

Пахальян В.Э. Практическая психология. Введение

Аннотация

Книга для практикоориентированных психологических специальностей, в которой представлено авторское видение предметного поля практической психологии, выделяется специфика ее целей, задач и методов. Представленные здесь разнообразные материалы не только раскрывают основное содержание изучаемого предмета, но и дают возможность самостоятельного изучения каждой темы.

Пособие предназначено, прежде всего, для тех, кто решил учиться по направлениям подготовки (специальностей) высшего профессионального образования для практикоориентированных психологических специальностей - «Педагог-психолог», «Клинический психолог», «Специальный психолог» и по направлению дополнительного высшего профессионального образования (специальность - «Практическая психология»). Содержание учебного пособия позволяет использовать его и для изучения курса «Введение в профессию» по специальности «Психолог. Преподаватель психологии».

Целевой аудиторией книги являются, в первую очередь, студенты и молодые преподаватели системы дополнительного высшего профессионального образования, обучающиеся по специальности «Практическая психология», студенты психологических факультетов, получающие высшее профессиональное образование по учебным планам бакалавриата или подготовки «специалистов». Содержание книги может быть полезным и для старшеклассников, выбирающих будущую профессию, оно может помочь всем, кто хотел бы понять своеобразие практической психологии и тем, кто просто интересуется этой областью человеческой деятельности.

СОДЕРЖАНИЕ

От автора

Глава 1. Проблемы становления практической психологии

- 1.1. Наука и практика в психологии: проблемы взаимодействия
 - 1.2. Становление практической психологии и характер задач, решаемых ею на каждом этапе
 - 1.3. Особенности развития практической психологии в России
 - 1.4. Предмет и методы практической психологии
 - Методы индивидуальной работы
 - Методы групповой работы
 - 1.5. Перспективы современной практической психологии
- Вопросы и задания для самопроверки и семинарских занятий
- Литература для самостоятельного чтения
- Основная литература
 - Дополнительная литература

Глава 2. Направления и виды деятельности специалиста в области практической психологии

- 2.1. Основные функции практической психологии и виды деятельности практического психолога
 - 2.2. Особенности организации и проведения диагностики в практической психологии
 - 2.3. Консультирование в практической психологии
 - 2.4. Место и роль коррекционной работы в деятельности практического психолога
 - 2.5. Психологическое просвещение и психопрофилактика
- Вопросы и задания для самопроверки и семинарских занятий
- Литература для самостоятельной работы
- Основная литература
 - Дополнительная литература

Глава 3. Практическая психология в разных сферах человеческой деятельности

- 3.1. Практическая психология в сферах «человек-техника» и «человек-организация»
 - 3.1.1. Практическая психология в сфере «человек-техника»
 - 3.1.2. Практическая психология в сфере «человек-организация»
 - 3.2. Практическая психология в армии
 - 3.3. Практическая психология в образовании
 - 3.3.1. Образовательная среда и психологическая безопасность ребенка
 - 3.3.2. Служба практической психологии образования в России и ее основные функции
- Вопросы и задания для самопроверки и семинарских занятий
- Литература для самостоятельной работы
- Основная литература
 - Дополнительная литература

Глава 4. Проблемы подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов

- 4.1. О соотношении понятий «профессия», «специальность», «квалификация», «специализация», «должность»
 - 4.2. Особенности подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов в европейских странах и США
 - 4.3. Особенности подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов в современной России
- Вопросы и задания для самопроверки и семинарских занятий
- Литература для самостоятельной работы
- Основная литература
 - Дополнительная литература

Библиография

Приложения

- Приложение 1. Нормативно-правовые основы практической психологии

Приложение 2. Примерное содержание программы курса «Введение в профессию» для слушателей системы дополнительного высшего профессионального образования

Приложение 3. Материалы для семинарских занятий и самостоятельной работы

От автора

Несколько лет назад мне впервые пришлось решать задачу создания учебной программы и определения основного содержания такого важного учебного курса, как «Введение в профессию». Сложность заключалась в том, что все уже имеющиеся программы были созданы по данному предмету для **основного** высшего профессионального образования (в частности, по специальностям 020400 *Психология*, 031000 *Педагогика и психология*, 030302 *Клиническая психология* и др.), а надо было создавать для тех, кто пришел получать **дополнительное** высшее профессиональное образование по специальности - «Практическая психология». В этой книге представлено то, что стало основанием для создания такой учебной программы и учебного курса. С самого начала было понятно, что в такой работе есть много того, что уже сделано до тебя и может стать фундаментом, но есть и то, что связано с дефицитом информации и опыта, то, что придется создавать по ходу, а также определенные ограничения, связанные с нормативными основаниями учебной деятельности. Поэтому можно расценивать содержание данного текста как некую модель, вариант решения задачи по созданию курса «Практическая психология» для системы дополнительного высшего профессионального образования. В этом тексте осуществлена попытка показать авторское видение основных проблем практической психологии и понимание содержания отдельных вопросов, построенное на личном профессиональном опыте.

Исходным для всего текста является известное положение о том, что в современной психологии есть три основных аспекта: *научный, прикладной, практический*. В связи с этим можно говорить о таких ее составляющих как: – *научно-исследовательская, научно-прикладная, практико-прикладная и психологическая практика* (Ю. М. Забродин, Пахальян В. Э., 2006, 2007). Соответственно выделяются и типы задач, решаемых психологией в целом:

- ◆ собственно научные (научно-исследовательские) задачи;
- ◆ научно-прикладные задачи;
- ◆ задачи прикладной практической психологии;
- ◆ задачи психологической практики.

Специфика решения собственно *научных* (научно-исследовательских) задач предполагает абстрагирование от отдельных свойств реальности, т.к. здесь на первый план выходят сущностные проблемы исследуемых феноменов, которые проявляются относительно независимо от контекста. Целью такой работы может быть выделение самого феномена, его природы, установление общих психологических закономерностей, внутренних механизмов его существования и развития и т.п.

Решая же *научно-прикладные задачи* психолог-исследователь направлен на то же самое, но уже в рамках заданной области, сферы приложения. Здесь он обнаруживает частные свойства выделенного феномена, специфику проявления его природы в конкретных условиях и т.п.

Другое дело – решение *практико-прикладных задач*. Здесь на первое место выходит не открытие феномена, не исследование как таковое и не установление частных свойств психологических феноменов, а те изменения в нем, которых необходимо добиться с помощью конкретных действий специалиста в контексте психологических задач, выдвинутых заказчиком в рамках заданной области, сферы человеческой деятельности. Например, в образовательной среде, в условиях специфики того или иного промышленного производства, в экстремальных условиях деятельности, которую необходимо выполнять людям и т.п. Естественно, что речь идет только об изменениях, направленных на психологическое благополучие людей и на создание психологических условий успешности (эффективности) их деятельности в данных условиях. Это не исключает исследований как таковых, но они здесь имеют статус средства (инструмента), с помощью которого может быть, например, получена специфическая информация, необходимая для реализации практико-прикладной помощи в данной сфере.

Согласитесь, что изучать (открывать) закономерности и особенности психологической перестройки развивающейся личности при переходе из младшего в среднее звено школьного обучения в условиях определенных образовательных сред – это не одно и то же, что решать

задачи психологической помощи детям в данный период их развития и осуществлять комплекс превентивных мер, направленных на избежание психологически неблагоприятных последствий такого перехода. В то же время, при решении таких задач практический психолог не может не опираться на уже установленные в теоретических и научно-прикладных исследованиях закономерности, игнорировать их в обосновании целей и задач, выбора тех или иных средств и т.п. В целом можно сказать, что они являются «фундаментом» конкретной программы практико-прикладной психологической помощи.

Психологическая практика - это та составляющая психологии, где специалист полностью сфокусирован на решении профессиональных задач, связанных с непосредственно обратившимся к нему за помощью человеком или группой. Здесь психолог работает с уникальными внутренними составляющими жизни конкретного клиента (или группы клиентов), абстрагируясь от всех других составляющих его(их) жизни. Конечно же, в такой ситуации психолог, оказывая практическую помощь, не может игнорировать конкретные условия деятельности человека, но они в данном случае не являются определяющими. В решении задач психологической практики специалист сконцентрирован на внутренних ресурсах конкретной личности или группы, помогает клиенту(ам) их обнаружить и активно использовать для преодоления тех трудностей, которые возникли в данный момент жизни, а также могут быть использованы в дальнейшем при возникновении аналогичных затруднений. Выделяя вышеуказанные составляющие современной психологии и не противопоставляя их друг другу, можно показать характер той связи, которая в целом проявляется в единстве, неразрывности, невозможности отдельного существования каждой из них. При этом важно понимать, что каждая часть психологии имеет внутреннюю логику развития, связанную с ее сущностью, историей возникновения и становления. В данном контексте очевидны роль и место психологической науки как источника и фундамента всей конструкции, в которой происходит постоянный процесс взаимообогащения.

Основная задача психологической практики – помочь человеку обрести внутреннее благополучие. В этом смысле, современный **практический психолог и психолог-практик** – это *специалисты, создающие возможности, позволяющие предотвращать появление и развитие тех или иных трудностей во внутреннем мире человека, поддерживать сохранять и укреплять его психологическое здоровье в разнообразных условиях жизни и деятельности.*

В целом можно сказать, что в этой книге собраны материалы, с помощью которых обозначается основное содержание курса «Введение в профессию», предназначенного в первую очередь для подготовки специалистов в рамках дополнительного высшего профессионального образования по специальности «Практическая психология».

В содержании пособия выделено предметное поле данной дисциплины, показаны специфика ее целей, задач и методов, представлена не только структура и основное содержание, но и разнообразные материалы, которые могут помочь начинающему преподавателю в организации учебного процесса по данному курсу, а студенту – успешно освоить программу, выполнить необходимую самостоятельную работу по данному предмету. В приложении вынесены материалы, которые могут быть полезны при подготовке с семинарским и практическим занятиям, выполнении заданий для самостоятельной работы. Здесь также приведена примерная программа учебного курса по данной дисциплине.

Особо отмечу, что создание такого пособия было бы невозможно, если бы моими профессиональными наставниками не были такие корифеи практической психологии как Ирина Владимировна Дубровина и Юрий Михайлович Забродин. Благодаря общению с ними я получал и получаю возможность опираться на их уникальный опыт и знания, что позволяет мне критически, и в этом смысле не только субъективно, относиться ко всему сделанному и понимать относительность уровня того результата, который мной достигнут.

Пахальян В. Э.,
профессор кафедры практической психологии
Московского института открытого образования,
Москва, 2009

Глава 1. Проблемы становления практической психологии

Наука и практика в психологии: проблемы взаимодействия

Становление практической психологии и характер задач, решаемых ею на каждом этапе

Особенности развития практической психологии в России

Предмет и методы практической психологии

Перспективы современной практической психологии

1.1. Наука и практика в психологии: проблемы взаимодействия

Проблема отношений науки и практики возникла не вчера и существует не только в психологии. Решение данной проблемы имеет важнейшее значение, т.к. от этого во многом зависит не только дальнейшее развитие всей психологии, но и то, как будут решаться вопрос о подготовке специалистов, требованиях, предъявляемых к ним при аттестации и лицензировании и т.п. Эта тема обсуждается во многих современных работах, специалисты различных отраслей психологической науки и практики обеспокоены последствиями того хода развития событий, при котором научная и практическая психология станут не просто двумя различными направлениями внутри одной дисциплины, а двумя разными дисциплинами. В частности, в одном из современных изданий, посвященных развитию психологии в организациях, обсуждаемый здесь вопрос представлен следующим образом:

«.. взгляды психологов, которые занимаются преимущественно или исключительно прикладной деятельностью, вероятно, всегда будут отличаться от взглядов чисто академических ученых. Тем не менее «научная оценка поведения сильно отличается от обычных способов мышления» (Kimble, 1994, стр. 510). Вопрос, по-видимому, можно сформулировать так: достаточно ли сильна приверженность психологов к научному способу мышления, чтобы не допустить раскола в области психологии?» (Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология. – СПб., 2001, с. 36)

В отечественной психологии данная проблема приобрела особую актуальность в связи с тем, что в последние десятилетия ушедшего века здесь происходили существенные изменения, связанные с интенсивным развитием практической психологии и психологической практики. В частности, когда практическая психология и психологическая практика вновь, как и в начале двадцатого столетия, стремительно завоевывали свое место в российской психологии, это вопрос стал активно обсуждаться на страницах главных отечественных периодических изданий. Ведущие специалисты представляли свои взгляды на основные тенденции в развитии психологии, отношения между академической психологией, практической психологией и психологической практикой, на способы, которые, по их мнению, могут обеспечить последней ее продуктивное продвижение вперед¹.

В первую очередь, здесь обращалось внимание на проблемы взаимоотношений психологической науки и практики. Это хорошо видно на примерах, представленных ниже.

¹ См., например: Асмолов А. Г. XXI век: психология в век психологии. // Вопросы психологии. 1995. №1; Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса. // Вопросы психологии. 1996. №6; Василюк Ф. Е. От психологической практики к психологической теории. // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1; Забродин Ю. М. Проблема разработки практической психологии. // Психологический журнал. 1980. Т.1. №2; Забродин Ю. М. Развитие советской психологии и задачи психологической службы. // Психологический журнал. 1984. Т.5. №6; Климов Е.А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога. // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. 1992. № 3. с. 3-12; Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. №2, 3 - 1979; №3,4 – 1982; Эткинд А. М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания. // Вопросы психологии 1987. № 6; Юревич А.В. Системный кризис в психологии. // Вопросы психологии. 1999 №2; Юревич А. В. Методологический либерализм в психологии. // Вопросы психологии 2001. № 5, и др.

Еще в 1980 году Ю. М. Забродин выделил данную проблему как одну из актуальнейших в отечественной психологии, показал общее и специфическое в отношениях между психологической наукой и практикой, неразрывный характер связи между ними. В частности, он писал:

«Именно *ориентированные на практику* отрасли психологии образуют связь между фундаментальными разделами психологической науки и практикой.... Для них объект исследования дан в более узких конкретных условиях» (Забродин Ю. М. Проблема разработки практической психологии. // Психологический журнал. 1980. Т.1. №2, с. 7)

В начале 90-х годов эту тему поднимают как специалисты из академической среды, так и те, кто уже интенсивно занимается психологической практикой. В частности, *Климов Е. А.*, рассматривая особенности развития профессии психолога, обращает внимание на то, что в недрах того, что мы называем «советской психологией» зарождался другой тип профессионала-психолога. В контексте нашего предмета обсуждения важно замечание данного автора о том, что этот новый тип существенно отличен от того, который составлял основной костяк специалистов данного периода развития психологии. Автор упоминаемой работы пишет:

« Он настолько иной, что для него совершенно не годятся те процедуры профессиональной аттестации, которые были традиционно установлены (наличие научных в общепринятом смысле публикаций, ведение занятий в вузе или работа в научном учреждении, успешная работа над диссертацией и пр.) и которые, кстати, остаются в ходу еще и сегодня. Этот иной психолог, как бы он ни был успешен в практической работе (непосредственно с людьми или в области доведения психологической информации до потребителя и т. п.) остается не только не оцененным, но неизменно категоризуется как неудачник ("ну, когда же ты напишешь диссертацию" и пр.); а в серьезных книгах, в учебниках психологии просто не имеют "законной прописки" многие понятия и проблемы психолого-практического плана (психологическое консультирование, психотерапевтическая помощь, психодиагностика, информационно-психологическое обеспечение исследований и т. п.). Некоторые формирующиеся психологи идут таким путем – пишут и защищают требуемую диссертацию, чтобы потом, по возможности, к ней не возвращаться; некоторые продолжают чувствовать себя несостоявшимися и находят удовлетворение в "живой" работе с людьми уже не в статусе психолога как такового (феномен кажущегося ухода из профессии – "психолог в душе и начальник или воспитатель по должности" и т. д.). Тем не менее, рано или поздно в общественном и профессионально-психологическом сознании утверждается понятие "психолог-практик", или "практический психолог". Хотя он иногда воспринимается традиционно ориентированными специалистами как нечто одиозное, а его деятельность – как нечто неуместное в храме науки, как "шаманство", тем не менее появляются веские логические обоснования этого типа специалиста, и он входит в жизнь профессионального сообщества, сам, в свою очередь, заостряя свою позицию и противопоставляя ее традиционному сциентизму, физикализму как чему-то неуместному в условиях современности» (Климов Е. А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога. // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. 1992. № 3. с. 6)

Ф. Е. Василюк в ряде публикаций отмечает существенные изменения в отечественной психологии и показывает свое понимание проблемы соотношения науки и практики. В частности, он определяет психологическую практику как источник и венец психологии, с которой должно начинаться и ею завершаться (хотя бы по тенденции, если не фактически) любое психологическое исследование. По его мнению, примерно до 80-х годов двадцатого тысячелетия « психологию и практику разделяла граница, хоть и пересекаемая, но в одну сторону — от психологии к практике. Отношения между ними определялись принципом внедрения. Для психологии это всегда были “внешнеполитические” отношения, ибо, даже

включившись во внутреннюю жизнь той или другой практики, войдя в самые ее недра, психология не становилась сродственным ей ингредиентом, т.е. не становилась практикой, а оставалась все-таки наукой. Так существует посольство в чужом государстве, сохраняющее всегда статус частички “своей” территории».

В указанной работе автор показывает отличие психологической практики от практической психологии, которое видит в том, что

« первая — “своя” для психологии практика, а вторая — “чужая”. Цели деятельности психолога, подвизающегося в “чужой” социальной сфере, диктуются ценностями и задачами этой сферы; непосредственно практическое воздействие на объект (будь то личность, семья, коллектив) оказывает не психолог, а врач, педагог или другой специалист; и ответственность за результаты, естественно, несет этот другой. Психолог оказывается отчужденным от реальной практики, и это ведет к его отчуждению от собственно психологического мышления» (Василук Ф. Е. От психологической практики к психологической теории. // Московский психотерапевтический журнал. 1992, № 1, с. 16-17).

Факт перехода, если воспользоваться его же метафорой, на «двустороннюю» границу, т.е. на принципиально другие отношения между наукой и практикой, стал реальностью с появлением различных психологических служб. Это означало собственно появление психологической практики как таковой, в которой принципиально меняется социальная позиция психолога. Здесь он сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, осуществляет необходимые действия, несет ответственность за результаты своей работы. Естественно, что в этой позиции резко изменяется и его отношение к людям, к самому себе, к другим специалистам. Но главное, по мнению автора, заключается в изменении самого стиля и типа его профессионального видения реальности.

В другой своей работе того же периода, тот же автор, активно используя метафоры, так описывает состояние психологии:

«Недавняя пустыня между академическими крепостями и ведомственными бастионами превратилась в беспокойное море психологической практики. Есть в нем уже и глубокие чистые течения, хотя, разумеется, преобладают пока мутноватые воды самоуверенного дилетантизма.... разрыв между психологической практикой и наукой стал увеличиваться и достиг угрожающих размеров. Самое тревожное, что это расщепление, проходящее по телу психологии, никого особенно не волнует - ни практиков, ни исследователей. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности: у них нет взаимного интереса, разные авторитеты (уверен, что больше половины психологов-практиков затруднились бы назвать фамилии директоров академических институтов, а директора, в свою очередь, вряд ли информированы о "звездах" психологической практики), разные системы образования и экономического существования в социуме, непересекающиеся круги общения с западными коллегами» (Василук Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996, №6, с. 25-26).

Выход из сложившейся ситуации, по мнению Ф. Е. Василюка, может быть найден в смене той теории, на которой может строиться современная психологическая практика. Такое основание он видит в психотехнической теории. Отмечая принципиальное различие традиционного и нового подхода, автор пишет, что в психотехническом познании происходит парадоксальный для классической науки методологический переворот: метод здесь объединяет участников взаимодействия (субъекта и объект познания, — в неадекватной старой терминологии)².

² Василюк Ф. Е. От психологической практики к психологической теории. // Московский психотерапевтический журнал. 1992, № 1, с. 20-21; Методологический смысл психологического схизиса. // Вопросы психологии. 1996, №6, с. с. 32-33.

Еще один известный отечественный психолог - *А. Г. Асмолов* - обратил внимание на своеобразное положение современной психологии, метафорически описывая его формулой старых русских сказок: "Поди туда, не знаю куда, найди то, не знаю что". По его мнению ведущей наукой о человеке в XXI веке имеет шанс стать практическая неклассическая психология, вырастающая из работ школы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия. В качестве примера, он показывает, как практическая психология становится фактором конструирования вариативного развивающего образования³.

Обсуждение данной проблемы продолжается и в начале XXI века. В частности, *Юревич А. В.*, рассматривая основные особенности методологического состояния психологической науки и описывая ее «комплексы», подчеркивает сильную зависимость психологии от социальных факторов и считает, что данная особенность лежит в основе одного из ее главных «комплексов» — *практической неполноценности*:

«Принято считать, что академическая (исследовательская) психология непрактична, а практическая — ненаучна, т.е. это уже совсем другая психология, да и практические возможности последней невелики и уж во всяком случае несопоставимы с практическими возможностями, скажем, физики.

В данной связи следует отметить, что при оценке практических возможностей психологии точка отсчета вновь неоправданно сдвинута — и опять на идеализированный образ естественных наук. Результаты практического воплощения естественнонаучного знания не так уж однозначны: самолеты падают, орбитальные космические станции выходят из-под контроля, атомные электростанции взрываются — и не только из-за чьего-то головотяпства, но и потому, что не все можно предусмотреть, а знание, полученное в процессе изучения “абсолютно идеальных” объектов, не всегда применимо к их реально существующим аналогам.

Параллельно с преувеличением практических возможностей естественных наук, как правило, совершается ошибка и на другом полюсе — явно занижаются практические возможности психологической науки, заключенные даже не в так называемой практической психологии, а, во-первых, в том знании, которым обладает исследовательская психология, но не может его применять в силу различных социальных ограничений, и во-вторых, в том психологическом знании, которым обладает почти каждый. (*Юревич А. В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии 2001. № 5*)

Проблема соотношения теории и практики обозначается и при решении задач, связанных с подготовкой специалистов.

В частности, *В. А. Иванников* отмечает:

«.. работа психолога-практика, который не ограничивается решением прикладных задач учреждений и предприятий, а пытается помочь отдельному человеку справиться с проблемами, возникающими в его личной жизни, требует не только, и может, не столько владения ремеслом, сколько профессионализма в понимании человека. Увы, академическая психология не имеет прямого выхода к человеку, а создание жизненной психологии, у которой были бы свои понятия и методы исследования, теория и рекомендации практикующему психологу, еще только начинается.». (*Иванников В. А. Проблемы подготовки психологов. // Вопросы психологии. 2006. № 1, с. 49*)

Взаимоотношения теории и практики в современной психологии можно проследить в контексте концепции управления человеческими ресурсами (*Забродин Ю. М. 1980, 1984, 1990 и др.*). Возможности такого управления связаны с активной опорой на комплекс наук о человеке, в котором сближаются, с одной стороны, теоретическая и прикладная социология, а с другой - теоретическая и прикладная психология, включая социальную психологию и психологию

³ Асмолов А. Г. XXI век: психология в век психологии. // Вопросы психологии. №1 1995, с. 7.

труда, психологию и психодиагностику личности и другие. При решении практических задач управления человеческим ресурсом, отмечает Ю. М. Забродин, осуществляется воздействие на три основных составляющих:

- 1) условия жизни и деятельности индивидов и социальных групп;
- 2) межличностные отношения в различных сферах деятельности;
- 3) процесс развития самого субъекта, формирования личности.

Эта триада проявляется, обнаруживая свою специфику, в различных сферах - в образовании, труде и отдыхе; в распределении "занятого" и свободного времени человека и т.д.

Специфика реального объекта практической психологии проявляется в его системности, динамичности и сложности, которые порождают необходимость **уровневого анализа человеческой жизнедеятельности**. В этом плане для психологии важно не только изучение специфики различных уровней психики, но и конкретных форм их включения в решение реальных жизненных задач, стоящих перед человеком. Это, в частности, есть прямое следствие системных свойств объекта психологической науки, - системность объекта требует каждый раз точного определения того уровня, на котором ведется психологический анализ и обследование данного объекта, т.е. точное определение системного уровня практической задачи.

Например, системное изучение производственной организации в действительности проводится на различных уровнях, и это приводит к разной содержательной формулировке возникающих в организации практических задач.

Так, на уровне организации в целом это, преимущественно, социально-психологические и управленческие задачи.

На уровне конкретного производственного цикла, технологического процесса (цеха, участка и т.п.) современного производства, это задачи, которые могут быть связаны с инженерно-психологическими проблемами, а также с организацией совместной деятельности людей в рамках технологического цикла, управлением режимами их труда и отдыха.

Наконец, на самом нижнем уровне рассмотрения, при включении бригады или конкретного работника в определенную производственную деятельность на рабочем месте, в технологические операции, - возникают задачи, которые по своей сути близки к проблемам организации рабочего места, формирования среды и условий деятельности, контроля и управления функциональным состоянием человека, т.е. задачи психологии труда, инженерно - психологические, психофизиологические, и т.п.⁴.

Таким образом, в зависимости от уровня решаемой практической задачи, от психологического уровня ее анализа может совершенно по-разному складываться ее содержание, и, соответственно, весьма различным может стать вклад различных психологических дисциплин в конечный результат ее решения. (Забродин Ю. М., 1984)

В целом, можно говорить о том, что во второй половине XX века в отечественной психологии сложилась ситуация, где помимо магистральной линии ее развития как научной дисциплины выделяются, по крайней мере, два достаточно активных направления профессиональной деятельности (*практическая психология* и *психологическая практика*) и, соответственно, два относительно новых профессиональных пространства становления специалиста-психолога:

- 1) *область практической психологии как прикладной отрасли*, где реализуется такая профессиональная деятельность, которая связана с применением психологических знаний к различным сферам человеческой жизни, деятельности, где они являются востребованными;
- 2) *область психологической практики*, где специалист оказывает непосредственную помощь человеку в решении тех внутренних проблем, которые рождаются из контекста его личной жизни, а не из задач какой-либо социальной сферы

В п е р в о м пространстве профессионального становления специалиста психолога он действует по заказу определенной социальной сферы. Здесь специалист психолог должен

⁴ См. Новиков В. В., Забродин Ю. М. Психологическое управление производственной организацией. М; 1991, Таранов Е. В., Грачев А.А., Гюппенен В. Н. Человек в производственной организации. Курган, 1991, и др.

выстраивать свою деятельность по законам и правилам того «чужого монастыря», в который со своим уставом не ходят.

Во втором пространстве профессионального становления специалиста психолога он сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, реализует их в профессиональных действиях и несет ответственность за результаты своей работы. Это изменяет и его отношение к людям, которых он обслуживает, и его отношение к самому себе и участвующим в работе специалистам другого профиля, и, главное, сам стиль и тип его профессионального видения реальности⁵.

В данной книге в центре внимания находится «первое пространство», его особенности и возможности.

Особо остановимся на проблеме культурной ответственности специалиста. Сегодня о психологической культуре не пишет только ленивый. Темы разбросаны от содержания понятия, до диагностических средств ее диагностики⁶. В течение последних лет защищено несколько десятков диссертаций и прошло множество конференций на эту тему.

В данной книге нет специальной задачи рассматривать эту проблему, поэтому мы вкратце выделим только тот ее аспект, который касается практического психолога.

В упомянутой ранее статье Ф. Е. Василюка, обращается внимание на то, что чем больше развивается психология как особая социальная практика, тем более психологизируется культура. Автор отмечает, что в то же время идет встречный процесс "культуризации" психологии. Мера ответственности специалиста в психологической практике от него зависит, что будет искать человек с его помощью в своей душе⁷.

Дубровина И. В., рассматривая данную проблему, обращает внимание на то, что психологические знания, которые сейчас есть у очень многих, — это еще не психологическая культура. Последняя, по ее мнению, это психологические знания, оплодотворенные общечеловеческими гуманистическими ценностями. Но, отмечает она с сожалением, сейчас в нашем обществе в большей степени востребованы психологические знания, чем культура, что создает благоприятную почву для всевозможного манипулирования людьми, делает опасно популярными методики управления человеческим поведением и мышлением, авторы которых ссылаются на знания психологии человека⁸.

В целом, рассматривая условия эффективного решения специалистом профессиональных задач, она пишет:

«Круг задач, который решает педагог-психолог, широк и многообразен. Качество решения этих задач зависит в значительной степени от уровня профессиональной и личностной культуры психолога». (Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга. / Под ред. И. В. Дубровиной. — СПб., 2009, с. 67)

⁵ Василюк Ф. Е. От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992, № 1.

⁶ В частности, интересующиеся профессиональным анализом данной проблемы могут почитать об этом в следующих источниках: Гришина Елена Николаевна. Становление психологической культуры государственного служащего средствами развивающих игр : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : Москва, 2001 ; Ковалевич Татьяна Федоровна. Приобщение студентов к психологической культуре в высшем учебном заведении : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Красноярск, 1999; Колмогорова Л. С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся. Автореф. Дисс. доктора псих. н. — М., 2001; Корнеева Алена Викторовна. Трансформация психологической культуры личности на разных этапах вхождения в иноязычное пространство : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Барнаул, 2004; Лужбина Наталья Анатольевна. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Барнаул, 2002; Селезнева Наталья Тихоновна. Закономерности и факторы развития психологической культуры руководителей системы образования : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 : Москва, 1997; Семикин Виктор Васильевич. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 : Санкт-Петербург, 2004; Смирнова Елена Евгеньевна. Формирование психологической культуры педагогов в процессе повышения их квалификации : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Великий Новгород, 2002; Шубницына Татьяна Владиславовна. Формирование психологической культуры студентов технических специальностей вуза : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Москва, 2004 и др.

⁷ Василюк Ф. Е. От психологической практики к психологической теории. // Московский психотерапевтический журнал. 1992, № 1.

⁸ Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И. В. Дубровиной. // Школьный психолог 2004, №35.

Свое мнение о понимании термина «психологическая культура» высказал, уже цитируемый выше, известный отечественный психолог Евгений Александрович Климов. Он предложил применять выражение, противоположное понятию «психологическая культура», — *душеведческое невежество*.

«Не следует думать, что удовлетворительный уровень психологической культуры может возникнуть сам собой. Здесь требуется именно бум специальных просветительских усилий, которому должен систематически предшествовать и бум исследовательских усилий...» (Климов Е. А. Введение в психологию труда. — М., 1998, 310-311)

Несколько в другом аспекте применяет обсуждаемый термин Б. Д. Парыгин. Он определяет социально-психологическую культуру личности как:

«... культуру ее психического состояния, предполагающую способность человека к испытанию стрессом, или стрессоустойчивость, а, следовательно, достаточно высокий уровень психологической готовности к психической саморегуляции и самокоррекции всех форм и видов собственной жизнедеятельности. А это, в свою очередь, предполагает воспитание и самовоспитание внутренней собранности, готовности как к полному психологическому включению в действие, так и к снятию психического напряжения, релаксации... Не менее значимым компонентом названной культуры является коммуникативная культура деловых и межличностных отношений будущего специалиста» (Парыгин Б.Д. Социально-психологическая культура специалиста, как одно из условий его готовности к предстоящей деятельности. // Проблемы и перспективы высшего гуманитарного образования в эпоху социальных реформ. — СПб., 1998).

Последняя, по мнению автора, — это умения и навыки практического взаимодействия с людьми.

Чтобы понять особенности практической психологии, ее целей и предмета, необходимо обратиться к вопросу об истоках ее возникновения и характере становления.

1.2. Становление практической психологии и характер задач, решаемых ею на каждом этапе

История практической психологии тесно связана с основными процессами, происходящими в целом в психологии с момента ее возникновения. Можно сказать, что как только люди стали получать первые результаты исследования своего внутреннего мира и особенностей человеческого поведения, так сразу же они стали их практически применять. Также можно быть уверенным в том, что практическая психология формировалась внутри различных духовных практик, которые люди создавали еще на заре своего существования. Однако официальный статус практическая психология получила только в XX веке. Именно тогда начали «отпочковываться» от психологической науки ее отрасли, часть из которых явно тяготела к практическому приложению в конкретных сферах человеческой деятельности. В различных учебных пособиях по общей психологии, по истории психологии и другим дисциплинам, можно встретить выделение таких практикоориентированных отраслей как психология труда, педагогическая, юридическая, спортивная, инженерная и др. разновидности прикладной психологии. В рамках этих направлений и развивалась собственно практическая психология⁹.

Анализ истории становления психологического знания показывает, что на протяжении веков *педагогика* и *медицина* представляли две главные области практического приложения психологических знаний. Но на рубеже XX века психология была востребована в сфере *производственной, трудовой деятельности*. Здесь зарождалась *психотехника* (В. Штерн), которая понималась как использование психологии в экономике и промышленности. Можно говорить о том, что **психология труда** возникла на рубеже XIX и XX веков, когда

⁹ Подробнее об этом см. например: Петровский А. В. История советской психологии. — М., 1967; Ярошевский М. Г. История психологии. — М., 1976 и др

формировались новые сложные виды трудовой деятельности, предъявившие повышенные требования к скорости реакции, однозначности восприятия и другим психическим процессам. На первоначальном этапе развития психология труда и ее проблематика входила в более широкую сферу психотехники

Дальнейшее ее развитие связано с **индустриальной психологией** (Г. Мюнстерберг, 1913). Здесь на первое место ставились вопросы научного руководства предприятиями, профотбора и профориентации, производственного обучения, приспособления техники к психологическим возможностям человека и другие факторы повышения производительности труда. (Ярошевский М. Г., 1976, с. 298)

Как одно из направлений традиционной психологии труда в связи с автоматизацией производства в 40-50-х годах XX века возникла и развивалась **инженерная психология**, основным объектом которой было исследование непосредственного взаимодействия человека с предметами и орудиями труда (инструменты, станок, конвейер, средства транспорта и т. п.). Первоначально задачи инженерной психологии сводились в основном к критическому анализу ошибок проектирования оборудования или подготовки операторов и выявлению факторов, влияющих на эффективность систем "человек-машина". Благодаря разработкам в этой сфере практической психологии внутри нее интенсивно развиваются новые направления - **авиационная и космическая психологии**. Первая исследует и создает психологические основания эффективной деятельности человека в авиационных системах.

Вторая же направлена на изучение психологических особенностей человека, проявляющихся в условиях космического полета, исследование зависимости этих особенностей от ряда специфических факторов (невесомости, гиподинамии, относительной сенсорной депривации и др.). В ее задачи входит поиск способов и методов оптимальной деятельности человека-космонавта в ходе подготовки и осуществления космических полетов; психологическое обеспечение стадии проектирования, разработки и создания пилотируемых космических летательных аппаратов с учетом особенностей и свойств человека; разработка специальных тренажерных устройств и имитаторов условий деятельности космонавта, которые бы с максимальной степенью приближения моделировали реальные условия и факторы космического полета.

Но, как уже отмечалось выше, до нового времени практическое приложение психологических знаний было наиболее представлено в **педагогике и медицине**. Рубеж XIX-XX веков характеризуется в этом плане тем, что в области педагогики появляются работы, в которых, с одной стороны, центр исследовательского внимания находится в педагогике, а, с другой, - все большее место занимают психологические данные, которые начинают играть роль неизбежных предпосылок. Именно в это время известный немецкий педагог И. Ф. Герbart пишет о том, что для характеристики психологически ориентированных сочинений, в отличие от тех педагогических трактатов и статей, которые совсем не связаны с психологическим анализом, правильно будет употреблять термин *«психологическая педагогика»*. В этот же период возникает и другой термин - *экспериментальная педагогика*, который предложил немецкий педагог и психолог Э. Мейманом для обозначения исследований, ставивших целью всестороннее исследование ребенка и обоснование педагогической теории экспериментальным путем. Основная цель экспериментальной педагогики - дать общей педагогике эмпирическое основание. Данная отрасль науки развивалась из изучения детей, но у нее была особая практическая цель, а именно: исследовать влияние различных видов школьной работы на дидактически значимые качества школьников. Особое место в этом ряду занимали проблемы преподавания психологии. Можно сказать, что все эти новшества стали основанием для выделения позже особой отрасли психологии – **педагогической психологии**.

В большинстве работ, посвященных становлению этой прикладной отрасли психологии, отмечается, что непосредственными предшественниками ее выделения в специальную область психологической теории и практики, были френология (Ф. Галь) и месмеризм (Ф. Месмер). Их идеи нашли свое продолжение в работах Жана Шарко, а позже – Зигмунда Фрейда. Значительный вклад в становление этой отрасли психологического знания и практики внесли

такие специалисты как П. Жане, Т. Рибо, Г. Роршарх, Э. Кречмер, К. Г. Юнг. Именно эти ученые и практики показали конкретную роль психологических феноменов в болезни и лечении человека. Благодаря данным работам появляется новая отрасль психологии - **медицинская психология** и определяется ее предмет – влияние психических факторов на возникновение, течение болезней, на процесс выздоровления человека.

Сегодня медицинская психология наиболее ярко представлена в двух основных областях - клинике нервно-психических заболеваний и клинике соматических заболеваний.

Формирование **юридической психологии** связывают с интенсивным развитием в конце XIX века криминалистики и криминологии. Название данной отрасли психологии ввел в употребление в начале XX века известный французский психолог Э. Клапаред, читавший курс по судебной психологии в Женевском университете. Становление юридической психологии также связывают с именем основоположника криминалистики - Ганса Гросса, который создал фундаментальный труд “Криминальная психология”. Он отмечал необходимость особой отрасли прикладной психологии, чтобы знать правила, которые руководят психическими процессами в судебной деятельности. По его мнению такая психология занимается всеми психологическими факторами, которые могут идти в расчет при установлении и обсуждении преступления.

Вплоть до первой половины XX века данная отрасль психологии оставалась в основном эмпирической, описательной наукой, но уже с середины XX века она стала развиваться как полноценное самостоятельное направление. В этот период уже проводятся специальные работы, направленные на исследование психологических факторов преступного поведения, социальных и социально-психологических причин криминализации личности (Г. Тох, М. Липманн, Д. Абрахамсен, Р. Луваж, Н. Джонстон, Г. Тобс и др).

Сравнительно «молодой» можно считать такую отрасль психологии, как **«спортивная психология»**, которая направлена на реализацию психологических достижений в культуру подготовки спортсменов и команд. Здесь определяются психологические основы физической, технической и тактической подготовки, особенности достижения тренированности, спортивной формы, готовности к соревнованию, а также психологические предпосылки успешности соревновательной деятельности; ведется изучение психологических особенностей различных видов спорта, возрастных и индивидуальных особенностей формирования двигательных навыков и психолого-педагогические условия успешного освоения спортивной деятельности; исследуются психологические характеристики личности спортсмена, социально-психологические проблемы спорта. Спортивные психологи оказывают помощь в определении психологических аспектов того или иного вида спорта, в сотрудничестве с другими специалистами помогают людям в преодолении психологических трудностей, возникающих в ситуациях спортивной деятельности.

Современный этап развития практической психологии отмечен интенсивным развитием **политической психологии, психологии массовых коммуникаций и рекламы, кросскультурной и этнической психологии** и др.

Определяя направления практической психологии, специалисты обращают внимание на тот факт, что они неразрывно связаны с решаемыми в их рамках задачами. В частности, любой практикоориентированный психолог может содействовать другим лицам (специалистам, управленцам, клиентам и т.п.) в достижении некоторой более общей, не психологической цели. На этом основании мы можем различать сферы практического применения психологического знания специалистом. Например:

- ◆ **психолог на предприятии** (в учреждении). Здесь он содействует достижениями целей, поставленных перед предприятием (учреждением), успешному ведению дел, бизнеса (например, промышленный психолог, консультант по социально-психологическим вопросам, организатор и ведущий тренингов и т. п.);

- ◆ **психолог в образовательных учреждениях**. Здесь он способствует образовательному процессу, решению задач эффективного (благополучного) развития внутреннего мира ребенка в тех или иных образовательных условиях

(например, педагог-психолог, психолог ПМС-центра или центра профориентации и т. п.);

♦ *психолог в медицинских учреждениях.* Здесь он принимает участие в создании и реализации психопрофилактических мероприятий, в постановке диагноза (особенно психиатрических и психосоматических больных) и немедикаментозном лечении (психотерапия и психокоррекция).

В то же время, обслуживая цели и задачи какой-либо сферы деятельности, практический психолог решает и собственно психологические задачи. По этому основанию можно выделить основные направления и виды деятельности практикоориентированного психолога. В частности, в большинстве пособий сюда относят:

- ♦ психологическое консультирование;
- ♦ психологическую коррекцию;
- ♦ немедицинскую психотерапию.

В одном из переведенных в конце XX века на русский язык, зарубежных учебных пособий, в рамках прикладных отраслей психологии выделяются отдельные профессии, ставшие собственно профессиональной практикой специалиста с психологическим образованием. В частности, здесь идет речь о таких профессиях как *клинический психолог, психолог-консультант, школьный и промышленный психолог, педагогический психолог, психолог-эргономист* и др (Годфруа Ж. ,1996, с. 102-107).

1.3. Особенности развития практической психологии в России

В развитии отечественной практической психологии можно условно выделить три основных аспекта:

- 1) условия для зарождения практической психологии;
- 2) организационное оформление (формальная легализация) практической психологии;
- 3) своеобразие становления практической психологии.

Первый аспект хорошо выделяется в контексте анализа конкретных этапов общей истории психологии. В данном случае, можно говорить о том, что уже в конце XIX века были сформированы необходимые условия для зарождения практической психологии в России.

«Психология,— писали Л. С. Выготский и А. Р. Лурия в 1926 году,— прежде всего должна была оставить изучение отдельных, не связанных между собой и искусственно выделенных «элементов» психической жизни, какими были «представления», «восприятия», «воля», «ощущение» и т. п., и обратиться к изучению поведения цельной личности, стать наукой о поведении личности, живущей в определенных условиях социальной среды» (Выготский Л. С, Лурия А. Р. Предисловие. // Шульце Р. Практика экспериментальной психологии, педагогики и психотехники. - М., 1926, с. 3-4)

Второй аспект касается, прежде всего, общественных и правовых аспектов организационного становления практической психологии. Здесь следует обратить внимание, в первую очередь, на документы, в которых провозглашается необходимость формального определения места и роли практической психологии, ее конкретного содержания и функций или констатируется правовой статус.

Третий аспект проявляется в том, каким образом идет процесс становления практической психологии в каждый из моментов развития психологии в различных сферах человеческой деятельности.

Вопрос о необходимости активной разработки практической психологии в России активно стал обсуждаться на первых форумах специалистов, организованных и проведенных в начале XX века. В частности, на таких, как:

- первый и второй Всероссийский съезд по педагогической психологии (1906; 1909 г.г.);
- второй и третий Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике (1913; 1916 г.г.)

- первый и второй Всероссийский съезд по психоневрологии (1923; 1924 г.г.);
- Всесоюзная конференция по психофизиологии труда и профотбору (1927 г.);
- Всероссийский педологический съезд (1927 г.);
- Всесоюзный съезд по изучению поведения человека (1930);
- Всесоюзный съезд по психотехнике (1931 г.)

После известного постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936) процесс развития отечественной практической психологии был надолго приостановлен.

В начале XX века, в контексте общих тенденций развития психологии в России, особое значение для предмета нашего обсуждения имеют те ее отрасли, в рамках которых зарождается и получает свое развитие психологическая практика. Кратко охарактеризуем эти отрасли и специфику их развития.

Психология труда и психотехника. Психология труда с момента своего зарождения использовала ценные завоевания, имевшиеся в развитии русской общественной мысли, отечественной психологии и физиологии. В частности, работы И. М. Сеченова, который большое внимание уделял прикладным аспектам физиологии и психологии труда (Ярошевский М. Г. 1977, с. 3-15)

При рассмотрении проблем истории отечественной психологии труда отмечается, что с самого начала развитие прикладных отраслей психологической науки сталкивалось с серьезными противоречиями между методологией, на которых они строились и конкретным социальным заказом. Очень ярко это проявилось в становлении психотехники, которая рассматривалась как научное движение, содержанием которого было приложение психологии к решению практических вопросов (Мунипов В. М., 1983)

Важно подчеркнуть, что для психотехники был характерен широкий диапазон решаемых задач: от профессионального отбора и профессиональной консультации, до профессионального обучения, рационализации труда и борьбы с профессиональным утомлением и несчастными случаями, создания психологически обоснованных конструкций машин и инструментов, а также - психической гигиены, психологии воздействия (плакат, реклама, кино и т.д.), психотерапии.

Анализируя особенности становления отечественной психологии труда, многие специалисты отмечают, что кроме общих с психологией теоретических проблем, перед прикладными отраслями вставали проблемы методологического плана, обусловленные спецификой их возникновения и развития. В частности, общей для психотехники и других прикладных отраслей психологии является проблема двух источников возникновения — технического и психологического. Эти два источника с самого начала выдвинули на первый план методологические проблемы соотношения технических знаний и знаний о человеке в ее структуре.

Рассматривая специфику становления прикладного психологического знания, специалисты подчеркивают, что отмеченная особенность возникновения и развития психотехники наблюдается и при формировании инженерной психологии и эргономики в современных условиях. По их мнению, развитие современной техники и производства в целом выдвинули целый ряд проблем, которые были связаны с человеческим фактором. Но к их решению ни психология труда, ни другие науки о трудовой деятельности не были готовы. Именно поэтому за это дело в то время взялись представители технических наук, инженеры и конструкторы.

Само по себе это явление имеет принципиальное значение, по крайней мере, в трех отношениях:

- ◆ оно свидетельствует о том, что проблемы человеческого фактора органически связаны с техническими проблемами;
- ◆ данное явление способствует сближению технических наук и наук о трудовой деятельности;
- ◆ оно стимулирует развитие наук о трудовой деятельности и, в частности, методов исследования (Ломов Б. Ф., 1981, с. 130).

