были значительно уже. Корсаков считал, что среди психозов неаффективных, т.е. не относящихся к мании или меланхолии, существуют три основные формы аменции Мейнерта, из которой Корсаков выделил новую форму, назвав ее дизнойей, паранойей и преждевременным слабоумием. Наиболее обширной по числу относимых к ней Корсаковым случаев являлась дизнойя, которую и следует рассматривать как основную предшественницу острой шизофрении. Сергей Сергеевич определяет галлюцинации как представления, соединенные с ощущениями, соответствующими таким предметам, которые в действительности в данную ми-

нуту не производят впечатления на органы чувств человека. Он рассматривал галлюцинацию как мысль, одевшуюся в яркую чувственную оболочку. Причины психических болезней и их развитие Корсаков ставил в связь с условиями внешней среды; для профилактики и лечения психических болезней он подчеркивал большое значение улучшения питания, трудовых и жилищных условий населения.

Свои взгляды он изложил в известном руководстве по психиатрии («Курс психиатрии», 1893). Главной особенностью этой работы является стремление к физиологическому обоснованию сущности психозов. Ученый также изучал психику микроцефалов и работал в области судебно-психиатрической экспертизы. С именем Корсакова связана реформа организации психиатрической помощи, которая привела к коренному преобразованию режима и лечения душевнобольных. Он ратовал за «нестеснение» душевнобольных; в его клинике были упразднены связывание больных, применение смирительных рубашек и другие меры насилия, сняты решетки с окон. Ему принадлежат работы о постельном содержании и призрении душевнобольных на дому. Он резко выступил против предложенных и проводившихся на практике американскими хирургами стерилизации и кастрации душевнобольных, назвав эти мероприятия изуверскими. Корсаков умер 1 мая 1900 г. В 1901 г. в память о С.С. Корсакове был основан «Журнал невропатологии и психиатрии», названный его именем. В 1949 г. в Москве воздвигнут памятник С.С. Корсакову, а клинике, которой он руководил, присвоено его имя.



**Владимир Михайлович Бехтерев**, выдающийся русский медик-психиатр, невропатолог, физиолог, психолог, основоположник рефлексологии и патопсихологического направления в России, академик. Родился в семье мелкого государственного служащего в селе Сорали Елабужского уезда Вятской губернии предположительно 20 января 1857 г. (был крещён 23 января 1857 г.). Являлся представителем древнего вятского рода Бехтеревых. Образование получил в вятской гимназии и С.-Петербургской медико-хирургической академии. По окончании курса (1878 г.), Бехтерев посвятил себя изучению душевных и

нервных болезней и для этой цели работал при клинике проф. И.П. Мерже-

евского. В 1879 г. Бехтерев был принят в действительные члены Петербургского общества психиатров. А в 1884 г. был командирован за границу, где занимался у Дюбуа-Раймона (Берлин), Вундта (Лейпциг), Мейнерта (Вена), Шарко (Париж) и др. По защите докторской диссертации (4 апреля 1881 г.) утверждён приват-доцентом Петербургской медико-хирургической академии, а с 1885 г. состоял профессором Казанского университета и заведующим психиатрической клиникой окружной казанской лечебницы.

Во время работы в Казанском университете создал психофизиологическую лабораторию и основал Казанское общество невропатологов и психиатров. В 1893 г. возглавил кафедру нервных и душевных болезней Медико-хирургической академии. В том же году основал журнал «Неврологический вестник». В 1894 г. Владимир Михайлович был назначен членом медицинского совета министерства внутренних дел, а в 1895 г. — членом военно-медицинского ученого совета при военном министре и тогда же членом совета дома призрения душевнобольных. С 1897 г. преподавал также в Женском медицинском институте. Организовал в Петербурге Общество психоневрологов и Общество нормальной и экспериментальной психологии и научной организации труда. Редактировал журналы «Обзорение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии», «Изучение и воспитание личности», «Вопросы изучения труда» и др. В ноябре 1900 г. двухтомник Бехтерева «Проводящие пути спинного и головного мозга» был выдвинут Российской академией наук на премию имени академика К.М. Бэра. В 1900 г. Владимир Михайлович Бехтерев был избран председателем Русского общества нормальной и патологической психологии.

После завершения работы над семью томами «Основы учения о функциях мозга» особое внимание Бехтерева как ученого стали привлекать проблемы психологии. Исходя из того, что психическая деятельность возникает в результате работы мозга, он считал возможным опираться главным образом на достижения физиологии, и прежде всего, на учение о сочетательных (условных) рефлексах. В 1907–1910 гг. Бехтерев опубликовал три тома книги «Объективная психология». Ученый утверждал, что все психические процессы сопровождаются рефлексорными двигательными и вегетативными реакциями, которые доступны наблюдению и регистрации.

Был членом редакционного комитета многотомного «Traite international de psychologie pathologique» («Интернациональный трактат по патологической психологии»). Париж, 1908–1910), для которого им написаны несколько глав. В 1908 г. в Петербурге начинает работу осно-

ванный Бехтеревым Психоневрологический институт, ныне носящий его имя. В мае 1918 г. Бехтерев обратился в Совнарком с ходатайством об организации Института по изучению мозга и психической деятельности. Вскоре Институт открылся, и его директором до самой смерти являлся Владимир Михайлович Бехтерев. В 1927 г. ему было присвоено звание заслуженного деятеля науки РСФСР.

Умер В.М. Бехтерев внезапно 24 декабря 1927 г. в Москве, спустя несколько часов после того, как отравился консервами. Существует версия, что смерть Бехтерева связана с консультацией, которую он незадолго до гибели дал Сталину. Но прямых свидетельств, что одно событие связано с другим, нет. После смерти В.М. Бехтерев оставил собственную школу и сотни учеников, в том числе 70 профессоров.



**Николай Николаевич Ланге**, русский психолог, один из основоположников и видный представитель российской и мировой экспериментальной психологии своего времени. Николай Николаевич Ланге родился в 1858 г. в Санкт-Петербурге. В юности он интересовался не психологией, а философией и историей, после окончания гимназии поступил на историко-филологический факультет Петербургского университета. После завершения учебы в 1882 г.

был оставлен при кафедре философии. Через год он отправился в заграничную командировку для сбора материалов по теме «Нравственные учения европейских мыслителей XIX в.», необходимых для написания его магистерской диссертации. Фактически же Ланге использовал эту командировку для экспериментально-психологической работы в лаборатории Вильгельма Вундта. В этой лаборатории Николай Николаевич провел самостоятельное исследование колебаний внимания и вывел моторную теорию внимания, вызвавшую большой интерес общественности. Исходным основанием этой теории было произвольное поведение организма. Смысл его состоит, по мнению Ланге, в следующем: посредством мышечных движений организм стремится занять по отношению к окружающим его объектам определенную позицию, целью этих передвижений является возможность наиболее ясного и четкого их восприятия. Результатом этого

исследования стала публикация на немецком языке статьи «Теория волевого внимания», которая принесла Ланге мировую известность.