В советский период основной областью практического применения психологии стали организация, рационализация и оздоровление труда. Ведущей отраслью здесь была психотехника (И. Н. Шпильрейн, С. Г. Геллерштейн, Н. Д. Левитов, А. М. Мандрыка, А. А. Толчинский, М. Ю. Сыркин и др.). Именно психотехника нашла себе применение в ряде разделов народного хозяйства, и прежде всего в промышленности, на транспорте, в торговле, на предприятиях связи, в системе ФЗО, в деле политехнизации средней школы и т. д.

Специалисты отмечают, что психотехническое движение 20—30-х годов XX века, представляло сложное и противоречивое явление. Оно выходило за рамки лабораторных психологических исследований и смыкалось, во-первых, с движением за научную организацию труда, реконструкцию и совершенствование производства, а во-вторых, с нарождавшимися проблемами целого комплекса медико-биологических дисциплин (Психология труда..., 1969). Но под давлением практики пробивалась тенденция к психологическому изучению предметной трудовой деятельности. Ведущими специалистами того времени обращалось внимание на синтетическую природу психологического анализа трудовой деятельности, отправного пункта многих психотехнических исследований.

«Только.. совмещая чисто профессиографические задачи с интересами биомеханики, охраны труда и НОТа,— психологический анализ профессий приобретает теоретико-практическую значимость. В то же время, иллюстрируя единство в многообразии отдельных нотовских проблем, такого рода анализ вскрывает объективную ценность, хотя и многопланового, но не эклектического в дурном смысле, и единством внутреннего содержания спаянного методического подхода к общей проблеме научной организации труда и производства» (Шпильрейн И.Н. Предисловие. // Трудовой метод изучения профессий. — М., 1925, с. 172).

Как известно из истории отечественной психологии, на определенном этапе идеология возобладала над наукой, что привело к перечеркиванию всех достижений отечественных специалистов и к ликвидации практически всей прикладной проблематики. В частности, в 1936 г. закрываются все лаборатории по промышленной психотехнике и психофизиологии труда, в значительной степени свертывается работа ЦИТа и местных институтов труда и т. д.

В результате сегодня трудно найти профессиональных психологов и тем более практических работников, кто знаком с подлинными работами психотехников и психологов труда 20—30-х годов. Работы специалистов тех лет сегодня являются библиографической редкостью.

Военная психология. Специалисты, занимающиеся проблемами военной психологии, условно выделяют несколько этапы ее становления и развития¹⁰.

В частности, отмечается, что первые работы в области военной психологии, как отдельной прикладной отрасли общепсихологического знания, появились во второй половине XIX века.

В это время предпринимаются попытки исследовать боевую деятельность и определить факторы (в том числе социальные и социально-психологические) ее эффективности, формируются требования к боевым качествам воинов различных родов войск.

Создаются специальные психологические научно-исследовательские учреждения:

- ◆ экспериментальная лаборатория в Военно-медицинской академии;
- ◆ экспериментальная психологическая лаборатория на Педагогических курсах Управления военно-учебных заведений,
- ◆ лаборатории в кадетских корпусах.

Результаты работы военных психологов того времени находят свое отражение в специальных изданиях ("Военно-медицинский журнал", "Военный сборник", газеты "Русский инвалид", "Разведчик", "Психиатрическая газета").

¹⁰ Подробнее см.: Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Психологическая работа в вооруженных сила РФ: теория и технология организации и проведения. — СПб., 2005; Военная психология. / Под ред. А. Г. Маклакова. - СПб.: Питер, 2004

Развивается система оказания психиатрической помощи воинам, пострадавшим во время войны: вводятся должности военных врачей-психиатров, организуются психиатрические отделения в военных госпиталях. Теория и практик военной психологии того времени связывается с именами таких известных российских ученых и практиков как В. М. Бехтерев, М. И. Аствацатуров, Г. Е. Шумков, С. Д. Владычко и др.

С момента установления советской власти военная психология развивается как особый раздел психотехники - *военная психотехника* или *военная психофизиология*, которые находят конкретное применение в Рабоче-крестьянской Красной Армии (РККА).

В 20-30-е годы двадцатого столетия происходит организационное оформление психологической работы и психологического обеспечения учебно-боевой деятельности войск. В то же время разворачивается система психологических лабораторий: центральная (во всех округах и на флотах, в ряде академий и училищ, в ВВС, ВМФ, бронетанковых войсках), а также по некоторым специальным профилям. Значительный вклад в разработку проблем научной организации и проведения психологической работы в войсках того периода внесли П. И. Измestьев, А. Е. Снесарев, Г.Ф. Гирс, С.Е. Минц, А. А. Таланкин, Г. Д. Хаханьян и др.

В годы второй мировой войны наступает этап практического применения достижений психологической науки в организации боевой деятельности советских войск. В это время главными становятся вопросы совершенствования психологических качеств, необходимых для достижения победы над врагом, подготовки психики военнослужащих к ведению боя. Психологическая работа того времени отличается практической направленностью, учитывающей боевой опыт войск, моральный настрой воинов, качества, обеспечивающие формированию высокой психологической устойчивости в бою. Изучаются причины страха, паники, пути их преодоления и предупреждения; природа самоотверженности, смелости, мужества; условия ускоренного обучения военных специалистов - радистов, телеграфистов, летчиков, танкистов и т.д.; разрабатываются средства и способы повышения зрительной и слуховой чувствительности воинов, ускоренной адаптации глаза к темноте, улучшения ночного зрения; решаются задачи маскировки, восстановления функций речи и движений, утраченных после ранения.

Послевоенный период отличается следующим:

- ◆ в Вооруженных Силах страны создаются центры научной разработки проблем связанных с психологическим обеспечением учебно-боевой деятельности (Военно-политическая академия, Центр военно-социологических, психологических и правовых исследований ВС);
- ◆ разворачиваются центральные исследовательские учреждения (лаборатории) в видах вооруженных сил;
- ◆ вводится психологический отбор в военных училищах.
- ◆ происходит становление и развитие системы психологической подготовки, разрабатываются методические приемы психологических тренировок.
- ◆ совершенствуется система психологического образования военных кадров;
- ◆ во всех военных заведениях вводится учебная дисциплина "Военная психология и педагогика".

С начала 90-х годов двадцатого века и по настоящее время идет интенсивное формирование нормативно-правовой базы психологической работы, создание и развитие психологической службы вооруженных сил¹¹.

Медицинская психология. Возникновение и развитие данной отрасли психологии связано с необходимостью приложения психологических знаний в области *здравоохранения, медицины и*

¹¹ Подробнее об этом см.: Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Психологическая работа в вооруженных силах РФ: теория и технология организации и проведения. – СПб., 2005; Военная психология. / Под ред. А. Г. Маклакова. - СПб.: Питер, 2004; Современная военная психология: хрестоматия. - Минск: Харвест, 2003; Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. Учебник. - М.: МО РФ, 1999; Военная психология: методология, теория, практика. Уч.-методич. пос. В 2-т. - М.: ВУ, 1998 и др.

сопряженных с последней разделов *естествознания*. Наиболее ярко данное направление работ проявило себя в сфере *патопсихологии*, изучавшей расстройства и ненормальности поведения и сознания человека (В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев и др.). Практика была сконцентрирована в изучении симптомологии психических расстройств в экспериментально-психологических лабораториях при психиатрических клиниках. Знание патопсихологии также использовалось для углубленного понимания механизмов нормального человеческого поведения и для построения индивидуальной психологии (П. П. Блонский, Н. А. Белов, В. Н. Сперанский и др.).

Ответвлением патопсихологии стала *психотерапия* (А. Б. Залкинд, К. И. Платонов), в которой, как отмечает А.В. Петровский, различались «целестремленческое» и «гипнотическое» направления. В рамках отмеченных исследований появились труды по психологическому обоснованию педагогической работы со слепыми, глухими и умственно неполноценными детьми, ставшая экспериментальной и теоретической базой дефектологии (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.). Естественно, что методологическими основаниями здесь, в первую очередь, являлись идеи И. П. Павлова, что особенно сказалось на разработке физиологической психологии или психофизиологии.

Здесь же происходит становление особой отрасли психологического знания и практики – *нейропсихологии*, основа которой заложена в трудах А. Р. Лурия.

Юридическая психология. В России процесс становления юридической психологии зарождается в первой половине XIX века, когда предпринимаются попытки обоснования отдельных уголовно-правовых позиций психологическими знаниями¹².

На рубеже XIX и XX веков в России развитие юридической психологии получает новый толчок в связи со следующими обстоятельствами:

- ◆ остро ставятся вопросы о психологическом исследовании участников уголовного процесса. Появляется исследование по судебно-психологической экспертизе;
- ◆ формируется психологическая школа права, родоначальником которой стал юрист и социолог Л. И. Петражицкий, руководивший кафедрой истории философии права в Петербургском университете;
- ◆ в 1900 году по инициативе В. М. Бехтерева и Д. А. Дриля был создан Научно-учебный психоневрологический институт, в программу которого входила и разработка курса «Судебной психологии»;
- ◆ в 1909 году в рамках этого института был создан Криминологический институт.

В первые годы советской власти интерес к юридической психологии резко возрос, стали изучаться психологические предпосылки преступности, психология правонарушителей¹³.

Возникшая на границе между патопсихологией и социальной психологией, новая отрасль сосредоточилась на изучении психологических предпосылок преступлений и преступников, психологическом обосновании достоверности свидетельских показаний, поведения правонарушителей в местах заключения, психологической экспертизе (Ю. Ю. Бехтерев, В. А. Внуков, М. Н. Гернет, А. Р. Лурия, С. В. Познышев и др.)

Отличительными признаками этого этапа можно назвать следующие события:

- ◆ в Москве, Ленинграде, Киеве, Одессе, Харькове, Баку, Минске организуются криминально-психологические кабинеты и кабинеты научно-судебной экспертизы, которые исследовали психологию преступника и преступления. В работе этих кабинетов принимают участие ведущие психологи;
- ◆ в 1925 году в Москве был создан первый в мире Государственный институт по изучению преступности и преступника, в биопсихологической секции которого работают крупные психологи;

¹² Подробнее об этом см., например: Васильев В. Юридическая психология (Учебник для вузов). – СПб, 2004; Еникеев М. Юридическая психология (Учебник для вузов). – СПб, 2004

¹³ Подробнее об этом см. например: Петровский А. В. История советской психологии. – М., 1967, с. 181-188; Ярошевский М. Г. История психологии. – М., 1976, с. 424-433 и др.

♦ в 1924–1930 годах были осуществлены массовые психологические обследования различных групп преступников — убийц, хулиганов, сексуальных правонарушителей и др;

♦ экспериментальное исследование некоторых проблем юридической психологии включается в план работ Московского института психологии;

♦ в 1930 году состоялся 1-й съезд по изучению поведения человека, на котором работала секция судебной психологии;

В то же время, наступает период идеологических переоценок науки и практики, что к началу 30-х годов приводит к прекращению судебно-психологических исследований.

Только в 60-х годах прошлого столетия в связи с некоторой политической «оттепелью» появились социологические, социально-психологические и психолого-юридические исследования. В частности, в 1964 году вышло постановление ЦК КПСС «О мерах по дальнейшему развитию юридической науки и улучшению юридического образования в стране», на основе которого в 1966 году в юридических вузах было введено преподавание общей и судебной психологии.

Отличительным признаком характера развития юридической психологии того времени является тот факт, что связь психологии и права рассматривалась лишь в сфере уголовного судопроизводства. Разрабатываются такие проблемы как психология следователя и следственной деятельности, судебно-психологическая экспертиза, психология исправительной деятельности и др. (см. список литературы). В это время психология еще не рассматривалась как концептуальный источник права, правовой регуляции.

Начало 80-х годов знаменуется для развития юридической психологии тем, что в органах МВД начали разрабатываться основы организации психологической службы (А.М. Столяренко). Преподавание юридической психологии в юридических вузах стало одним из основных средств гуманитарной переориентации юристов. Выходят первые учебники и учебные пособия по юридической психологии (М. И. Еникеев, 1975). Успешно разрабатываются отраслевые направления юридической психологии. (Романов В.В., Столяренко А.М.). Все это способствовало тому, что к настоящему времени отечественная юридическая психология имеет устойчивый и высокий статус и как научная дисциплина и как одна из сфер психологической практики.

Педагогическая психология и педология. Практическая психология образования. В России конца XIX века уже было явно видно, что реально существует не только приложение психологических знаний в область педагогики, а вырисовываются четкие контуры новой самостоятельной отрасли научного знания - *педагогической психологии*. Можно считать официальной датой ее рождения 1874 год, когда в журнале «Народная школа» стали появляться части книги Петра Федоровича Каптерева «Педагогическая психология», которая в 1877 году вышла отдельным изданием.

Свое дальнейшее развитие педагогическая психология получает в трудах другого известного русского педагога - А. П. Нечаева. Изданная им в 1915 г. работа «Курс педагогической психологии для народных учителей» дает достаточно широкий для того времени обзор психологического материала, который дает возможность осветить главнейшие педагогические вопросы.

Рассматривая особенности истории психологии советского периода, А. В. Петровский отмечает, что первая область практического применения психологии того времени — народное просвещение и образование. Именно здесь в рамках **педологии**¹⁴ идет интенсивное решение прикладных проблем возрастной, педагогической и детской психологии (М. Я. Басов, П. П.

¹⁴ Подробнее о современном понимании места и роли педологии в истории психологии можно прочитать в следующих источниках: Кадыры решили все... Наука, не принятая системой. // <http://www.ug.ru/01.25/ps8.htm>; Курек Н. История ликвидации педологии и психотехники. — М., 2004; Петровский А. В. Ученик компрачикоса, или Сага о педологии. // Петровский А. В. Психология и время. — СПб., 2007; Струччинская Е. М. Л. С. Выготский о педологии и смежных с нею науках. // София: Рукописный журнал Общества ревнителей русской философии. Выпуск 5, 2002. // <http://virlib.eunnet.net/sofia/05-2002/text/0523.html>

Блонский, Л. С. Выготский, А. С. Залужный, А. Н. Леонтьев, С. С. Моложавый, Н. А. Рыбников, А. А. Смирнов, И. А. Соколянский и др.).

Процесс становления **практической психологии в образовании** с конца 80-х годов по настоящее время характеризуется следующими особенностями:

1) на первых этапах (1988- 1992 гг.) решались следующие задачи:

а) формировался запрос на практическую психологию в системе образования, и прежде всего в системе управления образованием, в сознании управленцев разного уровня;

б) закладывались основы психологической культуры учительства;

в) практическая психология образования превращалась в новую интегральную самостоятельную отрасль психологии, а профессия практического психолога — в новую самостоятельную профессию;

2) в процессе становления новой отрасли практическая психология постепенно занимает важнейшее место в методологии конструирования вариативного образования (1994—1997 гг.);

3) практическая психология выходит за границы образования и начинает выполнять определенную мировоззренческую, идеологическую роль¹⁵.

В конце XX века в России вновь активизируется интерес к проблемам преподавания психологии¹⁶.

Нельзя не отметить те трудности и недоработки, которые проявлялись в процессе становления практической психологии образования в этот период. В частности, анализ трудностей работы показывает, что множество частных проблем определяются:

- ◆ слабостью нормативно-правовой базы, как подготовки специалистов, так и их работы в конкретной сфере;
- ◆ недостатками научного обоснования при построении конкретных управленческих и организационных систем такой деятельности,
- ◆ неопределенностью целей и предмета практической психологии, специфики содержания работы психолога и его компетенций;
- ◆ отсутствием или размытостью собственно психологических целей, либо их неправомерным сужением при определении основного содержания работы практического психолога;
- ◆ несоответствием компетенций, развивающихся в процессе профессионального обучения и реальных требований практики к специалистам;
- ◆ отсутствием или неопределенностью критериев при оценке деятельности (аттестации, экспертизе) специалистов;
- ◆ нескоординированностью организационных и содержательных аспектов межпрофессиональной деятельности специалистов.

Период *возрождения* практической психологии в отечественной системе образования захватывает конец 80-х и активно проявляется в конце XX и начале XXI века. Именно в это время происходят следующие важнейшие события:

1) вводится должность Главного психолога Гособразования СССР (1988 г.);

2) принимается Решение коллегии Гособразования СССР «О первоочередных мерах по подготовке практических психологов для учебно-воспитательных учреждений» (1988 г.)

3) выходит Приказ Министра образования «О переподготовке практических психологов для учебно-воспитательных учреждений», в котором направление науки, техники и технологии высших учебных заведений «Практическая психология в системе образования» было узаконено как новое и перспективное;

¹⁵ Подробнее об этом см.: Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности / Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы первой международной научно-практической конференции М., 2004, с. 6-10.

¹⁶ Подробнее об этом см.: Стояхина Н. Ю. Преподавание психологии в системе отечественного образования: история и современность. – Нижний Новгород 2005.

- 4) во все органы образования СССР рассылается Письмо Госкомитета СССР по народному образованию от 27.04.89 №16. «О введении должности психолога в учреждениях народного образования»;
- 5) во все органы образования РСФСР рассылается Письмо Министерства народного образования РСФСР от 30.11.89 № 247/18 «О введение в штаты дошкольных учреждений должности психолога и о подборе на эту должность специалистов».
- 6) разрабатывается и утверждается Положение о психологической службе в системе народного образования (1989; 1990);
- 7) принимается решение коллегии Минобразования РФ «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в РФ» (1995);
- 8) организуются и проводятся два Съезда практических психологов образования (Москва - 1994; Пермь - 1995);
- 9) Постановлением Министерства труда и социального развития утверждается «Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» (1996);
- 10) Приказом министра образования утверждается «Положение о службе практической психологии образования» (1999);
- 10) создается общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» (2003)

Благодаря этим действиям процесс развития практической психологии приобретает экстенсивный характер, что существенно отразилось на изменении социального статуса психологии в обществе. Особенно это касается сферы образования.

Наряду с отмеченными выше в современной отечественной психологии все большее место занимают такие ее прикладные отрасли как *политическая психология, психология рекламы, психология массовых коммуникаций, этническая психология* и др.¹⁷.

В целом, можно сказать, что во второй половине прошлого века практическая психология в нашей стране была сферой деятельности для немногих специалистов из академических и отраслевых исследовательских институтов или факультетских лабораторий.

В те годы развитие этой отрасли представлялось далекой перспективой, а специальная подготовка практических психологов - утопией. Такая практика рассматривалась, скорее, как помощь ученых-психологов и научной психологии в поисках эффективных решений практических задач другими специалистами: медицинских - в клинике, инженерных в промышленности, педагогических - в образовании.

Одним из важнейших результатов развития психологии в России последней трети XX века, был дан новый сильный импульс возрождению и активному становлению психологической практики. Это не могло не отразиться на содержательных сторонах деятельности психологического сообщества. В частности, в Уставе РПО появились разделы, отражающие эту тенденцию.

- 2.1.1. содействие развитию науки, практики и образования в области психологии;
- 2.2.7. содействие реализации проектов, программ и мероприятий, ориентированных на совершенствование методов, методических средств, практических психологических техник, процедур работы психологов-исследователей и практиков

Объемы книги и специфика предметной области этого труда не позволяют далее более подробно рассмотреть все отрасли психологии. Поэтому совсем кратко выделим специфику еще двух активно развивающихся отраслей.

¹⁷ Подробнее об этом см.: Лебедев-Любимов А. Н. Психология рекламы. – СПб, 2005; Лебедев-Любимов А. Н. Психология в маркетинге. – СПб, 2008; Налчаджян А. А. Этнопсихология. – СПб., 2004; Ольшанский Д. Политическая психология - СПб., 2003; Психология. Учебник для гуманитарных вузов. / Под ред. В. Н. Дружинина. – СПб., 2003; Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. - М., 1998; Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. - М., 2004.

Авиационная и космическая психология. Эта область возникла как ответвление психологии труда, но, естественно, не могла развиваться вне оборонного ведомства страны и проблем военной психологии. Она включала в себя проблемы профессиографии летного труда, авиационной психогигиены, психологические вопросы методики летного обучения (А. П. Нечаев, Н. М. Добротворский, С. Е. Минц и др.).

Психология спорта - одна из отраслей психологии, которая с момента своего появления была направлена на исследование психологических ресурсов человека, определяющих его возможности в спорте, и обеспечение применения в практике полученных учеными результатов. Также как и многие отрасли психологии того времени она была тесно связана с психотехникой, в особенности в вопросе о формировании двигательных навыков и реакций (П. А. Рудик, А. Ц. Пуни, З. И. Чучмарев). Достижения в области психологии спорта в первую очередь позволяли создавать условия для получения эффективных результатов в спорте.

В целом отметим, что на сегодняшний день далеко не в каждом из множества учебных пособий и справочников, выпущенных в свет за последние десятилетия в России, можно найти серьезный и глубокий анализ проблем практической психологии. Даже в тех книгах, где не только признается сам факт наличия такой отрасли психологии и осуществляется попытка описания ее проявлений и специфики, мы встречаем самые различные определения: от тех, которые не проводят границы между прикладной и практической психологией, до тех, где практическая психология отождествляется с психотерапией. Наиболее корректное определение, которое нам встретилось в проанализированных источниках, выглядит следующим образом:

«Практическая психология - это особый вид деятельности психолога, направленный на решение конкретной практической задачи и предполагающий получение психологической информации о конкретном человеке или группе людей, анализ полученной информации на основе знаний, полученных в фундаментальной или прикладной психологии, разработку (планирование) и реализацию воздействия (как психологического, так и не психологического) на конкретного человека или группу людей с целью их изменения или изменения их поведения» (Психология. Учебник для гуманитарных вузов. / Под ред. В. Н. Дружинина. – СПб., 2003, с. 44-45).

Проведенный экскурс в историю возникновения и развития практической психологии в зарубежных странах и в России, приведенное выше определение практической психологии, создают тот контекст, который позволяет перейти к обсуждению специфики предмета и методов практической психологии.

1.4. Предмет и методы практической психологии

Начнем с того, что попытаемся подойти к формулировке определения предмета практической психологии в контексте вопроса о ее целях (см. 1.1.):

- ◆ цель и предмет деятельности каждого психолога задаются требованиями профессии и характером выбранного направления работы;
- ◆ в практической психологии как прикладной области общепсихологического знания цель и предмет деятельности психолога соотносятся с требованиями той социальной сферы, которую он обслуживает, чей запрос он выполняет;
- ◆ в психологической практике цель и предмет деятельности психолога задаются требованиями профессии и профессиональной этики и соотносятся с особенностями личной жизни и характером внутренней проблемы человека, обратившегося к специалисту за помощью.

Рассматривая практическую психологию как особый вид деятельности психолога, направленный на решение конкретной профессиональной задачи в контексте требований той социальной сферы (деятельности), которую он обслуживает, чей запрос он выполняет, мы можем сформулировать следующее общее понимание ее предмета:

Предметом работы практического психолога являются психологические феномены, возникающие, развивающиеся и проявляющиеся особым образом в той или иной сфере человеческой деятельности. Их специфика задается требованиями данной сферы и проявляется в содержании тех задач, которые ставятся заказчиком психологических услуг перед практическим психологом.

При рассмотрении вопроса о методах следует иметь в виду, что его обсуждение - предмет различных дискуссий¹⁸. Как следствие такого общеметодологического положения дел, а также особенностей современного положения практической психологии, материалы дискуссий дают нам картину того «поля», которое обозначает контуры границ выделенной проблемы. Сам же факт наличия нескольких разных подходов скорее приближает нас к решению, чем отдаляет от него.

Выше мы уже обращались к сопоставлению разных подходов при анализе проблемы соотношения теории и практики. Здесь мы вернемся к некоторым из них, но уже в контексте темы «методы психологии».

Рассматривая взаимоотношения теории и практики Ф. Е. Василюк пишет о том, что психологическая теория не сможет продуктивно развиваться, если «не включится в контекст психологической практики... и не включит эту практику в свой контекст», т.е. если не станет «реализовывать психотехнический подход». По его мнению, прекрасным образцом реализованного психотехнического подхода является теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина как «теория работы с психикой, а не самой психики». (Василюк Ф. Е. 1996., с. 33).

Корнилова Т. В. и Смирнов С. Д. рассматривают решение данной проблемы через сравнение экспериментальной ситуации и консультативной работы практического психолога с конкретным клиентом. Здесь отмечается, что в последнем случае мы имеем иной тип субъект-субъектного взаимодействия, где исследовательский метод уступает место психотехническому. (Корнилова Т. В., Смирнов С. Д., 2005, с. 131)

И. Н. Карицкий специфику методов исследовательской и практической психологии видит следующим образом: «Метод исследовательской психологии – это метод познавательной деятельности, в которой момент отражения, восприятия и репрезентации психической реальности является ведущим. Метод практической психологии – это метод практической деятельности, в котором основным является момент воздействия на психическую реальность и ее изменение, преобразование.» (Карицкий И. Н. 2005, с. 127)

В целом можно говорить о том, что с одной стороны в отечественной теории и практике отмечается сама по себе возможность решения данной проблемы и показаны пути ее решения., а с другой - до настоящего времени при рассмотрении проблем практической психологии необоснованно применяются критерии, созданные для оценки психологии как науки (Иванников В. М., 2006; Забродин Ю. М., 1980, 1984 и др.).

Если рассматривать этот вопрос в самом общем плане, где метод(ы) – это основной способ(ы) работы, наиболее универсальный инструментарий, то можно сказать следующее

- 1) система методов практического психолога задается спецификой конкретных задач, встающих перед специалистом, работающим в той или иной сфере человеческой деятельности;
- 2) эта система представляет из себя три основных группы методов практической психологии:

◆ методы психологической экспертизы;

¹⁸ В частности, этот хорошо видно в текстах следующих работ: Дружинин В. Н. Классификация методов психологического исследования. // Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: - СПб., 2003, с. 35-39; Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. – СПб., 2006, с. 10-12; 125-131; Метод психологии. // Методология и история психологии. – М. 2007; Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. – Ярославль. 2005, с. 111-135 и др.

- ◆ методы психопрогностики и психологического проектирования;
- ◆ методы психологического управления (Забродин Ю. М., 1980, 1984).

Имеющийся в мировой практике опыт показывает, что в проведении психологической экспертизы, в анализе реальных задач, их условий и конкретных объектов важнейшим практическим методом является *психодиагностика*. Это ведущий метод практической работы именно при анализе реально возникающих проблем и задач, но не в их синтезе и не при их решении.

В тех случаях, когда речь идет о различных вариантах научно-обоснованных решений реальных задач, о проектах, о конкретных рекомендациях, о предложениях по управлению тем или иным социальным процессом, на первое место выходит *психопрогностика*.

По мнению Ю. М. Забродина в тот момент, когда решение практической задачи вступает в фазу реализации, когда мы начинаем реально управлять течением социальных процессов, социальными явлениями, - тогда психодиагностика и психопрогностика выступают в своей подчиненной, вспомогательной роли - как способы идентификации наблюдаемых изменений, оценки того, что же в действительности произошло (как следствие специально созданных нами технологий воздействия). Главным в этот момент становится теоретическое знание, и, скорее, не столько о структуре, сколько о механизмах действия интересующих нас факторов. Кроме всего прочего, это означает, что при реальном управлении событиями приходится рассматривать всю систему действующих (на индивида и его психику) факторов, всю систему психических функций. Теперь важно уметь теоретически проанализировать и прогнозировать то, как система психических функций управляет реальным поведением реальных людей, их взаимодействием в конкретной сфере социальной активности.

В качестве примера, в котором система методов психологии связана со спецификой сферы применения, можно привести выписку из государственного образовательного стандарта по дисциплине «Психология труда»

Методы психологии труда.

Неэкспериментальные методы. Анализ рабочих документов. Внешнее (непосредственное) наблюдение; дополнительные приемы и методы внешнего наблюдения: фотография рабочего дня, хронометраж, анализ продуктов трудовой деятельности. Самонаблюдение (внутреннее). Формы самонаблюдения в психологии труда: самоотчет профессионала и включенное наблюдение (трудовой метод).

Опросные методы. Устный опрос (беседа, интервью), письменный опрос (анкетирование). Метод экспертной оценки и его разновидности: метод обобщения независимых характеристик, метод критических инцидентов. Метод анамнеза.

Экспериментальные методы. Лабораторный и естественный эксперимент в психологии труда.

Тесты в психологии труда.

Метод профессиографии

Рассматривая комплекс средств, с помощью которых решаются основные задачи, решаемые практическим психологом, мы можем условно разделить по критерию направленности на две группы: *методы индивидуальной и методы групповой работы*.

Методы индивидуальной работы

К методам, как основным способам индивидуальной работы в практической психологии, можно отнести такие известные и апробированные временем профессиональные действия, которые обеспечивают эффективность межперсональной коммуникации – это, в первую очередь, *наблюдение, беседа, интервью, опрос*.

Наблюдение - старейший и не всегда по заслугам оцениваемый психологический метод. Как научный метод наблюдение стало широко применяться, начиная с конца XIX века, в тех областях психологии, где фиксация особенностей поведения человека в различных условиях

имеет особенное значение — в *психологии развития, педагогической и социальной психологии, психологии труда* и др.

Объектом наблюдения является лишь то, что возможно объективно зарегистрировать. В частности, это может быть: вербальное поведение (например, содержание речи, ее продолжительность и интенсивность и т.п.); невербальное поведение (например, экспрессия лица, глаз, тела, выразительные движения и т.п.); конкретные, внешние действия человека, некоторые характеристики межличностного взаимодействия людей (различные предметные действия, касания, толчки, физические воздействия, удары, дистанция между людьми и т.п.) Нельзя недооценивать и метод *самонаблюдения*, впервые выделенный в трудах В. Вундта и Е. Титченера. С помощью этого способа практический психолог получает возможность объективного знания о внутреннем мире субъекта, т.е. этот метод позволяет *объективизировать* знание о субъективном мире человека, о содержании его душевных переживаний.

В качестве средств наблюдения используются не только возможности самого наблюдателя, но и различные специальные средства, приборы (аудио-, фото-, видео- аппаратура, специально разработанные средства фиксации результатов наблюдения)¹⁹.

Другой, не менее давний метод, применяемый в психологии – **беседа**. Сущность этого способа работы проявляется в прямом, непосредственном взаимодействии психолога и клиента в форме специально организованного устного общения. Метод беседы широко применяется в политической, юридической, клинической психологии²⁰.

К эффективным методам индивидуальной работы относится и **опрос**. В отличие от беседы, которая ограничена в основном темой, опрос — это такое специально организованное вербальное взаимодействие между психологом и клиентом, где главным инструментом выступают заранее сформулированные вопросы. Одной из наиболее популярных разновидностей опроса является **интервью**, рассматриваемое обычно как специально организованное собеседование, ставящее своей целью отбор или оценку. Существует достаточно много разновидностей этого метода, которые применяются в разнообразных обстоятельствах, при решении различных профессиональных задач²¹.

Методы групповой работы

Среди способов решения задач, возникающих в группе людей, в практической психологии ведущее место занимают *групповая диагностико-коррекционная работа и тренинг*.

Групповая диагностико-коррекционная работа проводится, в первую очередь, при решении задач оценки и коррекции психологических характеристик тех или иных групп людей, включенных в совместную деятельность, осуществляющих постоянное активное взаимодействие. Здесь могут решаться такие задачи, как установление своеобразия характера межличностных отношений в группе, психологического климата и атмосферы, межличностной иерархии и т.п.

Тренинг (от англ. *train* - тренироваться). В самом общем значении это понятие раскрывается как:

- 1) специфический для практической психологии и психотерапии способ работы, имеющий комплексный характер (т.е. рассматриваемый как совокупность различных приемов и способов) и используемый для развития у человека тех или иных навыков и умений;
- 2) метод психологической тренировки личности и освоения ею нового опыта (обучения);

¹⁹ Подробнее см. например: Ретуш Л. А. Наблюдение в практической психологии. – СПб., 1996; Ретуш Л. А. Практикум по психологической наблюдательности. – СПб., 2008 и др.

²⁰ СНОСКА: Подробнее см., например: Никандров В. В. Вербально-коммуникативные методы в психологии. - СПб.: Речь, 2002.

²¹ Подробнее об этом см., например: Эденборо Р. Практическая психометрия. Эффективное интервьюирование. – СПб., 2003.

- 3) средство, помогающее человеку открыть в себе новые ресурсы и способности.
- 4) один из инструментов практического психолога, который может применяться и в индивидуальной, и в групповой работе. Но наибольшую популярность такой способ приобрел именно в работе с группой²².

Существует неразрывная связь между профессиональным мировоззрением автора (ведущего) и целями, которые он ставит перед собой в работе с группой. Эта связь достаточно ясно показана в таблице 1 (Коттлер Дж., Браун Р., 2001).

Таблица 1.

Сравнительный обзор целей групп

Психоаналитическая парадигма	Создать климат, помогающий клиентам вновь пережить опыт ранних взаимоотношений в семье. Выявить подавляемые чувства, связанные с прошлыми событиями, оказывающими влияние на текущее поведение.
Адлеровская парадигма	Создать психотерапевтические отношения, побуждающие участников исследовать свои основные жизненные принципы и достичь более широкого понимания стиля жизни.
Психодраматическая парадигма	Способствовать освобождению от сдерживаемых чувств, способствовать возникновению инсайтов, помогать клиентам развивать новые и более эффективные формы поведения.
Экзистенциальная парадигма	Обеспечить условия, которые максимизировали бы процесс осознания себя и снимали блоки, препятствующие росту. Помочь клиентам открыть и использовать свободу выбора, принять ответственность за совершаемые выборы.
Личностно-центрированная парадигма	Обеспечить безопасный контекст, в котором клиенты могли бы исследовать полный спектр своих чувств. Развивать открытость, искренность и спонтанность.
Гештальт-парадигма	Дать возможность членам группы уделить большее внимание тому, что они переживают непосредственно в данный момент, с целью осознания и интеграции отвергаемых частей собственной личности.
Парадигма транзактного анализа	Помочь клиентам освободиться от сценариев и игр, используемых ими во взаимодействиях с другими людьми. Призвать членов группы к пересмотру более ранних решений и принятию новых, основанных на осознании.
Поведенческая парадигма	Помочь членам группы устранить дезадаптивное поведение и обучиться новым и более адаптивным поведенческим паттернам.
Когнитивная парадигма	Обучить членов группы брать на себя ответственность за собственные эмоциональные нарушения и помочь им отказаться от способов, при помощи которых они продолжают сохранять свои эмоциональные нарушения.
Парадигма психотерапии реальностью	Помочь членам группы обучиться более реалистичным и ответственным формам поведения и развить «идентичность удачника». Помочь им оценить свое поведение и составить план действий по его изменению.

Несмотря на достаточно большое время существования группового тренинга, до настоящего времени нет ясности в разделении его на определенные виды. Каждый из подходов предполагает свои критерии и, как следствие, особые цели, структуру и композицию. Для наглядности приведем материалы, представленные в Интернете. Здесь есть множество попыток авторской систематизации разновидностей тренингов, проводящихся в настоящее время. В частности, на авторской страничке А. Свияша приводится классификация, поостренная на критерии цели и включающая 5 больших групп:

²² Подробнее об этом см.: Бакли Р., Кейпл Д. Теория и практика тренинга. - СПб. 2002; Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. - СПб., 2002; Вачков И. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. - М., 2000; Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. - СПб., 2002; Макшанов С. И. Психология тренинга. - СПб., 1997; Марсанов Г. И. Социально-психологический тренинг. - М., 2001; Пахальян В. Э. Групповой тренинг: основы организации и проведения – СПб., 2006; Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. - М., 1982 и др.

- 1) *тренинги навыков*, где цель - сформировать конкретный навык для последующего использования в работе или личной жизни;
- 2) *трансформационные тренинги*, где цель формулируется как помощь человеку по выходу из проблемной ситуации. В ходе таких тренингов личность «трансформируется». С помощью достаточно сильных и зачастую небезопасных средств участников включают в процесс, который приводит к сильным внутренним изменениям²³;
- 3) *психотерапевтические тренинги*, целью которых является устранение нежелательного психического состояния, устойчивых психологических отклонений;
- 4) *тренинги духовного развития*, целью которых является изменение (или создание) мировоззрения, системы ценностей. Организаторы таких тренингов обычно стремятся к тому, чтобы его участники присвоили новую философскую или философско-религиозную модель мироустройства и практические навыки по существованию в рамках этой модели;
- 5) *оздоровительно-развивающие тренинги*, целью которых, как правило, является повышение возможностей нашего тела.

Специалисты портала «TreKo.RU» пишут: «Исторические аналоги тренингов можно найти в описаниях подготовки религиозных деятелей и воинов древних армий; однако началом современных тренингов считаются так называемые Т-группы. Единой классификации тренингов не существует. Но, анализируя статистику запросов поисковой системы Яндекс, можно предложить основания для классификации, перекрывающей большинство наиболее популярных тренингов» (http://www.treko.ru/show_dict_608). Здесь же приводится таблица, созданная на основании проведенного анализа.

Основания классификации	Примеры
Классы решаемых задач	Бизнес-тренинги Профессиональные тренинги (например, актёрские) Психологические тренинги Тренинг тренеров
Что именно отрабатывается	Скорее навыки Скорее умения
Число Участников	Индивидуальный; Малая группа (до 15 человек); Большая группа более 30 человек
Принцип формирования состава Участников	Открытый (общедоступный) или корпоративный (закрытый)
Профессиональный, статусный или возрастной уровень Участников	Для начинающих, для специалистов, для руководителей; Тренинги для школьников, студентов и взрослых
Ведущий мероприятия	Известный Автор-разработчик; Ученик Автора; Обучившийся самостоятельно по книгам, сайтам

²³ Подробнее об этом можно прочитать, например, в статье «История начала и развития трансформационных тренингов личностного роста в мире и в России»// <http://md-hr.ru/articles/html/article32766.html> или www.hrm.ru

Стиль ведения тренинга	Стили тренинговой работы
Качественный уровень тренинга	Обычный, продвинутый
Место проведения	В офисе фирмы, в городе, за городом, за рубежом, выездные тренинги
Продолжительность	Несколько часов; 1 день; 2-3 дня; «Тренинговый марафон»
Проверка качества обучения: наличие выходного теста, оценка качества усвоения материала	
Наличие посттренингового сопровождения	

Чаще всего тренинг проводится в форме *групповой дискуссии* и *игры*.

Говоря о **групповой дискуссии**, следует обратить на тот факт, что такой способ взаимодействия участников группы - это не просто разговоры, а особым образом организованное общение, в котором людей поощряют внимательно слушать друг друга и в процессе этого взаимного говорения и слушания понимать и принимать иное видение мира.

Такие диалоги дают участникам возможность самораскрытия, что благотворно влияет на их установки и понимание себя и других. Здесь, с помощью тренера, они могут выявлять несоответствия между ценностями людей и их поведением по отношению к другим группам. Организованное таким образом общение способствует возникновению эмпатии к людям и помогает видеть в каждом человеке уникальность, неповторимую целостность, личность. Групповая дискуссия может помочь участникам изменить не только имеющиеся у каждого из них установки, но и характер отношения к другим людям. Подобные диалоги способствуют появлению новых активных социальных действий.

В этом процессе тренер выступает в роли фасилитатора, т.е. человека, который направляет взаимодействие участников, помогает им извлекать знания из собственного опыта, но он не обучает группу в формальном смысле этого слова.

Отечественные специалисты, в работе, посвященной возможностям игрового взаимодействия, на основе обширного обзора и анализа показывают важное место **игры** в жизни людей, ее основные признаки, взаимосвязь игры и культуры²⁴. Подчеркивается, что игра является наиболее естественной формой взаимодействия между людьми, именно в игре личность развивается свободно, стремительно и гармонично. Именно поэтому возможно использовать игру как основной инструмент тренерской деятельности с разными категориями людей: детьми, родителями, студентами, профессионалами, руководителями и т.п.

Выделяя основные функции игры, авторы подчеркивают, что игра социализирует, развивает и оздоравливает личность, она активное начало, направленное на то, чтобы не дать культуре, да и всему миру застыть в неподвижности, причина и фактор развития самой истории. На основе теоретического анализа и конкретного опыта утверждается, что с помощью игры можно решать многие психолого-педагогические проблемы группы, помочь ее участникам преодолеть трудности и барьеры, понять себя, выработать адекватные способы поведения. Здесь же подчеркивается, что перед каждым будущим или настоящим специалистом стоит задача научиться играть самому.

Чтобы раскрыть внутренние психолого-педагогические механизмы игры, авторы указанного пособия предлагают воспользоваться образом айсберга, в котором выделяются «пласты».

I. Функциональный – самый верхний пласт игрового взаимодействия, то, что «лежит на поверхности», та самая «верхушка айсберга игры», видная всем, в том числе участникам. Это видимый пласт: кто и как играет, насколько увлечены

²⁴ Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. / Под ред. Е.А. Левановой. – СПб., 2006.

ведущий и участники игрой и т.д. Данный пласт находится в прямой зависимости от задач, которые ставит игротехник или организатор игр.

II. Физиологический пласт игрового взаимодействия оказывает влияние на регуляцию физиологических процессов организма: реализацию потребности в двигательной активности, формирование тормозящей функции головного мозга, развитие координации движений, насыщение организма кислородом и т.п.

III. Психологический пласт игры. На этом уровне важно видеть (целевая диагностика) влияние игры на психику человека: развитие памяти, внимания, мышления, воображения, регуляция эмоционального состояния, приобретение коммуникативных навыков и т.д.

IV. Педагогический пласт игрового взаимодействия – это создающий, формирующий уровень, корректирующий вырабатывание чувства «мы», сопричастность коллективу, сопереживание, толерантность, флексибельность.

V. Личностный (латентный) пласт игры. Самый невидимый слой игрового взаимодействия. Он направлен на отсроченный результат, приводящий к личностному развитию участника игры, проявляется значительно позже окончания игрового взаимодействия.

Указанная работа интересна еще и тем, что в ней описана определенная логика организации эффективного игрового взаимодействия и ее «правила»:

- ◆ выстраивание по принципу «от простого к сложному» - от менее контактных к более активным, подвижным;
- ◆ смена деятельности: медленные игры должны сменяться более динамичными, игры, требующие большого внутреннего напряжения – менее напряжёнными;
- ◆ создание соответствующего настроения на игру, «настройка»;
- ◆ большой запас-багаж игр, которые могут пригодиться в самых различных ситуациях, «нарушающих» логику игрового занятия, но актуальных для группы на данный момент;
- ◆ наличие четких представлений о технологии игрового взаимодействия.

Соответственно рассматривается и последовательность «запуска» игровой деятельности:

- ◆ п е р в ы й э т а п - настройка;
- ◆ в т о р о й э т а п - инструкция.

Помимо этого, авторы подчеркивают важность основных принципов успешного игрового взаимодействия:

- ◆ ситуативности;
- ◆ вариативности;
- ◆ личностной адаптивности;
- ◆ целесообразности.

Естественно, что важнейших компонент игры - это **цель**. С точки зрения авторов указанного выше пособия, ответы на вопрос о цели всегда будут разными и неповторимыми, как различен и неповторим мир игры. В частности, это может быть стремление помочь участникам ощутить единение с другими, дать понять, что человек не одинок в этом мире. Или же помочь человеку понять, что он сам может управлять своей жизнью, быть успешным. Целью игры может быть стремление обучить участников неким правилам хорошего тона, культивировать культуру общения или *научить* заботиться о других, взять ответственность за себя, за свое поведение, свои поступки, научить человека исследовать, анализировать реальность, научить различать мышление и эмоции, ложь и правду, добро и зло и т.д.

Здесь же выделены и критерии эффективного игрового взаимодействия:

- ◆ высокая эмоциональность;
- ◆ чувство сопричастности;
- ◆ контакт глаз;
- ◆ интрига игры;
- ◆ скорость речи соответствует скорости чтения;
- ◆ открытая поза;

- ◆ высокая степень мобилизации;
- ◆ «лёгкий вес»;
- ◆ пристройка «на равных»;
- ◆ чёткость инструкции;
- ◆ высокая динамика;
- ◆ соответствие игры пространству;
- ◆ соответствие текста мимике и жестам;
- ◆ доведение игры до логического конца;
- ◆ установка на действие;
- ◆ оформление, инструментарий;
- ◆ адекватность возрасту, месту, времени, ситуации. (Игра в тренинге, 2006)

Включение человека в группу, позволяет с помощью ее участников не только обеспечивать развитие тех или иных навыков у людей, пришедших на групповые занятия, но реализовать здесь процесс их психического оздоровления. Занятия в Т-группе делают ее участников более восприимчивыми к чужим чувствам и потребностям, позволяют глубже осознать себя и свое собственное поведение, помогают наладить адекватные межличностные отношения, повысить свою коммуникабельность, открытость, укрепить уважение к окружающим и чувство собственного достоинства. С момента возникновения и начала развития группового тренинга его **цель**, как правило, рассматривалась через призму феномена влияния группы на отдельных участников и обучение этому влиянию. Здесь, как и в определении сущности тренинга, нет единства. Для примера приведем несколько точек зрения.

В частности, *Эллиот Аронсон* считает, что **главная цель тренинговых групп – развитие готовности к исследованию собственного поведения, повышение социальной компетентности и открытости в межличностных отношениях, обучение сотрудничеству и конструктивному разрешению конфликтов.**

Кьелл Рудестам отмечает, что **цели групповой работы** могут быть самыми разнообразными. Они могут задаваться извне и определяться потребностями ее участников. В этом плане, в одном случае в качестве цели может выступать вполне определенное желание группы людей улучшить свое самочувствие, а в другом – самореализация.

Дороти Витакер в предисловии к своей книге о группе, как инструменте психологической помощи, пишет, что тому, кто берется руководить психотерапевтической группой, приходится решать один и тот же круг задач, связанных с подбором подходящей группы, ее ведением, постоянным изучением протекающих в ней процессов и приобретением новых знаний на основе накопленного опыта. Но, по ее мнению, при планировании и ведении группы необходимо иметь ясное представление о конечном результате. Она подчеркивает, что ведущему группы «... необходимо мыслить в терминах целей: общей цели, которую вы перед собой ставите, взявшись за ведение группы, и тех частных и вспомогательных целей, следование которым будет способствовать достижению общей цели..... первоочередная и всеобъемлющая цель любого ведущего группы психологической помощи заключается в том, чтобы принести пользу ее членам. Для этого необходимо одновременно использовать возникающие в ней ситуации и работать таким образом, чтобы группа все время оставалась позитивным средством помощи (а не просто нейтральной, и уж тем более травмирующей средой). Этим определяются две частные цели. Другие, более специфические по характеру, частные и вспомогательные цели определяются конкретными решениями и задачами на последовательных этапах планирования и ведения групп» (*Витакер Д.С.*, 2000).

Если выделить те **основные задачи**, которые решаются в процессе тренинга, то чаще всего речь идет о том, что с помощью группы тренер помогает ее участникам изменить существующую до начала работы (неэффективную, неадекватную и т.п.) систему:

- а) отношений;
- б) представлений;
- в) умений.

Например, *И. В. Вачков*, выделяет среди таких конкретных проблем каждого тренинга следующие:

- 1) мотивирование и формирование позитивных *отношений* к новой деятельности;
- 2) формирование системы определенных *представлений* участника группы;
- 3) формирование конкретных *умений*. (*Вачков И. В.*, 2004)

Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. пишут о том, что тренеру, работая с группой, в любой момент тренинга следует задавать себе следующие контрольные вопросы (и иметь на них ответы):

- 1) на решение какой задачи направлено то, что происходит в данный момент в группе?
- 2) как соотносятся актуальные (данные) события в группе с основной целью тренинга?
- 3) какие коррекционные действия следует предпринять, если группа сбилась с «главного курса»? (*Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г.*, 2004).

Предметом работы тренера, организующего и проводящего групповой психологический тренинг всегда являются определенные психологические феномены, заданные выбранной проблематикой и поставленными целями. В зависимости от этого тренер и группа могут сфокусировать свое внимание и усилия на следующем:

- ◆ поведенческих паттернах, конкретных действиях в определенных обстоятельствах;
- ◆ личностной или групповой динамике;
- ◆ определенных состояниях участников группы;
- ◆ когнитивных аспектах поведения;
- ◆ конкретных навыках и т.п.

В то же время, каждый автор обозначает определенные основания для выделения собственно предмета работы.

В частности, *Зайцева Т. В.* рассматривает предмет работы через призму содержания каждого этапа группового поведения участников.

На первом этапе (выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения) участники имеют возможность через механизмы обратной связи с группой и с ведущим диагностировать свои "проблемные области", которые нуждаются в изменении.

На втором этапе (построение модели идеального поведения во внешнем плане) участники заняты созданием модели идеального поведения во внешнем плане, что создает возможности трансформации своего поведения в сторону его большей адекватности и эффективности.

На втором этапе (модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане) тренер выделяет успешные техники поведения в интрапсихическом плане, переводит их в план интерпсихический и помогает участникам изменить их интрапсихический план, что формирует новое поведение. Здесь участники не только "овладевают", но и "присваивают" себе процедуры совершенного поведения

В отличие от других точек зрения, данный автор не считает, что все изменения, возникающие у участников психологического тренинга, происходят в процессе тренинга. Значительная часть изменений у участников тренинга возникает *после* окончания тренинга в рамках совместно созданной самим участником и ведущим зоны ближайшего развития. При этом подчеркивается, что ключевая роль в этом процессе отводится ведущему тренинга. (*Зайцева Т. В.*, 2002).

Естественно, что в рамках конкретных видов деятельности, в тех сферах человеческого труда и взаимодействия, где применяется практическая психология, цели и предмет работы тренинговых групп получают конкретную направленность.

Например, в *практической психологии образования*, решая задачи эффективности педагога в конкретных условиях образовательного процесса, специалист-психолог, может поставить такие задачи как:

- смоделировать действия учителя в ситуации различных типов урока;
- провести рефлексию этого опыта;
- обеспечить психолого-педагогические условия развития иного взгляда учителей на свою деятельность и т.п..

В **практической психологии организации** тренинг активно используется в решении вопросов, связанных с оптимизацией деятельности организации, ее руководства и сотрудников (обучение, мотивация, управление персоналом; тайм-менеджмент; решение конфликтов и т.д.).

1.5. Перспективы современной практической психологии

Рассматривая вопрос о перспективах развития практической психологии, нельзя игнорировать те основные тенденции, которые сложились в процессе становления данной отрасли психологического знания и тот опыт, который был накоплен в зарубежной и отечественной практике. Если говорить об отечественном опыте, то в уже упоминаемой ранее работе Ю. М. Забродина, где закладывался фундамент понимания реальности и перспектив практической психологии, было отмечено:

«Наша конечная цель – объединить знание с детально разработанной системой методов его применения и тем самым *превратить психологическое знание в умение психологов работать с реальными объектами.*» (Забродин Ю. М. 1980, с. 15)

Современные знания и практика работы психолога в различных сферах человеческой деятельности позволяют говорить о том, что перспективы развития практической психологии связаны в первую очередь с психологическим проектированием: отношений, организаций, деятельности, жизнедеятельности индивидуального и «совокупного» субъекта (Забродин Ю. М., Рубцов В. В. и др.).

Рассматривая вопрос о перспективах практической психологии следует отметить тот факт, что интенсивное развитие современных коммуникационных систем позволяет развиваться новым способам решения прикладных практических задач. В частности - *виртуальной психологической службе* (ВПС), которая рассматривается рядом специалистов как тип «человеко-машинной» системы. Здесь процесс практического приложения психологического знания и сам акт взаимодействия практического психолога и клиента опосредованы интернет-средой (Рубцов А. В., Лебедева С. В, 2002). В центре внимания специалистов, занимающихся вопросам развития такого рода психологических услуг, стоит вопрос о том, насколько функциональная структура, содержательное наполнение сайта, техническая поддержка смогут обеспечить различные формы организации совместной работы пользователей этой службы. Среди основных проблем, решаемых в этом направлении, можно выделить следующие:

- ◆ какие классы задач обеспечены возможностями того или иного портала;
- ◆ выявления целей потенциальных пользователей, т.е. потребностей потенциальных клиентов-посетителей, и дальнейшего соотнесения этих целей с условиями работы в ВПС;
- ◆ выявление способов организации работы различных групп клиентов друг с другом и способов построения работы между клиентом (клиентами) и психологом;
- ◆ возможности контроля динамики появления информации входе взаимодействия пользователей, хода дискуссии, огромного количества очень быстро меняющихся условий работы и т.п.

Обобщая все ранее отмеченное можно сделать следующие выводы.

1. Отношения науки и практики в современной психологии – это отношения единства, отражающие неразрывную их связь и наличие собственных целей и задач. Эти отношения специфическим образом проявляют себя на каждом этапе развития науки и практики.
2. Следует различать психологическую практику и практическую психологию. Первая рассматривается как непосредственная помощь человеку в решении тех внутренних проблем, которые рождаются из контекста его личной жизни, а не из задач какой-либо социальной сферы. Вторая же – как прикладная отрасль психологии, т.е. такая профессиональная деятельность, которая связана с практическим применением психологических знаний к различным сферам человеческой жизни, деятельности, где они являются востребованными.
3. Практическая психология – это особый вид деятельности психолога, направленный на решение конкретной профессиональной задачи, своеобразие которой определяется требованиями той или иной сферы человеческой деятельности и характером запроса заказчика (клиента) такой услуги.
4. Система методов практического психолога задается спецификой конкретных задач, встающих перед специалистом, работающим в той или иной сфере человеческой деятельности является психотехнической по своей природе.
5. Перспективы практической психологии связаны в первую очередь с психологическим проектированием и развитием современных информационных и коммуникационных технологий, которые существенно расширяют возможности работы специалиста и ставят перед ним новые требования, задаваемые спецификой нового пространства работы.

Вопросы и задания для самопроверки и семинарских занятий

1. Как проявляется проблема соотношения науки и практики в современной психологии?
2. Как соотносятся понятия «практическая психология» и «психологическая практика»?
3. Дайте определение практической психологии и покажите ее специфику.
4. В чем проявляются предмет и цель профессиональной деятельности психолога?
5. Выделите основные периоды становления практической психологии и дайте им краткую характеристику.
6. Используя материалы данной Главы и литературу для самостоятельной работы, покажите своеобразие развития практической психологии в России.
7. В чем проявляются основные трудности решения проблемы методов в практической психологии?
8. Чем определяется система методов практического психолога? Приведите конкретный пример из практики работы психолога в любой сфере человеческой деятельности.
9. Назовите основные методы индивидуальной работы в практической психологии, дайте им краткую характеристику и покажите их преимущества и ограничения.
10. Назовите основные методы групповой работы в практической психологии, дайте им краткую характеристику и покажите их преимущества и ограничения.
11. Как в современной профессиональной литературе отражены перспективы современной практической психологии?

Литература для самостоятельного чтения

Основная литература

- Асмолов А. Г. XXI век: психология в век психологии. // Вопросы психологии. 1995. №1.
- Брушлинский А. В. Прикладная психология в России: 1920-30-е годы. // Прикладная психология. 1999. №5, с. 24-34.
- Василук Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса. // Вопросы психологии. 1996. №6.
- Дружинин В. Н. Классификация методов психологического исследования. // Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. - СПб., 2003, с. 35-39.
- Забродин Ю. М. Проблема разработки практической психологии. // Психологический журнал. 1980. Т.1. №2.
- Забродин Ю. М. Развитие советской психологии и задачи психологической службы. // Психологический журнал. 1984. Т.5. №6.
- Забродин Ю. М., Пахальян В. Э. Основные проблемы практической психологии в современной России. // Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. 19-21 сентября. Том 2. – Ростов на Дону. 2007, с. 18-19.
- Зинченко В. П., Мамардашвили М. К. Проблема объективного метода в психологии. // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. – Ярославль. 2005, с. 62-88.
- Иванников В. А. Проблемы подготовки психологов. // Вопросы психологии. 2006. № 1, с. 48-52.
- Иванченко Г. В., Леонтьев Д.А., Сафуанов Ф. С. Тульчинский Т. Л. К системной методологии комплексной гуманитарной экспертизы. // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. – Ярославль. 2005, с. 89-110.
- Карицкий И. Н. Специфический и всеобщий метод психологии. // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. – Ярославль. 2005, с. 111-135.
- Общая теория психологической практики. // Психология телесности. - М., 2004, с. 323-342.
- Караяни А. Г. Психология в США в годы второй мировой войны. // Психологический журнал. Том 23. 2002. №2.
- Козлов В. В. Седьмая волна в развитии психологии. // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2. Предмет психологии. / Под ред. В. В. Новикова и др. – Ярославль, 2004, с. 185-206.
- Корнилова Т. В. , Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. – СПб., 2006, с. 10-12; 125-131.
- Практическая психология образования. / Под ред. И. В. Дубровиной. - СПб, 2004, с. 30-59, 97-103.
- Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга. / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб., 2009., с. 10-11, 26-30.
- Пряжников Н. С. Право на нравственность: этические проблемы практического психолога // Психологическая наука и образование. 1999. №1.
- Психология. Учебник для гуманитарных вузов. / Под ред. В. Н. Дружинина. – СПб., 2003, с. 44-55.
- Регуш Л. А. Наблюдение в практической психологии. – СПб., 1996.
- Рубцов В. В. Психологическая поддержка современного образования. // Известия РАО. 1999.
- Эткинд А. М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания. // Вопросы психологии. 1987. № 6.
- Юревич А. В. Социальная релевантность и социальная ниша психологии // Психологический журнал. 2006, № 4
- Ярошевский М.Г. История психологии. – М., 1976, с. 298-300; 424-432.

Дополнительная литература

- Васильюк Ф. Е.* От психологической практики к психологической теории. // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1.
- Влияние современной американской психологии на практическую психологию в России. / Под ред. М. Коте и А. Г. Лидерса. - М., 1998.
- Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И. В. Дубровиной. // Школьный психолог 2004, №35.
- Забродин Ю. М.* Основные проблемы становления практической психологии в СССР. // Психологические условия профессионального становления личности. - М., 1990
- Иванников В. А.* Задачи организации и подготовки психологов. // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV национальной научно-практической конференции. - М., 2007, с. 24.
- Климов Е. А.* О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их. - М., 2006.
- Лежнина Л. В.* Становление практической психологии образования: кросскультурный анализ. // Психологическая наука и образование. 2008. № 1.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984.
- Метод психологии. // Методология и история психологии. - М. 2007.
- Пахальян В. Э.* Практическая психология образования в России: без парадоксов. // Вопросы психологии 2005, №5.
- Пахальян В. Э.* Служба практической психологии в образовании: современное состояние и перспективы развития в России. // Магистр. 1999. №5.
- Петровский А.В.* История советской психологии. - М., 1967, с. 165-180; 226-292.
- Предмет психологии. // Методология и история психологии. - М. 2006.
- Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. №2, 3 - 1979; №3,4 - 1982.
- Регуш Л. А.* Практикум по психологической наблюдательности. - СПб., 2008
- Рубцов А. В., Лебедева С. В.* Виртуальная психологическая служба: функциональные задачи и особенности организации. // Психологическая наука и образование. 2002. № 1.
- Севостьянов О. В.* Развитие системы психологического образования в конце XIX - начале XX в.в. в России. // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV национальной научно-практической конференции. - М., 2007, с.118-119
- Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. - Ярославль. 2005.
- Федотова Т. Ю.* Служба практической психологии образования: проблемы организации и управления на современном этапе. // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV национальной научно-практической конференции. - М., 2007, с. 428-430
- Шмелева И. А.* Введение в профессию. - СПб., 2006, с. 109-140.
- Bekarian D. A. & Levey A. B.* Applied Psychology. Putting Theory into Practice. University Press. Oxford, 2005.
- Spielberger Ch.* Encyclopedia of Applied Psychology, Three-Volume Set, 1-3. Academic Press. 2004

Глава 2. Направления и виды деятельности специалиста в области практической психологии

Основные функции практической психологии и виды деятельности практического психолога

Особенности организации и проведения диагностики в практической психологии

Консультирование в практической психологии

Место и роль коррекционной работы в деятельности практического психолога

Психологическое просвещение и психопрофилактика

2.1. Основные функции практической психологии и виды деятельности практического психолога

Этот вопрос уже частично был затронут в Главе 1. В отечественной психологии впервые он был обозначен в связи с проблемами создания и развития психологической службы (Ю. М. Забродин, 1980, 1984) Было показано, что разнообразие задач и форм применения психологического знания определяет основные функции практической психологии. Они были условно разделены на две группы: *по способу и форме деятельности психолога* и *по способу использования психологических знаний в решении конкретных задач*.

К первой группе функций практической психологии были отнесены *консультативная, экспертная, проективная, нормативно-стандартизирующая* виды деятельности и т.д.

Здесь отметим только то, что эти функции тесно связаны с организационным и правовым положением специалиста, занятого решением практических задач и во многом зависят именно от этого.

Так, при осуществлении консультативной деятельности предполагается, что психолог разрабатывает и оценивает возможные варианты решений той или иной практической задачи, но не дает строгой рекомендации о выборе одного из них. Принятие решения о выборе того или иного предложенного варианта решения – это дело заказчика услуги. Это связано с тем, что, психологическая составляющая может быть не системообразующей, не определяющей в целом решение поставленной задачи.

При психологической экспертизе заключение эксперта уже рассматривается как веское основание для такого выбора. При этом речь идет именно о психологических последствиях.

При проектировании деятельности человека, а также средств и режимов труда, психолог определяет "техническое задание" на систему или на специальность с учетом возможностей человека и реализует его в совместной работе с другими специалистами.

Реализация перечисленных функций практической психологии предполагает создание организационных основ психологической службы, специальную подготовку кадров, определение роли и статуса практического психолога. Разработка проблем практической психологии требует учитывать характер тех сфер общественной практики, где применяются психологические знания, и конечно, специфику не только отрасли, но и региона. Об отраслевой специфике уже упоминалось в Главе 1, где отмечалось, что особенности отрасли в достаточной степени влияют на цели, характер и формы работы психолога. Отметим, что в настоящее время в России все это находится в стадии становления.

Таким образом, функции практической психологии, отнесенные к первой группе, существенно связаны с организационным оформлением и развитием всей системы психологической службы, с решением комплекса организационно-научных вопросов.

Вторая группа функции была выделена по критерию способов использования психологических знаний. Здесь речь идет о *психодиагностике, психопрогностике и психологическом управлении*.

Специфичность данной группы была показана следующим образом.

Психодиагностика направлена на оценку ситуации с целью вычленения психологической сущности практической задачи.

Психопрогностика заключается в определении (установлении характера) возможной динамики анализируемых задач в новых условиях.

Здесь происходит следующее:

- 1) оценка путей развития ситуации;
- 2) определение методов решения указанной задачи,;
- 3) соотнесение и соответствие границ класса психологический и реальных задач.

Психологическое управление, заключается в практическом воплощении научного знания в действиях психолога. Здесь мы переходим к практическому действию, предметом которого являются люди и группы людей.

Все они разделяются следующим образом.

1. При психодиагностике реально заданы все объекты: известны люди, практические задачи и условия, в которых эти задачи должны быть решены.
2. При прогнозе часть объектов задана реально, а часть - только потенциально, так как нет возможности создать и исследовать эмпирически все задачи и условия.
3. При управлении некоторые результаты должны быть созданы на основании психологического знания: нужно обеспечить условия формирования определенных психологических характеристик у людей, либо учесть психологические особенности в решении поставленной задачи, либо определить (создать) условия их решения и т.д.

Важно подчеркнуть, что обсуждаемые функции практической психологии реализуются как при анализе и решении целостной задачи, так и при рассмотрении отдельных ее компонентов при работе с отдельными людьми и группами; при оценке и изменении компонентов и условий их деятельности. Из этого, в частности, следует, что эти функции сами образуют связанную систему практической психологии, которая в свою очередь должна быть подвергнута специальному анализу. (Ю. М. Забродин, 1980, 1984, 1994)

В большинстве отечественных учебников и учебных пособий, в которых описывается профессиональная деятельность психолога, в числе **основных видов работы** называются следующие:

- ◆ диагностика;
- ◆ консультирование;
- ◆ коррекция;
- ◆ просвещение;
- ◆ профилактика.

В то же время, в существующих до настоящего времени (декабрь 2009 г.) российских государственных образовательных стандартах высшего образования специалистов-психологов, о **видах деятельности** написано, в частности, следующее.

По специальности 020400 Психология. Квалификация – «Психолог. Преподаватель психологии»:

- диагностическая и коррекционная;
- экспертная и консультативная;
- учебно-воспитательная;
- научно-исследовательская;
- культурно-просветительная.

По специальности 031000 Педагогика и психология. Квалификация – «Педагог-психолог»:

- коррекционно-развивающая,
- преподавательская,
- научно-методическая,
- социально-педагогическая,
- воспитательная,
- культурно-просветительская,
- управленческая.

По специальности 030302 Клиническая психология. Квалификация – «клинический психолог»:

- диагностическая;
- экспертная;
- коррекционная;
- профилактическая;
- реабилитационная;
- консультативная;
- научно-исследовательская;
- культурно-просветительная;
- учебно-воспитательная.

В связи с этим возникает задача провести анализ и обобщить имеющуюся информацию, а также выделить те виды работы, которые осуществляет практический психолог и далее – показать их специфику.

2.2. Особенности организации и проведения диагностики в практической психологии

В большинстве работ по проблемам психодиагностики отмечается, что процесс становления психодиагностики как отдельной области психологической науки и практики был достаточно сложным и в ходе этого процесса иногда повышалась, а иногда и снижалась популярность практических психодиагностических методов. Аналогично менялось и отношение специалистов к занятиям в области психодиагностики, – как в теоретической, так и в практической сфере²⁵.

В работах Ю. М. Забродина (1980, 1984, 1994 и др.) отмечается, что *психодиагностика* направлена, в первую очередь, на исследование и установление конкретных особенностей конкретной личности или группы в конкретных обстоятельствах. Поэтому она существует не сама по себе и не может быть отделена от таких процедур как *профинформация, профориентация, профессиональный отбор и расстановка кадров, профессиональная реабилитации и психологическая коррекции поведения, определение обоснованных форм индивидуализации общеобразовательной и профессиональной подготовки, определение психологической совместимости команд и экипажей* и т.п.

Такое понимание также отражено в содержании ряда зарубежных и отечественных пособий, в которых психодиагностика включена в контекст конкретных видов работы практического психолога. В частности, проблемы применения психодиагностики в практической деятельности психолога рассматриваются через призму понятия *оценивание* в ряде зарубежных работ, посвященных психотерапии и консультированию (Коттлер Дж. Браун Р., 2001; Глэддинг С., 2002 и др.) *Оценка* рассматривается как многогранный процесс, включающий в себя множество функций, таких как тестирование и формулировка заключения, цель которых — определить характерные особенности индивида, его склонности, достижения и личные качества (Коттлер Дж. Браун Р., 2001, с. 199). Подчеркивается, что следует различать

²⁵ Подробнее об истории становления психодиагностики см. Общая психодиагностика. / Под ред. Бодалева А.А., Столина В.В. – М., 1987; Романова Е. С. Психодиагностика. – СПб. 2005; Психодиагностика. Учебник / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. СПб., 2007; Шванцара Й. Диагностика психического развития. – Прага, 1978 и др.

оценивание и исследование. В частности, отмечается, что оценивание более ориентировано на конкретную задачу, менее зависимо от субъекта, в большей степени направлено на получение информации для лиц, принимающих решение. (Глэддинг С., 2002, с. 586-592)

По мнению Ю.М. Забродина существенные различия в формулировках предмета психодиагностики и в постановке психодиагностических задач тесно связаны с *содержанием и соотношением разнообразных личностных концепций*. Именно это, по его мнению, диктует необходимость системной организации психодиагностических обследований, комплексной интерпретации получаемых результатов, определения перспективы построения прогностических предположений (Забродин Ю. М., 1980, 1984, 1994).

Дубровина И. В., разрабатывая научные основы концепции психологической службы в образовании, отмечала, что в контексте задач, поставленных системой образования перед практическими психологами, некорректно говорить отдельно о диагностической работе, т.к. изначально она является «диагностико-коррекционной». Это принципиально отличает место и роль диагностики в научной и практической психологии (Рабочая книга....., 1991)

2.3. Консультирование в практической психологии

Психологическое консультирование является одним из самых востребованных видов работы практического психолога и активно применяется во всех «психологических школах». Рассматривая историю возникновения консультирования, специалисты связывают его появление с промышленной революцией XIX века и интенсивным развитием профориентации, а соответственно и профконсультации. Здесь консультант рассматривался как специалист, который помогал клиенту (заказчику) определить внутренние человеческие ресурсы решения выделенных проблем, используя для этого психологические методы, прежде всего, психологическое тестирование и имеющуюся на данный момент научную информацию о закономерностях психического мира человека. Фактически консультирование рассматривалось как «директивная ориентация», снабжение клиента необходимыми умениями и знаниями. К середине XX века консультирование уже чаще рассматривается в контексте психотерапевтической практики.²⁶

Сам термин «консультация» независимо от сферы деятельности в обычной жизни используется в таких значениях как:

- ◆ рекомендация специалиста при непосредственной встрече с клиентом;
- ◆ помощь преподавателя учащемуся перед экзаменом, либо в процессе освоения предмета;
- ◆ учреждение, в котором оказывается помощь специалистами какой-либо сферы деятельности (юридическая консультация, женская консультация и т.п.)

В современной психологии на сегодняшний день не существует единого взгляда на сущность, место и роль консультирования как одного из видов психологической практики. Такое положение дел отражает общее состояние развития психологии как науки и практики, в котором закономерно возникают и сосуществуют разные взгляды на проблему предмета психологии психологической практики, и, соответственно, различные его интерпретации, которые лежат в методологической основе профессиональных «школ». Например, в зависимости от профессионального мировоззрения консультант направляет свои усилия на совершенно разные цели и выбирает для этого соответствующие этим целям способы. Это хорошо видно на примере возможных реакций консультанта на просьбу о психологической помощи, приведенных в одном из современных отечественных пособий.

²⁶ Подробнее об истории возникновения и развития консультирования см., например: Глэддинг С. Психологическое консультирование. - СПб., 2002; Джордж Р., Кристиани Т. Консультирование: теория и практика. - М., 2002; Стоун Дж. Л. Консультирование. // Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини А. Ауэрбаха - СПб., 2003 и др..

- 1. Оценка.** Консультант оценивает трудности, проблемы, переживания, мысли клиента. В основном оценивается степень важности, сложности, глубины проблемы. Консультант косвенно указывает на то, что должен сделать клиент.
- 2. Утешение.** Консультант стремится успокоить клиента, внушает ему, что надо избавиться от своих неприятных переживаний, обесценивает переживания клиента, запрещает ему чувствовать то, что он реально чувствует.
- 3. Решение.** Консультант в явной или косвенной форме предлагает готовые решения проблемы клиента, дает советы, иногда замаскированные под вопрос: “А вы не пробовали?..”
- 4. Зондирование.** Консультант стремится получить дополнительную информацию, касающуюся обсуждаемой темы, продолжить беседу в новом направлении, изменить тему разговора. Для этого он задает много вопросов.
- 5. Интерпретация.** Консультант, руководствуясь желанием научить клиента видеть то, что произошло на самом деле, апеллирует к интеллекту клиента и объясняет ему, в чем состоит истинная причина того, что с ним происходит.
- 6. Понимание.** Консультант пересказывает своими словами то, что он услышал, уточняет, насколько правильно он понял проблему и ситуацию клиента, его мысли и чувства (Васильев Н.Н., 2005).

Анализ различных зарубежных и отечественных источников показывает, что по отношению к консультированию сложилась достаточно своеобразная ситуация.

В большинстве зарубежных стран консультирование – это профессия, отдельный род занятий, суть которого в оказании помощи людям в осуществлении выбора и действий в соответствии с ним, освоении способов поведения, которые приведут к решению проблем клиента²⁷.

Поэтому собственно предметом обсуждения здесь являются, как правило, различные основания этой профессии и ее разновидностей.

На нынешнем этапе развития отечественной психологической практики сложилось такая ситуация, в которой консультирование формально не является профессией, а выступает только частью функциональных обязанностей психолога, одной из разновидностей работы в его профессиональной деятельности. Поэтому при обсуждении консультирования здесь невозможно обойти вопросы методологических оснований современной отечественной психологии. В силу этих причин, прием прямого сравнения зарубежного и отечественного опыта здесь некорректен. В то же время, при обсуждении ряда вопросов, использование материалов зарубежных источников, вполне правомерно, т.к. в них обсуждаются вопросы, аналогичные тем, что относят к общему пониманию сути консультирования.

Достаточно хорошо сложность данного вопроса видна на примере появившегося в обиходе сравнительно недавно понятия «коучинг»²⁸. Каких только определений этого понятия не встретишь в издаваемой массовыми тиражами книжечках, где в названии есть такое слово. Ажиотаж вокруг «коучинга», упоминание его по делу и без дела, приводит только к материальному процветанию большого количества людей, спекулирующих на неинформированности потребителей психологических услуг. На самом же деле ничего уникального и «волшебного» здесь нет.

Коучинг один из видов консультирования, направленный на оказание помощи людям в достижении их целей, который возник на стыке психотерапии, наставничества и спортивного тренерства.

«Коучер» – это консультант, который помогает конкретным людям, т.е. тренирует их, например, ставить конкретные цели и выполнять поставленные задачи, а через это не только выжить в сложных условиях, но и достигнуть успеха.

²⁷ Подробнее об этом см., например: Глэддинг С. Психологическое консультирование. - СПб., 2002; Стоун Дж. Л. Консультирование. // Психологическая энциклопедия. / Под ред. Р. Корсини А. Ауэрбаха. - СПб., 2003; Уоллес В., Холл Д. Психологическая консультация. - СПб., 2003 и др.

²⁸ От англ. *coaching* – тренировка.

Выше мы уже отмечали, что профессиональная деятельность психолога может реализоваться в двух направлениях:

- ◆ в практической психологии как прикладной отрасли, т.е. в направлении приложения психологических знаний к различным сферам человеческой жизни, деятельности, где они являются востребованными.
- ◆ в психологической практике как непосредственной помощи человеку в решении тех внутренних проблем, которые рождаются из контекста его личной жизни, а не из задач какой-либо социальной сферы.

В связи с этим отличаются место и роль консультирования в рамках этих двух профессиональных пространств:

- ◆ в п е р в о м случае место и роль консультирования определяются, прежде всего, конкретными требованиями социальной сферы, в которой оно реализуется;
- ◆ в о в т о р о м же случае, место и роль консультирования определяет специалист.

При этом мы не должны забывать о том, что положение консультирования как вида профессиональной деятельности в рамках практической психологии определяется соответствующими нормативными документами министерств и ведомств²⁹.

При подготовке учебных пособий для студентов факультетов психологии консультированию, как правило, уделяется существенное место. Но определение места и роли консультирования в будущей практической работе во многом зависит от методологической позиции авторов этих пособий.

Место и роль консультирования в рамках психологической практики, определяется «профессиональным мировоззрением» исполнителя и тем документом, который создает нормативно правовое пространство этой работы (например, Уставом учреждения, в котором работает специалист). Здесь следует отметить, что профессиональную ответственность за качество и результат своей деятельности, психолог-практик несет не только перед своей совестью, но и перед профессиональным сообществом, к которому он принадлежит. Эта сторона психологической практики, как правило, отражается в профессиональных этических кодексах

Одно из представлений о месте и роли консультирования было сформулировано в ряде работ, посвященных проблемам практической психологии в образовании. В частности, здесь отмечается, что системообразующим элементом деятельности практического психолога образования является *психопрофилактика*, что само по себе не исключает и не принижает значения других видов работ. В контексте превентивной работы они выступают как структурные элементы и средства психопрофилактики, что изменяет их направленность (Пахальян В. Э., 1999, 2002, 2003, 2005, 2006).

Консультирование - это особым образом организованное взаимодействие практического психолога с клиентом (заказчиком), направленное на прояснение, определение, развитие, совершенствование, расширение психологических возможностей людей для решения тех или иных задач, возникающих у них в определенной сфере жизни и деятельности.

В результате такой работы заказчик получает возможность использовать психологические ресурсы и условия, которые касаются отдельного человека, группы людей, их деятельности для решения этих задач, что позволяет ему своевременно предупреждать или преодолевать неблагоприятные тенденции в состоянии и динамике психологического здоровья субъектов деятельности, обеспечивать психологическое благополучие в развитии их личности, создавать и

²⁹ Об этом подробнее см. Приложение 1

поддерживать для них психологически благоприятные условия и, как следствие, использовать все психологические ресурсы для эффективного решения актуальных для него проблем.

Сравнивая различные точки зрения на сущность того, что обозначается термином «психологическое консультирование» можно обнаружить как то, что сближает эти взгляды, так и то, что существенно отличает их. В каждом из известных определений, акцентируется тот или иной аспект этого вида работы, чаще всего это следующее:

- ◆ позиции и степень активности сторон;
- ◆ направленность, собственно предмет и специфика методов работы.

Обобщая все вышеизложенное можно сказать, что в арсенале современного практического психолога есть несколько моделей консультирования, построенных на разных методологических основаниях и имеющих собственную уникальную технологию.

Теоретические основания, представленные выше, отражаются в **принципах работы**, которыми руководствуются практики при организации и проведении консультативной деятельности. В современной науке термин «принцип» используется, как правило, в значениях «исходное положение», «руководство к действию», «кратко сформулированная теория, определяющая характер деятельности» и т.п. Для профессиональной деятельности важно знать как **общие**, так и **специфические принципы** консультирования. В данном случае речь идет о профессиональных требованиях, которые должны соблюдаться при выполнении данной работы.

К *общим принципам*, собственно общепрофессиональным требованиям, чаще всего относят:

- ◆ гуманность;
- ◆ субъектность;
- ◆ реалистичность;
- ◆ психологическая безопасность;
- ◆ анонимность;
- ◆ активность;
- ◆ разграничение личных и профессиональных отношений.

К *специфическим принципам*, заданным как спецификой концептуальной позиции консультанта, так и особенностями решаемых им задач, относят ряд конкретных правил, применение которых дает определенные гарантии безопасности консультанта и клиента. Сюда можно отнести такие принципы как *принцип ответственности личности, принцип диалогического характера взаимодействия в процессе консультирования, принцип выделения в проблематике клиента специфики психологической проблематики, принцип принятия или особого соответствующего эмоционального отношения консультанта к клиенту* и др.

Опираясь на определенные теоретические основания, понимание места и роли консультирования как одного из основных видов практической работы психолога и основные принципы, специалист может создать условия, гарантирующие эффективность организации и успешность проведения собственно процесса оказания непосредственной психологической помощи клиенту.

Опыт консультативной работы, отраженный в разнообразных монографиях, статьях и популярных изданиях, показывает, что одними из важных моментов, обеспечивающих условия продуктивности работы, является **организационная составляющая консультативного приема**.

В нее входят *формальные и процессуальные компоненты*. К первым относят *нормативно-правовые основания*, а ко вторым – *структурную организацию* самого процесса.

Нормативно-правовые основания практической психологии в той или иной сфере деятельности заданы юридическими актами, опубликованными в специальных изданиях или

информационных ресурсах³⁰. Пример такого наиболее проработанного документа приведен в Приложении 1.

Когда речь идет о **структуре процесса консультации**, обсуждается вопрос об условном выделении значимых для процесса «точек прохождения», которые каждый специалист определяет в соответствии со спецификой профессиональных задач, что позволяет ему осуществлять профессиональную рефлексию. Понятно, что у любого процесса есть начало, основная часть и конец. Поэтому всегда можно говорить о трехэлементной структуре процесса консультирования. Однако в каждой из этих стадий есть своеобразие, которое позволяет выделять внутри их столько элементов (шагов, этапов), сколько требуется для того, чтобы показать эту специфику. Например, можно говорить о том, что начальная стадия процесса обязательно включает в себя такие элементы как «установление контакта» и «обеспечение доверительных отношений», «уточнение формулировки запроса» и «выделение собственно психологической его составляющей» и т.п. В этом смысле любая модель структуры процесса не отражает *всех* его особенностей и не может охватить все возможные ситуации, возникающие при проведении консультирования. Здесь важно отметить, что сами по себе разнообразные схемы и модели дают только возможность общего понимания хода консультирования, но *не определяют его эффективность*³¹.

Чтобы прояснить характер отношений между разными и тесно связанными между собой видами работы практического психолога, преодолеть встречающуюся достаточно часто терминологическую путаницу, неопределенность в понимании их сути, перейдем к обсуждению вопроса о месте и роли коррекционной работы в деятельности практического психолога

2.4. Место и роль коррекционной работы в деятельности практического психолога

Анализ современной литературы по данной проблематике показывает, что наиболее общее представление о сущности психокоррекционной работы отражается в следующем определении:

Психокоррекция - вид работы практического психолога, при котором специалист, используя различные психологические регуляторы внутреннего мира человека, помогает ему преодолеть определенные проблемы, связанные с особенностями его психического развития³².

³⁰ См., например: Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Раздел «Квалификационная характеристика выпускника», «Виды профессиональной деятельности», «Требования к уровню подготовки выпускника по специальности...» (специальности: 031000 *Педагогика и психология* (квалификация педагог-психолог); 050706 *Педагогика и психология*, квалификация - «педагог-психолог»; 030302 *Клиническая психология*, квалификация - «клинический психолог» и др.); Нормативно-правовые документы, регламентирующие педагога-психолога в системе образования (выпуск 1) / Составители Е. В. Шилова, В.П. Иванова, А. К. Колеченко, В.Н. Новоселов СПб., 200; Приказ Министерства образования Российской Федерации №636 от 22.10.99 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации»; Приказ Департамента образования города Москвы № 553 от 14.05.2003 г. «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы»; Приложение 14 к Приказу Минздрава России № 294 от 30.10.95 и т.п.

³¹ Подробнее о вариантах понимания последовательности протекания процесса консультирования см.: Айви А. Е. и др., 2000; Алешина Ю. Е., 1994; Бондаренко А. Ф., 2000; Колпачников В. В., 1998; Меновщиков В. Ю., 1998; Психотерапевтическая энциклопедия, 1998 и др.

³² Подробнее см., например: Практическая психология образования. / Под ред. И. В. Дубровиной. - СПб, 2004, с. 105-107; Психокоррекция: теория и практика./ Ред ред. О. Н.Усановой, Ю.С. Шевченко, В.П. Доброденя. - М., 1995; Психологическая коррекция. // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. / Под ред. С.Ю.Циркина. - СПб., 2004, с. 802; Спиваковская А.С. Психотерапия. Игра, детство, семья. -

В большинстве случаев отмечается, что психокоррекция представляет собой систему мероприятий, направленных на *исправление* определенных отклонений в психике или в поведении человека с помощью специальных средств психологического воздействия. Речь, в первую очередь, идет о тех проблемах внутреннего мира человека, которые не имеют органических причин и не связаны с определенными устойчивыми качествами личности, которые формируются довольно рано и в дальнейшем практически не изменяются.

К специфическим чертам этого вида работы практического психолога, отличающим его, в частности, от психотерапии (в классическом ее понимании) относят то, что она:

- ◆ ориентирована на клинически здоровую личность;
- ◆ фокусируется на здоровых сторонах личности независимо от степени отклонений;
- ◆ ориентирована на настоящее и будущее клиентов;
- ◆ относится к среднесрочной разновидности психологической помощи;

В то же время выделяется, что воздействия направлены, в первую очередь, на изменение поведения и гармоничное развитие личности клиента и исключают навязывание определенных ценностей клиенту.

Особенно активно психокоррекция используется в нейропсихологии и возрастной психологии. В первом случае психологическая коррекция является составной частью реабилитационного направления и предполагает восстановление высших психических функций человека при локальных поражениях мозга с помощью специальных методов и приемов восстановительного обучения. В возрастной психологии усилия практических психологов, занимающихся коррекцией, направлены на устранение или компенсацию психологических отклонений развития: эмоциональных, познавательных, психомоторных

Если сравнивать психокоррекцию с *развивающей работой*, то следует отметить, что первая имеет дело с уже сформированными качествами личности или видами поведения и направлена на их изменения в сторону установленной нормы, в то время как основная задача второй состоит в том, чтобы сделать это при отсутствии или недостаточной развитости у человека определенных психологических качества.

Цель психокоррекции - исправление нарушенной психологической целостности (психологического благополучия), в отношении внутренних составляющих поведения личности или группы. В частности, если применить это к отдельному человеку, то данное утверждение касается как в целом процесса личностного развития и социальной адаптации, так и отдельных сфер его психической жизни: когнитивной, аффективной и регулятивной.

По отношению к групповым психологическим процессам, психологическая коррекция выполняет функцию перестройки, реконструкции характера межличностных отношений, психологических факторов риска взаимодействия людей, воссоздания гармонии отношений в группе и т.п.

Среди важнейших условий успешной психокоррекции, можно выделить:

- ◆ сотрудничество психолога и клиента, предполагающее разделение ответственности за процесс и результаты работы;
- ◆ единство методов и форм работы с клиентом;
- ◆ поэтапность в решении поставленных задач.

Важно отметить, что при анализе особенностей диагностики в практической психологии, мы уже обращали внимание на то, в отличие от ситуации решения чисто научных задач, **диагностическая работа здесь не рассматривается отдельно от коррекционной, т.е. речь идет о специфической диагностико-коррекционной работе**, единой по самой своей сути. (Дубровина И. В. (ред.), 1991; Шванцара Й. и др., 1978). Именно поэтому этот вид работы оценивается как один из наиболее сложных и требует специальной подготовки (специализации, повышения квалификации, дополнительного образования и т.п.).

Особо активно диагностико-коррекционная работа используется в практической психологии образования. В данной сфере специалист практически постоянно находится в ситуации, которая вынуждает его искать, определять психологические причины, основания того или иного поведения детей и школьников, их отношения к игре, учению, товарищам, взрослым, труду, их успехов или неудач в какой-либо деятельности, осуществлять коррекцию выявленных недостатков, составлять перспективную программу развития каждого ребенка и многое другое (Дубровина И. В. (ред.), 2005).

В работах ряда авторитетных в области психокоррекции специалистов отмечается, что понимание места и роли, целей и задач данного вида работы, во многом зависит от той объяснительной модели внутреннего, психического мира человека, на которую опирается каждый практик. Именно поэтому:

- ◆ в одних случаях психокоррекция оказывается схожей с психотерапией, в других — с педагогическим воздействием.
- ◆ в одних случаях употребляется понятие «психологическая коррекция», а в других - «психологическая психотерапия», «врачебная психотерапия» (А. С. Спиваковская, 1999, Ю. С. Шевченко, 1997, О. А. Карабанова, 1997, О. Н. Усанова, 1990 и др.).

В целом же получается следующее:

- ◆ если под психокоррекцией понимаются психотерапевтические взаимодействия (или воздействия), то специалист решает задачи регуляции психического состояния личности и создания благоприятного климата для ее развития;
- ◆ если под психокоррекцией понимается главным образом исправление нарушений в развитии личности, то здесь, главным образом, решаются задачи изменения в психическом развитии в сторону достижения определенной нормы.

На сегодняшний день в большинстве литературных источников психотерапия и психокоррекция рассматриваются как взаимодополняющие виды и методы работы с внутренними проблемами личности. Отмечается, что степень полноты, с которой конкретизируются задачи психокоррекции и психотерапии, зависит от научной специализации профессионала. В числе таких задач выделяются:

- ◆ коррекция отклонений психического развития путем создания оптимальных условий для развития личности;
- ◆ оптимизация социальной ситуации развития;
- ◆ профилактика негативных тенденций личностного развития и его оптимизация на основе всемерного обогащения процесса развития и использования всех потенциальных возможностей данной возрастной группы и в целом «социальной ситуации развития»;
- ◆ преодоление психологической «запущенности»;
- ◆ коррекция неадекватных и неэффективных мер воздействия и неблагоприятных факторов среды;
- ◆ помощь в разрешении психотравмирующих ситуаций, формировании продуктивных отношений с окружающими, повышении социального статуса (за счет проявления сильных и социально одобряемых качеств), развитии компетентности в вопросах нормативного поведения (Усанова 2006, Спиваковская, 1998 и др.).

Как уже упоминалось выше, психокоррекция наиболее часто используется в практической психологии образования. Опираясь на специфику работы с различными категориями клиентов здесь условно выделяют различные ее разновидности. В частности, *общую, частную и специальную психокоррекцию*:

«Общая психокоррекция подразумевает мероприятия, нормализующие социальную среду ребенка, регулирующие его психофизическую и эмоциональную нагрузку в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями. <>

Частная психокоррекция $\diamond$ представляет собой совокупность психолого-педагогических воздействий как средствами, применяемыми в психотерапии и психокоррекции взрослых, так и специально разработанными для детей и подростков. $\diamond$

Специальная психокоррекция — это система мероприятий по воздействию на ребенка или группу детей одного возраста (посредством методик, приемов, организационных мер) в целях формирования определенных психических функций и видов деятельности, исправления отдельных свойств личности. Специальная психокоррекция направлена на преодоление девиации поведения, затруднения адаптации. $\diamond$

Специальная психокоррекция призвана исправлять последствия неправильного воспитания, нарушившего гармоничное развитие и социализацию личности.

Подобный вариант психокоррекции проводится и в психопрофилактических целях, когда на ребенка не действуют обычные приемы воспитания в семье или обучения в школе». (Усанова О. Н., 2006, с. 123-124).

Рассматривая специфику средств, применяемых в коррекционной работе, специалисты отмечают, что программы коррекции и развития обычно включают *психологическую* и *педагогическую* части. Первая планируется и осуществляется психологом. Вторая часть составляется на основе психологических рекомендаций совместно психологом и воспитателем, учителем, классным руководителем, директором образовательного учреждения, родителями — в зависимости от того, кто будет работать с ребенком, и выполняется педагогами и родителями с помощью и под постоянным наблюдением практического психолога. Обращается внимание на то, что диагностико-развивающее (коррекционное) направление занимает одно из ведущих мест и неразрывно связано с другими видами деятельности практического психолога (Дубровина И. В. (ред.) 2004). Именно поэтому далее мы обсудим вопрос о психологическом просвещении и психопрофилактике.

2.5. Психологическое просвещение и психопрофилактика

Рассматривая проблему взаимосвязи культуры и становление субъекта профессиональной деятельности Е. А. Климов отмечает, что поскольку:

«... развитие обществ, сообществ людей, включая профессиональные, характеризуется сочетанием как *причинной*, так и *целевой* обусловленности, проблема идеалов культуры - это и проблемы регуляторов данного развития, которые нельзя обойти без рассмотрения становления человека как субъекта продуктивной деятельности, в частности профессиональной». (Климов Е. А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности. // Психологический журнал. 2005. № 3, том 26, , с 96)

Еще в первой половине XX века выдающийся отечественный психолог А. Р. Лурия обратил внимание на связь между общей и психологической культурой личности. Изучая особенности психологии крестьян в отдаленных районах Узбекистана, он просил их описать свой характер, отличия от других людей, свои достоинства и недостатки. Результаты показали, что тип самоописаний зависит от образовательного уровня и сложности социальных связей людей. В частности, неграмотные люди из отдаленных горных кишлаков подчас не могли даже понять поставленную перед ними задачу. Выполняя задачу самоописания они просто излагали отдельные факты своей жизни, могли в качестве своего недостатка назвать «плохих соседей». Было отмечено, что характеристика других людей давалась им значительно легче, чем собственная (Лурия А. Р., 1973).