Вернувшись из Европы, Ланге защитил в 1888 г. магистерскую диссертацию «История нравственных идей XIX в.» и получил степень магистра философии, а также стал руководителем кафедры философии Одесского университета. Однако его диссертация, являвшаяся несомненно одной из самых фундаментальных работ по истории философии того времени, так и не была полностью опубликована. В Одессе Н.Н. Ланге продолжил исследования внимания в физиологической лаборатории П.А. Спиро и в 1893 г. защитил докторскую диссертацию, которая называлась «Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания». Вступительная статья к этой диссертации была несколько отвлеченной от темы и посвящалась обоснованию необходимости создания при русских университетах кабинетов и лабораторий по изучению экспериментальной психологии. Закон перцепции, выведенный Н.Н. Ланге во время исследований, определяет стадийный характер процесса восприятия. Согласно этому закону, образ предмета изменяется от обобщенного чувственного ко все более дифференцированному.

После некоторых дебатов между известнейшими психологами и философами того времени диссертация была одобрена, и, получив звание доктора философии, Н.Н. Ланге начал реализовывать проект в рамках Одесского университета. Помимо одобрения, требовалась еще и спонсорская поддержка, которую Москва предложить не могла. Тогда Ланге попытался популяризовать идею лаборатории среди населения, читал лекции по психологии, на которых обосновывал необходимость создания подобного кабинета. Выручку от этих лекций он направлял на приобретение в Европе оборудования. Вскоре к нему начали поступать пожертвования от населения, и в результате в 1896 г в Одессе была открыта первая в России психологическая лаборатория. Организовав свою лабораторию экспериментальной психологии, Ланге не остановился на достигнутом. Он пытался заинтересовать этой идеей не только население, но и психологов и общественных деятелей.

Опубликовав в 1888 и в 1893 гг. результаты своих экспериментальных исследований колебаний внимания, Ланге очень подробно и убедительно написал о том, что именно использование эксперимента способствует объективному изучению психической реальности. Во время этой работы Ланге не оставлял научной и публицистической деятельности. В 1890 г. вышла его статья «Элементы воли», а в 1892 г. – книга «Душа ребенка в первые годы жизни». В этих двух работах освещалась теория воли, разработанная

Ланге. Он отрицает понятие воли как особой, специфической силы, которое было принято большинством мыслителей. Он считал, что воля возникает из ощущений как некий импульс, она не осознается человеком, осознанными являются сами движения как уже исполненные. Тем не менее Ланге не считает, что волевые акты носят неосознанный характер, и признает их целесообразность, происходящую из сознательных представлений человека. Таким образом, у Ланге воля – это практическое знание о целесообразных движениях, возникшее благодаря предыдущему опыту.

Под влиянием теории эволюции Чарльза Дарвина у Ланге возникает понимание психического мира как развивающегося по методу «проб и ошибок». Он выделял ряд стадий в развитии психики, соотнося их с изменениями, которые претерпевает нервная система: стадия недифференцированной психики, стадия дифференцированных ощущений и движений инстинктивного типа, стадия индивидуального приобретения опыта, а завершающей является стадия развития психики у человека как социокультурного существа. По мнению Н.Н. Ланге, душа человеческой личности «на 99% есть продукт истории и общественности». Проявлением жизни социокультурного мира является язык, а слово – главный фактор психического развития человека как существа общественного и исторического. Обосновывая роль движений и действий в психической жизни человека, Ланге считал, что любой психический процесс включает в себя и двигательный компонент, т.е. является психомоторным. Ланге называл свою психологию биологической, или реальной, и понимал ее соответственно. Психические акты он рассматривал как своеобразные способы приспособления организма, которые возникают и развиваются в ходе эволюции. Они необходимы для существования человека, а значит, играют вполне реальную роль в его жизни. Как следствие внимание Ланге понимал как «процесс усиления или изменения восприятия» и отказывался от разделения его на активное и пассивное, как это было принято в Европе.

В дальнейшем Ланге развивал эти взгляды, что нашло выражение в изданной в 1918 г. «Психологии». Эта книга посвящена объективно-субъективному истолкованию психологии, которая определяется Ланге как наука о сознании, что подразумевает ее субъективность. С другой стороны, по мнению Ланге, события психического мира представляют собой такую же реальность, как и физические и физиологические процессы в живых организмах. Они представляют собой явления сознания как непосредственного переживания индивидом своей объективной психической жизни. На этом основывается главный постулат психологии Ланге о соединении

объективной и субъективной точек зрения в понимании психологии. По его мнению, без объективности она не могла бы стать наукой, а без субъективности теряет свой предмет. Ланге подчеркивает две основные функции сознания и на основании этого выделяет два его типа: 1) «гедоническое сознание», отвечающее за переживание чувства боли или удовольствия и осуществляющее оценку результатов рефлексорных движений; 2) «предвидящее сознание», или память. Оно осуществляет приспособление организма к предвидению явлений на основе прошлого опыта.

Николай Николаевич Ланге умер в Одессе в 1921 г., не успев выпустить переиздание своей «Психологии». Он был мыслителем широкого профиля: занимался не только психологией, но и философией, историей. Большое значение для науки имеет его моторная теория внимания. Но не только научное творчество Николая Николаевича Ланге важно для психологической науки в России. Жизнь и работа в Германии в экспериментальной лаборатории Вильгельма Вундта произвела на него огромное впечатление. Он поставил себе задачу – создать в России экспериментальную психологию, и всю жизнь добивался этого. Развитие этой идеи после смерти Ланге продолжил С.Л. Рубинштейн.



**Челпанов Георгий Иванович**, философ, психолог, логик, автор ряда многократно переиздававшихся в России руководств по философии, психологии и логике, хорошо известных в конце XIX – первой половины XX столетия. Родился в 1862 г. в Мариуполе. Среднее образование получил в Мариупольской гимназии. Окончил курс в Новороссийском университете на историко-филологическом факультете. В 1890 г. начал преподавание философии в Московском университете в качестве приват-доцента. В 1892 г. перешел в Киевский университет св. Владимира, где состоял профессором философии. Главнейшие работы Челпанова: «Проблемы восприятия пространства»; «Мозг и душа»; «О памяти и мнемонике». Статьи по психологии и философии Челпанов помещал в журналах «Русская Мысль», «Вопросы философии и психологии», «Мир Божий» и в «Киевских Университетских Известиях»; в последнем издании Челпанов помещал весьма ценные обзоры новейшей литературы по психологии, теории познания и трансцендентальной эстетике Канта.

С 1897 г. Челпанов руководит психологической семинарией при университете св. Владимира. Он дает критику материализма и представляет очерки некоторых современных учений о душе. Критикуя учение о параллелизме и о психическом монизме, автор заканчивает свое исследование словами: «Дуализм, признающий материальный и особенный духовный принцип, во всяком случае лучше объясняет явления, чем монизм». В «Проблемах восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности» Челпанов в главнейших чертах защищает точку зрения, которую высказал Штумф в своей книге «Ursprung der Raumvorstellung». По существу это – теория нативизма, утверждающая, что пространство в психологическом отношении есть нечто производное; представление о пространстве не может быть получено из того, что само по себе не обладает протяженностью, как это утверждают генетики. Пространство есть такой же необходимый момент ощущений, как и интенсивность; интенсивность и протяженность составляют количественную сторону ощущения и одинаково неразрывно связаны с качественным содержанием ощущения, без которого они немислимы.

Философские свои воззрения Челпанов высказал в книге: «О современных философских направлениях» (Киев, 1902). Автор доказывает мысль, что ныне возможна только идеалистическая философия. Философия есть метафизика. Особого метода она не имеет. Предмет философии – «исследование природы вселенной»; философия есть система наук, но этого не следует понимать в духе позитивизма. Главный недостаток позитивизма состоит в том, что у него нет теории познания; поэтому позитивизм должен был перейти в иную форму.

Челпанов следит за различными формами философской мысли в XIX в., а именно за агностицизмом, неокантианством, метафизикой, как она выразилась у Гартмана и у Вундта. В настоящий момент всякого ищущего научно-философского мировоззрения может наиболее удовлетворить именно метафизика Вундта или вообще построение, совершающееся по этому методу. Мировоззрение может быть удовлетворительным, если оно идеалистическое. Если же оно вдобавок построено на реалистических началах, то это оказывается как раз в духе нашего времени. Таким образом, Челпанов объявляет себя последователем Вундта. По своему мировоззрению Челпанов – идеалист. Для методологических установок Челпанова до революции было характерно сочетание психолого-эмпирических подходов с метафизическим умозрением. Он высоко ценил интроспективный метод исследования. В то же время, склоняясь все более к эмпирическому субъективизму и негативно

оценивая эксперимент, он полагал, что источником предпосылок для психологии должна служить философия.

С 1907 по 1923 г. Челпанов заведовал кафедрой философии Московского университета. С 1917 г. – почетный профессор. В 1910–1911 посетил Германию и США для ознакомления с работой психологических институтов и лабораторий. Основатель и редактор журнала «Психологическое обозрение» (1917–1918 гг.). В 1912 г. Челпанов создал при Московском университете Психологический институт. М.Г. Ярошевский отмечал: «Челпанов был основателем и директором первого в России Московского психологического института, лабораторное оборудование которого было лучше, чем во всех аналогичных научных учреждениях не только в Европе, но и во всем мире. На основе опыта исследовательской работы в этом институте им была написана книга “Введение в экспериментальную психологию”, в которой обобщались современные ему методы психологического изучения» («История психологии»). Молодые психологи, между тем, работая в целом в благоприятных для творчества условиях, все чаще стали высказывать свое отрицательное отношение к недооценке Челпановым, эксперимента. 8 марта 1923 г. Коллегия Института научной философии РАНИОН приняла решение: «Коллегия особо обсуждала вопрос о Г.И. Челпанове и других идеалистах и признала дальнейшую работу их в институте нежелательной и недопустимой». В середине ноября 1923 г. ему было предложено передать руководство институтом профессору К.Н. Корнилову. Умер Г.И. Челпанов в Москве.



**Мясищев Владимир Николаевич** (1893–1973). Видный русский ученый, психиатр и психолог. С момента окончания в 1919 г. Психоневрологического института в Петрограде и до последнего дня жизни его научная деятельность была связана с Санкт-Петербургским психоневрологическим институтом им. В.М. Бехтерева, которым он руководил более 20 лет, и с Санкт-Петербургским университетом, где он много лет возглавлял кафедру психологии.

Деятельность В.Н. Мясищева, ученика В.М. Бехтерева и А.Ф. Лазурского, характеризовалась большой глубиной и широтой научных и общественных интересов. После смерти А.Ф. Лазурского В.Н. Мясищев закончил и подготовил к печати известный труд своего учителя «Классификация

личностей». Его ранние работы были посвящены исследованию трудовой деятельности человека и трудовому воспитанию детей. В 1921 г. на 1-й Всероссийской конференции по научной организации труда и производства он обосновал необходимость особой научной дисциплины – эргологии, призванной комплексно изучать процессы труда на основе данных психологии, физиологии, педагогики и других наук. Затем В.Н. Мясищев опубликовал целый ряд исследований в области нейрофизиологии.

Особо следует отметить работы о типологии сочетательно-рефлекторной деятельности человека, соотношении внешних, аномальных и внутренних, висцерально-вегетативных реакций, психогальваническом рефлексе. Крупные работы В.Н. Мясищева по изучению кожно-гальванических показателей нервно-психического состояния человека повлекли за собой широкое применение этого метода в физиологических и психологических исследованиях здоровых людей, а также для изучения механизмов лечебного действия и эффективности психотерапии в клинике. Важным направлением в научной деятельности В.Н. Мясищева являлось изучение индивидуально-психических особенностей человека, типов личности и характера. Ученый представлял себе личность и характер не как формально-динамическое, а как структурно-содержательное целое, определяемое условиями общественно-индивидуального развития. Исследования в этой области были обобщены в известной монографии (подготовленной совместно с А.Г. Ковалевым) «Психические особенности человека». Широкую известность в нашей стране получила разработка В.Н. Мясищевым проблемы отношений человека в норме и патологии. Предложенное им понимание отношений личности имело важное значение для психологии, медицины и педагогики. Признанием заслуг В.Н. Мясищева явилось избрание его членом-корреспондентом Академии педагогических наук.

Немало труда вложил В.Н. Мясищев в решение проблем медицинской психологии и связанных с этим задач в области гуманизации медицины. Неслучайно он стал первым председателем проблемной комиссии по медицинской психологии Академии медицинских наук страны. Исследования в области медицинской психологии были обобщены в книге «Введение в медицинскую психологию», написанной совместно с М.С. Лебединским (1966).

В.Н. Мясищевым была разработана клинико-патогенетическая концепция неврозов человека, которая объясняла их возникновение и течение. При этом понимание неврозов основывалось на синтезе конкретных исто-

рических условий развития человека и всех особенностей его личности, взаимоотношений с людьми, а также реакции на сложные обстоятельства в конкретной жизненной ситуации. В основу понимания невроза было положено напряжение конфликта при неадекватной попытке решения ситуации. Логическим следствием создания В.Н. Мясищевым концепции неврозов явилась разработка им системы патогенетически обоснованной психотерапии при этих заболеваниях. Сущность системы заключалась в том, что проводимая терапия носила прежде всего психофизиологический и социально-педагогический характер, при котором больной вновь обретал смысл жизни посредством самоперевоспитания в ходе преодоления болезни. Учение В.Н. Мясищева о неврозах и психотерапии было обобщено в его классическом труде «Личность и неврозы» (1960), который первым был удостоен премии АМН им. В.М. Бехтерева и явился основой для дальнейшей разработки его учениками и последователями современной биопсихосоциальной концепции неврозов и системы их психотерапии.



**Бернштейн Николай Александрович** (1896–1966), физиолог, член-корреспондент АМН СССР. Создатель нового направления исследований – физиологии активности. Окончил медицинский факультет (1919 г.), затем прослушал курс математического факультета Московского университета. В 1922 г. организовал лабораторию биомеханики в Центральном институте труда; впоследствии подобные лаборатории были им организованы во Всесоюзном институте экспериментальной медицины, в Центральном НИИ физкультуры и др. С помощью разработанных новых методов исследования

Н.А. Бернштейн изучал движения человека. Анализ полученных результатов позволил Бернштейну сформулировать положение о том, что приобретение моторного навыка обусловлено не простым повторением, а выработкой умения каждый раз заново решать двигательную задачу. Н.А. Бернштейн экспериментально показал, что движение направляется моделью потребного будущего, которая строится мозгом на основе информации о текущей ситуации и прежнем опыте, однако, не носит строго фиксированного характера, так как организм постоянно стоит перед необходимостью вероятностного прогноза и выбора наиболее эффективных путей достижения цели. Создал программу поведения,

организм постоянно корректирует её в соответствии с особенностями внешней среды. Это позволяет активно перестраивать поведение по принципу обратной связи, благодаря чему оно, согласно Н.А. Бернштейну, носит характер рефлекторного кольца, в отличие от традиционной схемы рефлекторной дуги. По Н.А. Бернштейну, непрерывное циклическое взаимодействие организма со средой осуществляется на различных уровнях построения движений. Эта концепция представляет собой попытку раскрыть механизм прогнозирования действия, его психического моделирования, создания образа предстоящего действия – того представления, которое в дальнейшем направляет и контролирует выполнение этого действия.