Размышляя о современном мире, замечательный отечественный актер и режиссер Ролан Быков отмечал:

«...сама логика современной цивилизации ставит человека на периферию интересов развития. Жизнь человека со всеми ее составляющими — любовью, дружбой, домом, детьми, образованием, прошлым и будущим, поисками смысла

жизни, сомнениями, счастьем и страданиями — всем, что составляет хомосферу (в понимании Д. С. Лихачева), обозначается сегодня понятием из мира социальных технологий — «инфраструктура» и рассматривается лишь как «социальная сфера», то есть некая зависимая периферия развития. Ее интересы учитываются лишь в свете болезненных, но якобы естественных последствий развития неких основных структур. Но это вовсе не непреложный факт и не объективный закон природы, а всего лишь отвратительный порядок вещей, сложившийся в нынешнем цивилизованном мире» (Быков Р. Требуется щит Персея...// Новая газета, 2006, № 39)

Специалисты отмечают важность знания о себе (рефлексии, "личностной компетентности" и т.п.) как неперемного условия достижения профессионализма. Общеизвестно, что необходимыми составляющими профессионализма считаются осведомленность в предметной области труда, знания и операциональные компоненты деятельности, включая умения саморегуляции действия и психических состояний³³.

Все это показывает важность такого вида работы как **психологическое просвещение** в любой сфере человеческой деятельности. Именно данный вид работы практического психолога обеспечивает «психологическую грамотность», включающую определенный уровень знаний человека о своем внутреннем мире, о психологических составляющих отношений между людьми, а также навыки и умения применения этой информации в своей жизни.

Особое значение психологическое просвещение имеет в практической психологии образования. Здесь оно направлено, в первую очередь, на развивающуюся личность и включено в контекст обучения и воспитания. Неотделимой частью такой работы является просвещение родителей и учителей.

Конкретизируя применение психологического просвещения в образовании, специалисты подчеркивают, что его основной смысл заключается в следующем:

- ◆ знакомить воспитателей, учителей, родителей и детей с основными закономерностями и условиями психического развития;
- ◆ популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований;
- ◆ формировать у педагогических работников и родителей потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе и общении с ребенком или в интересах развития собственной личности;
- ◆ знакомить детей с основами самопознания, самовоспитания;
- ◆ достичь ясного понимания сущности работы психолога в детском учебно-воспитательном учреждении и необходимости службы практической психологии в образовании.

Формы психологического просвещения могут быть самыми разными: от традиционных лекций и бесед до специальных выставок, презентаций, распространения буклетов и популярной литературы и пр. Важно учесть, что эффективность такой работы обеспечивается не только психологом, но и другими специалистами, обладающими профессиональным уровнем и способностями просветительской деятельности. В то же время, содержание всех этих форм работы обеспечивает психолог. Лекции, беседы здесь не могут быть абстрактными, они состоят из анализа конкретных психологических проблем, касающихся людей, включенных в совместную деятельность в данной сфере, учреждении и т.п. Здесь существует оптимальная возможность наглядно показать, что психологические знания имеют непосредственное отношение к решению конкретных проблем.

Психопрофилактика в самом общем смысле рассматривается как вид профессиональной деятельности, имеющей целью предупреждение и предотвращение нежелательных психических

³³ См. например: Климов Е. А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности. // Психологический журнал. 2005. № 3, том 26, с 99; Маркова А. К. Психология профессионализма. - М., 1996, с. 5; 34-39.

или соматических расстройств. Как правило, употребляя данное понятие, специалисты имеют в виду практику, направленную на следующее:

- ◆ изменение и уменьшение поведенческих и интраиндивидуальных факторов риска;
- ◆ изменение и уменьшение факторов риска в социальной и физической окружающей среде;
- ◆ усиление внутриличностных проективных факторов, т.е. всего того, что способствует здоровому стилю поведения вообще, в том числе за счет укрепления личностных ресурсов;
- ◆ создание таких окружающих условий, которые способствовали бы поддержанию здоровья³⁴.

В частности, определяя основное содержание психологической профилактики, обращается внимание на следующее:

- а) своевременное выявление таких индивидуальных особенностей личности, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в психическом развитии, в поведении, отношениях, деятельности;
- б) предупреждение возможных осложнений и психических расстройств в связи с возрастными, психологическими кризисами;
- в) оценка и контроль соблюдения условий жизнедеятельности, необходимых для нормального психического развития людей (психогигиеническая оценка комфортности среды, анализ режимов деятельности и отдыха, выявление ситуаций и условий деятельности, вызывающих чрезмерное психофизиологическое напряжение, психологические перегрузки и негативные переживания)³⁵ и т.д.

Анализ опыта близких к психологии оздоровительной (медицинской) и социально-педагогической практик показывает, что без организации профилактической деятельности невозможно добиться эффективных результатов³⁶.

Актуальность психопрофилактики как вида психологической помощи стала заметна в отечественной науке и практике в конце 70-х, начале 80-х годов двадцатого века. Значительная часть публикаций, посвященных этому виду работ, была связана с проблемами эффективности деятельности взрослых людей. Наиболее актуальными были исследования психопрофилактики неблагоприятных функциональных состояний в условиях той или иной деятельности. Обобщение полученных в эти годы данных позволило сформулировать ряд важных и общих для организации психопрофилактической работы положений.

В частности, отмечается, что психологу следует иметь в виду ряд принципиально важных моментов:

- социально-экономический характер проблем эффективности деятельности, что требует реорганизации сложного комплекса факторов силами специалистов разных

³⁴ Подробнее об этом см.: Винокуров А.Н. Основы педагогической диагностики и профилактики нервно-психических нарушений у детей и подростков Кострома, 1994; Демьянов Ю.Г. Основы психопрофилактики и психотерапии. СПб., 1999; Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека. МГУ 1987; Пахальян В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования. М., 2003; Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. – СПб., 2006, с. 80-94; Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. МГУ, 1988 и др.

³⁵ См. например: Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. – СПб, 2006, с. 136-137.

³⁶ См.: Винокуров А. Н. Основы педагогической диагностики и профилактики нервно-психических нарушений у детей и подростков. - Кострома, 1994; Исаев Д. Н. Психопрофилактика в практике педиатра. - М.: Медицина, 1984; Профилактика психических расстройств. - М. 1985. Вып.5; Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся. Киев, Высшая школа, 1989; Сарториус Н. Охрана психического здоровья в начале 80-х годов: некоторые перспективы. – Бюллетень ВОЗ, 1983, 61, №1, с. 4-5; Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. - МГУ, 1988; Федоренко Л. Г. Психопрофилактика эмоционального напряжения в школе. // Материалы VII ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Психология в школе: зона ближайшего развития». Часть 1. - СПб, 2002, с. 123-127; Школа и психическое здоровье учащихся. // Под ред. С. М. Громбаха. - М., 1988 и др.

профилей. И в этом смысле психологу важно уметь выделять те аспекты проблемы, которые соответствуют его компетенции

- необходимость формулировки конкретных целей профилактической работы, которая становится возможной только на основе учета специфики конкретной ситуации
- тщательность в подборе адекватных средств, которая обеспечивается только в случае конкретизированной цели работы и связана с отсутствием «универсальных» профилактических средств
- определение жизнеспособности и эффективности проводимых мероприятий³⁷.

Рассматривая проблему психического здоровья, специалисты отмечают, что в психологической помощи нуждаются не только люди с отклоняющимся поведением. Здесь важно понимать, что каждый человек, попадая в непривычные для него условия, ситуации жизнедеятельности, не всегда может самостоятельно найти психологически безопасный способ решения. В таком контексте условно выделяют четыре группы ситуаций жизнедеятельности по уровню их субъективной сложности для человека:

«1. Комфортные, требующие от человека минимальных энергетических затрат. Объективно необходимы на ранних половозрастных этапах развития для набора психического ресурса для взрослой жизни или его восстановления при усталости, истощении.

2. Проблемные, повседневно-жизненные. Их разрешение требует избирательной активности человека. При благоприятном разрешении такие ситуации сопровождаются интеллектуальным и личностным ростом. В противном случае происходят снижение, истощение психического ресурса определенного уровня, нарастание усталости, разочарований, повышение проблемности самой ситуации для человека.

3. Трудные ситуации, связанные с большими энергетическими нагрузками на фоне проявления различных факторов трудности: риска, опасности, внезапности события, высокой интеллектуальной и психофизической сложности выполняемой деятельности, решаемой задачи; негативного группового воздействия; неблагоприятных природно-климатических воздействий; смысловой противоречивости или девальвации ценностей, лежащих в основе прежних смыслов, и т.д..

4. Экстремальные, связанные с запредельными смысловыми, характерологическими, психофизическими нагрузками, т.е. превышающими адаптивно-компенсаторные возможности человека и сопровождающиеся нарушением психического здоровья, истощением резервов и возможными патологическими нарушениями психики и организма» (Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. – СПб, 2006, с. 135)

Отмечается, что в зависимости от уровня сложности требований, предъявляемых к психическому ресурсу человека в той или иной ситуации, *факторами нарушения психического здоровья* могут являться:

- ◆ несоразмерность нагрузки и внешних воздействий на человека его психофизиологическим и личностным возможностям;
- ◆ соматические заболевания и дефекты физического развития;
- ◆ неприспособленность лиц с отклонениями характера к определенным типам ситуаций;
- ◆ деформация системы межличностных отношений в ближайшем социальном окружении;

³⁷ Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психопрофилактика стрессов. – М., 1993, с. 9-11

◆ наличие амбивалентных, противоречивых отношений, мотивов и потребностей, порождающих острый внутренний конфликт и переживания человека из-за невозможности самостоятельно найти продуктивный выход из сложившейся ситуации³⁸ и др.

Проблемы предупреждения нездоровья традиционно рассматривались в рамках профилактической медицины. Здесь история профилактики включает в себя различные этапы, среди которых чаще всего отмечают «запугивающий» (Капля никотина убивает лошадь), «разумный» (обращение к разуму, распространение объективной информации, пропаганда здорового образа жизни и т.п.), «каузальный» (направленный на устранение причин). В современных работах по профилактической медицине уделяется большое внимание психологическому обеспечению разработки и реализации профилактических программ.

В контексте решаемых нами задач важно отметить, что, рассматривая в качестве цели профилактики предотвращение конкретных расстройств или уменьшение риска заболеваний, исследователи говорят о *специфической и неспецифической* профилактике. Первая направлена на смягчение конкретных психических расстройств и органических болезней (например, стрессовая программа для снижения риска сердечно-сосудистых заболеваний), Вторая же предполагает улучшение условий жизни в обществе (например, создание больших возможностей контроля за состоянием пожилых людей в домах престарелых)

Важно также обратить здесь внимание на замечание Л. И. Анцыферовой, которая обращает внимание на дихотомичность и биполярность теорий психотерапевтов: на одном полюсе находятся представления о структуре страдающей, «проблемной» личности, на другом – идеи о личности полноценно функционирующей, развивающейся, овладевшей искусством жить³⁹.

В каждой из сфер деятельности практического психолога психопрофилактическая работа имеет отличительные особенности и по направленности и по формам, методам работы, что задается, в первую очередь, требованиями и характером деятельности людей в данной сфере.

В частности, практические психологи, работающие в системе Министерства обороны, рассматривают психопрофилактику в контексте проблемы сохранения психического здоровья военнослужащих. Здесь обращается внимание на то, что такие мероприятия проводятся психологом в тесной взаимосвязи с другими должностными лицами воинской части и специалистами (медицинскими, социальными работниками, юристом и др.). Специалисты в этой области практической психологии акцентируют внимание на таких аспектах как:

- ◆ внимательное, чуткое отношение к подчиненным, уважение их чувств, мыслей, суждений, предложений и т.д., недопущение в их адрес резких, оскорбительных высказываний, несправедливости и т.п.;
- ◆ изучение и знание реальной обстановки в семьях военнослужащих, проходящих службу по контракту, оказание им всесторонней помощи в разрешении бытовых, финансовых, психологических и других проблем, а также семейных конфликтов;
- ◆ рациональное распределение военнослужащих по подразделениям и специальностям с учетом их подготовки и индивидуальных особенностей;
- ◆ анализ и оптимизация эргономических условий деятельности военнослужащих, исключение необоснованных физических и морально-психологических перегрузок военнослужащих;
- ◆ равномерное распределение нарядов на службу и работу, учет при назначении нарядов физического состояния и психологического самочувствия воинов;
- ◆ постоянное изучение социально-психологических процессов в подразделениях, запросов, настроений военнослужащих; создание здорового морально-

³⁸ Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. – СПб, 2006, с. 135.

³⁹ Анцыферова Л. И. Способности личности к преодолению деформаций своего развития. // Психологический журнал, 1999, том 20, №1, с. 6-19.

психологического климата в воинских коллективах - атмосферы уважительности, доброжелательности и взаимопомощи;

- ◆ создание условий для проявления творческих способностей военнослужащих, предоставление возможности отдыха по собственному плану;
- ◆ обмен письмами с родителями военнослужащих, установка в воинской части междугородного телефона, по которому военнослужащие в трудную для них минуту могли бы связаться с родными и близкими, прием военнослужащих по личным вопросам;
- ◆ разъяснение военнослужащим типологических черт их характера, возможных негативных проявлений, связанных с ними, и формулирование рекомендаций для самоконтроля и коррекции (*проводит лично психолог*);
- ◆ выявление наиболее типичных ситуаций, в которых поведение воинов с признаками нервно-психической неустойчивости чаще всего оказывается неадекватным;
- ◆ изучение ситуаций военно-профессиональной деятельности, ведущих к повышенным негативным переживаниям и состояниям военнослужащих, способствующих ошибкам, авариям, несчастным случаям, конфликтам между военнослужащими⁴⁰ и т.д.

Специфика *практической психологии в образовании* обнаруживается, прежде всего, в том, что здесь в центре внимания находится развивающаяся, «активно созревающая» личность, находящаяся в специально создаваемых для ее развития условиях. Вследствие этого практический психолог образования в своей деятельности не может не замечать особую роль условий, в которых происходит становление личности ребенка. В различных работах, посвященных проблеме определения оптимальной среды развития, выделяются те или иные факторы, деструктивно влияющие на состояние психического и психологического здоровья детей⁴¹.

В частности, Братченко С. Л. (1999), анализируя проблему гуманитарной экспертизы образования, отмечает, что критерии благополучия и развития ребенка как личности должны стать исходной точкой и инвариантом в анализе любой педагогической системы. Он считает, что по сути здесь речь идет об экологии личности – о необходимости обеспечить защиту ребенка как личности от дидактогений (негативных последствий педагогических ошибок), которые появляются не только под действием явных унижений и скрытых манипуляций, но и под напором нарастающей педагогической экспансии – новых технологий, интенсификации, компьютеризации, «религизации» и т.д. (Братченко С. Л., 1999)

Следует отметить, что в последнее время заметно усилилось внимание к проблемам психопрофилактики в образовании. На одном из недавних форумов практических психологов образования, была организована специальная секция, в материалах которой отражена значимость психопрофилактической работы⁴².

⁴⁰ Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. – СПб, 2006, с. 137-138.

⁴¹ Подробнее об этом см.: Беличева С. А. Основы превентивной психологии. - М., 1993; Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. - М: Смысл, 1999; Винокуров А. Н. Основы педагогической диагностики и профилактики нервно-психических нарушений у детей и подростков. - Кострома, 1994; Демидова А. Г. Превентивная диагностика психического здоровья учащихся. // Вторая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. - М.: Экспосцентр РОСС. 2000, с. 142-143; Панов В. И. Экологическая психология: состояние и перспективы. // Вторая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. - М.: Экспосцентр РОСС. 2000, с. 3-12; Школа и психическое здоровье учащихся. / Под ред. С. М. Громбаха. - М., 1988 и др.

⁴² См., например: Коробченко О. В., Степаненко И. В. Психопрофилактика как системообразующий фактор деятельности педагога-психолога образовательного учреждения. // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы первой международной научно-практической конференции. - М., 2004, с. 245-246; Харитонов Т. Г. Психопрофилактика как системо- и смыслообразующий компонент деятельности практического психолога образования. // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы первой международной научно-практической конференции. - М., 2004, с. 294-295 и др.

В работах последних лет обращается внимание на то, что на современном этапе развития психологической службы образования психопрофилактике уделяется особое внимание, но именно данный вид деятельности остается наиболее противоречивым и мало представленным как в практико-ориентированной литературе, так и в работе психологов⁴³.

В свете вышеизложенного встает вопрос о необходимости выделения специального направления практической психологии - **превентивной психологии**. Предметом изучения и практики в данной области должны стать психологические феномены, закономерности и факторы, влияющие на состояние и динамику психологического здоровья личности, знание которых создает возможности своевременного предупреждения неблагоприятных тенденций в ее развитии. В число первоочередных задач здесь видятся:

- ◆ установление критериев и способов психологической оценки характера состояния и динамики психологического здоровья личности; экспертизы условий, в которых происходит развитие личности;
- ◆ разработка и внедрение в профессиональную деятельность практического психолога программ постоянно действующего мониторинга среды, в которой происходит развитие личности и состояния психологического здоровья личности;
- ◆ создание на основе полученных в мониторинге данных программ практической работы, направленных на предохранение человека от возможных неблагоприятных тенденций в развитии его личности в условиях тех или иных социокультурных сред, той или иной деятельности.

По нашему мнению превентивная работа предполагает применение комплекса мер, которые включают в себя:

- 1) организацию работы по обеспечению специалистов объективной и актуальной информацией: локальные или массовые обследования состояния психологического здоровья личности, постоянно действующий мониторинг среды, в которой происходит развитие личности, состояния и динамики психологического здоровья субъектов данных сред, поперечные или продольные «срезы», лонгитюдные исследования и т.п.;
- 2) проведение «превентивных интеракций»: психопрофилактических процедур; массовой просветительской работы; участие в проектировании среды и т.п.;
- 3) аналитическую работу: определение критериев успешности проводимой превентивной деятельности; сравнительный анализ полученных результатов; психологическая экспертиза среды и т.п.

При этом, следует обратить внимание на то, что сами по себе они (эти процедуры – обследование, проектирование, экспертиза и т.п.) не могут быть целью, или основным направлением работы службы практической психологии, а являются *средствами*, с помощью которых обеспечивается сохранение психологического здоровья личности.

Зарубежный опыт показывает, что данный вопрос сегодня весьма актуален. В то же время, М. Перре и У. Бауманн (2002) отмечают низкую эффективность превенции в медицине:

«На *общественном и экономическом уровнях* профилактика до сих пор не приводила к значительным структурным изменениям. Структура современной системы обеспечения систематически укрепляется в отношении терапии, чего нельзя сказать о профилактике; это касается и отдельных лиц, которые хотят индивидуально улучшить свое собственное «здоровое поведение», и людей,

⁴³ Подробнее об этом см., например: Коробченко О. В., Степаненко И. В. Психопрофилактика как системообразующий фактор деятельности педагога-психолога образовательного учреждения. // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы первой международной научно-практической конференции. - М., 2004, Пахальян В.Э. Психопрофилактика в практической психологии образования. - М., 2003; с. 245-246; Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга. / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб., 2009, с. 68-69; Харитонов Т. Г. Психопрофилактика как системо- и смыслообразующий компонент деятельности практического психолога образования. // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы первой международной научно-практической конференции. - М., 2004, с. 294-295 и др.

профессионально занимающихся профилактикой. Без решительной перестановки структурных акцентов в нынешней системе обеспечения в пользу профилактики трудно ожидать каких-либо изменений нашего «здорового поведения», ориентированного на болезнь» (с. 493).

Обобщая все ранее отмеченное можно сделать следующие выводы.

1. Условно основные **функции практической психологии** можно разделить на две группы:

- 1) в первую входят *консультативная, экспертная, проектировочная, нормативно-стандартизирующая* функции;
- 2) вторая включает в себя *психодиагностику, психопрогностику и психологическое управление*.

2. К числу особенностей организации и проведения **диагностики** в практической психологии можно отнести следующее:

- научно обоснованная *практическая психодиагностика* рассматривает индивидуальные особенности развития и функционирования психики конкретной личности. Она опирается на результаты теоретической психодиагностики, на теоретические положения и экспериментальные данные классических отраслей психологии: общей (теоретической и экспериментальной), дифференциальной и других, а также на разработки соответствующих направлений прикладной психологии, тестологии и психометрики;
- несмотря на довольно быстрое развитие теоретической психодиагностики как науки, об измерении и описании психологических характеристик человека, пока не сформировались единые подходы к решению практических психодиагностических задач.
- отсутствие основательно разработанной конструктивной теории или хотя бы достаточно прочной научной базы для создания и применения методов практической психодиагностики приводят к тому, что деятельность психолога-практика рассматривается в большей степени как искусство, нежели как профессиональный труд;
- современный практический психолог, как правило, использует разные модели-представления о диагностируемом субъекте, связанные с различиями в теоретических основах диагностической техники, процедур обработки данных и их интерпретации.

3. Нерешённость проблем в общей теории психодиагностики приводит к тому, что активность практического использования психодиагностических методов периодически меняется. Повторяющиеся время от времени настороженность и недоверие к психодиагностическим методам (и психодиагностическим данным), к сожалению, вполне оправданны и обусловлены рядом объективных причин. Среди них - неучтенные особенности самих методов, недостаточный профессиональный уровень специалистов, нестабильность получаемых результатов и др., - и все это определяет в конечном итоге практическую полезность (или - вредность) психодиагностики в глазах общества.

4. Психологическое консультирование - это особым образом организованное взаимодействие практического психолога с клиентом (заказчиком), направленное на прояснение, определение, развитие, совершенствование, расширение психологических возможностей людей для решения тех или иных задач, возникающих у них в определенной сфере жизни и деятельности. В результате такой работы заказчик получает возможность использовать психологические ресурсы и условия, которые касаются отдельного человека, группы людей, их деятельности для решения этих задач, что позволяет ему своевременно предупреждать или преодолевать неблагоприятные тенденции в состоянии и динамике психологического здоровья субъектов

деятельности, обеспечивать психологическое благополучие в развитии их личности, создавать и поддерживать для них психологически благоприятные условия и, как следствие, использовать все психологические ресурсы для эффективного решения актуальных для него проблем.

5. Психологическая коррекция - вид работы практического психолога, при котором специалист, используя различные психологические регуляторы внутреннего мира человека, помогает ему преодолеть определенные проблемы, связанные с особенностями его психического развития. В частности, проблемы, связанные с адаптацией личности к определенным условиям жизни и деятельности. Цель психокоррекции - исправление (или ослабление) нарушенной психологической целостности (психологического благополучия), гармонизация в отношениях внутренних составляющих поведения личности или группы. В частности, по отношению к отдельному человеку это касается как в целом процесса личностного развития и социальной адаптации, так и отдельных сфер его психической жизни: когнитивной, аффективной и регулятивной. По отношению к групповым психологическим процессам, психологическая коррекция выполняет функцию перестройки, реконструкции характера межличностных отношений, психологических факторов риска взаимодействия людей, воссоздания гармонии отношений в группе и т.п.

6. Психологическое просвещение - вид работы практического психолога, направленный на обеспечение психологической грамотности населения, включающую определенный уровень знаний человека о своем внутреннем мире, о психологических составляющих отношений между людьми, а также навыки и умения применения этой информации в своей жизни.

7. Психопрофилактика - вид работы практического психолога, направленный на предупреждение и предотвращение нежелательных тенденций в состоянии и динамике психологического здоровья личности. Актуальность предупреждающей работы позволяет говорить о необходимости выделения специального направления прикладных психологических исследований - **превентивной психологии**. Предметом изучения и практики в данной области должны стать психологические феномены, закономерности и факторы, влияющие на состояние и динамику психологического здоровья личности, знание которых создает возможности своевременного и эффективного предупреждения неблагоприятных тенденций в ее развитии..

Вопросы и задания для самопроверки и семинарских занятий

1. Назовите и раскройте содержание основных функций практической психологии
2. В чем заключаются основные проблемы организации и проведения диагностических процедур в современной практической психологии? Приведите примеры, связанные со спецификой диагностической работы в той или иной сфере человеческой деятельности.
3. Обозначьте место и роль психологического консультирования в деятельности практического психолога. Приведите примеры, связанные со спецификой консультирования в той или иной сфере человеческой деятельности.
4. В чем заключается сущность и основное содержание коррекционной работы? Приведите примеры, связанные со спецификой коррекционной работы в той или иной сфере человеческой деятельности.
5. Обоснуйте актуальность психологического просвещения как вида работы практического психолога и выделите основные аспекты деятельности специалиста в данном направлении.

Приведите примеры, связанные со спецификой психологического просвещения в той или иной сфере человеческой деятельности.

6. В чем заключается сущность психопрофилактической работы практического психолога? Приведите примеры, связанные со спецификой психопрофилактики в той или иной сфере человеческой деятельности.

Литература для самостоятельной работы

Основная литература

Батурин Н. А. Психодиагностика в России – преодоление кризиса. // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы первой международной научно-практической конференции. - М., 2004, с. 199-200.

Джуэлл Л. Д. Индустриально-организационная психология. – СПб., 2001, с. 75-120, 409-451.

Забродин Ю. М. Модель личности в психодиагностике. Книга первая. – М., 1994.

Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. – СПб, 2006, с. 91-115; 136-173.

Пахальян В. Э. Психологическое консультирование. – СПб., 2006, 2008, с. 17-51.

Пахальян В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования. - М., 2003.

Практическая психология образования. / Под ред. И. В. Дубровиной. - СПб, 2004, с. 30-59, 97-103.

Психологическая диагностика. / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. – СПб., 2008.

Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга. / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб., 2009., с. 31-39, 68-69.

Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. – Ярославль. 2005, с. 62-88.

Усанова О. Н. Специальная психология. – СПб., 2006, с. 120-126.

Шмелева И. А. Введение в профессию. – СПб., 2006, с. 191-203.

Дополнительная литература

Забродин Ю. М. Психология ведения деловой беседы. Методическое пособие для психологов-консультантов. – М., 2001.

Минигалиева М. Р. Психологическое консультирование: теория и практика. – Ростов на Дону, 2008

Носс И.Н. Введение в технологию психодиагностики.— М., 2003.

Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст. – СПб., 2006, с. 40-48; 61-71.

Психологическая энциклопедия. / Под ред. Р. Корсини А. Ауэрбаха. - СПб., 2003, с. 317-322; 586; 647.

Рабочая книга школьного психолога. / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.

Шванцара Й. и др. Диагностика психического развития. – Прага, 1978

Глава 3. Практическая психология в разных сферах человеческой деятельности

Практическая психология в сферах «человек-техника» и «человек-организация»

Практическая психология в армии

Практическая психология в образовании

По причине ограниченности объема книги и в рамках тех задач, которые здесь поставлены, в этой главе сложно представить всю информацию о современном положении дел практической психологии во всех сферах человеческой деятельности. Поэтому, в этой части книги на примерах из разных областей попытаемся выделить то, что:

- 1) является общим для практического психолога, работающего в любой сфере;
- 2) делает его работу особенной, т.е. требует особого профессионального взгляда и иной готовности в каждой из сфер человеческой деятельности.

Последнее, как уже подчеркивалось ранее, связано с теми специфическими задачами, которые решаются в рамках каждой из сфер приложения и определяют содержание предмета профессиональной деятельности практического психолога.

В этой главе кратко охарактеризованы только те приложения психологии в практику, которые имеют не только достаточно длительную историю, но и уже существуют в своей сфере в такой организационной форме как «Служба практической психологии».

3.1. Практическая психология в сферах «человек-техника» и «человек-организация»

3.1.1. Практическая психология в сфере «человек-техника»

В отечественной психологической традиции исторически сложилось так, что первые модели психологической службы отрабатывались в контексте тех приложений психологии, которые занимались проблемами в системах "человек-техника" (Е.А. Климов). Здесь психологическая служба представляла из себя специально создаваемую и официальную структуру, которая предназначалась для выполнения работ по психологической поддержке этой сферы. Главной задачей было психологическое обеспечение повышения эффективности и надежности как самих систем, так и деятельности человека в них.

Анализ работ, в которых отражена такая практика, позволил констатировать, что практический психолог здесь имеет широкое и достаточно сложное поле деятельности, прежде всего, потому, что психологические проблемы, с которыми сталкиваются операторы, разработчики и сами психологи, достаточно разнообразны. В круг таких проблем, как правило, включают:

- ◆ адаптация человека-оператора, человека-пользователя к работе в системах "человек-техника";
 - ◆ оптимизация межличностных отношений между психологами, дизайнерами, разработчиками;
 - ◆ психологическая помощь оператору в его профессиональных и личностных проблемах;
 - ◆ адаптация самого практического психолога к возможностям и реалиям конкретных систем и организации и др.
- Среди основных трудностей работы психологической службы в сфере "человек-техника" выделяют:
- ◆ отсутствие четкого понимания роли и места психолога в системах "человек-техника" и соответственно в организациях, разрабатывающих и применяющих системы "человек-техника";
 - ◆ отставание уровня подготовки будущих специалистов-психологов от разнообразного и достаточно широкого спектра задач, реально решаемых

практическим психологом в системах "человек-техника", что приводит к сложностям в его адаптации к специфическим условиям деятельности;

- ♦ организационная и методическая нечеткость задач и функций, роли психолога в реальных структурах и системах "человек-техника" и как следствие - нарушения этики и прав и психологов, и операторов на местах;

- ♦ отсутствие единой системы психологических служб в системах "человек-техника" и в организациях, их разрабатывающих и внедряющих, что существенно затрудняет возможности учета психологических норм и требований при разработке и внедрении таких систем;

- ♦ невысокая психологическая культура администрации и разработчиков систем "человек-техника", что создает трудности в принятии психологических решений и в реализации возможностей психолога;

- ♦ недостаточная психологическая и технологическая подготовленность психологов к работе в междисциплинарных коллективах, к партнерству в создании междисциплинарных творческих союзов, несформированность умений и навыков принимать проектные либо экспертные решения, четко обозначать свои требования и заключения на общедоступном и понятном другим специалистам языке, искать альтернативные пути и решения, понимать и принимать другие предметные области, находить «язык» и технологии взаимопонимания с представителями этих областей.

Исследователи данной проблематики отмечают, что в число основных функции психологической службы в сфере "человек-техника" входят:

- 1) психодиагностическая, исследовательская и прогностическая работа;
- 2) психологическая помощь и поддержка человека-оператора;
- 3) психологическое просвещение и психопрофилактическая работа среди разработчиков, операторов и др.
- 4) психологическое сопровождение проектирования систем "человек-техника";
- 5) систематизация, стандартизация и при необходимости разработка нормативно-технической документации по психологическим нормам и требованиям в системах "человек - техника";
- 6) психологическая оценка и экспертиза систем "человек-техника";
- 7) организационная работа по внедрению психологических знаний и возможностей их использования в системах "человек-техника"⁴⁴.

Естественно, что по мере развития промышленного производства и возможностей психологии, процессов интеграции и дифференциации отраслей психологии, практическая психология выходила за пределы тех сфер, которые были ранее приоритетными. Так из сферы «человек-техника» стала «отпочковываться» новая отрасль практической психологии, направленная на решение проблем, охватывающих сферу «человек-организация». Так появилось новое направление исследований и практики, которое стало обозначаться как «Психология в организациях» («Организационная психология», «Индустриальная психология», «Индустриально-организационная психология» и т.п.)

3.1.2. Практическая психология в сфере «человек-организация»

Сегодня эта отрасль занимает одно из центральных мест в современной практической психологии и сосредоточена на решении широкого круга вопросов, направленных на разработку и использование психологической теории и методологии для решения общих проблем как собственно организаций, так и конкретных задач, с которыми личность и группа сталкиваются в них.

В частности, речь идет, в первую очередь, о задачах, связанных с оптимизацией деятельности организации, ее руководства и сотрудников (отбор, подбор, обучение, мотивация, тренинг, аттестация персонала, управление персоналом; кадровый менеджмент, тренинг-менеджмент,

⁴⁴ Ложкина Г.В. и Повякеля Н.И. Практическая психология в системах человек- техника. – М., 2003.

тайм-менеджмент; консалтинг и коучинг; бизнес-обучение и бизнес-консультирование; PR, HR и решение конфликтов и т.д.).

Авторы одного из последних переводных энциклопедических зарубежных изданий отмечают:

«Организационная психология имеет целью повышение производительности труда и удовлетворенности работой в различных организациях. Эта дисциплина изучает широкий круг тем: от мотивации труда, морального духа сотрудников и продуктивности их работы до лидерства (руководства) и эффективности организационной структуры, от малых групп до больших многонациональных корпораций.»

Меняющиеся общественные представления о природе труда и об ответственности организаций за качество трудовой жизни их сотрудников так же оказывают влияние на развитие О. п. Предмет О. п. частично совпадает с областью интересов психологии персонала, которая занимается преимущественно индивидуальными различиями и подбором/отбором кадров. Новые области О. п. включают разработку и оценку программ профподготовки, оценку деятельности работника, измерение отношения работников к своему делу и их удовлетворенность работой, а так же организационную диагностику и оценку. О. п. имеет множество подобластей, в том числе: удовлетворенность работой, трудовые аттитуды, развитие карьеры, мотивация труда, групп, процессы, групп, динамика, деятельность руководителя, принятие решений в организациях и совершенствование организационной структуры.» (Психологич. энциклопедия, с. 511)

В современной литературе сегодня часто используется и термин «индустриально-организационная психология», где выделяют такие аспекты, как:

- 1) психологические составляющие эффективности производства;
- 2) проблемы отбора и распределения кадров;
- 3) вопросы учета человеческого фактора;
- 4) психологические проблемы мотивации работника, его удовлетворенности работой;
- 5) вопросы лидерства и группового влияния на индивидуальное поведение отдельного работника и др.

Помимо этих вопросов практические психологи занимаются здесь также:

- ◆ проблемами наркомании, токсикомании среди сотрудников;
- ◆ поведением потребителей;
- ◆ путями профессионального развития {*careerpaths*},;
- ◆ стрессом и его профилактикой;
- ◆ специфическими проблемами работников и владельцев организаций, принадлежащих к различным социальным меньшинствам;
- ◆ влиянием профессиональных потребностей на домашнюю и семейную жизнь (а также обратное влияние последних) и др. (Джуэл Л., 2001)

Одним из предметов работы практических психологов является «организационное поведение». Здесь важно отметить, что это специальная область, относящаяся к научной дисциплине под названием «менеджмент». Специалисты, работающие здесь, интересуются, в первую очередь, не индивидуальными, а организационными переменными (такими, например, как структура организации).

Рассматривая вопрос об истории возникновения и развития практической психологии, мы отмечали, что по понятным причинам не менее интенсивно она развивалась в такой специфической сфере как армия. Кратко охарактеризуем особенности современного этапа в этой сфере.

3.2 Практическая психология в армии

В последние десятилетия в России интенсивно развивалась психологическая служба вооруженных сил. По мнению многих отечественных авторов, она является существенным компонентом системы морально-психологического обеспечения жизнедеятельности войск⁴⁵. В современной России становление психологической службы связывается с введением штатных должностей психологов, центров и пунктов психологической помощи и реабилитации, подразделений профессионального психологического отбора, научно-исследовательских подразделений и учреждений, разрабатывающих проблемы наиболее эффективного применения потенциала психологии в условиях воинской деятельности.

Отмечается, что общая направленность и задачи психологической работы определяются необходимостью всестороннего обеспечения боевой готовности вооруженных сил, а также характером конкретных проблем, оказывающих негативное психологическое влияние на боевые возможности личного состава, его психическое самочувствие и эффективность воинской деятельности (Караяни А. Г., Сыромятников И. В., 2006).

Анализ состояния и особенностей развития психологической службы вооруженных сил дает возможность обозначить основные психологические проблемы, составляющие содержание работы практического психолога. В частности, отмечается, что предметную область практического психолога вооруженных сил составляют:

- 1) *проблемы личностного развития* военнослужащих, их нравственного и психического здоровья, самочувствия и потенциальных боевых возможностей (мотивационные; профессионально-квалификационные; функционально-психологические и др.);
- 2) *проблемы психологического климата воинского коллектива* (различные виды нарушений и деформаций внутриколлективных связей, распад позитивных ценностей коллектива, разобщенность военнослужащих, выражающаяся в бытовых конфликтах, различные формы психологической несовместимости, существование микрогрупп, характеризующихся негативным устойчивым стремлением к выбору ложных, асоциальных и антиармейских целей и ориентиров);
- 3) *проблемы, служебной и учебно-боевой деятельности военнослужащих*, возникающие из-за несоответствия психологических качеств воинов объективным требованиям военной службы и воинской специальности (снижение эффективности деятельности, ошибки и аварии, проступки и преступления при выполнении служебных и учебно-боевых задач и т.п.)⁴⁶

Специалисты в этой области отмечают: главная особенность здесь заключается в учете того факта, что функционирование человека в конечном итоге рассматривается как деятельность, направленная на выполнение боевой задачи.

В этом контексте рассматриваются и **основные задачи психологической работы** в армии:

- ◆ изучение индивидуально-психологических особенностей военнослужащих, социально-психологических процессов и явлений в воинских коллективах и прогнозирование их развития;
- ◆ психологическая экспертиза профессиональной пригодности военнослужащих и поступающего пополнения в целях их рационального размещения по военным специальностям и должностям;
- ◆ психологическое обеспечение требуемого уровня боевой и мобилизационной готовности, выполнения боевых и учебно-боевых задач, боевого дежурства (боевой службы), караульной и внутренней служб;
- ◆ психологический анализ процесса боевой подготовки, учебно-воспитательного процесса, выработка предложений и осуществление мер по повышению их эффективности;

⁴⁵ Военная психология: методология, теория, практика, 1998; Военная психология, 2004; Караяни А. Г., Сыромятников И. В., 2006; Психология и педагогика. Военная психология, 2007.

⁴⁶ Подробнее см. Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. – СПб, 2006.

- ◆ психологическая профилактика девиантного поведения военнослужащих, содействие формированию здорового морально-психологического климата в воинских коллективах;
- ◆ оказание психологической помощи военнослужащим, членам их семей и гражданскому персоналу, повышение психологической компетентности военных руководителей и военнослужащих;
- ◆ противодействие негативному информационно-психологическому воздействию на военнослужащих⁴⁷.

Обращается внимание на то, что методы психологической работы в вооруженных силах условно подразделяются на специализированные и общие. Они представляют собой совокупность процедур, приемов и способов выявления, описания, прогнозирования динамики психологических характеристик военнослужащих и видов воинской деятельности, а также психологически обоснованного воздействия на них с целью оптимизации исходного (выявленного) состояния.

В перечень таких средств включают современные аппаратные средства, оборудование, диагностические и коррекционно-развивающие методики, соответствующий им стимульный материал и инструментарий, схемы и наглядные пособия, научную, учебную и учебно-методическую литературу, тренажеры, помещения, сооружения, учебное вооружение и технику, средства имитации внешних признаков боя:

- ◆ для измерения и оценки психологических характеристик военнослужащих и гражданского персонала ВС РФ;
- ◆ для формирования и развития у военнослужащих психологических качеств и состояний, определяющих их профессиональную эффективность;
- ◆ для снятия психической напряженности, поддержания и восстановления психического здоровья;
- ◆ для психологического просвещения;
- ◆ для информационно-психологического противодействия. (Караяни А.Г., Сыромятников И. В., 2006, с. 22-23)

Рассматривая вопросы профессиональной компетентности психолога в этой области специалисты отмечают, что к числу основных показателей могут быть отнесены следующие:

- ◆ психологические знания об объекте деятельности и практических способах его изучения и управления;
- ◆ знание требований, определяющих порядок организации и проведения психологической работы в воинской части;
- ◆ знание и соблюдение этических норм деятельности;
- ◆ самостоятельность в применении различных методов и средств деятельности (опора на собственный профессиональный опыт, наличие/отсутствие затруднений, ошибок и т.п.);
- ◆ владение навыками эффективной профессиональной коммуникации;
- ◆ умение планировать работу, оптимально распределять трудозатраты служебного времени;
- ◆ полнота отражения признаков профессиональной деятельности и др.

В этом же контексте рассматриваются и показатели эффективности психологической работы, среди которых выделяются

- ◆ удовлетворенность военнослужащих условиями жизнедеятельности в воинской части, обеспечивающими нормальное функционирование психики

⁴⁷ Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. – СПб, 2006.

- ◆ способность командиров и должностных лиц опираться в своей работе на психологические знания;
- ◆ учет информации психолога должностными лицами при принятии ими управленческих решений и практической работе с людьми
- ◆ удовлетворенность военнослужащих, обращавшихся за психологической помощью к психологу, результатами проведенной с ними работы;
- ◆ объективность и точность психологической информации, своевременность и конкретность рекомендаций и предложений должностным лицам;
- ◆ систематичность проведения и действенность мероприятий психологического обеспечения задач служебной и учебно-боевой деятельности⁴⁸.

Много общего в становлении и развитии практической психологии происходило в разных сферах человеческой деятельности. Это хорошо видно на примере сравнения уже описанного выше и характером развития практической психологии в образовании.

3.3. Практическая психология в образовании

3.3.1. Образовательная среда и психологическая безопасность ребенка

Организация психологической службы в образовании определяется необходимостью создания в этой сфере условий, которые обеспечивают оптимальные возможности для полноценного психического развития каждого ребенка. Отсутствие таких условий или их нарушение создает серьезные препятствия для своевременной реализации возрастных и индивидуальных возможностей детей и в целом для благополучия психологического здоровья личности, диктует необходимость проведения коррекционной или специальной развивающей работы (Дубровина И. В. (ред.), 2004-2007; Дубровина И. В. (ред.), 2009).

В этом контексте можно говорить, что одной из важнейших задач практической психологии образования является обеспечение психологической безопасности образовательной среды (Баева И. А., 2003; Бурмистрова Е. В., 2005; Волкова Е. Н., 2006; Калмыков А. А., 1998; Рассоха Н. Г., 2005; Рубцов В. В., 1999, 2006; Слободчиков В. И., 1999; Сыманюк Э.Э., 2005 и др.).

О психологической безопасности учреждений образования можно судить, в первую очередь, по следующим признакам:

- ◆ насколько условия, в которых происходит развитие ребенка, гарантируют отсутствие самой возможности психологической травмы, психологического насилия или эффективную защиту от всех его форм;
- ◆ насколько данная среда обеспечивает психологическое благополучие развивающейся личности, удовлетворение ее основных потребностей, связанных с развитием и личностным ростом на данном этапе становления;
- ◆ насколько сам ребенок ощущает здесь психологическую защищенность.

Понимание сущности психологических аспектов безопасности в условиях современного российского образования впервые было предметом специального рассмотрения в работах В. И. Слободчикова, который исследовал ее в контексте проблем развития личности. В частности, он писал об этом следующее:

«Суть безопасного образования с профессиональной точки зрения, а соответственно - психологии и педагогики здоровья, можно определить, по крайней мере на словах, предельно просто - это возможность сказать себе и другим: в рамках своего профессионализма я сделал все, чтобы сохранить и обеспечить здоровье ребенка, остальное - выше моих сил». (Слободчиков В. И., 1999, с. 45)

⁴⁸ Подробнее см. Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. – СПб, 2006, с. 83

«..... сказанное касается сразу двух, как я уже говорил выше, моментов и норм: моей профессиональной образовательной деятельности, и условий образовательной среды, в которой эта деятельность разворачивается. Весь вопрос только в том, знаем ли мы границы и возможности своего профессионализма, и в чем он заключается? (Слободчиков В. И., 1999, с. 46)

«... проблема безопасного образования звучит довольно тривиально: как в нечеловеческих условиях социально-политической и духовной жизни сегодня выстроить (а сначала определить) условия нормальной встречи двух поколений — взрослых и детей — и их нормальной совместной жизнедеятельности». (Слободчиков В.И., 1999, с. 48)

Обозначенная данным автором позиция определяла ответ на вопрос: «Какую же среду можно и нужно строить?» По его мнению, в данном случае речь идет о двух вариантах: *реабилитирующая* и *развивающая образовательные среды*. Здесь автор обращает внимание на то, что основные ориентиры современного российского образования связаны с созданием условий (содержания, технологий, форм организации, управления и др.) именно для развивающего образования, а поэтому, в большинстве случаев приходится решать задачи реабилитации и коррекции развития средствами образования.

Специфику этих двух сред в соответствии со спецификой решаемых задач автор представил в следующей таблице⁴⁹.

Таблица 2.

Специфика сред и характер решаемых в них задач

Реабилитирующая среда	Развивающая среда
восстановление параметров нормального детства	создание условий нормального развития
реализация возрастно-нормативных моделей развития	обеспечение комплекса базовых_способностей личности
ориентация на социокультурные_нормы	ориентация на индивидуально-__личностные нормы
создание человеческих условий культурно-образовательной среды (режим, нагрузки, психологический климат)	учет индивидуально-личностных особенностей ребенка (одаренность, способности, увлечения, достоинство)
реабилитационная и коррекционная педагогика	педагогика и психология развития
здорово-охранение и сохранение	здорово-строительство

В целом можно констатировать, что проблема «средовых влияний» в психологии исследуется с различных позиций и сторон, связанных во многом со спецификой той или иной отрасли, направлением психологического знания (Бурлачук Л. Ф.; Егорова М. С., Крайг Г; Ньюкомб Н.; Перре-Клермон А. Н. и др.). Современное представление о данной проблеме, отличается тем, что все работы не противопоставляются, а движутся в направлении «слияния», «пересечения».

В частности, отмечается, что не стоит доискиваться до механизмов воздействия отдельных факторов, скорее нужно сконцентрироваться на том, как их совместное действие ведет к определенным результатам (Anastasi A., 1958).

В большинстве зарубежных исследований образовательная среда описывается в терминах «эффективности школы» как социальной системы - эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса⁵⁰.