Изучение моторики людей с различными поражениями нервной системы позволило Н.А. Бернштейну принципиально изменить представление о локализации функций в нервной системе и предложить эффективные приёмы восстановления нарушенных функций. Идеи Н.А. Бернштейна были использованы при конструировании ряда технических устройств, управляемых на основе ЭВМ. Новые научные направления – физиология активности, а также общая теория построения движений, разработанные Н.А. Бернштейным, – оказали влияние на развитие ряда наук, в том числе психологии и спортивной педагогики. Педагогическое приложение концепции Н.А. Бернштейна весьма продуктивно во всех сферах, где необходимо формирование двигательных навыков.



**Выготский Лев Семенович** (1896–1934), выдающийся отечественный психолог, создатель концепции развития высших психических функций. Родился Лев Семенович в белорусском городке Орше 05.11.1896 г., но уже через год Выгодские переехали в Гомель и надолго обосновались там. Его отец, Семен Львович Выгодский, закончил Коммерческий институт в Харькове и был банковским служащим и страховым агентом. Мать, Цецилия Моисеевна, почти всю жизнь посвятила воспитанию своих восьмерых детей (Лев был вторым ребенком). Семья считалась своеобразным культурным центром города. Например, есть сведения, что

Выгодский-отец основал в городе публичную библиотеку. В доме любили и знали литературу, совсем не случайно из семьи Выгодских вышло

так много известных филологов. Кроме Льва Семеновича, это его сестры Зинаида и Клавдия; двоюродный брат Давид Исаакович, один из видных представителей «русского формализма» (где-то в начале 1920-х гг. он стал публиковаться, а поскольку оба они занимались поэтикой, естественно стремление «размежеваться», чтобы их не путали, и поэтому Лев Семенович Выгодский букву «д» в своей фамилии заменил на «т»).

Юный Лев увлекался литературой и философией. Его любимым философом стал и оставался до конца жизни Бенедикт Спиноза. Выготский учился в основном дома. Лишь два последних класса он проучился в частной гомельской гимназии Ратнера. По всем предметам он проявлял незаурядные способности. Изучал немецкий, французский, латинский языки, дома, кроме того, английский, древнегреческий и древнееврейский.

Окончив гимназию, Л.С. Выготский поступил в Московский университет, где обучался на юридическом факультете в период Первой мировой войны (1914–1917 гг.). Тогда же он увлекся литературной критикой, и в нескольких журналах появились его рецензии на книги писателей-символистов – властителей душ тогдашней интеллигенции – А. Белого, В. Иванова, Д. Мережковского. В эти студенческие годы он пишет свое первое произведение – трактат «Трагедия о Гамлете Датском У. Шекспира».

После революции Выготский возвратился в Гомель и принял активное участие в строительстве новой школы. В этот период начинается его научная карьера в качестве психолога, так как в 1917 г. он начал заниматься исследовательской работой и организовал психологический кабинет при педтехникуме, где и вел исследования. В 1922–1923 гг. он провел пять исследований, три из которых позднее доложил на II Всероссийском съезде по психоневрологии. Это были: «Методика рефлексологического исследования в применении к изучению психики», «Как надо сейчас преподавать психологию» и «Результаты анкеты о настроениях учащихся в выпускных классах гомельских школ в 1923 г.».

В гомельский период Выготскому представлялось, что будущее психологии – в приложении к причинному объяснению явлений сознания рефлексологических методик, достоинство которых – в их объективности и естественнонаучной строгости. Содержание и стиль выступлений Выготского, а также его личность буквально потрясли одного из участников съезда – А.Р. Лурия. Новый директор Московского института психологии Н.К. Корнилов принял предложение Лурия о приглашении Выготского в Москву. Так, в 1924 г. начался десятилетний московский этап творчества Выготского. Это десятилетие может быть разделено на три периода.

*Первый период* (1924–1927 гг.). Только-только приехав в Москву и сдав экзамены на звание научного сотрудника 2-го разряда, Выготский за полгода выступил с тремя докладами. В плане дальнейшего развития задуманной в Гомеле новой психологической концепции он строит модель поведения, в основу которой легло понятие речевой реакции. Термин «реакция» вводился с целью отграничить психологический подход от физиологического. Он вносит в это понятие признаки, позволяющие соотносить регулируемое сознанием поведение организма с формами культуры – языком и искусством.

С переездом в Москву его привлекает особая сфера практики – работа с детьми, страдающими различными умственными и физическими дефектами. По существу, весь его первый (московский) год можно назвать дефектологическим. Занятия в Институте психологии он совмещает с активной деятельностью в Народном комиссариате просвещения. Проявив блестящие организаторские способности, он заложил основы дефектологической службы и в дальнейшем стал научным руководителем существующего ныне специального научно-практического института. Важнейшим направлением исследований Выготского в первые годы московского периода стал анализ ситуации в мировой психологии. Он пишет предисловие к русским переводам работ лидеров психоанализа, бихевиоризма, гештальтизма, стремясь определить значимость каждого из направлений для разработки новой картины психической регуляции. Еще в 1920 г. Выготский заболел туберкулезом, и с тех пор вспышки болезни не раз ввергали его в «пограничную ситуацию» между жизнью и смертью. Одна из самых тяжелых вспышек обрушилась на него в конце 1926 г. Попад в больницу, принялся за важнейшее исследование, которому дал имя «Смысл психологического кризиса». Эпиграфом к трактату стояли библейские слова: «Камень, который презрели строители, стал во главу угла». Этим камнем он назвал практику и философию.

*Второй период* творчества Выготского (1927–1931 гг.) в его московское десятилетие – инструментальная психология. Он вводит понятие о знаке, выступающем особым психологическим инструментом, применение которого, ничего не меняя в веществе природы, служит могучим средством превращения психики из природной (биологической) в культурную (историческую). Тем самым отвергалась принятая как субъективной, так и объективной психологией дидактическая схема «стимул – реакция». Она заменялась триадической «стимул – стимул – реакция», где в качестве посредника между внешним объектом (стимулом) и ответным

действием организма (психической реакцией) выступает особый стимул – знак. Этот знак представляет собой своего рода инструмент, при оперировании которым у индивида из его первичных природных психических процессов (памяти, внимания, ассоциированного мышления) возникает особая, присущая только человеку система функций второго социокультурного порядка. Выготский назвал их высшими психическими функциями. Наиболее значимое из достигнутого в этот период Выготским и его группой было сведено в пространную рукопись «История развития высших психических функций». Среди публикаций, предваривших указанную обобщающую рукопись, отметим «Инструментальный метод в педологии» (1928), «Проблему культурного развития ребенка» (1928), «Инструментальный метод в психологии» (1930), «Орудие и знак в развитии ребенка» (1931). Во всех работах в центре была проблема развития детской психики, трактуемая под одним и тем же углом зрения: созидание из ее биопсихического природного «материала» новых культурных форм.