Анализ образовательной среды на уровне социальных взаимодействий предполагает, что не существует заранее заданного сочетания показателей, которые бы количественно определили

⁴⁹ Приводится по: Слободчиков В.И. Безопасное образование: психология и педагогика здоровья. // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / Под ред. В. И. Слободчикова. - М., 1999, с. 48.

⁵⁰ Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса. // Новые ценности образования: забота - поддержка - консультирование. Вып. 6. Инноватор. - М., 1996, Reid K., Hopkins D. etc. Towards the effective school: the problems and some solutions. - Oxford, 1987.

более или менее «эффективную» школу, поскольку каждая школа уникальна и одновременно является «сколком общества».

В современной отечественной психологии работы, посвященные проблематике образовательных сред, занимают заметное место, прежде всего, при обсуждении проблем возрастной и педагогической психологии. Исследователи и практики обращают внимание на ряд важных аспектов. В частности, выделяется следующее:

- ◆ подходы к определению критериев описания образовательной среды, ее содержательных характеристик;
- ◆ возможности оценки образовательной среды;
- ◆ роль субъектов образования в возникновении и существовании образовательной среды;

В концепции Слободчикова В. И. обращается внимание на то, что образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого: где они совместно начинают ее проектировать и строить - и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности: и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения. При таком понимании объективно образовательная среда характеризуется двумя показателями: *насыщенностью* (ресурсный потенциал) и ее *структурированностью* (способом организации). При данном понимании образовательной среды подчеркивается, что для правильной оценки насыщенности среды всегда важным является конкретное соотношение предметностей культуры (как совокупности образовательных ресурсов) в данном месте и предметностей выдвигаемых целей и задач развития и образования человека. Автор такой трактовки образовательной среды обращает внимание на очень важное обстоятельство:

- ◆ очень часто при наличном содержании культуры задачи, решаемые образованием, достаточно тривиальны (не редкость для крупных культурных центров - среда потенциально богата, но не насыщена, не сформирован ее ресурсный потенциал);
- ◆ возможно и другое, когда эти задачи столь высоки, что необходимо втягивать новые и наращивать существующие предметности культуры, на которых может быть развернута развивающая образовательная деятельность (в малом городе, например, наличная социокультурная среда может быть объективно бедна, но за счет истории края, связей с культурными центрами возможно ее резкое насыщение образовательными ресурсами).

Нам импонирует и следующее утверждение данного автора:

«... возникновение и существование образовательной среды обусловлено самими субъектами образования - и как живыми носителями предметного содержания культуры, и как персонификаторами данного содержания образования. В этом смысле, чем больше таких субъектов, тем более богатой, насыщенной, более плотной и многообразной становится образовательная среда. (Слободчиков В. И., 1999, с. 21)

В контексте работ, связанных с другими аспектами психологической проблематики в образовании, подчеркивается, что образовательная среда не может быть оценена чисто количественными показателями или реконструирована нормативно. Одна и та же образовательная среда может быть оптимальной для развития на одном возрастном этапе или при одних индивидуальных особенностях ребенка и препятствовать эффективному развитию в другом возрасте или при других индивидуально-личностных особенностях учащихся⁵¹.

При анализе проблемы критериев описания образовательной среды наиболее часто упоминаются такие, как демократичность-авторитарность отношений, активность-пассивность

⁵¹ Улановская И. М., Поливанова Н. И., Ермакова И. В. Что такое образовательная среда школы и как её выявить? // Вопросы психологии. 1998. №6, с. 20.

учащихся, творческо-репродуктивный характер передачи знаний, узость-богатство культурного содержания и т.п. Подчеркивается, что до настоящего времени остается открытым вопрос об соотношении этих критериев⁵².

Психологи, работающие в парадигме развивающего образования, предполагают, что содержательные характеристики образовательной среды определяются теми внутренними задачами, которые конкретная образовательное учреждение ставит перед собой. Набором и иерархией этих задач определяются внешние (доступные наблюдению и фиксации) характеристики образовательной среды⁵³.

Даная позиция позволяет к перечисленным выше критериям добавить *содержательные* (уровень и качество культурного содержания), *процессуальные* (стиль общения, уровень активности), *результативные* (развивающий эффект)⁵⁴.

Здесь же предлагается классификация образовательных сред:

1) школы, ориентированные на детей; которые ставят и решают в своей деятельности задачи воздействия на учащихся, направленные преимущественно:

а) на обучение детей;

б) на развитие детей;

в) на создание психологически комфортных условий для детей («гуманистическая» школа);

г) на воспитание учащихся;

2) школы, не ориентированные на детей, где реальные усилия не направлены на учащихся.

Говоря о второй группе авторы отмечают:

«Хотя сам факт существования таких школ и кажется парадоксальным, результаты диагностики образовательной среды подтверждают правомерность этого утверждения. Чаще всего школы, которые мы отнесли к не ориентированным на детей, ставят в качестве главной задачи своей деятельности зарабатывание себе престижа (формирование имиджа). При этом учащиеся выступают лишь как средство решения школой своих собственных проблем.» (Улановская И. М., 2003, с. 59-60)

Несколько иной подход к анализу образовательной среды, представлен в рамках экпсихологического направления (Дерябо С. Д., 1997; Панов В. И., 2000, 2001; Ясвин В. А., 1997, 2000 и др.). Здесь речь идет о том, что в словосочетании «образовательная среда», выделяется то его значение, которое связано с процессом формирования личности по определенному образцу, имеющему социально обусловленный характер. Под образовательной средой (или средой образования) здесь понимается *система влияний и условий формирования личности по заданному образцу*, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (Панов В. И., 2000). В качестве фундаментальных научных предпосылок разработки и оценки развивающих образовательных сред здесь используется алгоритм «существенных показателей», выделенных В.В. Давыдовым:

- ◆ каждому возрасту соответствуют определенные психологические новообразования;
- ◆ обучение построено на основе ведущей деятельности;
- ◆ проработаны и реализуются взаимосвязи с другими видами деятельности;
- ◆ в методическом обеспечении образовательного процесса имеется система разработок, гарантирующих достижение необходимого развития психологических новообразований и позволяющих провести диагностику уровня процесса⁵⁵

⁵² Улановская И. М. Понятие образовательной среды. // Образовательная система "Школа 2100". Педагогика здравого смысла. / Под ред. А. А. Леонтьева - М., 2003, с. 55.

⁵³ Рубцов В.В. и соавт. Образовательная среда школы: оценка развивающего эффекта. // Докл. Юбилейной науч. сессии, посвящ. 85-летию Психологического ин-та им. Л. Г. Щукиной. - М., 1999, с. 56.

⁵⁴ Улановская И. М. Понятие образовательной среды. // Образовательная система "Школа 2100". Педагогика здравого смысла. / Под ред. А. А. Леонтьева - М., 2003, с. 57.

⁵⁵ Панов В. И. и соавт. Психологические аспекты развивающего образования. // Педагогика. 1996. № 6., с. 26.

Психологические аспекты образовательных сред рассматриваются и в контексте проблемы их экспертизы. В частности, в рамках гуманитарного подхода обращается внимание на то, что гуманитарная экспертиза - это особый вид, построенный на основе гуманитарной методологии, которая проявляется, прежде всего, в целях и средствах такой процедуры. Гуманитарность целей состоит в ориентации на выявление и поддержку «человеческого в человеке» (и в любой организации, имеющей дело с людьми), а гуманитарность средств — в опоре на гуманитарную методологию, критерии и методы исследования⁵⁶.

Одним из важнейших аспектов, отражающих характер направленности практической психологии в образовании, является вопрос о норме и критериях развития. Здесь важно отметить, что различение среднестатистических, социокультурных и индивидуально-личностных норм — это и есть сегодня нормальный профессионализм. Под нормой, мы будем понимать «..... не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях»⁵⁷.

В качестве одной из важнейших задач образования выступает определение и создание этих соответствующих условий.

3.3.2. Служба практической психологии образования в России и ее основные функции

Не удивительно, что практическая психология России стала активно развиваться в образовании, т.к. именно здесь существуют оптимальные возможности для предупреждения и предохранения развивающейся личности от возможных психологических проблем, оказания своевременной психологической помощи в решении возникающих внутренних трудностей, психологической поддержки в наиболее важные для становления личности периоды ее жизни. Здесь уместно привести цитату из В.П. Зинченко, который заметил:

«Назначение, а соответственно, и ценность образования состоит в том, что оно способствует образованию мира (миров) у своих питомцев. Что же касается воспитания, целями которого провозглашались идеи сами по себе, возможно, разумные, даже необходимые, то оно постоянно дискредитируется произвольными, сиюминутными целями. Особенно чувствительны к этому произволу большие художники. Чего стоит известная сентенция Толстого: «Воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам неплодотворно, незаконно и невозможно». В последнем писатель, кажется, заблуждается. Целостную и свободную личность сформировать, действительно, невозможно, а практика зомбирования совершенствуется» (Пять вечеров с профессором Зинченко. Вечер четвертый. // Новая газета. 2008. № 38, 39, 42, 46)

Еще в 80-х годах прошлого века в России появилось достаточно много работ, в которых было обращено внимание на необходимость создания в системе образования специальной психологической Службы, которая рассматривалась как:

- одно из направлений педагогической и возрастной психологии, т.е. её теоретико-прикладное направление;
- психологическое обеспечение всего процесса обучения и воспитания;
- непосредственная работа психологов в школе или ином детском учреждении⁵⁸.

В основе такого понимания психологической службы образования лежит представление о единстве основных аспектов, каждый из которых имеет свои задачи и требует определённой профессиональной подготовки:

«Научный аспект предполагает поведение научных исследований по проблемам методологии и теории практической психологии... Отличие подобных

⁵⁶ Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М., 1999

⁵⁷ Слободчиков В.И. Безопасное образование: психология и педагогика здоровья. // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / Под ред. В. И. Слободчикова М., 1999 с. 46.

⁵⁸ Дубровина И. В. Школьная психологическая служба М., 1991; Психологическая служба школы / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1995.

исследований от академических заключается в том, что они не только выявляют те или иные психологические механизмы или закономерности, но и определяют психологические условия становления этих механизмов и закономерностей в контексте целостного формирования личности конкретного ребёнка. Научный сотрудник, выполняющий такие исследования, ориентируется на практического психолога как основного своего заказчика.

Прикладной аспект предполагает использование психологических знаний работниками народного образования. Главными действующими лицами этого направления выступают воспитатели, педагоги, методисты, дидакты, которые или самостоятельно, или в сотрудничестве с психологами используют и ассимилируют новейшие психологические данные при составлении учебных программ и планов, создании учебников, разработке дидактических и методических материалов, построении программ обучения и воспитания.

Практический аспект службы обеспечивают непосредственно практические психологи детских садов, школ и других образовательных учреждений, задача которых - работа с детьми, группами и классами, воспитателями, учителями, родителями для решения тех или иных конкретных проблем....”

Организационный аспект включает в себя создание действенной структуры психологической службы образования.

Опыт работы в этом направлении привёл к выводу о том, что всё содержание работы практического психолога в условиях образовательного пространства является важной частью психологии развития, а целью деятельности психолога-практика является психологическое здоровье личности⁵⁹.

Но, как показывает, например, анализ деятельности отечественной практической психологии в образовании, который проводят специалисты, стоящие у истоков организации этой деятельности или постоянно занимающиеся ее проблемами, здесь далеко не все так благополучно, как предполагалось⁶⁰.

В частности, М. Р. Битянова, анализируя трудности взаимодействия психолога и других специалистов, пришедших в школу в последние десятилетия, считает, что, внедрив в школу специалистов, ориентированных на развитие, мы изначально поставили их в объективное противоречие с целями и задачами системы и с теми, кто должен по долгу службы эти цели и задачи воплощать в жизнь⁶¹. Анализируя результаты обсуждений на «Круглом столе», посвященному теме «Психология и педагогика современного образования: возможности и границы взаимодействия», О. Леонтьева делает неутешительные выводы о том, что система образования не готова принять предложения психологов, а разобщенность между педагогами и психологами очень велика⁶².

Рассматривая эту проблему в более широком контексте можно отметить, что во многом такое положение дел связано с объективными причинами, среди которых следует особо выделить:

- недостаточное научное обоснование при построении конкретных управленческих и организационных систем такой деятельности;
- отсутствие или размытость собственно психологических целей, либо их неправомерным сужение;

⁵⁹ Практическая психология образования. / Под ред. И. В. Дубровиной. - СПб., 2004, с. 32-33.

⁶⁰ См., например: Берулава Г. А. Методологические основы деятельности практического психолога. М., 2003; Битянова М. Пятое колесо // Школьный психолог 2004, № 22; Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И. В. Дубровиной Школьный психолог 2004, №35; Пахальян В. Э. Каким должен или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? // Вопросы психологии. 2002, №6, Сарган М. Шесть проблем и одна тема // Школьный психолог 2002 №17; с. 103-112; Степанова М. А. Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы // Вопросы психологии.. 2004. № 4, с. 91-101.

⁶¹ Битянова М. Пятое колесо // Школьный психолог 2004, № 22.

⁶² Леонтьева О. Почему психологам и педагогам трудно понять друг друга? // Первое сентября 2009. №11.

- несоответствие между принципами философии и психологии гуманизма, духом «Закона об образовании», декларациями о переходе от «школоцентрического» к «детоцентрическому» подходу в образовании и практикой их внедрения в образование;
- неопределенность целей и предмета Службы практической психологии в системе МО РФ, специфики содержания работы педагога-психолога и его компетенций;
- нескоординированность организационных и содержательных аспектов межпрофессиональной деятельности специалистов учреждений образования;
- несоответствие компетенций, развивающихся в процессе профессионального обучения и реальных требований практики к специалистам учреждений образования;
- отсутствие или неопределенность критериев, соответствующих провозглашенным гуманистическим идеалам при оценке деятельности специалистов.

Как следствие, все это приводит к «потере» специфических целей и предмета работы психолога в условиях образовательного пространства. В частности, в одних случаях целью работы становится дифференциация, а предметом - отдельные психические функции. Сегодня в различных регионах можно наблюдать такую картину, когда психологи занимаются преимущественно обследованием детей, посещающих те или иные учреждения образования, с целью выделения различных типов отклонений в развитии и осуществления коррекционно-развивающей работы. Нет сомнений, что такая работа важна как средство для решения множества проблем развития ребёнка. Но если её результаты используются в целях селекции, для разделения детей на определённые группы (которое не остаётся тайной для неспециалистов), то тут не избежать серьёзных негативных психологических и социальных последствий. Об этом говорит уже почти вековой опыт психологической практики зарубежных коллег в образовании.

По нашему мнению массовые диагностические обследования детей могут быть одним из направлений работы Центров, оказывающих психологические услуги населению, но только по конкретным запросам, с указанием конкретных целей, которые не противоречат законным правам ребёнка и его семьи. Естественно, что запрос должен быть подкреплён гарантией обеспечения полной анонимности информации о каждом ребёнке. В своей практической работе мы не раз сталкивались со случаями, в которых проводимые психологические обследования и коррекция развития детей открыто игнорируют международное и российское законодательство в части соблюдения прав ребёнка и его родителей, т.е. проводятся без их ведома и согласия. Массовые обследования - это то направление деятельности службы практической психологии образования, которое находится на стыке науки и практики, а поэтому его качество во многом определяется реальными возможностями осуществления на практике *единства основных аспектов* (организационного, научного, прикладного и практического), что гарантирует высокое качество как в организации, проведении, обработке результатов исследований, так и в интерпретации полученных данных, и, что очень важно – в эффективности их внедрения в практику.

С этой точки зрения можно утверждать, что не каждый регион или город России обладает сегодня такими возможностями, т.к. не везде есть учреждения, специалисты которых могут обеспечить гарантии единства и достаточного профессионального уровня указанных аспектов. В других случаях мы имеем дело с такой организацией деятельности, когда **целью** являются **условия** (социально-психологические, педагогические и т.п.), а предметом работы становится то, что трудно определяемо в качестве такового (например - «сопровождение» как «...система профессиональной деятельности, как процесс, как целостная деятельность....»⁶³).

Ставя такие цели, психологическая служба

- а) теряет свою специфику, т.к. «условиями» занимаются все работники образования,
- б) «выносит за скобки» ребёнка, т.к. во главе угла здесь находится не он, не его развитие, а «условия», что можно рассматривать как возврат к «школоцентрической» модели образования.

⁶³ Битянова М. Р., Организация психологической работы в школе. - М., 1997, с. 20-25.

В то же время следует подчеркнуть, что создание оптимальных условий развития ребенка в образовательном пространстве является одной из важнейших **задач** психологической службы. Об этом говорится в работах, посвященных психологическому обеспечению развивающего обучения⁶⁴.

Психологическая служба образования, а значит и все её структурные звенья, отвечают за психологическое обеспечение развития личности, состояние и динамику её *психологического здоровья* в условиях конкретного образовательного пространства. Здесь *предметом* работы являются психологические характеристики, феномены, возникающие и развивающиеся в тех или иных образовательных средах. Естественно, такая работа может вызвать необходимость проведения комплекса мер: участие психологов в проектировании образовательной среды, проведение различных диагностических процедур, обследований как средств, но сами по себе они (эти процедуры, обследования и т.п.) не могут быть целью и основным направлением работы службы практической психологии образования. Качество взаимодействия структурных звеньев Службы определяется эффективностью выбранной модели управления.

Аналогичные проблемы обнаруживаются и в других сферах. При этом мы не должны забывать и о личности субъекта профессиональной деятельности, его самосознании, чертах характера, переживаниях и т.п., что может значительно отличать его от других людей, в сфере деятельности которых он выполняет свои профессиональные обязанности. В частности, И. В. Дубровина, анализируя со своими сотрудниками причины трудностей в развитии практической психологии в образовании, пишет о таких качествах как «профессиональный снобизм», «неспособность видеть и понимать», «невысокая психологическая культура»⁶⁵. К этому вопросу мы еще вернемся в следующей главе.

Вопросы и задания для самопроверки и семинарских занятий

1. В чем состоит своеобразие целей и задач практической психологии в системе «человек-техника»?
2. Каковы особенности деятельности практического психолога в системе «человек-организация»?
3. Покажите связь между основными аспектами индустриально-организационной психологии и спецификой деятельности практического психолога.
4. В чем проявляется специфика деятельности практического психолога в системе психологической службы вооруженных сил?
5. В чем состоит своеобразие целей и задач практической психологии в системе образования?
6. Выделите характер взаимосвязи между особенностями образовательной среды и проблемами психологической безопасности личности.

Литература для самостоятельной работы

Основная литература

- Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. - М., 1997, с. 198-213.
Васильев В. Л. Юридическая психология. – СПб., 1997-2008.
Введение в практическую социальную психологию. / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В.. Соловьевой. – М., 1999.
Джуэлл Л.Д. Индустриально-организационная психология. – СПб., 2001.
Занковский А. Н. Организационная психология. – СПб., 2000.
Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. – СПб, 2006, с. 14-54.
Лоос В. Г. Промышленная психология. – Киев, 1974-1990.
Ольшанский Д. В. Политическая психология - СПб., 2003

⁶⁴ См. например: Рубцов В. В. Психологическая поддержка современного образования. // Известия РАО М, 1999, с.49-58.

⁶⁵ Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И. В. Дубровиной // Школьный психолог 2004, №35.

Организационная психология. // Психологическая энциклопедия. / Под ред. Р. Корсини, А. Аэурбаха. – СПб., 2006, с. 511-512

Пахальян В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования. М., 2003.

Пахальян В. Э. Служба практической психологии в образовании: современное состояние и перспективы развития в России. // Магистр. 1999. №5.

Практическая психология образования. / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2004, с. 33-60; 97-103.

Психология и педагогика. Военная психология. / Под ред. А. Г. Маклакова. – СПб., 2007

Рубцов В. В. Психологическая поддержка современного образования // Известия РАО. 1999, с.49-58.

Толочек В. А. Современная психология труда. – СПб., 2008, с. 17-89.

Шмелева И. А. Введение в профессию. – СПб., 2006, с. 109-140.

Ясвин В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. - М., 2001, с. 9-14.

Дополнительная литература

Битянова М. Р. Пятое колесо. // Школьный психолог. 2004. № 22.

Бодров В. А. Психологические основы профессиообразования. // Психология. Учебник для экономических вузов. / Под ред. В. Н. Дружинина. – СПб., 2002, с. 388-430.

Болотова А. К. Прикладная психология. – М., 2006.

Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. - М., 1999.

Военная психология: методология, теория, практика. Уч.-методич. пос. В 2-т. М.: ВУ, 1998

Военная психология. / Под ред. А.Г. Маклакова. - СПб., 2004

Гульдман А.В., Назренко Ю.В. Психологические службы в системе здравоохранения, состояние и перспективы. // Вопросы психологии. 1991. №3.

Джриазян Л. Н. Структура и опыт деятельности школьной психологической службы // Вопросы психологии. 1989. №4.

Дубровина И. В. Школьная психологическая служба М.: Педагогика, 1991

История советской психологии труда. Хрестоматия. – М., 1983

Кала У. В., Раудик В. В. Психологическая служба в школе. М.: Знание. Серия “Педагогика и психология”, №12, 1986

Куликова Е.Ф., Малых С.Б. Российско-бельгийский семинар по проблемам совершенствования психологической службы образования. // Вопросы психологии 2000 №2.

Леонова А.Б., Чернышева О.Н. Психология труда и организационная психология. Хрестоматия. – М., 1995.

Малых С.Б., Шапкина А.Н. Психологическая служба в системе образования Германии // Вопросы психологии 2004, №5, с. 127-140.

Научно-практические основы и опыт организации школьной психологической службы. -Ташкент. 1988.

Ньюстром Д.В., Девис К. Организационное поведение. – СПб., 2000.

Пахальян В. Э. Практическая психология образования в России: без парадоксов. // Вопросы психологии. 2005. №5.

Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга. / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб., 2009.

Психологическая служба в школе (круглый стол). // Вопросы психологии. 1979. №2, 3; 1982; №3, 4;

Руководство по психологической работе в ВС РФ (проект). - М.: ГУ ВР МО РФ, 1996

Сененко С. Психологическая служба в США. // <http://www.zn.ua/3000/3050/52136/>

Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. - М., 1997, с. 172-176;

Слободчиков В. И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии? // Развитие и образование особенных детей. - М., 1999, с. 21-22.

Современная военная психология: хрестоматия. Минск: Харвест, 2003.

Современная психология. Справочное руководство. / Под ред. В.Н. Дружинина. – М., 1999.

Bekarian D. A. & Levey A. B. Applied Psychology. Putting Theory into Practice. University Press. Oxford, 2005

Spielberger Ch. Encyclopedia of Applied Psychology, Three-Volume Set, 1-3. Academic Press. 2004

Глава 4. Проблемы подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов

О соотношении понятий «профессия», «специальность», «квалификация», «специализация», «должность»

Особенности подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов в европейских странах

Подготовка, переподготовка и аттестация практических психологов в США

Особенности подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов в современной России

4.1. О соотношении понятий «профессия», «специальность», «квалификация», «специализация», «должность»

Прежде чем перейти к основному содержанию этой главы следует сделать небольшое отступление, в котором важно определить содержание важных рабочих понятий:

- ◆ профессия;
- ◆ специальность;
- ◆ квалификация;
- ◆ специализация;
- ◆ должность.

1. У понятия «**профессия**» есть несколько общепринятых значений, среди которых наиболее часто употребляют следующие:

- 1) профессиональное сообщество, т.е. условное или реальное объединение всех людей, занятых данным видом труда;
- 2) система знаний, умений и навыков, присущая определенному человеку. В таком случае говорят: "Он овладел профессией", "У него есть профессия";
- 3) профессией также называют разновидность деятельности (то же, что и работа);
- 4) необходимая для общества и ограниченная (вследствие разделения труда) область приложения физических и духовных сил человека, дающую ему возможность существования и развития.

2. Понятие "**специальность**" по своему значению близко к понятию "профессия" и соответствует разновидностям областей труда в пределах профессий. Например, в реальности нет "учителя вообще". Есть учитель математики, или географии и т.д. То же самое можно сказать и о других профессиях. Например, врач - педиатр, хирург, стоматолог; юрист - адвокат, прокурор, нотариус; слесарь - аварийно-восстановительных работ, инструментальщик, механик и т.д.

При выборе ВУЗа или колледжа человек сталкивается с терминами ""направления подготовки образования" и «специальности образования». Специальности-профессии утверждаются правительством. В частности, на сегодняшний день действителен список перечня направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования, определенный Приказом Минобрнауки России №4 от 12 января 2005 года. Списки направлений образования и специальностей опубликованы в Общероссийском классификаторе специальностей по образованию, который содержит разделы "Специальности высшего профессионального образования", "Направления подготовки в высшем образовании", "Специальности среднего профессионального образования" и др.

Специальность образования - совокупность знаний, представлений, умений и навыков выпускника, приобретенных в процессе обучения по основным профессиональным образовательным программам высшего образования и обеспечивающих возможность определенного вида профессиональной деятельности в соответствии с присваиваемой квалификацией.

В отличие от специальности высшего образования, **направление образования** обеспечивает специалисту более широкую область профессиональной деятельности. В литературе можно встретить также термины "**группа специальностей**", а также "**область знаний**" - принятую дифференциацию наук на естественные, гуманитарные, технические, сельскохозяйственные, образовательные науки (используется для классификации объектов только в высшем образовании).

3. **Квалификация** по направлению или специальности высшего профессионального образования - уровень обученности, подготовленности к выполнению определенного вида профессиональной деятельности по полученному направлению или специальности. Присваиваемые в рамках направлений и специальностей конкретные квалификации устанавливаются Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования в части государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников. Квалификация в дальнейшем определяет минимальную зарплату (если Вы собираетесь работать по специальности, да еще и в государственном учреждении).

4. **Специализация** - это конкретизированная совокупность знаний, умений и навыков, ориентированных на применение в локализованной области профессиональной деятельности человека в рамках указанной *специальности*.

Если внимательно проанализировать историю человечества, то можно заметить, как изменчив мир профессий. Классификатор профессий фиксирует их возникновение, но, обычно, с опозданием. Поэтому учреждения профессионального образования могут создать специализацию, ориентируясь не только на классификатор. "Индустриальная психология", "Международная журналистика", "Финансовый анализ и исследование операций" - это названия *специализаций*, которые указываются в дипломе о высшем образовании и позволяют работодателю судить о том, в какой конкретной области соискатель обладает самыми обширными познаниями. При этом *специальности*, указываемые в дипломе - просто "психология", "журналистика", "экономика".

Что касается названий профессий (не специальностей), часто мы сталкиваемся с устаревшими формулировками ("агент по продаже" вместо «дистрибьютор») или даже отсутствием терминов для указания недавно появившейся профессии ("редактор Интернет-издания"). К счастью, тарифная сетка реально функционирует только в государственных учреждениях, коммерческие же организации относятся к несостыковкам между образованием, профессией и должностью более лояльно.

Должность - это совокупность возлагаемых на работника трудовых задач (функций, обязанностей), а **трудовой пост** включает в себя все - и цель, и средства, и условия труда - все, что характеризует конкретную должность в конкретной организации.

Если мы будем опираться на нынешнюю законодательную базу (см., например: закон «Об образовании», закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и т.п.), то получается, что, организуя и финансируя систему образования, особенно на уровне высшего профессионального образования, за деньги налогоплательщиков, государство прямо не регулирует отношения между рынком труда и подготовкой специалистов. Оно не дает конкретный «госзаказ» на те или иные специальности, прямо не регулирует систему требований в целом к качеству образования, его общего результата (а не только к качеству освоения образовательных программ)?

Главная функция государства здесь - создавать *условия* для существования и развития самой системы. Наличие на рынке высшего образования столько учреждений высшего профессионального образования – это скорее не политика государства, а ответ на запрос рынка.

Можно сказать, что сегодня в России ситуация выглядит так: хотите быть практическим психологом – всегда найдутся люди, которые за определенное вознаграждение обеспечат вам условия для получения соответствующего диплома. Дадут ли они вам профессию, востребованную на рынке труда и подготовку такого уровня, чтобы вы были конкурентоспособны – это нигде не оговаривается. В результате получается, что больше всех

заинтересован тот(те), кто решил(и), что ему(им) надо стать практическим психологом. Он потребитель образования и он же - его результат. Значит, в каком-то смысле он и *заказчик этих услуг*, который и предъявляет требования к образовательным результатам и в дальнейшем определяет их достижение?!

Сложность в определении заказчика образовательного результата определяется тем, что результат может не носить прямого назначения.

Например, слушатели системы дополнительного высшего профессионального образования мотивированы не столько прямым ожиданием результата (работать практическим психологом), сколько его опосредованным (дополнительным) качеством: дополнительный диплом, дополнительная специальность, готовность применять профессиональные психологические знания делает, в частности, учителя в небольшом населенном пункте, более конкурентоспособным в условиях борьбы за рабочее место.

Итак, в настоящее время заказчиками высшего профессионального образования являются рынок труда и сам студент (или его родители). Именно они предъявляют требования к образовательному результату и оценивают его.

Опыт мировой практики дает возможность оценить в целом сложившуюся ситуацию. Вот некоторые примеры.

1. Элисон Вулф — профессор Лондонского университета в книге «Имеет ли значение образование?» (Alison Wolf. Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth) пишет о том, что если бездумно заниматься повышением образованности, то связь образованности с экономическим ростом может быть ослаблена. Другая опасность, подчеркивает этот автор, состоит в том, что чрезмерная озабоченность экономическим ростом сужает и искажает представление общества о том, что такое, собственно, образованность. В Великобритании количественный рост специалистов (их приема и выпуска) привел к ухудшению качества университетского образования. Это одна из потерь. Кроме того, привлечение массы преподавателей в высшую школу плохо сказывается на средней школе, откуда начинают уходить лучшие учителя. Но хуже всего, наверное, то, что ведущие университеты начинают ощущать нехватку ресурсов. В результате они больше не могут так же хорошо, как раньше, готовить самых блестящих студентов, которым предназначены ведущие роли на переднем фланге науки и техники.

2. Несоответствие того, чему учат, тому, что требуют социально-практические ситуации, может быть охарактеризовано как глобальный кризис сферы высшего образования: система образования готовит людей к "уходящей" экономике.

Этот кризис разворачивается на фоне нескольких общемировых тенденций. Во-первых, растет массовость образования, и это дает основания говорить о переходе к всеобщему высшему образованию в экономически развитых странах. Численность студентов в нашей стране самая высокая в мире: в 2005 году на каждые 10 тысяч жителей России приходилось 495 студентов, в США - 445, в Германии - 240, Великобритании - 276, Японии - 233. При этом сама система образования работает по принятому десятилетия назад шаблону: содержание учебных курсов составляют упрощенные копии зачастую устаревших экономических, социальных, естественнонаучных или технических концепций. А что касается российских студентов, то они все меньше связывают обучение в вузе с реальной конкурентоспособностью на рынке труда. Наличие высшего образования для многих является знаком социальной нормальности (Журнал «Эксперт» от 03.09.2007).

Анализируя и обобщая опыт участия в квалификационных испытаниях (работа в ГАК, экспертиза образовательных программ, конкурсы профессионального мастерства и т.п.), могу сказать, что в большинстве случаев качественный образовательный результат в подготовке

практического психолога выражен в основном в такой характеристике как «широкая и глубокая профессиональная образованность». В отдельных случаях сюда можно добавить и «свободное владение традиционными средствами оказания психологических услуг».

Но здесь для заказчика всегда есть «подводный камень» - это **личность** того, кто эти услуги будет оказывать. В данном случае (когда мы говорим именно о подготовке практических психологов) это такой же важный содержательный компонент и критерий, как и все вышеперечисленные. Его нельзя «вынести за скобки», «оторвать от целого». Но об этом мы можем прочитать только в трудах опытных практиков и известных специалистов в данной области.

Личность практического психолога – это и условие, и результат профессионального практикоориентированного психологического образования.

Поэтому в наиболее развитых (с точки зрения накопленного опыта подготовки «практических психологов») странах при отборе на обучение по данной специальности используются достаточно «жесткие» критерии, способствующие обеспечению качества образовательного результата. В частности, в качестве одним из условий приема является «психологическая зрелость». Вероятность ее наличия усиливается тем, что при отборе на эту специальность учитывается и возраст. Подчеркнем, что в данном случае речь идет только о дополнительном высшем профессиональном образовании.

В частности, при собеседовании на стадии приема документов отбирают людей, не моложе 25 лет. Естественно, что в процедуру отбора включены и такие требования к личности, которые связаны с ее интеллектуальными ресурсами, эмоциональной устойчивостью и возможностями саморегуляции. Конкурс, который проводится с помощью применения активных методов практической психологии и психодиагностики, позволяет выбрать тех, у кого эти характеристики достаточно представлены. Гуманистическая направленность всех процедур обеспечивается профилактическими мерами при первичной встрече перед процедурой собственно отбора и предоставлением возможностей для тех, кто не прошел испытания, заняться развитием необходимых для будущей специальности качеств, в специально организованных группах «личностного роста».

В таком контексте понятно, что образовательный результат при обучении людей практикоориентированным психологическим специальностям, напрямую зависит от наличия следующих возможностей:

- 1) дифференцированного подхода к профподбору, профотбору и профподготовке потенциальных специалистов, построенного не только на критериях образованности, но и личностных (внутренних, психологических) возможностях каждого обучающегося;
- 2) создания особых условий обучения, качественно отличающихся от условий традиционного академического обучения не столько образовательной программой, сколько кадровыми ресурсами и соответствующей требованиям практики учебно-профессиональной базой для проведения полноценных, максимально приближенных к реальности профессиональной деятельности практических занятий.

Прояснив выделенные в этом разделе вопросы, мы можем перейти к рассмотрению особенностей подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов в разных странах.

4.2. Особенности подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов в европейских странах и США

Согласно Болонской декларации (1999) в систему высшего образования ведущих европейских стран введено два уровня (цикла):

- 1) бакалавриат (минимум 3 года);
- 2) магистратура (минимум 2 года).

Это введение позволяет ликвидировать препятствия для мобильности студентов в Европе и создать в Европе единое образовательное пространство.

Россия присоединилась к этому соглашению в октябре 2003 г.

Введение этой системы позволяет выработать принцип сравнимости обучения в разных университетах. Предполагается, что инструментом такого сравнения может стать система «кредитных единиц». Эквивалентом кредитной единицы в России выступает «зачетная».

В европейской терминологии понятие «зачетные единицы» (*ECTS*) включают всю трудоемкость: и самостоятельную работу студента, и сдачу экзаменов, и его непосредственную работу с преподавателем. Смысл европейского подхода в том, чтобы кредитная система позволила перебраться студенту из одного вуза в другой, из одного государства в другое. Это означает, что курс философии, который он прослушал в МГУ, по числу неких единиц был бы приравнен к тому, какой прослушивают студенты в Берлинском университете. Это позволяет европейским учащимся переходить из одного вуза в другой, с одного факультета на другой.

В России сейчас принято учитывать часы, затраченные на освоение учебной дисциплины. Однако не совсем понятно, что за ними кроется.

С момента поступления в ВУЗ, европейскому студенту помогает «**тьютер**» (куратор, наставник), **основная задача** которого - помочь студенту выбрать свою «траекторию» обучения. Этот специалист компетентен в вопросах содержания учебных планов и всех учебных дисциплин, входящих в учебные планы. Перед началом каждого семестра студент имеет возможность с его помощью сформировать перечень учебных предметов, которые в следующем семестре он будет осваивать. Как только студент подписался под этим набором дисциплин на семестр, они становятся для него обязательными.

Помимо освоения общего психологического знания, европейским студентам предоставляется возможность выбора специализации в определенной области прикладной психологии, где они получают специальную теоретическую и практическую подготовку.

Типичными специализациями в сфере прикладной психологии являются:

- ◆ клиническая психология,
- ◆ психология сообществ,
- ◆ консультативная психология,
- ◆ психология образования,
- ◆ организационная психология и психология труда,
- ◆ экономическая психология,
- ◆ психологическая оценка и измерения,
- ◆ психология взаимодействия с окружающей средой,
- ◆ прикладная геронтология,
- ◆ юридическая психология,
- ◆ спортивная психология,
- ◆ нейропсихология,
- ◆ психология здоровья,
- ◆ политическая психология,
- ◆ психология транспорта и перевозок.

Европейские образовательные стандарты определяют ключевую роль профессионального психолога как «способного развивать и применять психологические принципы, знания, модели и методы этическим и научным образом, чтобы обеспечить развитие благополучия и эффективности индивидуумов, групп, организаций и сообществ».

Профессиональная компетентности достигается в процессе обучения и практики, которые занимают 6 лет, если считать общепринятым поступление в университет после окончания школы.

Британское психологическое общество определило 6 ключевых позиций профессионального психолога, которые определяют его компетентность:

- ◆ высокий уровень профессионализма;
- ◆ следование профессиональным этическим принципам;
- ◆ применение на практике психологических и смежных с ними методов, концепций, моделей, теорий и психологического инструментария;
- ◆ разработка новых и развитие уже существующих психологических методов, концепций, моделей, теорий и психологического инструментария;
- ◆ развитие и тренировка практических психологических навыков и знаний, практик и процедур;
- ◆ управление продвижением психологических служб, систем и ресурсов.

Первые четыре позиции касаются всех профессиональных психологов, последние два - в большей степени тех, кто занимается частной практикой.

Европейские эксперты считают, что понятия *саморазвитие* и *самоконтроль* в будущем должны стать ведущими в процессе профессионального развития.

Среди факторов, влияющих на развитие профессиональной компетентности выделяют:

- ◆ способности индивидуумов, стремящихся стать психологами;
- ◆ «образовательный вход» академических знаний — знания типа «что», «как» и «почему»;
- ◆ «тренировочный вход», необходимый для развития специфических практически ориентированных навыков;
- ◆ культуру, сквозь призму которой развивается понимание этических принципов и профессионального подхода к практике;
- ◆ специфику области, в которой психолог хотел бы вести практическую деятельность.

Считается, что со временем, осуществляя независимую практику, психологи не только углубляют свою компетентность, но и расширяют ее границы. Здесь специалисты исходят из того, что профессиональное развитие продолжается в течение всей жизни человека, пока он работает в данной области.

В то же время, отмечается, что на ранних стадиях профессионального развития самостоятельная работа психолога без *супервизии* со стороны опытного коллеги небезопасна.

Именно поэтому подготовка психологов в Европе продолжается минимум 6 лет (5-лет по программе академического обучения и 1 год - супервизорская практика).

Выполнение этой программы обеспечивает возможность начать осуществление независимой профессиональной практики в качестве психолога.

Структура университетского образования предполагает:

- 1) начальный уровень (первую ступень);
- 2) продвинутый уровень (вторую ступень);
- 3) минимум год практики под руководством супервизора (третий уровень).

Практика может быть частью университетской программы, либо проходить вне стен университета.

Студенты, завершившие обучение в рамках первой ступени, получают диплом бакалавра или его национальный эквивалент. Квалификация, полученная на первой ступени, предоставляет возможность работать в разных сферах общественного и частного сектора. Она позволяет получить впоследствии и непсихологическое образование.

Студенты, завершившие обучение в рамках второй ступени, получают диплом магистра и могут работать самостоятельно или продолжить обучение в аспирантуре.

Первая ступень направлена на то, чтобы сориентировать студентов в разных направлениях психологии. Она предусматривает базовые знания в области общих психологических теорий и

технологий, дает первое приближение к психологическим умениям и возможностям проводить исследование в сфере психологии.

В учебный план этой ступени включены вводные дисциплины, объяснительные теории, освоение методов «инструментария», развитие академических навыков и навыков методологической работы, ознакомление с непсихологическими теориями.

Вторая ступень позволяет получить диплом о высшем образовании, поскольку готовит студентов к независимой профессиональной практике в качестве психологов. Она предусматривает следующие варианты подготовки психолога:

- 1) как специалиста общей практики;
- 2) как практика-специалиста в конкретных профессиональных областях, таких как организационная психология, психология образования или клиническая психология.

В первом случае студенты получают дополнительные знания к тем, которые они приобрели, обучаясь в рамках первой ступни, например о специфических теориях эмоций, углубленных теориях личности.

Во втором случае студенты получают специальные знания по теории деятельности, теории лидерства, статистическим моделям персонального отбора.

Интернатура как стадия обучения. Задача этой стадии:

- а) интегрировать теоретические и практические знания;
- б) изучить процедуры, имеющие отношение к психологическому знанию;
- в) начать практиковаться под руководством супервизора;
- г) развивать рефлексию, быть способным обсуждать собственную профессиональную деятельность и деятельность других людей и начать работать во взаимодействии с коллегами-профессионалами.

Такая подготовка начинается со второй половины процесса обучения, хотя может быть начата и раньше или продолжаться после выполнения учебного плана. В последнем случае необходимо принятие совместных обязательств между университетами, национальной профессиональной ассоциацией и соответствующими службами и структурами для аккредитации такого типа подготовки. Продолжительность интернатуры обычно составляет до 6 месяцев.

Типы практики во время интернатуры различаются и могут включать:

- а) наблюдение актуальной ситуации, в которой используются психологические процедуры;
- б) применение основных процедур под наблюдением супервизора;
- в) участие в проектах с особой ролью;
- г) анализ и обсуждение случаев из практики.

Базой, на которой проходит интернатура, как правило, становится организация или сертифицированная частная фирма, которая обеспечивает услуги, соответствующие образовательной подготовке того лица, которое проходит подготовку; может гарантировать, что супервизия по преимуществу будет обеспечена профессиональным психологом; имеет признание со стороны национальной психологической ассоциации или университета.

Специализированная профессиональная практика в любой области психологии требует и предполагает постакадемическую подготовку в сфере психологии здоровья, клинической психологии, психологии образования, детской психологии.

Третья ступень необходима для получения возможности считаться независимым практикующим специалистом. Она складывается из супервизорской практики в конкретной области профессиональной психологии. Ее основные цели:

- а) подготовка к самостоятельной и независимой практике имеющего соответствующую лицензию психолога;
- б) развитие профессиональных (рабочих) ролей профессионального психолога;
- в) интеграция теоретических и практических знаний.

Прохождение третьего цикла допустимо после выполнения второго — после получения диплома о высшем образовании либо в качестве составляющей университетской подготовки.

Его продолжительность составляет год.

Практика заключается в полунезависимой (самостоятельной) работе в качестве психолога под руководством (под супервизией), осуществляемым профессиональной группой коллег. Как правило, она проходит в организациях или сертифицированных частных фирмах, которые обеспечивают услуги, соответствующие образовательной подготовке того лица, которое проходит подготовку; может гарантировать, что супервизия по преимуществу будет обеспечена профессиональным психологом; аккредитована национальным советом, регулирующим вхождение в профессию молодых специалистов и наблюдающим за этим.

В принятой в европейских странах системе оценок, компетентность, которую может достичь квалифицированный профессиональный психолог, определяется содержательными категориями, а также минимальным объемом *кредитных единиц* учебного плана. В целом их должно быть не менее 360 (при продолжительности обучения 6 лет): 180 для первого цикла, 120 — для второго, 60 — для третьего.

По окончании первого цикла *не требуется* написания курсовой или дипломной работы, поскольку бакалавриат не рассматривается как достаточная квалификация для ведения независимой (самостоятельной) практики.

Подготовка, переподготовка и аттестация практических психологов в США осуществляется следующим образом.

1. Базовое психологическое образование составляет в США 4 года, а профессиональное психологическое образование предполагает еще 2 года обучения. Есть возможность осуществить прерывающееся психологическое образование, которое предполагает базовое 4-летнее образование в области психологии с последующей 2-летней специализацией в одной из сфер профессиональной психологии. Данная модель является традиционной для США и стран, ориентированных на американскую систему образования.

2. В конце 60-х гг. XX века в связи с возрастающими потребностями общества в психологах-практиках в США стали появляться школы профессиональной психологии, обучение в которых направлено на подготовку к практической психологической деятельности (в частности, в области клинической и школьной психологии). Как правило подготовка к работе в области практической психологии обычно начинается после завершения базового психологического образования в рамках магистерских, докторских или профессиональных программ.

3. К сфере практической психологии в первую очередь относят клиническую психологию, психологию труда и организационную психологию, педагогическую и школьную психологию. Кроме дисциплин, включенных в учебные планы для подготовки по перечисленным выше специальностям, обязательна профессиональная практика под руководством опытных психологов и исследовательский проект, защищаемый на заключительной стадии обучения.

4. В системе психологического образования в США существует три основных уровня:

1) обучение в двухгодичных колледжах (*Community colleges*), осуществляемое на базе школьного образования. Здесь обеспечивается в целом общеобразовательная и частично профессиональная подготовка. Это дает выпускникам возможность вести практическую работу в учреждениях или клиниках в качестве вспомогательного персонала, принимающего участие в психологическом обслуживании под наблюдением квалифицированного специалиста;

2) базовое психологическое образование (*Undergraduate*), также осуществляемое на базе школьного образования, но предполагает возможность зачисления и после двухгодичных колледжей. Результатом такого обучения (в университетах и колледжах по 4-летним программам) становится получение степени бакалавра, которая дает возможность начать самостоятельную профессиональную деятельность в должности помощника психолога⁶⁶. Для полноценной самостоятельной профессиональной деятельности, т.е. осуществления работы без опеки опытных специалистов, надо пройти специальное квалификационное испытание и при успешном исходе получить соответствующую лицензию.

⁶⁶ Подробнее можно прочитать в кн.: Володарская И. А., Лизунова Н. М. Система подготовки психологов в США. // Вестник МГУ, Сер. 14. Психология. 1990. №1; 1989. №3.; Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии. — СПб., 2005, с. 44-48 и др.

Если говорить об общей подготовке специалистов по консультированию, то, например, как готовятся в США специалисты-консультанты видно из нижеследующей цитаты.

«Пятую профессию, связанную в Америке с охраной психического здоровья, представляют консультанты-психологи. После окончания колледжа они проходят двухлетнюю университетскую программу на факультете консультирования. Программа магистерской степени позволяет специализироваться в консультировании в сфере психиатрии, образования, судебной медицины, профориентации, реабилитации, производственных и внутрицерковных отношений. В консультировании упор делается на восстановлении душевного равновесия гуманистическими, а не медицинскими средствами. Консультанты-психологи изучают курс развития человеческой психики, теорию обучения, групповую динамику и принципы психотерапии. При освоении техники психотерапии главное внимание уделяется решению практических задач....

Американская ассоциация по консультированию и развитию насчитывает сейчас более 56 тыс. членов; практически все обладают степенью магистра, а 7 тыс. членов — доктора. Консультанты учат пациентов адаптироваться к практическим аспектам жизни, не стараясь обязательно добиться глубоких перемен в их психике» (Бейкер К. Г., 1990, с. 59)

В контексте рассмотрения особенностей личностно-ориентированного психологического консультирования выделим точку зрения *К. Роджерса*. В книге «Консультирование и психотерапия» он отмечает, что, по его мнению, эффективная программа подготовки должна включать:

- ◆ соответствующий определенным личностным критериям отбор;
- ◆ курсы социологии, социальной психологии и антропологии;
- ◆ курсы, дающие основные знания о закономерностях человеческого развития и приспособления;
- ◆ обучение методам психологического исследования;
- ◆ курсы психологического консультирования;
- ◆ практику под профессиональным наблюдением (Роджерс К., 2000, с. 284)

4.4. Особенности подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов в современной России

Подготовка практических психологов в России началась сравнительно недавно. Можно считать, что точкой отсчета начала процесса создания системы профессиональной подготовки практических психологов в России, стало решение коллегии Гособразования СССР «О первоочередных мерах по подготовке практических психологов для учебно-воспитательных учреждений» № 6/3 от 19 июня 1988 г. С этого момента стали приниматься управленческие шаги, (сентябрь 1988 г.), по созданию первых девятимесячных спецфакультетов по практической психологии образования. Тогда же вышло постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога во всех образовательных учреждениях страны, ставшее правовой основой деятельности школьного практического психолога, определившее его социальный статус, права и обязанности.

Значимым формальным моментом в появлении психологической службы системы образования стало Постановление №1 Минтруда России 1996 года «Об утверждении Положения о системе профессиональной ориентации и психологической поддержки населения Российской Федерации», которое фактически легализовало практическую работу психологов России спустя 60 лет после известного постановления о педологических извращениях в системе наркомпросов.

В настоящее время основное содержание высшего профессионального образования психологов в России определяется государственными образовательными стандартами (первый стандарт принимался в 1995 г., второй — в 2000 г., по некоторым специальностям уже есть стандарты 2005 года).

До конца 2009 года работает несколько государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования психологов, определенных перечнем **направлений подготовки** (специальностей) высшего профессионального образования среди которых к области практической психологии можно отнести следующие:

- ◆ 030302 Клиническая психология;
- ◆ 050706 Педагогика и психология;
- ◆ 050716 Специальная психология

Помимо **специальности** студенты, осваивающие основную образовательную программу, могут получить углубленную подготовку в более узкой области **специализации**. В рамках специальности «Психология» насчитывается примерно 20 таких специализаций. В частности, наиболее близкими к сфере образования являются следующие: педагогическая психология, возрастная, специальная, клиническая, социальная и некоторые другие.

Нормативный срок получения этой специальности при очной форме обучения составляет 5 лет. За это время студент должен освоить учебный план, включающий целый ряд разделов учебных дисциплин:

- 1) блок общегуманитарных и социально-экономических дисциплин;
- 2) блок естественнонаучных дисциплин;
- 3) блок общепрофессиональных дисциплин;
- 4) блок дисциплин специализации.

В каждом из этих блоков предусмотрена не только обязательная, но и вариативная часть, а также дисциплины по выбору самого студента.

Освоение основной образовательной программы включает в себя как теоретическую часть, так и различные виды практики (учебно-ознакомительная, учебно-производственная, научно-исследовательская и педагогическая). Завершается обучение сдачей государственных экзаменов и защитой дипломной работы, в результате чего выпускник вуза получает диплом и квалификацию «Психолог».

Если ориентироваться на нормативные документы, определяющие содержание подготовки психолога в России, то надо, по крайней мере, иметь в виду существование как минимум таких разных специальностей как 020400 «Психология», 050706 «Педагогика и психология», 030302 «Клиническая психология», 050716 «Специальная психология» и соответственно - разного содержания программ специальной подготовки, а также требований к выпускникам (см. ГСВПО по данным специальностям).

В 2009 году был опубликован проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению «Психолого-педагогическое образование», в котором в направление «Психолого-педагогическое образование» были включены различные профили, имеющие отношение к практической психологии. В частности - «психолог образования», который по мнению авторов проекта «... позволит более эффективно решить проблемы взаимодействия психолога с воспитателями, учителями начальных классов, педагогами дополнительного образования и обеспечит возможность для реального, а не декларативного построения индивидуальных траекторий обучения учащихся, формирования их компетенций, необходимым условием чего является общий «профессиональный язык», т.е. одинаковое понимание организации в условиях учебно-воспитательного процесса индивидуальной и совместной деятельности учителя и самих учащихся»⁶⁷.

⁶⁷ Школьный психолог. 2009. №1.

Как уже отмечалось в начале книги, специфика профессии психолога является в последние годы предметом активного обсуждения и дискуссий⁶⁸.

Остановимся на некоторых материалах этих обсуждений подробнее. В частности, еще в начале 90-х годов прошлого века в рамках обсуждения проблемы психологии профессии интересную идею (гипотеза «метелок»), предложил Климов Е. А. Суть ее заключается в следующем:

«.. развитие профессии психолога как системы трудовых функций идет не "циклами", не "по спирали", не "по возрастающей" и не "по нисходящей", а иначе – путем возникновения и изживания (чтобы не сказать – краха) определенного рода сменяющих друг друга объемлющих систем; при этом в принципе любая очередная система зарождается в недрах предыдущей еще задолго до того, как та изживет себя». (Климов Е. А. Гипотеза "метелок" и развитие профессии психолога. // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. 1992. № 3. с. 3-12)

Автор подчеркивает, что, говоря об объемлющих системах, он имеет в виду такие, которые по отношению к психологии как форме общественного сознания являются "надсистемами" (психология – их подсистема) – миропонимание и мироотношение (мировоззрение).

Реформирование системы высшего профессионального образования в России, начавшееся в конце прошлого века и продолжающееся сегодня, связано с решением ряда проблем, которые характерны и для подготовки профессиональных психологов. В настоящее время проблемы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в области психологии активно обсуждаются в профессиональной периодике. Учитывая, что очень точно, подробно и развернуто этот аспект обсуждаемой темы представлен в статье Иванникова В. А., приведем здесь довольно пространную цитату из данной работы:

«Высшее профессиональное образование (ВПО) включает в себя три самостоятельные, хотя и взаимосвязанные части:

- 1) получение студентами высшего образования, которое отличается от среднего не большей суммой знаний, а новым пониманием мира и места человека в нем, степенью погружения человека в культуру;
- 2) получение высшего *профессионального* образования, которое характеризуется формированием профессионального мышления, предполагающего в том числе возможность разбираться в ряде родственных профессий;
- 3) овладение ремеслом, приобретение профессиональных знаний и умений, необходимых для профессиональной деятельности в определенной сфере науки или практики.



Сегодня психология стала востребованной практической профессией. Это требует увеличения доли овладения ремеслом в обучении психологов-практиков. Поэтому кажется естественным создать для них новый особый стандарт и образовательную программу.

Однако работа психолога-практика, который не ограничивается решением прикладных задач учреждений и предприятий, а пытается помочь отдельному человеку справиться с проблемами, возникающими в его личной жизни, требует не только, и может, не столько владения ремеслом, сколько профессионализма в понимании человека. Увы, академическая психология не имеет прямого выхода к человеку, а создание жизненной психологии, у которой были бы свои понятия и

⁶⁸ Подробнее об этом см. например: Василюк Ф. Е. От психологической практики к психологической теории. // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1; Забродин Ю. М. Проблема разработки практической психологии. // Психологический журнал. 1980. Т.1. №2; Забродин Ю. М. Развитие советской психологии и задачи психологической службы. // Психологический журнал. 1984. Т.5. №6; Климов Е.А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога. // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. 1992. № 3. с. 3-12; Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. №2, 3 - 1979; №3,4 – 1982; Рубцов В. В., Марголис А. А. Стратегия развития высшего психологического образования // Психол. наука и образование. 1998. №2.; Юревич А.В. Поп-психология. // Вопросы психологии. 2007. № 1, с. 3-14 и др.

методы исследования, теория и рекомендации практикующему психологу, еще только начинается.

Существует еще один аспект в работе психолога-практика, который затрудняет подготовку высококлассных специалистов. Речь идет именно об умении решать практические задачи помощи человеку.



Легко записать в стандарт набор личностных компетенций, но где технологии, способные сформировать эти компетенции, и где преподаватели, владеющие соответствующими технологиями? Здесь требуются прежде всего напряженные научные изыскания, результаты которых немедленно попадали бы к студентам, да и добывались бы с их помощью. А это значит, что без широкой общенаучной, общегуманитарной и профессиональной подготовки сделать из студента мастера практической психологии нельзя, можно в лучшем случае подготовить ремесленника и надеяться, что у него хватит ума не экспериментировать над людьми, пришедшими к нему за помощью.

Поэтому попытки создать самостоятельную программу по подготовке психологов-практиков сейчас нельзя приветствовать. Результаты такой подготовки (частично она уже кое-где ведется) приведут к той же ситуации, которая сложилась в советской высшей ведомственной школе: было подготовлено множество ремесленников, хотя и владеющих конкретными технологиями и много знающих в узкой области, но не способных ни создать, ни освоить новое. Подражание этому — тупиковый путь в развитии психологии — и научной, и практической.



Подготовка для научной работы и подготовка для практической работы различаются содержанием и методами обучения.



От практического психолога требуется знание основ предметной области практики, в которой будет осуществляться его работа (производство, образование, здравоохранение и пр.), поэтому следует приветствовать подготовку психологов-практиков из врачей, учителей, инженеров и других специалистов, уже имеющих высшее профессиональное образование. Профессиональные рабочие навыки (ремесло) формируются через учебные игры, спецпрактикумы и практики с вводными лекциями и спецсеминарами. Обучение ремеслу всегда есть обучение умениям решать конкретные профессиональные задачи. Проверка этих умений должна вестись не на словесном экзамене, а в ситуации учебных игр, в том числе и компьютерных, в которых модулируются реальные ситуации. (Иванников В.А.

Проблемы подготовки психологов. // Вопросы психологии. 2006. № 1, с. 48-52)

Обсуждаемая проблема не может не включать в себя такой важный аспект, как личность будущего специалиста в области практической психологии. На это обращают внимание авторы практически всех публикаций, посвященных этой теме. Анализ и обобщение опыта квалификационных испытаний (работа в ГАК, экспертиза образовательных программ, конкурсы профессионального мастерства и т.п.) и опыта профессиональной деятельности начинающих специалистов, показывают, что в большинстве случаев качественный образовательный результат в подготовке практического психолога выражен в основном в такой характеристике как «широкая и глубокая профессиональная образованность». В отдельных случаях сюда можно добавить и «свободное (хорошее, достаточное) владение традиционными средствами оказания психологических услуг». Очевидно, что для эффективной работы этого явно недостаточно, т.к. изначально как процедура отбора будущих специалистов, так и процедура квалификационных испытаний выпускников не включают такого важного параметра как «требования к личности практического психолога». Имеющийся на сегодняшний день в профессиональной литературе материал показывает, что существует определенное

противоречие между нормативными (заданными в юридических документах) и профессиональными (определенными в профессиональной литературе) критериями подготовки специалистов в области практической психологии. В частности, это касается требований к личности консультанта, которые никак не обозначены в нормативных документах, определяющих содержание отбора и оценки квалификации специалистов области практической психологии. В свою очередь, практически в любой работе, освещающей данную проблематику, определены профессиональные критерии оценки личности специалиста в этой области (Бондаренко А. Ф., 1997; Кочюнас Р., 1999; Меновщиков В. Ю., 1998; Пахальян В.Э., 2006 и др.).

В результате получается, что для «заказчика», «потребителя» психологических услуг в программе подготовки практического психолога заложен «скрытый брак» - это отсутствие требований к личности того, кто эти услуги будет оказывать. В данном случае (когда мы говорим именно о подготовке практических психологов) это такой же важный содержательный компонент, как и все вышеперечисленные. Его нельзя «вынести за скобки», «оторвать от целого». Но об этом мы можем прочитать только в трудах опытных практиков и известных специалистов в данной области (Бондаренко А. Ф., 1997; Бюдженталь Дж., 2005; Кочюнас Р., 1999; Махнач А. В., 2002; Меновщиков В. Ю., 1998; Хамитова И. Ю., 2000 и др.). Они констатируют, что личность практического психолога – это *и условие, и результат профессионального практикоориентированного психологического образования*. Но пока это никак не отражается в нормативных требованиях к подготовке и переподготовке практических психологов в России. В то же время, в наиболее развитых (с точки зрения накопленного опыта подготовки «практических психологов») странах при отборе на обучение по данной специальности используются определенные критерии, обеспечивающие вероятность качественного образовательного результата. Например, такой как «психологическая зрелость личности».

В таком контексте понятно, что образовательный результат при обучении людей практикоориентированным психологическим специальностям, напрямую зависит от наличия следующих возможностей:

- 1) дифференцированного подхода к профподбору, профотбору и профподготовке потенциальных специалистов, построенного не только на критериях образованности, но и личностных (внутренних, психологических) возможностях каждого обучающегося;
- 2) создания особых условий обучения, качественно отличающихся от условий традиционного академического обучения не столько образовательной программой, сколько кадровыми ресурсами и соответствующей требованиям практики учебно-профессиональной базой для проведения полноценных, максимально приближенных к реальности профессиональной деятельности практических занятий.

Еще одна важная составляющая эффективной подготовки практического психолога – качество и уровень соответствия задачам сферы деятельности. Из всех уже действующих документов, которые наиболее точно и всесторонне определяют конкретное содержание подготовки специалистов в области практической психологии, наиболее проработан Приказ Минздрава РФ № 391 от 26 ноября 1996 г. «О подготовке медицинских психологов для учреждений, оказывающих психиатрическую и психотерапевтическую помощь» и Приложения к нему⁶⁹.

В контекст обсуждаемого вопроса важно отметить, что содержание образовательных стандартов высшего профессионального образования тесным образом связано с определением содержания такой важной для профессионального роста процедуры как **аттестация**, которая обычно понимается как процесс изучения и оценки выполнения конкретными специалистами своих профессиональных обязанностей, квалификации, в контексте их определенного статуса, должности. Основная цель такой процедуры – подтвердить факт соответствия имеющегося у того или иного сотрудника результата требованиям деятельности, которую он выполняет, должности, которую занимает и т.п. Результат аттестации позволяет оценить

⁶⁹ См. <http://www.lawschool.narod.ru/>

профессиональные возможности сотрудника и наметить перспективы его профессионального и карьерного роста⁷⁰.

Система оценки психологических кадров - это упорядоченная структура и набор правил, процедур, заданий и других элементов, которые используются учреждениями для инициирования, проектирования, введения и использования оценки специалистов в области оказания психологической помощи.

Аттестация всегда построена на определенных принципах, среди которых следует выделить:

- ◆ принцип стимулирования личностного и профессионального роста специалиста;
- ◆ принцип объективности;
- ◆ принцип прозрачности критериев оценки;
- ◆ принцип комплексности и целостности оценки профессиональной деятельности;
- ◆ принцип этапности, позволяющий оценить динамику профессионального роста специалиста;
- ◆ принцип добровольности, позволяющий специалисту самому инициировать свою аттестацию;
- ◆ принцип уважения к аттестуемому и др.

Следует отметить, что система оценок эффективности профессиональной деятельности практических психологов, работающих в разных сферах, не может быть абсолютно идентичной. Это, в первую очередь, связано с тем, что прямая оценка эффективности любой деятельности связана с определением того, насколько совпадают ее конкретные результаты с поставленными целями.

Здесь не следует забывать и о том, что реально существует определенное несоответствие между формальными и содержательными характеристиками аттестации деятельности специалиста: нормативно-правовые основания не совпадают по содержанию с профессиональными критериями ее оценки.

В частности, на сегодняшний день большая часть специалистов в области практической психологии образования не оспаривает положение о том, что цель деятельности практических психологов в системе образования - обеспечение психического и психологического здоровья детей и подростков. Поэтому логично предположить, что аттестация не может не учитывать показатели психологического здоровья детей и подростков как результаты профессиональной деятельности специалистов. Однако, нельзя оспаривать и тот факт, что в этой сфере невозможно напрямую связывать результаты развития ребенка с конкретной деятельностью специалистов, т.к. ребенок - это прежде всего часть семьи, он приходит в учреждение образования с теми особенностями развития, которые сформировались во вполне определенных условиях семейного воспитания, мотивы его поступков и действий не могут не зависеть от воздействий родственников, принимающих участие в его воспитании, ближайшего окружения сверстников и т.п. В частности, именно поэтому профессионалы при аттестации педагогических кадров исходят из того, что такие показатели как успеваемость или воспитанность ребенка не могут служить основным (главным) критерием оценки деятельности педагога.

Аттестация педагогических работников (в том числе и «педагогов-психологов») проводится на основании «Положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений», утвержденного Приказом N 1908 от 26.06.2000 Министерства образования Российской Федерации, где написано: «Целью аттестации является определение соответствия уровня профессиональной компетентности

⁷⁰ Подробнее о том как это рассматривается и реализуется в конкретной сфере (образовании) можно прочитать, например, в кн.: «Психологическая служба в современном образовании.....» / Под ред. И. В. Дубровиной - СПб., 2009, с. 46-48.

педагогических и руководящих работников требованиям к квалификации при присвоении им квалификационных категорий».

Если сравнивать практическую психологию образования и клиническую практическую психологию, то в первой достижение цели предполагает большое количество переменных, которые необходимо учитывать, чтобы определить, насколько данная цель достигается в процессе ее осуществления. Деятельности практического психолога образования далеко не всегда имеет прямую направленность на клиента. Здесь во многих случаях психолог не может оказывать прямое воздействие на развитие личности. Специфика же деятельности клинического психолога проявляется в том, что он имеет значительно больше возможностей прямого воздействия на личность клиента.

Именно поэтому оценка эффективности деятельности практического психолога должна учитывать специфику сферы, в которой он работает и носить комплексный характер. Последнее выражается не только в оценке различных сторон деятельности психолога, но и в использовании различных методов оценивания. В отечественной и зарубежной практике аттестации педагогических кадров традиционно используются следующие методы:

- ◆ наблюдение за работой аттестуемого специалиста;
- ◆ самоанализ деятельности и отчет аттестуемого;
- ◆ изучение документов, в которых отражается деятельность специалиста;
- ◆ собеседование и тестирование; направленные как на оценку профессиональных знаний и навыков, так и на определение уровня развития профессиональных способностей;
- ◆ скрининговое обследование клиентов и др.

Именно это помогает повысить эффективность аттестации и облегчает задачу косвенных оценок эффективности деятельности психолога.

При аттестации также оцениваются профессионально значимые качества личности психологов, среди которых можно выделить такие как:

- ◆ социальный интеллект;
- ◆ фасилитивность;
- ◆ уровень внутренней саморегуляции психолога, сбалансированность его эмоционального состояния⁷¹.

Оценку профессиональной деятельности практического психолога проводит специально организованная комиссия, состоящая из *экспертов*, т.е. компетентных в той или иной области данной профессиональной деятельности специалистов⁷².

В частности, проведенный авторами книги «Психологическая служба в современном образовании.....» анализ результатов научных исследований и обобщение опыта практической работы, позволили выделить общие критерии экспертной оценки профессиональной деятельности педагогов-психологов и психологических служб образовательных учреждений:

- 1) актуальность и целесообразность осуществляемой деятельности,
- 2) определение целей и задач деятельности в соответствии со спецификой учреждения,
- 3) соблюдение принципа научности осуществляемой деятельности,
- 4) наличие четко прослеживаемой системы психологической работы, взаимосвязь и взаимное дополнение ее направлений, видов и форм,
- 5) адекватность, качество подбора и использования методических средств,
- 6) соблюдение нормативных требований гуманистических и этических принципов,

⁷¹ Крупенина А. В. Проблемы оценки эффективности профессиональной деятельности практических психологов в системе образования / В кн. Материалы VII ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Психология в школе: зона ближайшего развития». Часть 1. - СПб, 2002, с. 60 – 62/

⁷² Подробнее об проведении экспертизы в конкретной сфере (образовании) можно прочитать, например, в кн.: Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга. / Под ред. И. В. Дубровиной - СПб., 2009, с. 48-51, 320-333.

- 7) соблюдение требований охраны жизни и здоровья детей, обеспечение их психологической безопасности,
- 8) способность к взаимодействию с различными специалистами образовательного учреждения, с родителями и др.,
- 9) профессиональная компетентность, работа над повышением профессионального уровня,
- 10) способность создавать условия для благоприятной психологической атмосферы в образовательном учреждении (психологическая поддержка, доброжелательность, толерантность, взаимопомощь),
- 11) рациональность распределения и использования рабочего времени,
- 12) эффективность психологической работы (количественно-качественные показатели)⁷³.

В целом можно сказать, что в настоящее время не решены еще многие вопросы подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов в России. Поэтому в настоящий момент важнейшей профессиональной задачей является преодоление разрыва между требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности психолога в различных сферах социальной практики, и сложившейся в России системой психологического образования и аттестации специалистов. Для этого усилиями организаторов, ученых и опытных специалистов-практиков должна быть разработана и принята целостная система критериев, четко обозначающих интегральные характеристики результатов профессионального образования, профессиональной деятельности психолога-практика и их оценки. Это должно быть отражено не только в требованиях к образовательным программам и необходимым условиям их реализации, но и в требованиях к профессиональным и личностным характеристикам людей, собирающихся реализовать свой потенциал в практической психологии.

В этом плане, вслед за упомянутыми выше специалистами, следует признать, что:

- 1) необходим серьезный пересмотр всей существующей системы подготовки (повышения квалификации и переподготовки) специалистов-психологов, создание дифференцированных (по отношению к требованиям заказчика, работодателей) стандартов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования;
- 2) должна быть создана целостная система инновационных образовательных программ, обеспечивающих подготовку психологов различных направлений и специальностей на уровне имеющихся сегодня требований и, в то же время, ориентированная на прогнозируемые изменения этих требований в ближайшем будущем.

В частности, реальные запросы общественного развития современной России предполагают необходимость скорейшего создания и внедрения в практику:

- ♦ *программ высшего и дополнительного профессионального образования, обеспечивающих подготовку практических психологов по новым и востребованным направлениям и специальностям.* В частности, таким как: «Ювентальная юридическая психология», «Консультативная психология в системе учреждений психологической помощи населению», «Прикладная информатика в психологии», «Этнопсихология» и т.п.;
- ♦ *ресурсных центров.* В частности, для практических психологов системы образования; клинических психологов; практических нейропсихологов и т.п.);
- ♦ *новых учреждений и комплексов, обеспечивающих информационную и методическую поддержку психологической практики.* В частности, таких как: «Центр психотехнологий», «Методический и образовательный центр экстремальной психологии», «Электронная библиотека практической психологии»; «Интернет–портал «Практическая психология для населения» и т.п.;
- ♦ *учреждений и комплексов психологического просвещения населения и профилактики.* В частности, таких как: «Центр психологического просвещения и психопрофилактики», «Психопрофилактический и образовательный комплекс для детей и родителей» и т.п.

Именно создание учреждений и комплексов такого рода позволит:

⁷³ Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга. / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб., 2009., с. 49-50

- а) создать реальную базу для прохождения практики, стажировки и повышения квалификации в области практической психологии;
- б) выстраивать направления профессиональной подготовки практических психологов с учетом требований и пожеланий заказчика психологических услуг (работодателей).

Вопросы и задания для самопроверки и семинарских занятий

В чем сущность понятий «профессия», «специальность», «квалификация», «специализация», «должность»?

Определите основное содержание понятий «профессиональная подготовка», «профессиональная переподготовка», «аттестация», «повышение квалификации»

В чем заключается своеобразие профессиональной подготовки практических психологов в Германии?

В чем заключается своеобразие профессиональной подготовки практических психологов во Франции?

Выделите основные особенности профессиональной подготовки практических психологов в США

Выделите основные особенности аттестации практических психологов в европейских странах.

В чем заключается своеобразие профессиональной подготовки практических психологов на нынешнем этапе развития профессионального образования в России?

Выделите основные особенности профессиональной переподготовки и аттестации практических психологов в современной России

Литература для самостоятельной работы

Основная литература

Володарская И. А., Лизунова Н. М. Система подготовки психологов в США. // Вестник МГУ, Сер. 14. Психология. 1990. №1; 1989. №3.

Гюто М. Психологи во Франции // Иностранная психология. 1993. №2.

Дюбина Т. Г. Профессиональная компетентность специалиста-психолога. // Материалы IV Съезда. - Ростов на Дону 2007, с. 333

Егорова М. А. Модель профессиональной подготовки специалиста-психолога для системы образования. // Психологическая наука и образование. 2003. №4.

Забродин Ю. М., Пахальян В. Э. Организационные и методические проблемы подготовки и переподготовки практических психологов. // Образование в России: медицинские, педагогические, психологические, экологические аспекты: материалы конференции. Том 2. - Калуга: КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2008, с. 140-143.

Зинченко Ю. П. Профессиональные психологи - будущему России. // Материалы IV Съезда. - Ростов на Дону 2007, с.

Иванников В. А. Проблемы подготовки психологов. // Вопросы психологии. 2006. № 1, с. 48-52.

Климов Е. А. Гипотеза "метелок" и развитие профессии психолога. // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. 1992. № 3. с. 3-12.

Климов Е. А. "Потёмки" и "светильники" в становлении профессионала: пособие для занятых трудовым и профессиональным самовоспитанием. - М., 2006.

Климов Е. А. Психолог. Введение в профессию. / Под редакцией Е. А. Климова. – М., 2006

Лежнина Л. В. Становление практической психологии образования: кросскультурный анализ. // Психологическая наука и образование. 2008. № 1

Мариско Е. О положении практических психологов в Германии. // Иностранная психология. 1996. №7, с. 61-67

Рубцов В. В., Марголис А. А. Стратегия развития высшего психологического образования // Психол. наука и образование. 1998. №2.

Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга. / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб., 2009., с. 46-51; 320-333.

Шмелева И. А. Введение в профессию. – СПб., 2006, с. 160-179.

Дополнительная литература

Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. – М., 1999

Вишняков И. А. Акмеологическая концепция подготовки школьного психолога в вузе. Дис. ... д-ра психол. Наук. – М., 2006

Вьюнова Н. И., Хлоповских Ю. Г. Специфика психолого-педагогической деятельности практического психолога образования. // Материалы IV Съезда Российского психологического общества. - Ростов на Дону .2007, с. 219.

Гурье Л.И. Профессиональное образование во Франции. - Казань.1993.

Егорова М. А. Модель профессиональной подготовки специалиста-психолога для системы образования. // Психологическая наука и образование. 2003. №4

Иванников В. А. Задачи организации и подготовки психологов. // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV национальной научно-практической конференции. – М., 2007, с. 24.

Караяни А. Г. Психология в США в годы второй мировой войны. // Психологический журнал. Том 23. 2002. №2.

Краснощеченко И. П. Субъектно-профессиональное становление будущих психологов в образовательном пространстве Вуза. // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV национальной научно-практической конференции. – М., 2007, с. 220-221.

Крупенина А. В. О некоторых проблемах профессиографического исследования деятельности практических психологов в системе образования // Психологическая наука и образование. 2002. № 1.

Крупенина А. В. Проблемы оценки эффективности профессиональной деятельности практических психологов в системе образования // Материалы VII ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Психология в школе: зона ближайшего развития». Часть 1. – СПб, 2002, с. 60 – 62.

Лежнина Л. В. Актуальные проблемы и направления формирования профессиональной готовности психологов образования. // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV национальной научно-практической конференции. – М., 2007, с. 32-33.

Малых С.Б., Шапкина А.Н. Психологическая служба в системе образования Германии // Вопросы психологии 2004, №5.

Марголис А. А. Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности. // Психологическая наука и образование. 2003. № 2.

Нистед Л. Психология Швеции: психологический факультет Стокгольмского Университета. // Иностранная психология. 1995. №5.

Панов В. И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения. // Психологическая наука и образование. 2001. № 2

Пахальян В. Э. Дополнительное высшее профессиональное образование в контексте концепции переходов (на примере подготовки и переподготовки практических психологов). // Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования. Красноярск. 2008, с. 58-67.

Пряжникова Е. Ю. «Кризисы перехода» из одной образовательной среды в другую в системе непрерывного профессионального образования. // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV национальной научно-практической конференции. – М., 2007, с. 271-273.

Спиркина Е. А. Подготовка психотерапевтов и психологов консультантов. // Психологический журнал, 1994. №6, с.121-127.

Сафонова М. В. Новые подходы к подготовке практического психолога // Материалы VII ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Психология в школе: зона ближайшего развития». – Часть 1 СПб, 2002,с. 110-111

- Смирнов А. Н.* Особенности условий подготовки практических психологов в зависимости от их профессиональной специализации. Дис. ... канд. психол. Наук - Н. Новгород, 2006
- Уварова Л. В.* Проблема мотивации выбора профессии психолога. // Вестник Моск. госуд. областного университета. Серия Психологические науки. 2007. №1, с. 253-288.
- Хижнякова Г. А.* Профессия психолог: от авторского взгляда к авторской позиции. // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV национальной научно-практической конференции. – М., 2007, с. 304-306.
- Чепель Т. П., Яковенко Т. Д.* Технология интенсивного психолого-педагогического образования: рефлексия авторского опыта. // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV национальной научно-практической конференции. – М., 2007, с. 64-65
- Шиленкова Н.А.* Метод интроспекции в исследовании профессионально важных качеств психолога // Психология. Пермь. 2003. №2. с 17-18.
- Якимова П.Ю.* Мотивация обучения и выбора профессии у студентов-психологов, обучающихся на разные психологические специальности. // Психологическая наука и образование. 2008. №5.
- DeGalan, J., & Lambert, S.* (2006). Great Jobs for Psychology Majors. Columbus, OH: McGraw-Hill
- Elicker J. D., O'Malley A. L. Williams C. M.* Does an Interactive Web Site Help Students Learn? // Teaching of Psychology, Volume 35, Issue 2. April 2008 , pages 126 – 131
- A Framework for Education and training for Psychologists in Europe // International association of applied psychology. Newsletter. Vol. 13, issue 2, April 2001.
- Irons J. G., Buskist W.* Preparing the New Professoriate: What Courses Should They Be Ready to Teach? // Teaching of Psychology, Volume 35, Issue 3 July 2008 , pages 201 – 204
- Kuther, T. L., & Morgan, R. D.* (2007). Careers in Psychology: Opportunities in a Changing World (2nd ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Morgan, B. L., & Korschgen, A. J.* (2008). Majoring in Psychology: Career Options for Psychology Undergraduates (4th ed.). Boston: Pearson. Allyn & Bacon

Библиография

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. - М., 1977.
2. *Асмолов А. Г.* XXI век: психология в век психологии. // Вопросы психологии. 1995. №1.
3. *Болотова А. К.* Прикладная психология. – М., 2006.
4. Большой психологический словарь. / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М., 2003.
5. *Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования. - М: Смысл, 1999.
6. *Валитова И. Е., Васильев Т. В.* Методические основания подготовки практических психологов к работе с детьми. // Психология обучения. 2008. №2, с. 68-74.
7. *Васильев В. Л.* Юридическая психология. – СПб., 1997-2008.
8. *Василюк Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса. // Вопросы психологии. 1996. №6.
9. *Васильев Н.Н.* Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. - СПб, 2005.
10. *Василюк Ф. Е.* От психологической практики к психологической теории. // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1.
11. Введение в практическую социальную психологию. / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В.. Соловьевой. – М., 1999.
12. *Володарская И.А., Лизунова Н.М.* Система подготовки психологов в США. // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1989, №3, с. 50-62.
13. *Володарская И.А., Лизунова Н.М.* Система подготовки психологов в США. // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1990, №1, с. 57-67.
14. *Годфруа Ж.* Что такое психология. В 2-х томах. Т.1. – М.. 1996.
15. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. 2000, 2005. // <http://www.ed.gov.ru/min/dokum/>
16. *Гульдман А.В., Назренко Ю.В.* Психологические службы в системе здравоохранения, состояние и перспективы. // Вопросы психологии. 1991. №3.
17. *Гюто М.* Психологи во Франции // Иностранная психология. 1993. №2, с.75-83.
18. *Дерябо С. Д., Вачков И. В.* В поисках предмета практической психологии: парадигмы тренинга. // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2. Предмет психологии. / Под ред. В.В. Новикова и др. – Ярославль, 2004, с. 58-71.
19. *Детская практическая психология: Учебник.* / Под ред. Т. Д. Марцинковской - М., 2001.
20. *Джордж Р., Кристиани Т.* Консультирование: теория и практика. - М., 2002.
21. *Джуэлл Л.Д.* Индустриально-организационная психология. – СПб., 2001.
22. *Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба. - М., 1991
23. *Егорова М. А.* Модель профессиональной подготовки специалиста-психолога для системы образования. // Психологическая наука и образование. 2003. №4.
24. *Еникеев М.* Юридическая психология. – СПб, 2004.
25. *Забродин Ю. М.* Основные проблемы становления практической психологии в СССР. // Психологические условия профессионального становления личности. М., 1990.
26. *Забродин Ю. М.* Проблема разработки практической психологии. // Психологический журнал. 1980. Т.1. №2.
27. *Забродин Ю. М.* Развитие советской психологии и задачи психологической службы. // Психологический журнал. 1984. Т.5. №6.
28. *Забродин Ю. М., Пахальян В. Э.* Основные проблемы практической психологии в современной России. // Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. 19-21 сентября. Том 2.– Ростов на Дону. 2007, с. 18-19.
29. *Занковский А. Н.* Организационная психология. – СПб., 2000.

30. *Зинченко В. П., Мамардашвили М. К.* Проблема объективного метода в психологии. // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. – Ярославль. 2005, с. 62-88.
31. *Иванников В. А.* Проблемы подготовки психологов. // Вопросы психологии. 2006. № 1, с. 48-52.
32. *Иванченко Г. В., Леонтьев Д.А., Сафуанов Ф. С. Тульчинский Т. Л.* К системной методологии комплексной гуманитарной экспертизы. // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. – Ярославль. 2005, с. 89-110.
33. *Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия.* / Под ред. Е. А. Левановой. – СПб., 2006.
34. *История советской психологии труда. Хрестоматия.* – М., 1983
35. *Каган В. Е.* Практическая психология для психологов и врачей: обучающий тестовый контроль. – М., 1999.
36. *Карандашев В. Н.* Психология. Введение в профессию. – М., Смысл. 200, 2003
37. *Карицкий И. Н.* Общая теория психологической практики. // Психология телесности. М., 2004.
38. *Карицкий И. Н.* Психологическая практика: базовая структура. – М., 2006
39. *Карицкий И. Н.* Психологическая практика: основные понятия. – М., 2005
40. *Карицкий И. Н.* Психологическая практика: классификации. – М., 2007
41. *Карицкий И. Н.* Специфический и всеобщий метод психологии. // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. – Ярославль. 2005, с. 111-135.
42. *Караяни А. Г., Сыромятников И. В.* Прикладная военная психология. – СПб, 2006.
43. *Климов Е. А.* О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их. – М., 2006.
44. *Климов Е. А.* "Потёмки" и "светильники" в становлении профессионала: пособие для занятых трудовым и профессиональным самовоспитанием. – М., 2006
45. *Климов Е. А.* Психолог. Введение в профессию. / Под редакцией Е. А. Климова.– М., 2006
46. *Козлов В. В.* Седьмая волна в развитии психологии. // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2. Предмет психологии. / Под ред. В.В. Новикова и др. – Ярославль, 2004, с. 185-206.
47. *Корнилова Т. В. , Смирнов С. Д.* Методологические основы психологии. – СПб., 2006.
48. *Коттлер Дж., Браун Р.* Психотерапевтическое консультирование. – СПб., 2001
49. *Кроль Л., Пуртова Е.* Инструменты развития бизнеса: тренинг и консалтинг. – М., 2001.
50. *Крупенина А. В.* О некоторых проблемах профессиографического исследования деятельности практических психологов в системе образования. // Психологическая наука и образование. 2002. № 1.
51. *Крупенина А. В.* Проблемы оценки профессиональной деятельности практических психологов в системе образования. // Материалы VII ежегодной Всероссийской научно-практической конференции "Психология в школе: зона ближайшего развития", с. 60 – 62.
52. *Курильченко Н.Н.* К вопросу профессиональной идентификации практического психолога, психотерапевта в вузе. // <http://psychology.net.ru/articles/content/1180647215.html>
53. *Леонова А.Б., Чернышева О.Н.* Психология труда и организационная психология. Хрестоматия. – М., 1995.
54. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
55. *Ломов Б. Ф.* О состоянии и перспективах развития психологической науки в СССР. // Психологическая наука в социалистических странах. – М., 1981.

56. *Лоос В. Г.* Промышленная психология. – Киев, 1974-1990.
57. *Лурия А. Р.* Об историческом развитии познавательных процессов - М., 1973.
58. *Малых С.Б., Шапкина А.Н.* Психологическая служба в системе образования Германии // Вопросы психологии 2004, №5, с. 127-140.
59. *Ньюстром Д.В., Девис К.* Организационное поведение. – СПб., 2000.
60. *Ольшанский Д. В.* Политическая психология - СПб., 2003
61. *Пахальян В. Э.* Групповой психологический тренинг. Учебное пособие. – СПб., 2006.
62. *Пахальян В. Э.* Психологическое консультирование. Учебное пособие. – СПб., 2006.
63. *Пахальян В. Э.* Психопрофилактика в практической психологии образования. М., 2003.
64. *Петровский А.В.* История советской психологии. – М., 1967.
65. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. – М., 1998.
66. Практическая психология образования. / Под ред. И. В. Дубровиной М., 1997; СПб., 2004.
67. Практическая психология — основа индивидуализации и дифференциации образования. / Под ред. А. Г. Асмолова – М., 1991.
68. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению «Психолого-педагогическое образование». // Школьный психолог. 2009. №1
69. Психологическая практика: проблемы и перспективы. / Под ред. Кучинского Г.М. - Мн., 2002.
70. Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга. / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб., 2009.
71. Психологическая энциклопедия. / Под ред. Р. Корсини, А. Азурбаха. - СПб., 2003.
72. Психология как профессия. / Под ред. Базарова Т.Ю., Ивановой Е.М., Климова Е.А., Кузнецовой А.С., Носковой О.Г. // http://www.psy.msu.ru/science/public/psy_prof/
73. Психология труда. Информационный бюллетень. №17, 18. В 2-х частях. - М., Институт конкретных социологических исследований, 1969.
74. Рабочая книга школьного психолога. / Под ред. Дубровиной И.В. – М., 1991
75. *Розин В. М.* Психология: теория и практика. - М., 1998.
76. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. - М., 2000.
77. *Рубцов В. В.* Психологическая поддержка современного образования. // Известия РАО. 1999.
78. *Рубцов В. В., Марголис А. А.* Стратегия развития высшего психологического образования // Психол. наука и образование. 1998. №2.
79. *Сафонова М. В.* Новые подходы к подготовке практического психолога // Материалы VII ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Психология в школе: зона ближайшего развития». – Часть 1 СПб, 2002, с. 110-111
80. *Севостьянов О. В.* Развитие системы психологического образования в конце XIX – начале XX ВВ. в России. // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV национальной научно-практической конференции. – М., 2007, с.118-119
81. *Слободчиков В. И.* Безопасное образование: психология и педагогика здоровья. // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / Под ред. В. И. Слободчикова - М., 1999.
82. *Слободчиков В. И.* Что развивается в образовании, что образуется в развитии? // Развитие и образование особенных детей. / Под ред. В. И. Слободчикова М., 1999.
83. Современная психология. Справочное руководство. / Под ред. В.Н. Дружинина. – М., 1999.

84. Страбахина Т. Н., Зеленовский В. В. Супервизия в профессиональной подготовке и повышении квалификации практического психолога. // психолгия обучения. 2008. №7, с. 100-107.
85. Толочек В. А. Современная психология труда. – СПб., 2008.
86. Тутушкина М. К. Современная практическая психология. – М., 2005
87. Тутушкина М. К. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии. – СПб., 2006.
88. Уварова Л. В. Проблема мотивации выбора профессии психолога. // Вестник Моск. госуд. областного университета. Серия Психологические науки. 2007. №1, с. 253-288.
89. Улановская И. М. Понятие образовательной среды. // Образовательная система "Школа 2100". Педагогика здравого смысла. / Под ред. А. А. Леонтьева - М., 2003.
90. Шульц Д., Шульц С. Э. История современной психологии. – СПб., 1998.
91. Эткин А. М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания. // Вопросы психологии. 1987. № 6.
92. Юревич А. В. Перспективы парадигмального синтеза. // Вопросы психологии. 2008. №1, с. 3-15.
93. Юревич А. В. Системный кризис в психологии. // Вопросы психологии. 1999. №2, с. 3-8.
94. Ярошевский М.Г. История психологии. – М., 1976.
95. Ярошевский М. Г. Психофизиология труда и принцип деятельности в советской психологии. // Вопросы психологии, 1977, № 6.
96. A Framework for Education and training for Psychologists in Europe // International association of applied psychology. Newsletter. Vol. 13, issue 2, April 2001.
97. American Psychological Association (1995b). *Psychology: Scientific problem solvers, careers for the 21st century*. Washington, DC: APA Education Directorate and Office of Public Communications.
98. Bekerian D. A.& Levey A. B. Applied Psychology. Putting Theory into Practice. University Press. Oxford, 2005
99. Bevan W., & Kessel F. (1994). Plain truths and home cooking: Thoughts on the making and remaking of psychology. *American Psychologist*, 49, 505-509.
100. Boneau C.A. (1992). Observations on psychology's past and future. *American Psychologist*, 47, 1586— 1596.
101. Bower G. H. (1993). The fragmentation of psychology? *American Psychologist*, 48, 905-907.
102. Cascio W. F. (1995). Whither industrial and organizational psychology in a changing world of work? *American Psychologist*, 50, 928-939.
103. Clifford R. O'Donnell, Joseph R. Ferrari (Ed) [Employment in Community Psychology: The Diversity of Opportunity](#). The Haworth Press, United Way, New York 2000
104. DeGalan, J., & Lambert, S. (2006). Great Jobs for Psychology Majors. Columbus, OH: McGraw-Hill
105. Elicker J. D., O'Malley A. L. Williams C. M. Does an Interactive Web Site Help Students Learn? // Teaching of Psychology, Volume 35, Issue 2. April 2008, pages 126 – 131
106. Irons J. G., Buskist W. Preparing the New Professoriate: What Courses Should They Be Ready to Teach? // Teaching of Psychology, Volume 35, Issue 3 July 2008, pages 201 – 204
107. Kuther, T. L., & Morgan, R. D. (2007). *Careers in Psychology: Opportunities in a Changing World* (2nd ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth
108. Media Entertainment: The Psychology of Its Appeal. Dolf Zillmann, Peter Vorderer (Ed) Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ. 2000
109. Morgan, B. L., & Korschgen, A. J. (2008). *Majoring in Psychology: Career Options for Psychology Undergraduates* (4th ed.). Boston: Pearson Allyn & Bacon

110. *Spielberger Ch.* Encyclopedia of Applied Psychology, Three-Volume Set, 1-3. Academic Press. 2004

Приложения

Приложение 1. Нормативно-правовые основы практической психологии

Документы министерства здравоохранения Российской Федерации

ПРИКАЗ от 26 ноября 1996 г. N 391

О ПОДГОТОВКЕ МЕДИЦИНСКИХ ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ, ОКАЗЫВАЮЩИХ ПСИХИАТРИЧЕСКУЮ И ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКУЮ ПОМОЩЬ

В целях реализации Закона Российской Федерации "О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании" и Федеральной целевой программы "Неотложные меры по совершенствованию психиатрической помощи (1995 - 1997 годы)", утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации от 20 апреля 1995 г. N 383, утверждаю:

1. Положение о подготовке медицинских психологов (Приложение 1).
2. Программу непрерывного обучения и примерные тематические учебные планы подготовки по медицинской психологии ([Приложение 2](#)).
3. Методические рекомендации о работе врача - психотерапевта и медицинского психолога в многопрофильной бригаде специалистов в учреждениях, оказывающих психиатрическую и психотерапевтическую помощь (Приложение 3).
4. Положение о Федеральном научно-методическом центре по психотерапии и медицинской психологии ((Приложение 4).

Приказываю:

Российской медицинской академии последипломного образования, Санкт-Петербургской медицинской академии последипломного образования, Новокузнецкому институту усовершенствования врачей, Уральскому институту усовершенствования врачей, Государственному научному центру психиатрии и наркологии, Государственному научному центру социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского, Санкт-Петербургскому научно-исследовательскому психоневрологическому институту им. В.М. Бехтерева, Алтайскому государственному медицинскому университету, Архангельской государственной медицинской академии, Владивостокскому государственному медицинскому университету, Ивановской государственной медицинской академии, Казанскому государственному медицинскому университету, Красноярской государственной медицинской академии, Московской медицинской академии, Новосибирскому медицинскому институту, Ростовскому государственному медицинскому университету, Самарскому государственному медицинскому университету, Санкт-Петербургскому государственному медицинскому университету, Санкт-Петербургской государственной медицинской академии, Сибирскому государственному медицинскому университету, Ставропольской государственной медицинской академии, Тюменской государственной медицинской академии, Уральской государственной медицинской академии:

Обеспечить последипломную переподготовку психологов по медицинской психологии на период до 2000 года в соответствии с потребностью, предусмотренной Федеральной целевой программой "Неотложные меры по совершенствованию психиатрической помощи (1995 - 1997 годы)".