Выготский становится одним из главных педологов страны. Выходит из печати «Педология школьного возраста» (1928), «Педология юношеского возраста» (1929), «Педология подростка» (1930–1931). Выготский стремится воссоздать общую картину развития психического мира. Он перешел от изучения знаков как детерминант инструментальных актов к изучению эволюции значений этих знаков, прежде всего речевых, в умственной жизни ребенка.

Новая исследовательская программа стала главной в его *третьем*, последнем, московском периоде (1931–1934 гг.). Итоги ее разработки запечатлены в монографии «Мышление и речь». Занявшись глобальными вопросами о соотношении между обучением и воспитанием, Выготский придал ему новаторскую трактовку во введенной им концепции о «зоне ближайшего развития», согласно которой только то обучение является действенным, которое «забегает вперед» развития. В последний период творчества лейтмотивом исканий Выготского, связывающих в общий узел различные ветви его работы (историю учения об аффектах, изучение возрастной динамики сознания, смыслового подтекста слова), стала проблема взаимосвязи мотивации и познавательных процессов. Выготский работал на пределе человеческих возможностей. С рассвета допоздна его дни были перенасыщены лекциями, клинической и лабораторной работой. Он выступал со множеством докладов на различных совещаниях и конференциях, писал тезисы, статьи, введения к материалам, собранным его сотрудниками. Когда Выготского увозили в больницу, он взял с собой

любимого «Гамлета». В одной из записей о шекспировской трагедии было помечено, что главное состояние Гамлета – это готовность. «Я готов» – таковы, по свидетельству медицинской сестры, были последние слова Выготского. Хотя ранняя смерть (1934 г.) не позволила Выготскому реализовать многие перспективные программы, его идеи, раскрывавшие механизмы и законы культурного развития личности, развития ее психических функций (внимания, речи, мышления, аффектов), наметили принципиально новый подход к коренным вопросам формирования личности. Библиография трудов Л.С. Выготского насчитывает 191 работу. Его идеи получили широкий резонанс во всех науках, исследующих человека, в том числе в лингвистике, психиатрии, этнографии, социологии. Они определили целый этап в развитии гуманитарного знания в России и поныне сохраняют свой эвристический потенциал.



**Блюма Вульфовна Зейгарник** (Bluma Zeigarnik) – одна из создателей факультета психологии МГУ, кафедры нейро- и патопсихологии. Выдающийся вклад Блюмы Зейгарник в разработку психологических проблем был оценен Американской психологической ассоциацией, присудившей ей премию имени Курта Левина (1983 г.). В СССР ей была присуждена Ломоносовская премия I степени (1978 г.); Прены Ковенской губернии – 24 февраля 1988 г., Москва) – советский психолог, основатель отечественной патопсихологии.

Блюма Вульфовна Зейгарник родилась 9 ноября 1900 г. в Пренах Ковенской губернии, там же окончила гимназию. После замужества в 1921 г. переехала в Берлин, поступила в Берлинский университет (на филологический факультет), где под влиянием лекций Макса Вартхаймера заинтересовалась психологией. В 1924 г. начала посещать семинар Курта Левина, который занимался психологией личности, в частности изучением движущих мотивов личности, поведения личности в её среде, потребностей и квазипотребностей личности и их зависимости от социального окружения. Одновременно с занятиями у Левина Блюма Зейгарник продолжала посещать занятия и других профессоров: так, она занималась в психиатрической клинике у К. Гольдштейна, прослушала курс лекций Э. Шпрангера и по эстетике М. Дессуара.

Приблизительно в это время (1925 г.) после проведения ряда экспериментов Зейгарник обнаружила закономерность, которая вошла в науку под именем «эффект Зейгарник»: незавершенные действия сохраняются в памяти человека намного лучше, чем действия завершенные. Эксперимент сводился к тому, что экспериментатор просил испытуемых за определенное время решать ряд задач. При этом испытуемому не давали завершить часть из них, ссылаясь на нехватку времени. Позже испытуемому предлагали перечислить все задания, которые он запомнил. Предполагалось, что в случае прерывания решения задачи возникает определенный уровень эмоционального напряжения, который не получает своей разрядки в решении задачи и, в свою очередь, способствует сохранению этого «неудовлетворительного» действия в памяти (гипотеза в духе школы К. Левина, под руководством которого проводился эксперимент). Было показано, что среди сохранившихся в памяти действий отношение незавершенных действий к завершенным равно 1,9. В 1927 г. Б.В. Зейгарник окончила Берлинский университет и в 1931 г. вернулась в СССР, где стала ближайшей помощницей Л.С. Выготского, работала в психоневрологической клинике Института экспериментальной медицины.

В 1940 г. был арестован и осужден на 10 лет без права переписки муж Б.В. Зейгарник, и она осталась практически без поддержки с малолетним сыном. Во время Великой Отечественной войны Зейгарник с сыном эвакуировались из Москвы. В эвакуации работала в нейрохирургическом госпитале на Урале. В послевоенный период Блюма Зейгарник возглавляла лабораторию психологии в Институте психиатрии, которая была создана при её непосредственном участии. Именно в этот период на стыке общей психологии и психиатрии была сформирована особая ветвь психологии – экспериментальная патопсихология. Блюма Зейгарник – автор книг «Нарушения мышления у психически больных» (1959), «Патология мышления» (1962), «Введение в психопатологию» (1969), «Основы патопсихологии» (1973), «Патопсихология» (1976). Умерла Б.В. Зейгарник 24 февраля 1988 г. в Москве.

**Лурия Александр Романович** (1902–1977), профессор (1944 г.), доктор педагогических наук (1937 г.), доктор медицинских наук (1943 г.), действительный член Академии педагогических наук РСФСР (1947 г.), действительный член АПН СССР (1967 г.), принадлежит к числу выдающихся отечественных психологов, получивших широкую известность своей научной, педагогической и общественной деятельностью. В течение более чем 50-летней научной работы внес важный вклад в развитие



различных областей психологии. А.Р. Лурия родился в г. Казани в семье известного врача-терапевта Р.А. Лурия, окончил факультет общественных наук Казанского университета в 1921 г. и в 1937 г. – 1-й Московский медицинский институт. В 1920-х гг., как ученик Л.С. Выготского, он участвовал в создании отечественной психологической науки, в разработке теории культурно-исторического развития психических процессов. Его работы по объективному изучению аффективных состояний положили начало целому ряду аналогичных исследований как в России, так

и за рубежом. В области генетической психологии А.Р. Лурия (изучая на близнецах роль генетических и социальных факторов в развитии психических процессов) показал значение речи в организации психических функций у детей. Докторская диссертация Лурии по педагогическим наукам, подготовленная и защищенная в 1930-е гг., была посвящена проблеме конфликтов.