2. Руководителям органов здравоохранения субъектов Российской Федерации использовать в своей работе методические рекомендации и положения, утвержденные настоящим Приказом.

3. Ректорам медицинских вузов обеспечить обучение студентов по предмету "Медицинская психология" в соответствии с программой и учебным планом, утвержденными настоящим Приказом (Приложение 2).

4. Реорганизовать Федеральный научно-методический центр по психотерапии в Федеральный научно-методический центр по психотерапии и медицинской психологии.

5. Руководителю Федерального научно-методического центра по психотерапии и медицинской психологии профессору Карвасарскому Б.Д. по согласованию с заведующим кафедрой нейро- и патопсихологии Московского государственного университета профессором Поляковым Ю.Ф. в срок до 1 мая 1997 года подготовить предложения по изданию учебных пособий по додипломному и последипломному обучению по предмету "Медицинская психология".

6. Контроль за выполнением настоящего Приказа возлагаю на первого заместителя министра А. М. Москвичева.

Министр здравоохранения
Российской Федерации
Т.Б.ДМИТРИЕВА

Приложение 1
к Приказу Минздрава РФ
от 26 ноября 1996 г. N 391

ПОЛОЖЕНИЕ О ПОДГОТОВКЕ МЕДИЦИНСКИХ ПСИХОЛОГОВ

1. Данный вид подготовки состоит из двух основных разделов:

1.1. Додипломная подготовка по специальности "Медицинская психология" на факультетах медицинской психологии в медицинских вузах, в университетах и иных высших образовательных учреждениях, имеющих соответствующие условия (клиническая база, квалифицированные педагогические кадры) и лицензию.

1.2. Дополнительная подготовка (переподготовка) психологов по медицинской психологии в медицинских научных и высших образовательных учреждениях осуществляется в виде очного и очно-заочного повышения квалификации в соответствии с основными требованиями к данному виду подготовки, утверждаемыми Министерством здравоохранения Российской Федерации. Указанные учреждения должны иметь государственную лицензию на право преподавания предмета "Медицинская психология".

2. Перечень медицинских вузов для дипломной подготовки по медицинской психологии на факультетах медицинской психологии, перечень медицинских научных и высших образовательных учреждений для дополнительной подготовки (переподготовки) психологов по медицинской психологии, программы непрерывного обучения и примерные тематические учебные планы подготовки по медицинской психологии утверждаются Министерством здравоохранения Российской Федерации.

3. Переподготовка по медицинской психологии специалистов, получивших высшее образование по психологии в университетах и иных высших образовательных учреждениях, осуществляется по индивидуальному плану с зачетом дисциплин (часов), входящих в структуру додипломного образования.

Индивидуальный план обучения составляется таким образом, чтобы освоение дисциплин, входящих в раздел базовой подготовки (общепсихологические и клинические дисциплины), проводилось на начальных этапах обучения. Далее проводится повышение квалификации по медицинской психологии. Теоретическая подготовка проводится в течение всего времени

обучения и включает в себя освоение наиболее актуальных вопросов медицинской психологии. Практическая подготовка на разных этапах обучения осуществляется в учреждениях (подразделениях), оказывающих психиатрическую и психотерапевтическую помощь (психиатрическая клиника, психоневрологический диспансер, психотерапевтический кабинет).

Личностно- и профессионально-ориентированные тренинги проводятся в течение всего срока обучения. Для реализации плана и обеспечения качества подготовки специалиста назначается куратор (супервизор), который принимает непосредственное участие в обучении и несет персональную ответственность за реализацию учебного плана, осуществляет мероприятия по личностной и психологической поддержке обучаемого. Обучение по программе опирается на активную самостоятельную работу обучаемого, продолжительность которой может составлять до 50% всего времени обучения. Супервизия проводится ведущими специалистами по основным разделам медицинской психологии в два этапа:

- в начале обучения (на этапе общепсихологической специализации) для оценки возможностей обучаемого, способности его к коммуникации и установлению психологического контакта;
- в ходе специализации по медицинской психологии в структуре различных курсов: психодиагностика, психокоррекция и др.

По окончании обучения при положительном заключении куратора, который обобщает результаты супервизии, обучаемый проходит проверочные испытания и получает свидетельство (диплом) об окончании переподготовки по медицинской психологии.

4. Для лицензирования учреждений, проводящих переобучение психологов по медицинской психологии, включая научно-исследовательские учреждения, необходимо:

- наличие программ и тематических учебных планов, разработанных в соответствии с основными требованиями к дополнительной подготовке психолога по медицинской психологии;
- наличие квалифицированных педагогических и научных кадров в области медицинской психологии (кандидатов и докторов наук - психологов по базовому образованию);
- наличие условий для проведения учебного процесса в соответствии с современными требованиями к его организации и возможностью проведения подготовки на собственных и иных (по договорам) клинических базах;
- собственные возможности учреждения в целом должны обеспечить не менее 40% программы обучения по медицинской психологии.

5. В структуру этих учреждений входят:

- приемная комиссия;
- факультет медицинской психологии или другое образовательное подразделение;
- наблюдательный совет и экзаменационная комиссия.

В ходе подготовки решения о приеме на обучение приемная комиссия учреждения изучает уровень подготовки кандидата с учетом его додипломного образования; поступающий на обучение представляет в приемную комиссию документы о высшем образовании с указанием пройденных дисциплин.

6. Приемная комиссия передает свое заключение на утверждение в администрацию учреждения. На основе этого заключения куратор разрабатывает индивидуальный план прохождения подготовки, при необходимости - с привлечением (по договорам) иных образовательных и лечебно-профилактических учреждений России и других стран, имеющих право на проведение подготовки по медицинской психологии.

7. После утверждения индивидуального плана администрация учреждения заключает с обучающимися договор на проведение обучения, в котором указываются:

- сроки подготовки;
- перечень изучаемых курсов и дисциплин;
- перечень учреждений, в которых проводится подготовка;
- этапы проведения подготовки.

8. Качество подготовки обеспечивается деятельностью наблюдательного совета, состоящего из специалистов (ученых, практиков и организаторов) в области медицинской психологии и базовых дисциплин (психиатрия, психотерапия, психология и др.).

Совет работает на контрактной основе и выполняет следующие функции:

- наблюдение за выполнением учебного плана в соответствии с основными требованиями к дополнительной подготовке психолога по медицинской психологии, для чего не реже 2 раз в год проводится экспертиза процесса обучения;
- участие в разрешении спорных вопросов при проведении проверочных испытаний;
- экспертиза подготовки на этапе завершения обучения на предмет его соответствия учебному плану по продолжительности и основным требованиям к дополнительной подготовке психолога по медицинской психологии;
- экзаменационная комиссия в составе ведущих специалистов учреждения по приказу администрации учреждения проводит вступительные и выпускные проверочные испытания (экзамены);
- свидетельство (диплом) об окончании переподготовки психолога по медицинской психологии выдается администрацией учреждения.

Начальник Управления
учебных заведений
Н. Н.ВОЛОДИН

Заместитель
Начальника Управления
научных исследований
Н. Н.САМКО

Приложение 2
к Приказу Минздрава РФ
от 26 ноября 1996 г. N 391

ПРОГРАММА НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПРИМЕРНЫЕ ТЕМАТИЧЕСКИЕ УЧЕБНЫЕ ПЛАНЫ ПОДГОТОВКИ ПО МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

1. Введение

Увеличение распространенности пограничных психических и социально-стрессовых расстройств, психосоматических заболеваний, саморазрушающего поведения и аномалий развития детей и подростков предполагает более широкое использование достижений современной медицинской психологии. Однако обеспеченность медицинскими психологами лечебно-профилактических учреждений страны совершенно недостаточна. Отсутствуют организационные основы медико-психологической подготовки студентов медицинских вузов, что связано с недостатком опытных преподавателей со специальным медико-психологическим образованием. Существующая система подготовки медицинских психологов не способна обеспечить учреждения здравоохранения необходимым числом медицинских психологов. Острота проблемы не снимается привлечением к медико-психологической работе врачей, педагогов и дефектологов, не имеющих систематической подготовки по медицинской психологии.

Стихийное развитие всевозможных медико-психологических, психотерапевтических и психодиагностических курсов, семинаров и даже "институтов", дающих лишь фрагментарные знания в области медицинской психологии, лишь утяжеляет создавшееся положение, обеспечивая сиюминутные потребности. Подобный способ решения проблемы подготовки и использования медицинских психологов включает в себе потенциальную опасность, так как зачастую ведет к искажению предмета медицинской психологии и, в конечном счете, к ее дискриминации.

Построение эффективной системы подготовки квалифицированных медицинских психологов для учреждений, оказывающих психиатрическую и психотерапевтическую помощь, предполагает создание базы медицинских вузов и научно-исследовательских учреждений для получения профильного образования, использование различных моделей образования (университет, факультет медицинской психологии медицинского вуза или кафедра медицинской психологии в медицинских вузах, на базе НИИ), преемственность этапов додипломной и последипломной подготовки в рамках каждой из моделей, введение системы последипломного образования.

2. Основные принципы подготовки медицинских психологов

Система образования по медицинской психологии должна представлять собой гармоничное сочетание теоретических и практических, клинических и экспериментальных составляющих. На этой основе предполагается следующая последовательная подготовка по одному или нескольким более частным направлениям в области психодиагностики и психологической коррекции. Одним из важнейших элементов в подготовке медицинских психологов должно быть освоение основ психиатрии, психотерапии и неврологии.

Обязательным в системе подготовки медицинских психологов должен быть комплекс специализированных мероприятий, обеспечивающих личностную психопрофилактику будущих специалистов и активный характер обучения (личностно- и профессионально-ориентированный тренинг).

Учебный процесс должен строиться таким образом, чтобы стимулировать развитие самостоятельной активности обучающихся.

В целом система образования медицинских психологов должна включать программы, обеспечивающие:

- адекватное понимание границ профессиональной компетенции медицинских психологов, принципов профессионального взаимодействия с медицинским и иным персоналом, а также вопросов медицинской этики и деонтологии,
- активное усвоение обучающимися теоретических знаний и теоретико-методологических принципов,
- достаточную ориентацию в смежных клинических областях психиатрии, психотерапии и неврологии,
- освоение методов и приемов психодиагностической, психокоррекционной работы с различными контингентами больных,
- овладение навыками установления психологического контакта с больными и их родственниками,
- использование элементов личностной психопрофилактики, этапный контроль профессиональной подготовки.

3. Общая структура подготовки медицинских психологов и основные методические приемы, рекомендуемые при их обучении

Основная цель образования - получение теоретических знаний, приобретение практических умений и навыков, соответствующих основным требованиям к подготовке психолога по медицинской психологии.

Общая система подготовки медицинских психологов представляет собой взаимосвязанные этапы, включающие додипломное и последипломное обучение. Додипломная подготовка может осуществляться на базе психологических факультетов университетов, медицинских вузов, а также факультетов психологии педагогических и других вузов. Последипломная подготовка проводится в 2 этапа: подготовка, обеспечивающая обучение в соответствии с основными требованиями к дополнительной подготовке психолога по медицинской психологии, и последующая подготовка на курсах усовершенствования специалистов, имеющих сертификат. Продолжительность последипломного обучения определяется уровнем додипломного образования, но не может быть менее одного года.

На протяжении всего процесса подготовки медицинских психологов решается комплекс задач не только по овладению теоретическими знаниями, но прежде всего - приобретению практических навыков и умений, развитию ряда личностных аспектов обучающегося, существенных для эффективной деятельности (разрешение собственных психологических трудностей, выработка творческих подходов к решению профессиональных задач и др.).

Для обеспечения основной образовательной цели адекватно использование широкого спектра методических приемов: лекции, семинары, коллоквиумы, практические занятия, клинические конференции, учебная, курсовая и дипломная практика, стажировка на рабочем месте, работа с супервизором, личностно- и профессионально-ориентированные тренинги.

4. Основные требования к дополнительной подготовке психолога по медицинской психологии

Медицинский психолог - специалист с высшим образованием по специальности "Психология", получивший подготовку по медицинской психологии, которая предполагает 3 уровня обучения: общегуманитарное, общепсихологическое и специализацию по медицинской психологии.

Продолжительность обучения - не менее 3540 часов, которое включает общепсихологическую специализацию - не менее 540 часов и по медицинской психологии - не менее 3000 часов.

Общепсихологическая специализация (объем не менее 540 часов) основывается на изучении общей психологии, сравнительной психологии и антропологии, психофизиологии, экспериментальной психологии, общей и частной тестологии, социальной, возрастной и дифференциальной психологии, психологии личности, истории психологии, кризисной психологии, юридической психологии и дефектологии.

Общий объем подготовки по медицинской психологии - не менее 3000 часов, включая часы, полученные в период вузовской специализации и в ходе последипломной подготовки. При этом на приобретение теоретических знаний по медицинской психологии - не менее 1000 часов, на получение практических навыков - не менее 1600 часов, на личностно- и профессионально-ориентированные тренинги - не менее 300 часов, на супервизию - не менее 100 часов.

Теоретические знания

Психология и ее значение для медицины:

предмет, задачи и междисциплинарные связи медицинской психологии;
история становления и развития медицинской психологии как области психологической науки;
медицинская психология как профессия;
основные разделы медицинской психологии.

Основные теоретико-методологические проблемы медицинской психологии:

мозг и психика,
психосоматические и соматопсихические соотношения,

соотношение биологического и психосоциального, проблемы нормы и патологии, генетическое и приобретенное, наследственное и личностно-средовое, развитие и распад психики, органическое и функциональное, сознательное и бессознательное, адаптация и дезадаптация, дефицитное и приспособительное.

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

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

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

Психологические (психогенные) факторы в этиологии, патогенезе и патофизиологии психических и психосоматических нарушений, концепция предболезни, нарушения психической адаптации, социально-стрессовые расстройства.

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

Понятие психологического диагноза, функциональный (многоосевой или многомерный) диагноз как интеграция клинического, психологического и социального аспектов болезни, понятие психологического контакта.

Основные психологические категории медицинской психологии:

психическая активность, восприятие, понимание, память, мышление, интеллект, эмоции, воля, темперамент, характер, личность, мотивация, потребности, стресс, фрустрации, сознание и самосознание, самооценка, конфликт, кризис, психогенез, психологическая защита, копинг, алекситимия.

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

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

Понятие патопсихологии:

соотношение качественного и количественного подходов в анализе психодиагностических данных,

патопсихологическая феноменология, закономерности и структурные особенности нарушений познавательных процессов, свойств и состояний, вызванных болезнью, нозологическая и синдромологическая специфика патопсихологической феноменологии, дифференциально-диагностическое и экспертное значение патопсихологического эксперимента, патопсихологические исследования в оценке динамики лечения.

Возрастные аспекты психологических расстройств: возрастные особенности психологических нарушений при различных заболеваниях, психическое развитие аномального ребенка, детский аутизм, проблема дизонтогенеза и задержки психического развития, психологические аномалии подросткового возраста, особенности детских и подростковых патологических форм

реагирования, психологические аспекты психического инфантилизма, психологические проблемы педиатрии и геронтологии.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Психологические основы психотерапии, восстановительного обучения и реабилитации.

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

Психотерапия и психологическое консультирование при кризисных состояниях.

Правовые аспекты деятельности медицинских психологов.

Деонтологические аспекты поведения медицинского работника.

Практические навыки

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

В области психодиагностики:

- умение проводить психологическое обследование с учетом нозологической и возрастной специфики, а также в связи с задачами медико-психологической экспертизы;

создание необходимого психологического контакта и адекватный текущий контроль психологической дистанции;
планирование и организация исследования; выбор адекватного методического аппарата;
умение осуществлять количественный и качественный анализ результатов исследования в связи с различными целями: дифференциальная диагностика, анализ тяжести состояния, оценка эффективности проводимой терапии и др.;
владение основными интерпретационными схемами и подходами; адекватное представление имеющихся данных в психодиагностическом заключении;
владение основными клинико-психологическими методами (психологическая беседа, сбор психологического анамнеза, психологический анализ биографии, наблюдение, естественный эксперимент);

- владение основными экспериментально-психологическими методиками, направленными на исследование психических функций, процессов и состояний: восприятия, внимания, памяти, мышления, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, характера, личности, мотивационных характеристик и потребностей, самосознания и межличностных отношений;
- владение основными приемами нейропсихологического исследования (методы оценки состояния гнозиса, праксиса, речевых функций и др.);
- владение основами компьютерной психодиагностики.

В области психологического консультирования и применения психокоррекционных методов:

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

Личностно- и профессионально-ориентированные тренинги

- личностно-ориентированные тренинги преимущественно в групповых формах с целью проработки собственной проблематики медицинского психолога и обеспечение его личностного роста;
- профессионально-ориентированные тренинги (балинтовская группа).

Супервизия

- привлечение супервизора (по психодиагностике и по психологической коррекции - специалиста более высокой квалификации) с целью анализа, соответственно, диагностического и коррекционного процесса и уровня эффективности выполняемой работы;
- супервизия на основе анализа клинических и клинико-психологических материалов (история болезни, аудио- и видеозаписи).

5. Основные направления и содержание программ подготовки по медицинской психологии

Додипломная подготовка

Додипломная подготовка по медицинской психологии осуществляется на факультетах медицинской психологии в медицинских вузах, а также в университетах и иных высших образовательных учреждениях, имеющих соответствующие условия (клиническая база, квалифицированные педагогические кадры и пр.) и лицензию.

В качестве базы для подготовки по медицинской психологии на факультетах медицинской психологии рекомендуются следующие общеобразовательные дисциплины: философия, логика, этика, педагогика, социология, психолингвистика, правоведение, общая биология, анатомия центральной нервной системы, общая физиология, математическая статистика с основами информатики (указанные дисциплины изучаются на соответствующих кафедрах в объемах, предусмотренных программами вузов).

Программа подготовки на факультетах медицинской психологии предусматривает общеклиническую подготовку, которая включает в себя основы внутренних болезней, основы неврологии, основы психиатрии, психотерапию (указанные дисциплины изучаются на соответствующих кафедрах в объемах, предусмотренных программами медицинских вузов), а также общепсихологическую специализацию и специализацию по медицинской психологии.

Общепсихологическая специализация предусматривает обучение студентов по следующим дисциплинам: общая психология, экспериментальная психология, социальная психология, сравнительная психология и антропология, юридическая психология, история психологии, возрастная психология, психология личности и дифференциальная психология, дефектология, кризисная психология.

Обучение по этим дисциплинам проводится на кафедрах и курсах в соответствии с типовыми программами университетов, адаптированных для факультетов медицинской психологии.

Подготовка по медицинской психологии включает изучение следующих разделов: введение в медицинскую психологию, проблема личности, патопсихология, нейропсихология, методы клинической психологии, психодиагностика в клинике, психологические основы психотерапии, психогигиены и психопрофилактики, психологические аспекты пограничных психических расстройств, психологические проблемы соматической (психосоматической) медицины, психологические проблемы нервно-психических заболеваний, медико-психологическая экспертиза, медицинская педагогика, психологическое консультирование, а также производственную практику, личностно- и профессионально-ориентированные тренинги и супервизию.

Додипломное образование по медицинской психологии студентов медицинских институтов

В качестве базы для подготовки по медицинской психологии студентов медицинских вузов рекомендуются следующие дисциплины:

философия, логика, этика, педагогика, психолингвистика (указанные дисциплины изучаются на соответствующих кафедрах в объемах, предусмотренных программами медицинских вузов).

В подготовку по медицинской психологии студентов медицинских институтов включается изучение истории психологии и общей психологии (на 2 курсе), социальной психологии (на 3 курсе), медицинской психологии (на 4 курсе).

В системном образовании врачей медицинская психология изучается в тесной взаимосвязи с психиатрией и психотерапией.

Типовые программы и примерные учебные планы по психотерапии для студентов медицинских вузов приведены в Приказе Минздравмедпрома России от 30 октября 1995 г. N 294.

Последипломная подготовка

Эта форма подготовки медицинских психологов осуществляется в соответствии с основными требованиями к дополнительной подготовке психолога по медицинской психологии и представляет собой очное или очно-заочное обучение. Обучение проводится в специализированных образовательных учреждениях в соответствии с Приложением 1 к настоящему Приказу.

Для лиц, обучавшихся на факультетах медицинской психологии вузов, а также получивших подготовку по медицинской психологии университетов, последипломная подготовка осуществляется в очной и очно-заочной форме в течение не менее одного года.

Для психологов, не имеющих подготовки по медицинской психологии, последипломная подготовка осуществляется в очно-заочной форме в течение 2 лет.

Для лиц, имеющих основное высшее образование гуманитарного профиля и получивших 2 высшее образование по психологии на факультетах психологии университетов, последипломная подготовка осуществляется очно-заочно в течение 3 лет.

Дальнейшее усовершенствование по медицинской психологии для лиц, прошедших последипломную подготовку в указанном объеме, проводится в виде тематических курсов кафедрами медицинской психологии медицинских вузов, университетов и учреждений последипломного образования, а также НИУ, имеющими в своем составе подразделения медицинской психологии и лицензию по образовательной деятельности в области послевузовского и дополнительного профессионального образования.

Важными формами подготовки кадров высшей квалификации по медицинской психологии являются аспирантура на кафедрах медицинской психологии медицинских вузов, университетов, учреждений последипломного образования, в НИИ, имеющих в своем составе подразделения по медицинской психологии, и Федеральном научно-методическом центре по психотерапии и медицинской психологии.

6. Типовые программы и примерные планы подготовки по медицинской психологии

Типовая программа и примерный план подготовки по медицинской психологии студентов факультетов медицинской психологии вузов

Объяснительная записка

Программа предназначена для студентов факультетов медицинской психологии.

Основные задачи:

подготовка по медицинской психологии с освоением ее теоретических, практических и организационных основ. Ознакомление с возможностями современной медицинской психологии, ее предметом, междисциплинарным характером основных ее направлений, методологией и методами, организацией медико-психологической помощи. Реализация учебного процесса с целью освоения основных разделов медицинской психологии - патопсихологии, нейропсихологии, психологических основ психосоматических соотношений, психологии личности и клинической психодиагностики, психологических основ психотерапии, психогигиены и психопрофилактики;

освоение практических навыков и умений для диагностики психических функций, состояний и личности в ходе лечебного процесса, профилактики, реабилитации и экспертизы, а также для непосредственного участия в психологической коррекции и создании психотерапевтической среды в лечебных коллективах;

подготовка медицинских психологов предполагает изучение истории развития медицинской психологии как прикладной области психологической науки, специфики становления медицинской психологии в нашей стране. Большое место отводится изучению

экспериментальной психологии, теории тестов, конкретных методов современной психодиагностики;

значительное место в обучении уделяется теории личности, психологическим личностным механизмам и их роли в этиологии и патогенезе нервно-психических и соматических заболеваний, использованию этих знаний в практической работе с больными;

программа предполагает знакомство с теоретическими и практическими аспектами пограничных с медицинской психологией дисциплин - психиатрии, неврологии, психотерапии, медицинской этики и деонтологии;

значительное место в программе отводится навыкам коммуникативной деятельности медицинского психолога - его взаимоотношениям с больными и их родственниками, медицинским персоналом, активному участию в формировании социально-психологического климата и психологического обеспечения лечебного процесса;

важной составной частью программы является практическое освоение психодиагностических методов, позволяющих решать задачи дифференциальной диагностики и экспертизы, оценки структуры и степени выраженности нарушений познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы, исследования личности и социальных позиций больного с целью получения данных для функционального (многоосевого или многомерного) диагноза, оценки динамики отмеченных нарушений и учета эффективности проводимой терапии. Практическое освоение навыков психокоррекционной и реабилитационной работы с различными контингентами больных и их окружения;

теоретически осваиваются психологические основы различных видов психотерапии; практически (путем наблюдения и участия в роли психотерапевтов) изучаются основные методы психотерапии, преимущественно личностно- и социоцентрированной направленности и психологические методы оценки их эффективности;

значительное время на занятиях принадлежит активным методам обучения (личностно- и профессионально-ориентированные тренинги, видеотренинг и супервизия) с целью осознания и преодоления собственной внутриличностной проблематики и коррекции личностных особенностей, влияющих на эффективность профессиональной деятельности;

на заключительных этапах обучения проводится самостоятельная клиническая практика по специальности (производственная практика), что позволяет медицинскому психологу осуществлять психокоррекционную работу психопрофилактического и психогигиенического характера, а также участвовать в качестве котерапевта или совместно с врачом в психотерапии больных. Обязательным условием подготовки по медицинской психологии является общепсихологическая подготовка, которая проводится в соответствии с указанным ниже перечнем основных дисциплин с продолжительностью обучения не менее 540 часов:

- общая психология - 100 часов (лекции - 80, семинары - 20);
- экспериментальная психология - 60 часов (лекции - 32, семинары - 12, практические занятия - 16);
- социальная психология - 60 часов (лекции - 40, семинары - 12, практические занятия - 8);
- сравнительная психология и антропология - 40 часов (лекции - 32, семинары - 8);
- юридическая психология - 40 часов (лекции - 32, семинары - 8);
- история психологии - 60 часов (лекции - 40, семинары - 20);
- возрастная психология - 40 часов (лекции - 32, семинары - 8);
- психология личности и дифференциальная психология - 80 часов (лекции - 52, семинары - 20, практические занятия - 8);
- дефектология - 60 часов (лекции - 32, семинары - 16, практические занятия - 12).

По программе медицинской психологии предусмотрено 1616 академических часов. Из них 546 - лекции, 246 - семинары,

378 - практические занятия, производственная практика - 200 часов, а также активные методы обучения: социально-психологический тренинг - 36 часов, участие в тренинговых

психотерапевтических группах - 150 часов и балинтовских группах - 30 часов, супервизия - 30 часов.

Документы отечественной Службы практической психологии в системе образования

Список основной документации

- ◆ Конвенция о правах ребенка.
- ◆ Закон Российской Федерации № 3266-1 от 10.06.92 "Об образовании".
- ◆ Федеральный закон об основных гарантиях прав ребенка в РФ.
- ◆ Типовое положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования РФ № 616.
- ◆ Постановление Правительства РФ от 13.09.94 №1052 "Об отпусках работников общеобразовательных учреждений и педагогических работников других учреждений, предприятий и организаций", введено в действие приказом №360 Минобразования РФ.
- ◆ Тарифно-квалификационные характеристики (требования) по должностям работников учреждений образования, объемные показатели по соотношению учреждений образования к группам по оплате труда руководителей. Утверждены Приказом Минобразования РФ и Госкомитета РФ по высшему образованию от 31.08.95 №463/1268.
- ◆ Рекомендации по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников. Требования к квалификации этих работников при присвоении им квалификационных категорий. Внесение изменений в приказ Минобразования РФ и Госкомитета РФ по высшему образованию от 31.08.95 № 463/1268. Утверждены приказом Минобразования РФ и Госкомитета РФ по высшему образованию от 14.12.95 № 622/1646. (с Приложениями)
- ◆ Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации. Утверждено Постановлением Министерства труда и социального развития РФ от 27.09.96 № 1; введено в действие инструктивным письмом Министерства общего и профессионального образования РФ от 28.01.97 №7.
- ◆ Типовое положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Утверждено Постановлением Правительства РФ от 31.07.98 №867.
- ◆ Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации. Утверждено Приказом Минобразования РФ от 22.10.99 №636.
- ◆ Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения. Инструктивное письмо МО РФ от 24.12.2001 г. № 29/1886-6

Основные документы, регулирующие деятельность службы практической психологии в системе Департамента образования города Москвы

- ◆ О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования. Письмо Минобразования РФ от 07.04.99 № 70/23-16.

- ◆ Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы. Приказ от 14.05.03 г. № 553.
- ◆ О введении документации деятельности педагога-психолога образовательного учреждения в системе Департамента образования города Москвы. Инструктивное письмо Департамента образования города Москвы от 09.09.03г. № 2-30-20.
- ◆ Приказ департамента образования г. Москвы № 553 (от 14. 05. 2003 г.) «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы»

Тексты некоторых документов, определяющих содержание работы практического психолога системы образования

Приказ «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» от 22.10.99. №636.

В целях развития и совершенствования психологической помощи участникам образовательного процесса

ПРИКАЗЫВАЮ:

1. Утвердить прилагаемое Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации.
2. Органам управления образованием субъектов Российской Федерации довести настоящее Положение до сведения руководителей подведомственных образовательных учреждений.
3. Контроль за исполнением настоящего приказа возложить на заместителя Министра Е. Е. Чепурных.

Министр В.М.Филиппов

2. Приложение к приказу Минобразования России от 22.10.99 № 636 - «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации»

I. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1. Настоящее Положение определяет организационно-методическую основу деятельности службы практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации (далее - Служба).
2. Под Службой понимается организационная структура, в состав которой входят педагоги-психологи образовательных учреждений всех типов, образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психологопедагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры), психолого-педагогические и медико-педагогические комиссии (ПМПК), научные учреждения, подразделения высших учебных заведений, учебно-методические кабинеты и центры органов управления образованием и другие учреждения, оказывающие психологическую помощь участникам образовательного процесса.
3. Служба оказывает содействие формированию развивающего образа жизни обучающихся, воспитанников, их индивидуальности на всех этапах непрерывного образования, развитию у обучающихся, воспитанников творческих способностей, созданию у них позитивной мотивации к обучению, а также определению психологических причин нарушения личностного и социального развития и профилактики условий возникновения подобных нарушений.
4. В своей деятельности Служба руководствуется международными актами в области защиты прав детей, Законом Российской Федерации "Об образовании", федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и

распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями соответствующих органов управления образованием, настоящим Положением.

II. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ СЛУЖБЫ

5. Целями Службы являются:

содействие администрации и педагогическим коллективам образовательных учреждений всех типов в создании социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающихся, воспитанников и обеспечивающей психологические условия для охраны здоровья и развития личности обучающихся, воспитанников, их родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса; содействие в приобретении обучающимися, воспитанниками образовательных учреждений психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни; оказание помощи обучающимся, воспитанникам образовательных учреждений в определении своих возможностей, исходя из способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья; содействие педагогическим работникам, родителям (законным представителям) в воспитании обучающихся, воспитанников, а также формировании у них принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности.

6. Задачи Службы:

психологический анализ социальной ситуации развития в образовательных учреждениях, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения;

содействие личностному и интеллектуальному развитию обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе развития личности;

формирование у обучающихся, воспитанников способности к самоопределению и саморазвитию;

содействие педагогическому коллективу в гармонизации социальнопсихологического климата в образовательных учреждениях;

психологическое обеспечение образовательных программ с целью адаптации их содержания и способов освоения к интеллектуальным и личностным возможностям и особенностям обучающихся, воспитанников;

профилактика и преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье, а также развитии обучающихся, воспитанников;

участие в комплексной психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий, проводимой по инициативе органов управления образованием или отдельных образовательных учреждений;

участие совместно с органами управления образованием и педагогическими коллективами образовательных учреждений в подготовке и создании психолого-педагогических условий преемственности в процессе непрерывного образования;

содействие распространению и внедрению в практику образовательных учреждений достижений в области отечественной и зарубежной психологии;

содействие в обеспечении деятельности педагогических работников образовательных учреждений научно-методическими материалами и разработками в области психологии.

III. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ

Первичная помощь участникам образовательного процесса в образовательных учреждениях всех типов оказывается педагогом-психологом (педагогами-психологами) или группой специалистов с его участием. Состав группы специалистов определяется целями и задачами конкретного образовательного учреждения.

Специализированная помощь участникам образовательного процесса, а также содействие в профессиональной деятельности педагогов-психологов образовательных учреждений всех типов оказывается учреждениями, предназначенными для углубленной специализированной помощи детям, имеющим проблемы в обучении, развитии и воспитании: образовательными учреждениями для детей, нуждающихся в психологопедагогической и медико-социальной помощи и психологопедагогическими и медико-педагогическими комиссиями.

Научно-методическое обеспечение деятельности службы осуществляется научными учреждениями, подразделениями высших учебных заведений, учебно-методическими кабинетами и центрами органов управления образованием, а также научными учреждениями Российской академии образования.

IV. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ

К основным направлениям деятельности Службы относятся:

психологическое просвещение - формирование у обучающихся, воспитанников и их родителей (законных представителей), у педагогических работников и руководителей образовательных учреждений потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.

психологическая профилактика - предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, воспитанников в образовательных учреждениях, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития.

психологическая диагностика - углубленное психологопедагогическое изучение обучающихся, воспитанников на протяжении всего периода обучения, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Психологическая диагностика проводится специалистами как индивидуально, так и с группами обучающихся, воспитанников образовательных учреждений.

психологическая коррекция - активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагогов-психологов, дефектологов, логопедов, врачей, социальных педагогов и других специалистов.

консультативная деятельность - оказание помощи обучающимся, воспитанникам, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования.

V. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ

11. Деятельность Службы обеспечивается органами управления образованием, в ведении которых находятся образовательные учреждения.

12. Координация деятельности Службы осуществляется соответствующим структурным подразделением Минобробразования России.

13. Служба работает в тесном контакте с учреждениями и организациями Российской академии образования, здравоохранения, органами опеки и попечительства, органами внутренних дел и прокуратуры, общественными организациями, оказывающими образовательным учреждениям помощь в воспитании и развитии обучающихся, воспитанников.

Приказ «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы», от 14.05.2003 г. № 553

В целях развития и совершенствования психологической помощи участникам образовательного процесса

Приказываю:

1. Утвердить Положение о службе практической психологии в Департамента системе Департамента образования города Москвы.
2. Начальнику отдела коррекции, психолого-педагогического и социального сопровождения (Головченко Г.В.), начальникам окружных управлений образования довести настоящее Положение до сведения руководителей подведомственных образовательных учреждений.
3. Контроль за исполнением настоящего приказа возложить на первого заместителя руководителя Департамента образования Курнешову Л.Е.

Руководитель Департамента

Л. П. Кезина

ПОЛОЖЕНИЕ О СЛУЖБЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДЕПАРТАМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Настоящее положение определяет структуру и порядок управления Службы практической психологии в системе Департамента образования города Москвы, служит правовой, организационно-методической основой ее формирования и организации деятельности.

1.2. Служба Практической психологии в системе Департамента образования города Москвы (далее по тексту Служба) призвана обеспечивать сохранение, укрепление здоровья детей и профилактику нарушений психического здоровья обучающихся, содействовать развитию личности детей и молодежи в процессе их воспитания, образования и социализации.

1.3. Работа Службы включает в себя психологическую помощь детям и подросткам (в возрасте от нуля до 18 лет), их семьям, всем участникам и субъектам воспитательно-образовательного процесса в социальной инфраструктуре города Москвы.

1.4. В своей деятельности Служба руководствуется международными актами в области защиты прав детей, Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральным законодательством и законодательством города Москвы, нормативными правовыми актами Министерства образования РФ и Департамента образования города Москвы, Положением о Службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации, утвержденного приказом Министерства образования РФ от 22.10.1999 г. № 636, положениями и уставами, регулирующими деятельность соответствующих звеньев службы.

1.5. Деятельность Службы осуществляется во взаимодействии с администрацией, педагогами и, другими работниками образовательных учреждений, представителями всех субъектов, связанных с обеспечением развития, воспитания, образования, социализации и здоровья несовершеннолетних. Взаимодействие со всеми специалистами осуществляется на основе принципов сотрудничества и взаимодополняемости.

Деятельность Службы осуществляется в тесном контакте с родителями (законными представителями) детей, обучающихся и воспитывающихся в соответствующем

образовательном учреждении. Проведение любых видов работы без согласия родителей (законных представителей) несовершеннолетних не допускается.

2. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ СЛУЖБЫ

2.1. **Цель Службы** - обеспечение полноценного психического и личностного развития детей (от нуля, до 18 лет), молодежи в соответствии с индивидуальными возможностями и особенностями.

2.2. Основные задачи психологической службы образования:

- неотложная психологическая помощь несовершеннолетним и их семьям;
- консультативно-диагностическая, коррекционная, психопрофилактическая, реабилитационная помощь в условиях образовательного учреждения;
- социально-психологическая помощь, содействие в профессиональной ориентации детей и молодежи;
- социально-психологическая, психолого-педагогическая помощь в решении вопросов опеки и участия в воспитании несовершеннолетних;
- консультации по правовым вопросам и другие виды юридической помощи по вопросам, связанным с охраной психического здоровья детей и молодежи;
- составление заключений и рекомендаций по обучению, воспитанию, профессиональному образованию, социально-бытовому и трудовому устройству детей и молодежи;
- психологическая помощь несовершеннолетним и их семьям при стихийных бедствиях, катастрофах и экстремальных ситуациях;
- иные меры необходимые для психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития личности несовершеннолетних.

2.3 Основные направления деятельности службы

2.3.1. **Основными направлениями** деятельности Службы являются психологическая профилактика, психологическое просвещение, психодиагностика, развивающая и психокоррекционная работа, психологическое консультирование, психологическая реабилитация.

2.3.2. Психологическая профилактика предусматривает деятельность по:

- разработке, апробации и внедрению развивающих программ для детей разных возрастов с учетом задач каждого возрастного этапа;
- контролю за соблюдением психогигиенических условий обучения и развития детей в образовательных учреждениях и семье, обеспечением гармоничного, психического развития и формирования личности несовершеннолетних на каждом возрастном этапе; элиминированием неблагоприятных психологических факторов в образовательной среде, семье;
- обеспечению условий оптимального перехода детей на следующую возрастную ступень, предупреждение возможных осложнений в психическом развитии и становлении личности детей и подростков в процессе непрерывной социализации;
- подготовке детей и подростков к осознанию тех сфер жизни, в которых они хотели бы реализовать свои способности и знания;
- своевременному предупреждению возможных нарушений психосоматического и психического здоровья детей и подростков;
- своевременному предупреждению безнадзорности и беспризорности среди детей и подростков.

2.3.3. Психологическое просвещение предусматривает деятельность по:

- повышению психологической культуры населения;
- формированию потребности в психологических знаниях и их практическому применению, желания использовать психологические знания в работе с ребёнком или в интересах собственного, личностного и профессионального роста у педагогов, воспитателей, родителей;

- формированию у субъектов психологической помощи потребности в самопознании, саморазвитии и самосовершенствовании.

2.3.4. Психологическая диагностика предусматривает деятельность по:

- получению своевременной информации об индивидуально-психологических особенностях детей и подростков, динамике процесса развития, необходимой для оказания психологической помощи детям, их родителям, педагогам;
- выявлению возможностей, интересов, способностей и склонностей детей для обеспечения наиболее полного личностного и профессионального самоопределения;
- определению причин нарушений в обучении, поведении и развитии несовершеннолетних.

2.3.5. Развивающая и психокоррекционная работа предусматривает деятельность по:

- активному взаимодействию психолога с детьми и взрослыми, обеспечивающему психическое развитие и становление личности детей и подростков, реализации возрастных и индивидуальных возможностей развития несовершеннолетних, а так же личностного роста и профессионального совершенствования взрослых участников;
- участию в разработке, апробации и внедрении комплексных психолого-медико-педагогических развивающих и коррекционных программ;
- реализации комплекса индивидуально ориентированных мер по ослаблению, снижению или устранению отклонений в физическом, психическом, нравственном развитии несовершеннолетних.

2.3.6. Психологическое консультирование предусматривает деятельность по:

- консультированию детей и молодежи по широкому кругу вопросов, связанных с учением, развитием, личностным и профессиональным самоопределением, взаимоотношениями со взрослыми и сверстниками;
- консультированию администрации образовательного учреждения по вопросам управления педагогическим коллективом, администрации и педагогов, по вопросам развития, обучения, воспитания и образования детей и подростков;
- консультированию родителей (законных представителей) и членов семей несовершеннолетних по вопросам воспитания, семейных и межличностных взаимодействий;
- консультированию представителей других служб и государственных органов, обращающихся в образовательное учреждение с вопросами, связанными с развитием детей и подростков по проблемам возрастных и индивидуальных особенностей психического, личностного развития детей и молодежи, социализации и социальной адаптации несовершеннолетних.

2.3.7. Психологическая реабилитация предусматривает деятельность по:

- психологическому сопровождению детей и молодежи, членов их семей в процессе консультативной и психокоррекционной работы с ними; конструированию адаптивных моделей поведения и социальных взаимодействий, обеспечивающих наиболее полную социализацию и интеграцию в общество проблемных детей и их семей.

3. ОРГАНИЗАЦИЯ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ

3.1. Служба является составной частью системы образования города Москвы.

3.2. Под Службой понимается организационная структура, в состав которой входят педагоги-психологи и психологические службы образовательных учреждений всех типов и видов, психолого-медико-педагогические консилиумы, психолого-медико-педагогические комиссии, образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, профильные лаборатории и иные подразделения окружных учебно-методических центров, высшие учебные заведения, институты повышения квалификации, органы управления образованием, Научно-методический Совет службы практической психологии образования (далее Научно-методический Совет Службы).

3.3. Департамент образования города Москвы:

- утверждает основные направления деятельности Службы;

- утверждает положения об основных структурных элементах службы (Научно-методический Совет службы практической психологии образования, медико-психолого-педагогической комиссии);

- содействует развитию и совершенствованию работы подразделений Службы;

- утверждает состав Научно-методического совета Службы; утверждает состав городских психолого-медико-педагогических комиссий;

- создает в своей структуре отделы, иные подразделения, деятельность которых направлена на координацию работы Службы;

3.4. Окружные управления образования Департамента образования города Москвы в пределах своей компетенции:

- содействуют развитию и совершенствованию работы подразделений Службы на подведомственной территории;

- утверждает состав окружных психолого-медико-педагогических комиссий.

3.5. Научно-методический совет Службы практической психологии образования действует на основании положения, утвержденного приказом Департамента образования города Москвы, является органом стратегического планирования и координации деятельности Службы:

- разрабатывает и утверждает программы непрерывного психологического образования в системе общего и профессионального образования города Москвы, программы психологического просвещения родителей (законных представителей) и педагогических работников;

- разрабатывает и утверждает критерии профессиональной экспертизы, как отдельных специалистов, так и психологических служб образовательных учреждений, психолого-медико-педагогических комиссий, образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи;

- рассматривает и утверждает формы психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков в системе Службы;

- проводит экспертизу и рекомендует к изданию и распространению в учреждениях образования тестовых материалов, профессиональной методической литературы для обеспечения деятельности Службы;

- принимает участие в создании экспертных группы и комиссий (в том числе и по аттестации специалистов и учреждений) по направлениям деятельности Службы;

- разрабатывает формы ведения и отчетности документации Службы.

3.6. Высшие учебные заведения и их специализированные подразделения, учреждения дополнительного профессионального образования (институты повышения квалификации) осуществляют подготовку, переподготовку, повышение квалификации специалистов, научно-методическое и учебно-методическое обеспечение деятельности Службы.

3.7. Психолого-медико-педагогические комиссии осуществляют дифференцированный отбор детей с особенностями развития в специальные (коррекционные) образовательные учреждения, устанавливают психолого-педагогический статус ребенка, определяют вид образовательного учреждения и образовательный Маршрут ребенка, действуют на основании положений.

Городская психолого-медико-педагогическая комиссия утверждается приказом Департамента образования города Москвы и осуществляет работу по комплектованию специальных (коррекционных) образовательных учреждений по межтерриториальному признаку, разрешает конфликты между родителями (законными представителями) и образовательными учреждениями или окружными (районными) психолого-медико-педагогическими комиссиями. Окружная психолого-медико-педагогическая комиссия утверждается приказом окружного, управления образования и служит для комплектования специальных (коррекционных) образовательных учреждений окружного подчинения. В части содержания своей деятельности комиссии подотчетны Департаменту образования города Москвы,

3.8. Образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (центры: диагностики и консультирования, психолого-медико-социального сопровождения, психолого-педагогической реабилитации и коррекции, социально-трудовой адаптации и профориентации, лечебной педагогики и дифференцированного обучения и другие) создаются с целью социальной адаптации, педагогической и медико-психологической реабилитации детей, испытывающих затруднения в обучении и развитии, комплексной психолого-медико-педагогической диагностики психического здоровья детей и подростков, оказание помощи другим образовательным учреждениям по вопросам обучения и воспитания детей с проблемами школьной и социальной адаптации, действуют на основании уставов.

Городские образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, оказывают психокоррекционную и психопрофилактическую помощь детям по определенным направлениям, ведут методическую работу по обобщению, распространению и внедрению научных разработок и психолого-педагогических технологий.

Окружные образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, ведут - индивидуально-ориентированную коррекционно-развивающую работу с детьми и молодежью, методическую работу с педагогическими работниками образовательных учреждений, осуществляют консультирование родителей (законных представителей), педагогов по вопросам обучения, воспитания и развития несовершеннолетних. Создают подразделения по профилю деятельности Службы, которые координируют деятельность различных организаций по соответствующим направлениям и обеспечивают их связь с окружным, управлением образования.

В части содержания своей деятельности подотчетны Департаменту образования города Москвы.

3.9. Психолого-медико-педагогические консилиумы формируются в составе образовательных учреждений любого типа и вида, дают рекомендации по выбору типа школы или учебных классов, необходимости и формам индивидуального обучения и воспитания, комплектуют классы коррекционно-развивающего обучения.