Начиная с 1940 г. Лурия проводил исследования, посвященные анализу мозговых механизмов психических процессов. В результате многолетних исследований нарушений психических процессов при различных поражениях мозга (в годы Великой Отечественной войны – в восстановительном госпитале клиники нервных болезней Всесоюзного НИИ экспериментальной медицины в г. Кисегаче, а после войны – в Московском Институте нейрохирургии им. Н.Н. Бурденко АМН СССР) Лурия создал новое направление в психологии – нейропсихологию, имеющую важное теоретическое и практическое значение. Им разработана новая теория локализации высших психических функций, представляющая существенный шаг вперед по сравнению с прежними теориями, им внесен важный вклад в понимание природы речевых нарушений и создана новая классификация афазий. Специальная серия работ Лурии и его сотрудников посвящена роли лобных долей мозга в регуляции психических процессов. Им изучены различные формы нарушения памяти при разного рода локальных поражениях мозга. На основании системных исследований мозговых коррелятов высших психических функций Лурия разработал методы нейропсихологической диагностики локальных поражений головного мозга и основные принципы восстановления нарушенных психических процессов.

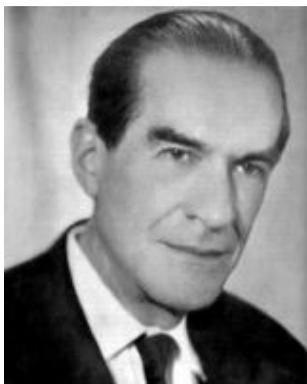
Начиная с 1923 г. Лурия проводил большую педагогическую работу: преподавал в Академии Коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, в Московском Педагогическом дефектологическом институте, а с 1945 г. – в Московском университете (на кафедре психологии философского факультета); с 1968 по 1977 г. заведовал кафедрой нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. В течение многих лет он читал курс общей психологии, создал новый курс нейропсихологии, ряд спецкурсов. Под руководством Лурии защищено более 50 кандидатских диссертаций, многие из его учеников стали докторами наук. За свою плодотворную научно-педагогическую деятельность Лурия был награжден орденом В.И. Ленина, орденом «Знак почета» и медалями Советского Союза.

Лурия имел высокий международный авторитет, являлся зарубежным членом Национальной Академии Наук США, Американской Академии Наук и Искусств, Американской Академии Педагогики, а также почетным членом ряда зарубежных психологических обществ (британского, французского, швейцарского, испанского и др.). Он был почетным доктором ряда университетов: городов Лейстера (Англия), Люблина (Польша), Брюсселя (Бельгия), Тампере (Финляндия) и др.

А.Р. Лурия – автор более 500 научных работ, многие из которых переведены на различные языки, среди них основные сочинения: «Речь и интеллект в развитии ребенка»; «Этюды по истории поведения» (в соавт. с Л.С. Выготским); «Учение об афазии в свете мозговой патологии»; «Травматическая афазия»; «Восстановление функций после военной травмы»; «Умственно отсталый ребенок»; «Мозг и психические процессы»; «Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга»; «Основы нейропсихологии»; «Нейропсихология памяти»; «Основные проблемы нейролингвистики»; «Язык и сознание» и ряд других.

В 1967 г. за цикл работ в области нейропсихологии, включая книгу «Лобные доли и регуляция психических процессов», Лурия был удостоен Ломоносовской премии 1-й степени.

**Леонтьев Алексей Николаевич** (1903–1979), советский психолог, занимавшийся проблемами сознания и деятельности. Его заслуги перед отечественной наукой велики и разносторонни. В Московском университете он создал сначала отделение психологии на философском факультете, а затем и факультет психологии, который возглавлял в течение многих лет, был одним из руководителей Академии педагогических наук РСФСР и СССР, написал множество научных работ, в том числе не-



сколько книг, каждая из которых была переведена на десятки иностранных языков, а одна из них, «Проблемы развития психики», через четыре года после выхода в свет была отмечена Ленинской премией. Почти все университетские психологи среднего и старшего поколения – его непосредственные ученики и сотрудники.

Алексей Николаевич Леонтьев родился в Москве 5 февраля 1903 года в семье служащего. После окончания реального училища поступил на факультет общественных наук Московского университета, который по официальной версии закончил в 1924 г. Однако, как о том пишут А.А. Леонтьев и Д.А. Леонтьев (сын и внук ученого, также психологи) в комментариях к его биографии, на самом деле окончить университет ему не удалось, он был исключен.

О причинах этого существуют две версии. Более интересная: будучи студентом, он в 1923 г. заполнял какую-то анкету и на вопрос «как вы относитесь к Советской власти?» якобы ответил: «Считаю исторически необходимой». Так рассказывал он сам своему сыну. Вторая версия: всеми нелюбимому лектору по истории философии Леонтьев прилюдно задал вопрос, как следует относиться к буржуазному философу Уоллесу, биологизатору и вообще антимарксисту. Не очень образованный лектор, испугавшись, что его поймут на недостатке эрудиции, долго и убедительно разъяснял затаившей дух аудитории ошибки этого буржуазного философа, выдуманного студентами накануне лекции. Эта версия тоже восходит к устным мемуарам А.Н. Леонтьева.

В университете Леонтьев слушал лекции самых разных ученых. Среди них были философ и психолог Г.Г. Шпет, филолог П.С. Преображенский, историки М.Н. Покровский и Д.М. Петрушевский, историк социализма В.П. Волгин. В Коммунистической аудитории МГУ тогда впервые читал курс исторического материализма Н.И. Бухарин. Довелось Леонтьеву послушать и лекции И.В. Сталина по национальному вопросу, о которых, впрочем, через полвека он отзывался более чем сдержанно. Первоначально Леонтьева привлекала философия. Сказывалась потребность мировоззренчески осмыслить все происходившее в стране на его глазах. Своим обращением к психологии он обязан Г.И. Челпанову, по инициативе

которого им были написаны первые научные работы – реферат «Учение Джемса об идеомоторных актах» (он сохранился) и несохранившаяся работа о Спенсере. Леонтьеву повезло: он попал на работу в Психологический институт, где даже после ухода Челпанова продолжали работать первоклассные ученые – Н.А. Бернштейн, М.А. Рейснер, П.П. Блонский, из молодежи – А.Р. Лурия, а с 1924 г. – Л.С. Выготский. Существует хрестоматийная версия: пришли к Выготскому молодые психологи Лурия и Леонтьев, и началась школа Выготского. На самом деле пришли к Лурия молодые психологи Выготский и Леонтьев. Первое время этот кружок возглавлял Лурия, старший по должности в институте, уже известный психолог, имевший к тому времени несколько опубликованных книг. Потом же произошла перегруппировка и лидером стал Выготский.

Самые первые публикации Леонтьева были в русле исследований Лурия. Эти работы, посвященные аффектам, сопряженной моторной методике и т.д., были выполнены под руководством Лурия и в соавторстве с ним. Лишь после нескольких публикаций такого плана начинаются исследования в культурно-исторической парадигме Выготского (первая публикация Леонтьева на эту тему датирована 1929 г.).

К концу 1920-х гг. в науке стала складываться неблагоприятная ситуация. Леонтьев лишился работы, причем во всех московских учреждениях, с которыми он сотрудничал. Примерно в то же время Наркомздрав Украины решил организовать в Украинском психоневрологическом институте, а позже, в 1932 г., во Всеукраинской психоневрологической академии (она находилась в Харькове, который тогда был столицей республики) сектор психологии.

Пост заведующего сектором был предложен Лурия, пост заведующего отделом детской и генетической психологии – Леонтьеву. Однако Лурия вскоре вернулся в Москву, и практически всю работу вел Леонтьев. В Харькове он одновременно возглавил кафедру психологии в пединституте и отдел психологии в НИИ педагогики. Возникла знаменитая Харьковская школа, которую одни исследователи считают ответвлением школы Выготского, иные – относительно самостоятельным научным образованием. Весной 1934 г., незадолго до смерти, Выготский предпринял несколько шагов к тому, чтобы собрать всех своих учеников – московских, харьковских и прочих – в одной лаборатории во Всесоюзном институте экспериментальной медицины (ВИЭМ). Сам Выготский уже не смог ее возглавить (он умер в начале лета 1934 г.), и руководителем лаборатории стал Леонтьев, покинув для этого Харьков. Но продержался он там не-

долго. После доклада на ученом совете этого института о психологическом исследовании речи (текст доклада опубликован в первом томе его избранных трудов, и сегодня все желающие могут составить о нем непредвзятое мнение) Леонтьев был обвинен во всех возможных методологических грехах (дело дошло до горкома партии!), после чего лабораторию закрыли, а Леонтьева уволили.

Леонтьев снова остался без работы. Сотрудничал в небольшом научно-исследовательском институте при ВКИПе – Высшем коммунистическом институте просвещения, занимался психологией восприятия искусства в ГИТИСе и во ВГИКе, где постоянно общался с С.М. Эйзенштейном (они были знакомы и раньше, с конца 1920-х гг., когда Леонтьев преподавал во ВГИКе, пока последний не был объявлен гнездом идеалистов и троцкистов с понятными последствиями). В июле 1936 г. грянуло знаменитое постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Это постановление означало полный разгром детской и педагогической психологии и «достойно» венчало серию постановлений ЦК начала 1930-х гг., повернувших вспять советскую школу, отменивших все инновации и эксперименты и сделавших былую демократическую школу авторитарной и милитаризованной.

Особенно досталось идеологам демократической школы – Выготскому и Блонскому. Выготскому, правда, уже посмертно. И некоторые из тех, кто раньше объявлял себя учениками Выготского, начали с не меньшим энтузиазмом осуждать его и свои ошибки.

Однако ни Лурья, ни Леонтьев, ни другие подлинники Выготского, как на них ни давили, не сказали ни одного дурного слова о Выготском ни устно, ни в печати, и вообще они никогда не меняли своих взглядов. Как ни странно, все они, тем не менее, уцелели. Но ВКИП был закрыт, и Леонтьев опять остался без работы.

Как раз в это время директором Института психологии вновь стал К.Н. Корнилов, и он взял Леонтьева на работу. Конечно, ни о каких методологических вопросах речи не могло быть. Леонтьев занимался темами сугубо конкретными: восприятием рисунка (продолжение исследований Харьковской школы) и фоточувствительностью кожи. Докторская диссертация Леонтьева на тему «Развитие психики» была задумана им как грандиозный проект. Было написано два объемистых тома, третий, посвященный онтогенезу психики, был подготовлен частично. Но Б.М. Теплов убедил Леонтьева, что для защиты достаточно и того, что есть. В 1940 г. диссертация в двух томах была защищена. Первый ее том составляло теоретическое и

экспериментальное исследование возникновения чувствительности, которое практически без изменений вошло во все издания книги «Проблемы развития психики». Самое интересное, что, как сегодня отчетливо видно, это исследование является парапсихологическим – оно посвящено обучению воспринимать свет руками! Конечно, Леонтьев подавал это исследование иначе, наводя материалистический лоск и говоря о перерождении определенных клеток в эпидермисе ладоней, но это квазифизиологическое истолкование четко доказанных им фактов развития способности воспринимать световые сигналы пальцами ничуть не более убедительно, чем допущение экстрасенсорной природы этого феномена. Второй том был посвящен развитию психики в животном мире. В «Проблемы развития психики» вошли сравнительно небольшие отрывки этой части диссертации, а наиболее интересные фрагменты, оставшиеся за рамками хрестоматийных текстов, были опубликованы посмертно в сборнике научного наследия Леонтьева «Философия психологии» (1994).

Еще одна работа, которая относится примерно к этому же периоду (1938–1942 гг.), – это его «Методологические тетради», заметки для себя, которые в довольно полном виде вошли в книгу «Философия психологии». Они посвящены самым разным проблемам. Характерно, что очень многие вещи, прописанные здесь тезисно, были впервые обнародованы спустя десятилетия либо не опубликованы вовсе. Например, первая публикация Леонтьева по проблемам личности относится к 1968 г. В законченном виде его взгляды на личность, образовавшие последнюю главу книги «Деятельность. Сознание. Личность», опубликованы в 1974 г.. Но практически все, что вошло в эту главу, прописано и обосновано в «Методологических тетрадях» около 1940 г., т.е. одновременно с выходом первых западных обобщающих монографий по проблеме личности К. Левина (1935), Г. Оллпорта (1937), Г. Мюррея (1938). В нашей стране проблему личности в этом ключе (через понятие личностного смысла) рассматривать было невозможно. Понятие «личность» встречается в работах ряда психологов – Рубинштейна, Ананьева и других (с конца 40-х гг. в единственном значении) как обозначающее социально-типичное в человеке, «совокупность общественных отношений», в отличие от характера, выражающего индивидуально-своеобразное. Если повернуть эту формулу немного иначе, учитывая социальный контекст, обнажается идеологическая подоплека такого понимания: индивидуально-своеобразное в человеке допустимо только на уровне характера, на уровне же личности все советские люди обязаны быть социально-

типичными. Всерьез говорить о личности тогда было невозможно. Поэтому теория личности Леонтьева «выдерживалась» три десятилетия.

В начале июля 1941 г., как и многие другие московские ученые, Леонтьев вступил в ряды народного ополчения. Однако уже в сентябре Генеральный штаб отзывает его для выполнения специальных оборонных заданий. В самом конце 1941 г. Московский университет, включая входивший в то время в его состав Институт психологии, был эвакуирован сначала в Ашхабад, затем в Свердловск. Близ Свердловска, в Кисегаче и Кауровске, были образованы два экспериментальных госпиталя. Первый в качестве научного руководителя возглавил Лурия, второй – Леонтьев. Там работали А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, С.Я. Рубинштейн и многие другие. Это был реабилитационный госпиталь, который занимался восстановлением движений после ранения. На этом материале была блестяще продемонстрирована не только практическая значимость теории деятельности, но и абсолютная адекватность и плодотворность физиологической теории Н.А. Бернштейна, который через несколько лет, в конце сороковых, был совершенно отлучен от науки, и неизвестно, что с ним было бы, если бы Леонтьев не взял его к себе сотрудником на отделение психологии. Практическим результатом работы экспериментальных госпиталей было то, что время возвращения раненых в строй сокращалось в несколько раз за счет использования техник, разработанных на базе деятельностного подхода и теории Бернштейна.

По окончании войны, уже будучи доктором наук и заведующим лабораторией в Институте психологии, Леонтьев опубликовал на основе своей диссертации небольшую книжку «Очерк развития психики». Тут же, в 1948 г., вышла разгромная рецензия на нее, и осенью была организована очередная «дискуссия». В ней выступили многие ныне широко известные психологи, обвиняя автора книги в идеализме. Но соратники Леонтьева встали на его защиту, и дискуссия последствий для него не имела. Более того – его приняли в партию. Вот что об этом пишут его сын и внук, самые сведущие биографы: «Едва ли он это сделал по соображениям карьеры – скорее это был акт самосохранения. Но факт остается фактом. Нельзя забывать и того, что Алексей Николаевич, как и его учитель Выготский, был убежденным марксистом, хотя и отнюдь не ортодоксальным... Членство в партии, конечно, способствовало тому, что с начала 50-х годов Леонтьев становится академиком-секретарем Отделения психологии АПН, затем академиком-секретарем всей академии, позже ее вице-президентом...».

В 1955 г. начал выходить журнал «Вопросы психологии». В эти годы Леонтьев много публикуется, а в 1959 г. выходят первым изданием «Проблемы развития психики». Если судить по количеству публикаций, конец 1950-х – начало 1960-х – самый продуктивный для него период.

С 1954 г. началось восстановление международных связей советских психологов. Впервые после длительного перерыва в очередном Международном психологическом конгрессе в Монреале приняла участие довольно представительная делегация советских психологов. В нее входили Леонтьев, Теплов, Запорожец, Асратян, Соколов и Костюк. Начиная с этого времени Леонтьев много сил и времени уделяет международным связям. Кульминацией этой деятельности явился организованный им в 1966 г. Международный психологический конгресс в Москве, президентом которого он был.

В конце жизни Леонтьев много раз обращался к истории советской (а отчасти и мировой) психологической науки. Наверное, это прежде всего было связано с мотивами личного характера. С одной стороны, всегда верный памяти своего учителя Выготского, он стремился популяризировать его творчество и в то же время – выявить в нем наиболее перспективные идеи, а также показать преемственность идей Выготского и его школы. С другой стороны, естественно стремление к рефлексии над своей научной деятельностью. Так или иначе, Леонтьеву – частично в соавторстве с Лурия – принадлежит целый ряд историко-психологических публикаций, имеющих и вполне самостоятельную теоретическую ценность. Сегодня исторические работы пишутся уже о нем (например, «Леонтьев и современная психология», 1983; «Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева», 1999). Его труды по сей день систематически переиздаются за рубежом, а иногда даже и у нас, вопреки повальному увлечению псевдопсихологическими манипуляциями. В телеграмме, присланной на смерть Леонтьева, Жан Пиаже назвал его «великим». А, как известно, мудрый швейцарец не бросал слов на ветер.

**Борис Дмитриевич Карвасарский** (родился 3 февраля 1931 г., Деражня, ныне Хмельницкая обл., Украина), известный российский психиатр и психотерапевт, медицинский психолог, ученик В.Н. Мясищева. Доктор медицинских наук, профессор, руководитель отделения неврозов и психотерапии института им. В.М. Бехтерева, заслуженный деятель науки РФ. Главный психотерапевт Министерства здравоохранения РФ, возглавляет Федеральный научно-методический центр по психотерапии и медицинской психологии Министерства здравоохранения РФ.



В 1954 г. окончил Военно-морскую медицинскую академию. В 1957 г. поступил в аспирантуру Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, в 1961 г. успешно окончил аспирантуру и защитил кандидатскую диссертацию. Далее работает в НИИ им. В.М. Бехтерева. В 1968 г. защитил докторскую диссертацию, в 1971 г. ему присвоено звание профессора, а в 1996 г. – звание заслуженного деятеля науки РФ.

Б.Д. Карвасарский – ученик и последователь известного психиатра, психотерапевта и медицинского психолога В.Н. Мясищева. В настоя-

щее время Б.Д. Карвасарский является ведущим в стране ученым в области неврозов, психотерапии и медицинской психологии.

С 1965 по 1975 г. Б.Д. Карвасарский одновременно преподавал в Ленинградском государственном университете, занимал должность профессора факультета психологии (с 1970 по 1975 г.). С 1982 по 1993 г. одновременно работал в Санкт-Петербургской медицинской академии последипломного образования. Организовал кафедру психотерапии, ставшую ведущей в России; на базе этой кафедры были созданы четыре новых кафедры (психотерапии, медицинской психологии, сексологии и детско-подростковой психотерапии), причем кафедра медицинской психологии является первой самостоятельной кафедрой в системе учреждений последипломного образования. Три из этих четырех кафедр МАПО возглавляются его учениками.

В настоящий момент выполняет большую общественную работу: в качестве главного психотерапевта, руководителя Федерального научно-методического центра по психотерапии и медицинской психологии (занимает этот пост с 1986 г.), президента созданной им профессиональной Российской психотерапевтической ассоциации, председателя Проблемной комиссии «Медицинская психология» Российской академии медицинских наук. Положил начало созданию широкой инфраструктуры психотерапевтической и медико-психологической службы в России.

Являясь главным психотерапевтом МЗ РФ, заложил основы широкой современной инфраструктуры психотерапевтической помощи населению; создал институт главных психотерапевтов в регионах РФ, организовал их подготовку и усовершенствование; являлся руководителем ряда международных психотерапевтических программ, в том числе с участием ученых Германии, США.

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	3
Глава 1. Психология как профессия .....	5
1.1. Профессия и профессионализм: базовые категории .....	5
1.2. Виды профессиональной деятельности психолога .....	12
1.3. Требования к профессиональной деятельности психолога .....	24
1.4. Образ психолога в представлении общества .....	42
1.5. Профессиональная эффективность психолога .....	56
1.6. Проблема профессиональной готовности специалистов психологического профиля .....	61
1.7. Инварианты профессионализма психолога .....	72
1.8. Деструктивные тенденции в профессиональном развитии психолога .....	81
1.9. Этические стандарты профессиональной деятельности психолога .....	88
Контрольные вопросы и задания .....	99
Практические задачи .....	101
Литература .....	118
Глава 2. Клиническая психология как наука и практика .....	120
2.1. Специальность «клиническая психология» .....	120
2.1.1. Практические функции клинических психологов (формы психологической помощи) .....	124
2.2. Практические сферы клинической психологии .....	128
2.3. Клиническая психология в системе других наук .....	134
2.4. Профессиограмма клинического психолога .....	139
Контрольные вопросы и задания .....	151
Практические задания .....	152
Литература .....	156
Глава 3. Профессиональное становление студента-психолога (клинического психолога) .....	157
3.1. Основные позиции обучения клинической психологии .....	157
3.2. Активные формы обучения .....	162
3.3. Многообразие интеллектуальной деятельности в процессе психологического образования .....	168
Контрольные вопросы и задания .....	180
Практические задачи .....	181
Литература .....	182
<i>Приложения</i> .....	185

*Учебное издание*

**Генрих Владиславович Залевский,  
Юрий Петрович Зинченко, Наталья Викторовна Козлова**

**ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИЮ  
(КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ)**

**Учебное пособие**

Редактор Н.А. Афанасьева  
Оригинал-макет А.И. Лелоюр  
Дизайн обложки А.В. Бабенко

Подписано к печати 27.12.2012 г. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура Times.  
Усл. печ. л. 13,9.  
Тираж 100 экз. Заказ № 305.

Отпечатано на оборудовании  
редакционно-издательского отдела  
Томского государственного университета  
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36. Корп. 4. Оф. 011  
Тел. 8+(382-2)–52-98-49

ISBN 978-5-9462-1395-0