3.10. Профильные лаборатории и иные подразделения окружных учебно-методических центров комплектуют группы по повышению квалификации специалистов Службы. Их деятельность в части касающейся психологической службы, подотчетна Научно-методическому совету Службы.

3.11. Психологические службы образовательных учреждений, педагоги-психологи, психологи являются основными структурными элементами в системе Службы. Они осуществляют психологическое обеспечение всего процесса обучения, воспитания, социализации детей и подростков, формируют благоприятный психологический климат в коллективе.

В своей деятельности должны руководствоваться квалификационными требованиями, настоящим Положением.

4. УЧРЕЖДЕНИЯ И ЛИЦА, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ПОМОЩЬ В СИСТЕМЕ СЛУЖБЫ. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ ПСИХОЛОГОВ, ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ.

4.1. Психологическую помощь оказывают получившие на это разрешение государственные и негосударственные образовательные учреждения. Порядок лицензирования деятельности по оказанию психологической помощи устанавливается законодательством РФ.

4.2. Виды психологической помощи, оказываемые образовательным учреждением, указываются в уставных документах и лицензиях; информация о них должна быть доступна для клиентов.

4.3. Право на деятельность по оказанию психологической помощи имеет психолог, педагог-психолог, врач-психиатр, получивший соответствующее высшее психологическое или медицинское образование и подтвердивший свою квалификацию в порядке, установленном законодательством РФ.

4.5. Иные специалисты, педагогические работники и медицинский персонал, участвующие в оказании психологической помощи, должны пройти специальную подготовку и переподготовку и подтвердить свою квалификацию для допуска к работе по оказанию психологической помощи.

4.6. Деятельность психологов, педагогов-психологов, педагогов, иных специалистов и медицинских работников по оказанию психологической помощи основывается на профессиональной этике и осуществляется на основе законодательства РФ и международного права.

4.7. Права и обязанности педагога-психолога, психолога, иных специалистов и медицинского персонала при оказании психологической помощи устанавливаются законодательством РФ, города Москвы, настоящим Положением.

4.8. При оказании психологической помощи психолог, педагог-психолог независим в своих решениях и выборе стратегий и руководствуется только интересами клиента, профессиональным долгом и законом.

4.9. В своей профессиональной деятельности психолог обязан: руководствоваться Законом Российской Федерации "Об образовании", федеральным законодательством и законодательством города Москвы, международными и российскими нормативными правовыми актами в области защиты прав детей, нормативными правовыми документами органов управления образованием, настоящим Положением;

- рассматривать вопросы и принимать решения строго в границах своей профессиональной компетенции. Не брать на себя решение вопросов, невыполнимых с точки зрения современного состояния психологической науки и практики, а также находящихся в компетенции представителей других специальностей;

- использовать в своей работе только психологические методы. Не применять методов, требующих медицинской квалификации (гипноза, медитативных техник, фармакологических средств и т.п.);

- знать новейшие достижения психологической науки в целом.

- применять современные обоснованные методы диагностической, развивающей, психокоррекционной, психопрофилактической работы;

- в решении всех вопросов исходить из интересов ребенка, задач его полноценного психического развития;

- оказывать психолого-педагогическую помощь работникам образования, администрации и педагогическим коллективам учебно-воспитательных учреждений, родителям, законным представителям несовершеннолетних в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического развития детей, обеспечением индивидуализированного подхода к детям;

- хранить профессиональную тайну, не распространять сведения, полученные в результате диагностической, консультативной и других видов работ, если ознакомление с ними не является необходимым для осуществления педагогического, медицинского, социального или другого аспекта психокоррекционной, развивающей работы, и может нанести ущерб ребенку или его окружению;

- вести запись и регистрацию всех видов работ;

- постоянно повышать свою профессиональную квалификацию,

4.10. Ответственность психолога, педагога-психолога:

- психолог несет персональную профессиональную ответственность за правильность психологического диагноза, адекватность используемых диагностических, развивающих, коррекционных и психопрофилактических методов и средств, обоснованность даваемых рекомендаций;

- психолог несет ответственность за оформление и сохранность протоколов обследований, документации в установленном порядке;

- психолог несет персональную ответственность за сохранение конфиденциальной информации в интересах клиента.

4.11. В своей профессиональной деятельности психолог имеет право:

- самостоятельно определять приоритетные направления работы с учетом конкретных условий образовательных учреждений и т.п.;
- самостоятельно формулировать конкретные задачи работы с детьми и взрослыми, выбирать формы и методы этой работы, решать вопрос об очередности проведения различных видов работ;
- отказываться от выполнения возложенных на него обязанностей при отсутствии необходимых условий для успешного выполнения профессиональных обязанностей;
- обмениваться информацией со специалистами смежных специальностей и представителями других ведомств в интересах ребенка.

4.12. Психологи, педагоги-психологи, медицинский и иной персонал, имеют право на льготы предусмотренные для работников учреждений образования в соответствии с законодательством РФ. Гарантии и льготы специалистам Службы, работающим в образовательных учреждениях для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, приравниваются к гарантиям и льготам специалистов, занятых в работе специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Схема 1



IV. О введении документации деятельности педагога-психолога образовательного учреждения в системе Департамента образования города Москвы.

В целях упорядочения работы педагога-психолога, определения ее места в общей системе деятельности образовательного учреждения и оценки ее эффективности, для педагогов-психологов, работающих в образовательных учреждениях системы Департамента образования города Москвы, вводятся следующие формы документации.

I. Формы учета деятельности и отчетности педагога-психолога образовательного учреждения - являются основой для контроля и оценки деятельности педагога-психолога со стороны администрации и содержат:

- количественные данные о проведенной в течение года работе.
- основные проблемы, по которым обращались к психологу или в соответствующее подразделение психологической, службы
- научно-методические средства, применявшиеся в работе
- качественную характеристику проведенной работы.

Перечень документации

1. Годовой план работы, утвержденный руководителем образовательного учреждения.
2. Журнал учета проведенной работы
3. График работы на неделю
4. Программы и методы психопрофилактической, диагностической, развивающей, коррекционной, консультационной и других видов работы
5. Аналитический отчет о проведенной работе за год, утвержденный руководителем образовательного учреждения.

Формы документации

1. Годовой план работы.

Даты проведения	Вид работы	С кем проводится работа	Ответственный	Примечания
1	2	3	4	5

2. Журнал учета проведенной работы - включает запись всех форм работы психолога, и отмечаются даты и время выполнения отдельных видов работы (диагностической, развивающей, коррекционной, консультативной, психопрофилактической, просветительской)

Дата, часы работы	Содержание работы	По чьей инициативе проведена работа	Участники	Примечания
1.	2	3	4	5

3. График работы на неделю

День недели	Часы	Вид деятельности	Примечания
1	2	3	4

4. Используемые в работе программы и методы психопрофилактической, диагностической, развивающей, коррекционной, консультационной и других видов работы

Характеристика программ и методов дается в свободной форме и включает в себя:

- цели и направления программы
- адресата
- авторство

- краткое содержание

5. Аналитический отчет о проведенной работе за год. Пишется в свободной форме, включает:

- количественные данные о проведенной в течение года работе;
- качественный анализ основных проблем, по которым обращались к психологу, в соответствующее подразделение психологической службы;
- обеспеченность их решения научными, методическими средствами;
- основные проблемы и трудности в работе;
- перспективные направления работы.

II. Рабочие материалы педагога-психолога.

Данная группа документов является закрытой и может предъявляться только профильным специалистам, работающим в психологической службе системы образования. Она представляет собой рабочие материалы педагога-психолога и включает в себя основное содержание его работы: с отдельным ребенком, группой детей, целым классом, педагогом, родителями и др.

Основной формой этой документации является психологическая карта (ребенка, группы, класса, педагога - в зависимости от проблемы).

Карта заводится по обращению и пополняется по мере работы.

Карта шифруется, шифр известен только психологу.

Карта содержит:

1. Протоколы и данные обследований, бесед, наблюдений и других форм работы:

- дата и время работы
- основания для работы
- формы работы (название метода, необходимые комментарии)
- краткий вывод)
- перспективы дальнейшей работы

2. Данные о рекомендациях, даваемых детям, учителям и родителям.

3. Название коррекционных и развивающих программ, которые проводились с ребенком или с группой, классом.

4. Письменные заключения, предоставляемые психологом другим специалистам, в различные учреждения, родителям и т.п.

Первый заместитель
руководителя Департамента Курнешова Л. Е.

Документы общественных профессиональных организаций

Устав Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России». Утвержден Учредительным Съездом 18 декабря 2003 года.

Глава 1. Общие положения.

1.1. Общероссийская общественная организация <Федерация Психологов Образования России> в дальнейшем <Федерация>, является основанным на членстве общероссийским общественным объединением психологов образования России, созданным для достижения общих целей и защиты общих интересов.

1.2. Федерация осуществляет свою деятельность в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации и настоящим Уставом, общепризнанными принципами и нормами международного права на территориях более половины субъектов Российской Федерации.

1.3. Федерация является юридическим лицом с момента государственной регистрации, имеет самостоятельный баланс, обособленное имущество и средства, свои счета в банках, печати, штампы, бланки со своим наименованием, эмблему, зарегистрированные в установленном законом порядке.

1.4. Федерация от своего имени может приобретать и осуществлять имущественные и личные неимущественные права, нести обязательства, быть истцом и ответчиком в суде.

1.5. Федерация сохраняет свою самостоятельность по отношению к государству и его органам, обладает полной юридической и экономической независимостью, обладает полной свободой в определении своей структуры, целей, форм и методов своей деятельности в рамках действующего законодательства.

1.6. Федерация отвечает по своим обязательствам всем находящимся в ее собственности имуществом, на которое по законодательству может быть обращено взыскание.

1.7. Федерация не отвечает по обязательствам государства и его органов, равно как и государство и его органы не отвечают по обязательствам Федерации.

1.8. Федерация не отвечает по обязательствам своих членов, равно как и члены Федерации не отвечают по обязательствам Федерации.

1.9. Полное официальное наименование Федерации на русском языке: Общероссийская общественная организация <Федерация Психологов Образования России>.

1.10. Сокращенное официальное наименование Федерации на русском языке: Общественная организация <Федерация психологов образования России>.

1.11. Полное официальное наименование Федерации на английском языке: Russian Publik Organization Russia>

1.12. Сокращенное официальное наименование Федерации на английском языке: FPER

1.13. Местонахождение постоянно действующего руководящего органа Федерации - Президиума - Российская Федерация, город Москва.

Глава 2. Цели, задачи, права и обязанности Федерации.

2.1. Основные цели Федерации:

2.1.1. содействие развитию практической психологии образования, консолидация усилий психологов с целью гуманизации образовательного пространства России;

2.1.2. поиск путей эффективного приложения знаний и опыта современной психологической науки к решению задач современного образования;

2.1.3. содействие развитию службы практической психологии образования как системообразующего фактора модернизации российского образования;

2.1.4. содействие повышению профессионального уровня и наиболее полной реализации творческого потенциала психологов образования России;

2.1.5. содействие формированию единого информационного пространства психологов образования России;

- 2.1.6. укрепление профессионального статуса психолога образования в обществе, защита его профессиональных и социальных прав и интересов;
- 2.1.7. содействие повышению психологической культуры населения.

2.2. Задачи Федерации:

- 2.2.1. содействовать исследованиям в области педагогической и возрастной психологии и в других областях психологической науки, обеспечивающим развитие современного образования;
- 2.2.2. участвовать в разработке моделей и технологий психологического обеспечения широкомасштабных экспериментов и инновационных проектов по модернизации российского образования;
- 2.2.3. содействовать развитию научно-методического и программного обеспечения деятельности службы практической психологии в системе образования, реализации проектов, программ, разработок, мероприятий, ориентированных на углубление психологического знания, на совершенствование методов, методических средств, практических психологических техник и процедур работы практических психологов образования;
- 2.2.4. разрабатывать предложения по совершенствованию вертикали управления службой практической психологии образования, развитию механизмов взаимодействия структурных подразделений службы, механизмов внутриведомственного и межведомственного взаимодействия;
- 2.2.5. содействовать развитию инфраструктуры службы практической психологии образования, совершенствованию механизмов ее финансового и материально-технического обеспечения;
- 2.2.6. разрабатывать предложения по совершенствованию нормативной и правовой базы деятельности службы практической психологии образования;
- 2.2.7. участвовать в разработке новых стандартов, моделей и программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации, специалистов службы практической психологии образования;
- 2.2.8. содействовать повышению качества психологической подготовки педагогов и других специалистов, занятых в сфере образования, а также процессам совершенствования систем подготовки и переподготовки профессиональных кадров образования всех направлений и уровней;
- 2.2.9. содействовать информационному обеспечению психологов образования, обмену опытом исследовательской и практической деятельности, освоению прогрессивных форм работы;
- 2.2.10. содействовать распространению психологических знаний и включению психологов в различные сферы социальной практики;
- 2.2.11. способствовать активному включению психологов-членов Федерации в систему международного психологического сообщества в целях взаимообогащения опытом и прогрессивного развития отечественной науки;
- 2.2.12. содействовать защите профессиональных, социальных и других законных интересов психологов, работающих в системе отечественного образования.

Права и обязанности Федерации

- 2.3. Для выполнения уставных целей и задач Федерация в соответствии с действующим законодательством имеет право:
- 2.3.1. свободно распространять информацию о своей деятельности и осуществлять издательскую деятельность, для чего имеет право учреждать и приобретать средства массовой информации, издательства, типографии, информационные центры и иные средства массовой информации;
- 2.3.2. вести научную и научно-практическую, а также образовательную, педагогическую, консультационную и просветительскую деятельность, для чего вправе создавать собственные научные и научно-практические центры, образовательные и консультационные подразделения;

- 2.3.3. издавать научные, научно-практические и научно-популярные труды по психологии и смежным дисциплинам;
- 2.3.4. осуществлять предпринимательскую деятельность в соответствии с действующим законодательством и уставными целями; создавать хозяйственные товарищества и общества; иные хозяйственные организации с правами юридического лица;
- 2.3.5. учреждать различные целевые фонды;
- 2.3.6. организовывать и проводить съезды, конференции, совещания, симпозиумы, чтения, дискуссии и другие общественные мероприятия по наиболее актуальным проблемам психологии;
- 2.3.7. представлять и защищать права и законные интересы Федерации, членов Федерации в органах государственной власти, местного самоуправления, общественных объединениях;
- 2.3.8. выступать с инициативами, вносить свои предложения и участвовать в выработке решений органов государственной власти и местного самоуправления по различным вопросам общественных, правовых и экономических отношений;
- 2.3.9. проводить собрания, митинги, демонстрации, шествия и пикетирования;
- 2.3.10. самостоятельно формировать собственную структуру, выступать учредителем юридических лиц - общественных объединений, их союзов и ассоциаций;
- 2.3.11. участвовать в научном обеспечении международных, общенациональных и региональных проектов и программ в области психологии;
- 2.3.12. проводить общественную экспертизу научно-практических психологических методик, программ, проектов;
- 2.3.13. участвовать в совершенствовании систем подготовки и переподготовки психологов страны;
- 2.3.14. содействовать трудоустройству профессиональных психологов, участвовать в общественной оценке в рамках Федерации их профессионального уровня (категории);
- 2.3.15. содействовать миротворческой деятельности;
- 2.3.16. выдвигать членов Федерации в качестве кандидатов для избрания в действительные члены и члены-корреспонденты Российской Академии наук и отраслевых академий, в установленном законом порядке;
- 2.3.17. поддерживать и развивать творческую инициативу членов Федерации;
- 2.3.18. учреждать, от имени Федерации, именные стипендии и премии лицам, не являющимся ее членами;
- 2.3.19. представлять работы по психологии и ходатайствовать перед соответствующими органами о присуждении их авторам премий и знаков отличия, в установленном порядке;
- 2.3.20. в интересах развития отечественной и мировой психологии осуществлять международные контакты, участвовать в работе зарубежных национальных и международных психологических конгрессов, конференций, симпозиумов; участвовать в реализации международных проектов и программ; организовывать обмен стажерами и специалистами;
- 2.3.21. осуществлять иную деятельность, не запрещенную действующим законодательством для общественных объединений.
- 2.3.22. Федерацией могут создаваться экспертные Советы для решения задач по проведению общественной экспертизы.

Лицензируемые виды деятельности могут осуществляться Федерацией только после получения соответствующих лицензий на их ведение в установленном законом порядке.

2.4. Федерация в соответствии с действующим законодательством обязана:

- 2.4.1. соблюдать законодательство Российской Федерации, общепризнанные принципы и нормы международного права, касающиеся сферы своей уставной деятельности, а также нормы, предусмотренные настоящим Уставом и иными учредительными документами;
- 2.4.2. использовать доходы от предпринимательской деятельности только для достижения уставных целей и задач и не перераспределять их между членами Федерации;

- 2.4.3. использовать целевые пожертвования, направляемые на реализацию программ, в соответствии с условиями этих пожертвований;
- 2.4.4. ежегодно публиковать отчет об использовании своего имущества и информировать, орган, принявший решение о государственной регистрации Федерации о продолжении своей деятельности с указанием действительного местонахождения постоянно действующего руководящего органа, его названия и данных о руководителях Федерации в объеме сведений, включаемых в Единый государственный реестр юридических лиц;
- 2.4.5. представлять по запросу органа, принявшего решение о государственной регистрации Федерации, решения ее руководящих органов и должностных лиц, а также годовые и квартальные отчеты о своей деятельности в объеме сведений, представляемых в налоговые органы, а также оказывать содействие представителям этого органа в ознакомлении с деятельностью Федерации в связи с достижением уставных целей и соблюдением законодательства РФ.

Глава 3. Организационная структура.

Региональные и местные отделения Федерации

- 3.1. Структуру Федерации составляют ее региональные и местные отделения, создаваемые на территории Российской Федерации и за рубежом.
- 3.2. Региональные и местные отделения, осуществляют свою деятельность на основании настоящего Устава. В одном субъекте Российской Федерации может быть создано и действовать только одно региональное отделение Федерации.
- 3.3. По решению Президиума Федерации ее региональные и местные отделения могут приобретать права юридического лица, проходя процедуру государственной регистрации в установленном законом порядке.

Глава 4. Члены Федерации, их права и обязанности.

Члены Федерации

- 4.1. Членство в Федерации является добровольным.
- 4.2. Членами Федерации могут быть:
- физические лица - граждане Российской Федерации, иностранные граждане и лица без гражданства, достигшие 18 лет, работающие в области психологии образования или смежных дисциплин, признающие настоящий Устав, участвующие в деятельности Федерации и регулярно уплачивающие членские взносы;
 - юридические лица - общественные объединения, признающие настоящий Устав, участвующие в деятельности Федерации и регулярно уплачивающие членские взносы.
- 4.3. Члены Федерации юридические лица - общественные объединения принимают участие в деятельности Организации через своих полномочных представителей.
- 4.4. Учет членов Федерации централизованно ведется ее Президиумом, на местах - Правлениями региональных и местных отделений.
- 4.5. В Федерации предусмотрено почетное членство. Выдающимся ученым, общественным и государственным деятелям, предпринимателям, ветеранам Федерации, внесшим значительный вклад в ее работу, по представлению Президиума может быть Съездом Федерации присвоено пожизненно звание почетного члена Федерации. Почетные члены имеют равные права и равные обязанности с членами Федерации. Почетные члены освобождаются от уплаты членских взносов.
- 4.6. Членам Федерации - физическим лицам вручаются членские билеты единого образца, а юридическим лицам - свидетельства о членстве в Федерации. Почетным членам вручается диплом о присвоении звания "Почетного члена".

Права и обязанности члена Федерации

- 4.7. Все члены Федерации обладают равными правами и обязанностями.
- 4.8. Член Федерации (для юридических лиц - общественных объединений через полномочных представителей) имеет право:

- 4.8.1. избирать и быть избранным в делегаты на съезды Федерации;
- 4.8.2. избирать и быть избранным в делегаты на Общие Собрания отделений Федерации;
- 4.8.3. избирать и быть избранным в члены выборных органов Федерации;
- 4.8.4. обращаться в Федерацию для защиты своих законных прав и интересов;
- 4.8.5. получать информацию о деятельности Федерации;
- 4.8.6. участвовать в научных и иных мероприятиях, организуемых Федерацией на льготных условиях;
- 4.8.7. знакомиться с материалами, непосредственно затрагивающими его интересы;
- 4.8.8. публиковать на льготных условиях в изданиях Федерации свои работы, принятые редколлегией этих изданий; приобретать в первоочередном порядке издания Федерации;
- 4.8.9. принимать участие (в том числе на конкурсной основе) в научных программах, проектах и других мероприятиях, организуемых или выполняемых Федерацией;
- 4.8.10. обращаться с вопросами, заявлениями и предложениями, в том числе критическими, в руководящие органы Федерации, принимать личное участие в их рассмотрении и реализации;
- 4.8.11. добровольно и в любое время выйти из членов Федерации.
- 4.9. Член Федерации (для юридических лиц - общественных объединений через полномочных представителей) обязан:
 - 4.9.1. соблюдать требования настоящего Устава;
 - 4.9.2. выполнять решения выборных органов Федерации в рамках их компетенции;
 - 4.9.3. активно участвовать в осуществлении целей и задач Федерации;
 - 4.9.4. своими действиями не причинять вреда Федерации и членам Федерации;
 - 4.9.5. состоять на учете и участвовать в деятельности одного из отделений Федерации;
 - 4.9.6. своевременно уплачивать вступительный и членские взносы. Порядок уплаты членских взносов и их размер определяются Президиумом Федерации.

Прием, выход и исключение из членов Федерации

- 4.10. Прием в члены Федерации физических лиц производится Правлением (регионального, местного) отделения на основании письменного заявления вступающего. Прием в члены Федерации юридических лиц - общественных объединений производится Президиумом Федерации на основании решения полномочного органа вступающего объединения. Права и обязанности членов Федерации возникают и прекращаются с момента вынесения решения уполномоченного на то её уставом органом о приеме и об исключении из членов Федерации.
- 4.11. Добровольный выход из членов Федерации для физических лиц на основании письменного заявления, для юридических лиц - общественных объединений на основании решения полномочного органа данного объединения.
- 4.12. Исключение из членов Федерации для физических лиц производится Правлением соответствующего отделения на основании его решения. Для юридических лиц - общественных объединений Президиумом Федерации на основании его решения. Основаниями для исключения из членов Федерации могут служить несоблюдения требований Устава Федерации, причинение вреда Федерации систематическое неисполнение решений руководящих органов Федерации.
- 4.13. Решение об исключении из членов Федерации принимается квалифицированным большинством 2/3 голосов уполномоченного настоящим Уставом на то органа.
- 4.14. Необоснованное исключение из членов Федерации не допускается и может быть обжаловано в вышестоящий орган Федерации вплоть до Съезда, решение которого является окончательным.

Глава 5. Структура центральных органов Федерации.

Съезд Федерации

- 5.1. Высшим руководящим органом Федерации является Съезд, который созывается ее Президиумом не реже одного раза в пять лет.

5.2. Внеочередной Съезд может быть созван по решению Президиума Федерации, по требованию двух третей (2/3) региональных отделений Федерации, по решению Президента Федерации и Ревизионной комиссии.

5.3. Время, место созыва, нормы представительства и повестка дня Съезда определяются и объявляются Президиумом не позднее, чем за три месяца до дня созыва Съезда. Съезд считается правомочным, если на нем присутствуют избранные делегаты, представляющие более половины региональных отделений Федерации. Решения Съезда принимаются простым большинством голосов присутствующих депутатов открытым или закрытым (тайным) голосованием.

5.4. Искключительная компетенция Съезда Федерации:

5.4.1. утверждает Устава Федерации, внесение изменений и дополнений к нему;

5.4.2. определяет очередные задачи Федерации и приоритетные направления деятельности, утверждает долгосрочные программы и проекты Федерации;

5.4.3. определяет количественный и персональный состав, избирает сроком на пять лет и досрочно прекращает полномочия членов Президиума, в том числе Президента и Исполнительного Директора Федерации (кандидатура Исполнительного Директора избирается по представлению Президента), определяет количественный и персональный состав, избирает сроком на пять лет и досрочно прекращает полномочия членов Ревизионной Комиссии Федерации;

5.4.4. заслушивает и утверждает отчеты Президента, Президиума, Исполнительного директора, Ревизионной комиссии и ее Председателя;

5.4.5. принимает решение о реорганизации и ликвидации Федерации;

5.4.6. утверждает Положение о Ревизионной Комиссии Федерации и отделений;

5.4.7. принимает в Почетные члены Федерации;

5.4.8. утверждает отчет о финансовой деятельности Федерации.

5.5. Вопросы принятия Устава Федерации, внесение изменений и дополнений в него, реорганизации и ликвидации Федерации, избрание руководящих и ревизионных органов принимаются Съездом - квалифицированным большинством (2/3 голосов) делегатов съезда при наличии кворума.

5.6. Заседания Съезда проводятся председательствующим на нем Президентом и избираемым секретарем Съезда и оформляются протоколами за их подписями.

Президиум Федерации

5.7. Президиум является постоянно действующим руководящим коллегиальным органом Федерации, который избирается Съездом сроком на пять лет.

5.8. Президиум осуществляет права юридического лица и исполняет его обязанности от имени Федерации.

5.9. Президиум действует в периоды между заседаниями Съезда и решает любые вопросы деятельности Федерации в пределах своей компетенции, за исключением вопросов, отнесенных к исключительной компетенции Съезда.

5.10. Заседания Президиума проводятся по мере необходимости, но не реже одного раза в год и созываются по решению Президента.

5.11. Внеочередное Заседание Президиума созывается: по решению Президента, по требованию не менее двух третей (2/3) членов Президиума.

5.12. Компетенция Президиума Федерации:

5.12.1. реализует решения Съезда, обеспечивает организационное единство и целостность Федерации;

5.12.2. осуществляет общее руководство Федерацией в периоды между Съездами;

5.12.3. созывает очередные и внеочередные Съезды, определяет время и место их проведения;

5.12.4. определяет нормы представительства и порядок избрания делегатов на Съезд;

- 5.12.5. осуществляет прием и исключение из членов Федерации юридических лиц - общественных объединений, ведет централизованный учет членов Федерации;
- 5.12.6. утверждает смету расходов и доходов Федерации, принимает и утверждает текущие программы и проекты Федерации;
- 5.12.7. принимает решение об участии (членстве) Федерации в других общественных объединениях - юридических лицах и некоммерческих организациях, в том числе международных;
- 5.12.8. формирует состав, разрабатывает и утверждает типовое положение об экспертных Советах Федерации и утверждает из числа своих членов их руководителей по представлению Президента Федерации;
- 5.12.9. принимает решение об открытии структурных подразделений Федерации - региональных и местных отделений, а также об их государственной регистрации в установленном законом порядке;
- 5.12.10. разрабатывает и утверждает в рамках Федерации этический кодекс члена Федерации и специализированные стандарты профессиональной деятельности в конкретных областях психологической науки и практики;
- 5.12.11. готовит предложения по изменениям и дополнениям в Устав Федерации для рассмотрения Съездом.
- 5.12.12. Президиум правомочен в принятии своих решений при участии в его работе более половины его членов. Президиум принимает решения простым большинством голосов членов при наличии кворума. Форма голосования определяется Президиумом.
- 5.13. Заседания Президиума оформляются протоколами которые подписываются Президентом Федерации (Руководителем Президиума).
- 5.14. Президиум вправе требовать от Ревизионной Комиссии Федерации проведения внеочередной проверки. Президиум Федерации подотчетен Съезду.

Президент Федерации (Руководитель Президиума)

- 5.15 Президент возглавляет Федерацию и действует без доверенности от ее имени. Президент по должности возглавляет и руководит работой Президиума, являясь его членом. Президент избирается Съездом сроком на пять лет и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава.
- 5.16 Компетенция Президента (Руководителя Президиума):
- 5.16.1 контролирует реализацию решений Съезда и центральных выборных органов Федерации;
- 5.16.2 осуществляет общее руководство Федерацией, Президиумом;
- 5.16.3 без доверенности действует от имени Федерации, представляет ее интересы перед всеми органами государственной власти и местного самоуправления, организациями и объединениями в Российской Федерации и за рубежом;
- 5.16.4. распоряжается имуществом и средствами Федерации, от ее имени заключает сделки, выдает доверенности, открывает и закрывает банковские счета в пределах утвержденных смет и в пределах своей компетенции;
- 5.16.5. выносит решение о созыве внеочередных съездов Федерации;
- 5.16.6. выносит решение о созыве очередных и внеочередных заседаний Президиума;
- 5.16.7. вносит представления по кандидатурам руководителей экспертных Советов для утверждения Президиумом Федерации;
- 5.16.8. подписывает протоколы и решения Президиума Федерации и иные документы, исходящие от Федерации;
- 5.16.9. выносит решения, в рамках своей компетенции обязательные для структурных подразделений, органов и членов Федерации.
- 5.17. Решения Президента, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех отделений, органов и членов Федерации. Президент вправе требовать проведения Ревизионной комиссией внеочередной проверки.

5.18. Президент подотчетен Съезду Федерации. В случае невозможности исполнения Президентом своих обязанностей их исполняет Исполнительный директор Федерации по решению Президента.

Исполнительный Директор Федерации

5.19. Исполнительный Директор осуществляет распорядительно-хозяйственную деятельность Федерации, избирается Съездом по представлению Президента Федерации сроком на пять лет и по должности входит в состав Президиума, являясь его членом. Действует без доверенности от имени Федерации и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава.

5.20 Компетенция Исполнительного Директора:

5.20.1. реализует решения Съезда Федерации и ее руководящих выборных органов;

5.20.2. руководит и решает вопросы хозяйственной деятельности Федерации;

5.20.3. без доверенности действует от имени Федерации, в пределах своей компетенции представляет ее во всех отношениях с юридическими и физическими лицами;

5.20.4. распоряжается имуществом и средствами Федерации, от ее имени заключает сделки, выдает доверенности, открывает и закрывает банковские счета в пределах утвержденных смет и в пределах своей компетенции;

5.20.5. разрабатывает проект сметы доходов и расходов Федерации для утверждения её Президиумом;

5.20.6. принимает на работу и увольняет с работы штатных работников, назначает на должность и отстраняет от должности, заключает и расторгает договоры гражданско-правового характера в соответствии с действующим законодательством и настоящим Уставом, налагает взыскания, отменяет взыскания, поощряет и отменяет поощрения штатным сотрудникам Федерации;

5.20.7. подписывает документы, в пределах своей компетенции акты, балансы, сметы и отчеты Федерации;

5.20.8. является ответственным за хранение печати, Устава и свидетельства о государственной регистрации Федерации;

5.20.9. разрабатывает и утверждает штатное расписание центрального аппарата Федерации;

5.20.10. решения Исполнительного Директора, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех штатных сотрудников Федерации, Исполнительный Директор подотчетен Съезду Федерации.

Ревизионная Комиссия Федерации

5.21. Ревизионная Комиссия Федерации является высшим контрольно-ревизионным органом Федерации, избираемая Съездом Федерации сроком на пять лет и осуществляющая свою деятельность на основании настоящего Устава и положения, утвержденного Съездом Федерации.

5.22. Ревизионная Комиссия действует в периоды между Съездами, проводя ревизии финансовой и хозяйственной деятельности Федерации;

5.23. Очередная ревизия финансово-хозяйственной деятельности Федерации проводится Ревизионной Комиссией раз в год.

5.24. Внеочередная ревизия финансово-хозяйственной деятельности Федерации проводится Ревизионной Комиссией по мере необходимости: по решению самой Ревизионной Комиссии Федерации, по требованию Президента Федерации, по требованию не менее половины членов Президиума Федерации.

5.25. Порядок работы Ревизионной Комиссии определяется Положением, утвержденным Съездом Федерации.

5.26. Члены Ревизионной Комиссии из своего состава избирают сроком на пять лет, Председателя Ревизионной Комиссии, который осуществляет общее руководство и распределяет обязанности между ее членами.

5.27. Ревизионная Комиссия правомочна в принятии своих решений при участии в ее работе более половины ее членов. Решения принимаются простым большинством голосов ее членов.

5.28. Решения Ревизионной комиссии, принятые в пределах ее компетенции, обязательны для всех руководящих органов и членов Федерации.

5.29. Ревизионная Комиссия подотчетна Съезду Федерации. Члены Президиума и штатные сотрудники не могут быть членами Ревизионной комиссии.

5.30. Ревизионная Комиссия вправе созывать внеочередные Съезды Федерации.

5.31. Полномочия членов всех выборных руководящих органов Федерации могут быть прекращены досрочно за нарушение настоящего Устава, систематическое неисполнение решений руководящих органов, утраты членства в Федерации.

Глава 6. Структура региональных отделений Федерации.

Общее Собрание Регионального Отделения

6.1. Общее Собрание Регионального Отделения, действующего на основании настоящего Устава, является высшим руководящим органом Регионального Отделения.

6.2. Очередное Общее Собрание Регионального Отделения созывается раз в пять лет по решению Правления Регионального Отделения.

6.3. Внеочередное Общее Собрание Регионального Отделения созывается по мере необходимости, по требованию не менее двух третей (2/3) членов Правления Регионального Отделения, по требованию не менее двух третей (2/3) местных отделений Федерации, по решению Председателя Регионального Отделения.

6.4. Компетенция Общего Собрания регионального отделения:

6.4.1. избирает делегатов на съезд Федерации;

6.4.2. избирает сроком на пять лет и досрочно прекращает полномочия членов Правления регионального отделения, в том числе Председателя и Секретаря отделения;

6.4.3. заслушивает отчеты Правления отделения, Председателя и Секретаря отделения;

6.4.4. избирает сроком на пять лет и досрочно прекращает полномочия Ревизионной Комиссии регионального отделения и заслушивает ее отчеты;

6.4.5. реализует решения руководящих органов Федерации.

6.5. Общее Собрание регионального отделения правомочно принимать свои решения (имеет кворум), если в его работе участвует не менее двух третей (2/3) членов отделения.

6.6. Общее Собрание регионального отделения принимает свои решения простым большинством голосов его участников при наличии кворума.

6.7.1. Решения Общего Собрания регионального отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов регионального отделения.

Протоколы заседаний Общего Собрания регионального отделения подписываются ведущими их Председателем и Секретарем собрания.

Правление Регионального Отделения

6.8. Правление Регионального Отделения является постоянно действующим руководящим коллегиальным органом регионального отделения, которое избирается Общим Собранием регионального отделения сроком на пять лет, и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации.

6.9. Правление регионального отделения осуществляет права и исполняет обязанности юридического лица от имени отделения в случае государственной регистрации отделения в качестве юридического лица.

6.10. Правление регионального отделения действует в периоды между Общими Собраниями регионального отделения путем проведения своих заседаний и в пределах своей компетенции решает любые вопросы деятельности регионального отделения.

6.11. Очередное заседание Правления регионального отделения созывается не реже одного раза в год по решению Председателя регионального отделения.

6.12. Внеочередное заседание Правления регионального отделения созывается при необходимости:

6.12.1. по решению Председателя регионального отделения;

- 6.12.2. по требованию не менее двух третей (2/3) членов Правления регионального отделения.
- 6.13. Компетенция Правления Регионального Отделения:
- 6.13.1 реализация решений Общего Собрания регионального отделения и руководящих органов Федерации;
- 6.13.2 обеспечение организационного единства и целостности регионального отделения;
- 6.13.3 общее руководство региональным отделением в периоды между Общими Собраниями регионального отделения.
- 6.13.4. созывает очередное Общее Собрание регионального отделения, определяет время и место его проведения, а также внеочередные проверки Ревизионной комиссии регионального отделения;
- 6.13.5. рекомендует кандидатуры в члены Правления регионального отделения для утверждения на Общем Собрании регионального отделения;
- 6.13.6. осуществляет прием, исключение из членов Федерации и ведение их учета;
- 6.13.7. утверждает бюджет и смету регионального отделения и распоряжается его имуществом;
- 6.13.8. отчитывается на Общем Собрании регионального отделения.
- 6.14 Правление Регионального Отделения правомочно принимать свои решения (имеет кворум), если в его Заседании участвует не менее половины (1/2) членов Правления регионального отделения.
- 6.15 Правление регионального отделения принимает свои решения простым большинством голосов его членов при наличии кворума. Форма голосования определяется Правлением.
- 6.16 Решения Правления регионального отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов регионального отделения.
- Протоколы заседаний Правления регионального отделения подписываются ведущими их заседания Председателем и Секретарем отделения.

Председатель Правления (отделения) Регионального Отделения

- 6.17 Председатель Правления регионального отделения действует без доверенности от имени отделения и по должности возглавляет и руководит работой Правления, являясь его членом, избирается Общим Собранием регионального отделения сроком на пять лет и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации.
- 6.18 Компетенция Председателя Правления (отделения) регионального отделения:
- 6.18.1. реализация решений руководящих органов регионального отделения и руководящих органов Федерации;
- 6.18.2. руководит региональным отделением, Правлением регионального отделения распределяя обязанности между его членами;
- 6.18.3. без доверенности действует от имени регионального отделения и представляет его в отношениях с юридическими и физическими лицами;
- 6.18.4. распоряжается имуществом и средствами регионального отделения в пределах своей компетенции и в рамках сметы, от имени Регионального Отделения заключает сделки, выдает доверенности, открывает и закрывает счета в банках;
- 6.18.5. утверждает и подписывает балансы, отчеты регионального отделения, а также разрабатывает бюджет и смету для утверждения Правлением регионального отделения;
- 6.18.6. выносит решения, обязательные для всех органов и членов регионального отделения;
- 6.18.7. принимает на работу и увольняет с работы, назначает на должность и отстраняет от должности, заключает и расторгает договоры гражданско-правового характера, налагает взыскания и отменяет взыскания, поощряет и отменяет поощрения штатным работникам регионального отделения;
- 6.18.8. созывает Общие Собрания и очередные и внеочередные Заседания Правления регионального отделения, а также внеочередные проверки Ревизионной комиссии;
- 6.18.9. подписывает протоколы заседаний и решений Правления регионального отделения;
- 6.18.10. определяет полномочия Секретаря регионального отделения;

6.18.11. решения Председателя регионального отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов Регионального Отделения;

6.18.12 председатель регионального отделения подотчетен Общему Собранию регионального отделения. В случае невозможности исполнения своих полномочий Председателем регионального отделения их исполняет один из членов Правления регионального отделения по доверенности Председателя или по решению Правления регионального отделения.

6.19. Секретарь регионального отделения избирается Общим Собранием отделения сроком на 5 лет и по должности является членом Правления. В компетенцию Секретаря отделения входит заседания Общего Собрания, Правления отделения и подписание их протоколов вместе с Председателем отделения, а также осуществление делопроизводства в отделении и выполнение поручений Председателя регионального отделения.

Ревизионная Комиссия Регионального Отделения

6.25. Ревизионная комиссия регионального отделения является контрольно-ревизионным органом регионального отделения, который избирается Общим Собранием Регионального Отделения сроком на пять лет и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации. Количественный состав Ревизионной Комиссии определяется Общим Собранием Регионального Отделения.

6.26. Ревизионная комиссия регионального отделения проводит проверки в периоды между Общими Собраниями финансовой и хозяйственной деятельности регионального отделения.

6.27. Очередная проверка финансово-хозяйственной деятельности регионального отделения проводится Ревизионной комиссией регионального отделения один раз в год.

6.28. Внеочередная проверка финансово-хозяйственной деятельности регионального отделения проводится Ревизионной комиссией по мере необходимости: по требованию Председателя Регионального Отделения, по требованию более половины членов Правления регионального отделения.

6.29. Компетенция и объем полномочий Ревизионной Комиссии регионального отделения определяется настоящим уставом и Положением о комиссии, утвержденным съездом Федерации.

6.30. Решения Ревизионной Комиссии, принятые в пределах ее компетенции, обязательны для всех органов и членов регионального отделения.

6.31. Ревизионная Комиссия подотчетна Общему Собранию регионального отделения. Члены Правления и штатные сотрудники регионального отделения не могут быть членами Ревизионной Комиссии.

Глава 7. Структура Местных отделений Федерации.

Общее Собрание Местного Отделения

7.1 Общее Собрание Местного отделения, действующее на основании настоящего устава, является высшим руководящим органом местного отделения.

7.2 Очередное Общее Собрание местного отделения созывается раз в три года по решению Правления местного отделения.

7.3. Внеочередное Общее Собрание местного отделения созывается по мере необходимости:

7.3.1. по требованию не менее двух третей (2/3) членов Правления местного отделения;

7.3.2. по решению Председателя Местного отделения.

7.4. Компетенция Общего Собрания местного отделения:

7.4.1. избирает делегатов на Общее Собрание регионального отделения;

7.4.2. избирает сроком на три года и досрочно прекращает полномочия членов Правление местного отделения в том числе Председателя и Секретаря отделения;

7.4.3. заслушивает отчеты Правления отделения, Председателя и Секретаря отделения;

7.4.4. избирает сроком на три года и досрочно прекращает полномочия членов Ревизионной Комиссии местного отделения и заслушивает ее отчеты;

7.4.5. реализует решения руководящих органов Федерации.

7.5. Общее Собрание местного отделения правомочно принимать свои решения (имеет кворум), если в его работе участвует не менее половины (1/2) членов местного отделения.

7.6. Общее Собрание местного отделения принимает свои решения простым большинством голосов избранных делегатов при наличии кворума. Форма голосования определяется Общим Собранием.

7.7. Решения Общего Собрания местного отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов местного отделения.

Протоколы заседаний Общего Собрания местного отделения подписываются ведущими их Председателем и Секретарем собрания.

Правление Местного Отделения

7.8. Правление местного отделения является постоянно действующим руководящим коллегиальным органом местного отделения, которое избирается Общим Собранием местного отделения сроком на три года и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации.

7.9. Правление местного отделения осуществляет права и исполняет обязанности юридического лица от имени отделения, в случае государственной регистрации отделения в качестве юридического лица.

7.10. Правление местного отделения действует в периоды между Общими Собраниями местного отделения путем проведения своих Заседаний и в пределах своей компетенции решает любые вопросы деятельности местного отделения.

7.11. Очередное Заседание Правления местного отделения созывается один раз в год по решению Председателя местного отделения.

7.12. Внеочередное Заседание Правления местного отделения созывается при необходимости:

7.12.1. по решению Председателя Местного Отделения;

7.12.2. по требованию не менее двух третей (2/3) членов Правления Местного Отделения.

7.13. Компетенция Правления Местного Отделения:

7.13.1. реализация решений Общего Собрания местного отделения и руководящих органов Федерации;

7.13.2. обеспечение организационного единства и целостности местного отделения;

7.13.3. общее руководство местным отделением в периоды между Общими Собраниями местного отделения;

7.13.4. созывает очередное и внеочередное Общее Собрание местного отделения, внеочередное Заседание Правления местного отделения определяет время и место его проведения, внеочередные проверки Ревизионной комиссии местного отделения;

7.13.5. рекомендует кандидатуры в члены Правления местного отделения для утверждения на Общем Собрании местного отделения;

7.13.6. осуществляет прием, исключение из членов Федерации и ведение их учета;

7.13.7. утверждает бюджет и смету местного отделения, распоряжается его имуществом в пределах своей компетенции и утвержденных смет;

7.13.8. отчитывается на Общем Собрании местного отделения.

7.14. Правление местного отделения правомочно принимать свои решения (имеет кворум), если в его Заседании участвует не менее половины (1/2) членов Правления местного отделения.

7.15. Правление местного отделения принимает свои решения простым большинством голосов членов Правления местного отделения при наличии кворума. Форма голосования определяется Правлением.

7.16. Решения Правления местного отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов местного отделения.

Протоколы заседаний Правления местного отделения подписываются ведущими их заседания Председателем и Секретарем собрания.

Председатель Правления (отделения) Местного Отделения

7.19 Председатель Правления местного отделения действует без доверенности от имени отделения и по должности возглавляет и руководит работой Правления, являясь его членом, избирается Общим Собранием местного отделения сроком на три года и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации.

7.20 Компетенция Председателя Правления (отделения) местного отделения:

7.20.1 реализация решений руководящих органов местного отделения и руководящих органов Федерации;

7.20.2 руководство местным отделением, Правлением местного отделения распределяя обязанности между его членами;

7.20.3 без доверенности действует от имени местного отделения и представляет его в отношениях с юридическими и физическими лицами;

7.20.4 распоряжается имуществом и средствами местного отделения в пределах своей компетенции и в рамках сметы, от имени местного отделения заключает сделки, выдает доверенности, открывает и закрывает счета в банках;

7.20.5 утверждает и подписывает балансы, отчеты местного отделения, а также разрабатывает бюджет и смету для утверждения Правлением местного отделения;

7.20.6 выносит решения, обязательные для всех органов и членов местного отделения;

7.20.7 принимает на работу и увольняет с работы, назначает на должность и отстраняет от должности, заключает и расторгает договоры гражданско-правового характера, налагает взыскания и отменяет взыскания, поощряет и отменяет поощрения штатным работникам местного отделения;

7.20.8 созывает внеочередное Общее Собрание, очередные и внеочередные Заседания Правления местного отделения, а также внеочередные проверки Ревизионной комиссии;

7.20.9 подписывает протоколы заседаний Общего Собрания и Правления местного отделения;

7.20.10 определяет полномочия Секретаря местного отделения;

7.20.11 решения Председателя местного отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов местного отделения;

7.20.12 председатель местного отделения подотчетен Общему Собранию местного отделения. В случае невозможности исполнения своих полномочий Председателем местного отделения их исполняет один из членов Правления местного отделения по доверенности Председателя или по решению Правления местного отделения.

7.21. Секретарь местного отделения избирается Общим Собранием отделения сроком на три года и по должности является членом Правления. В компетенцию Секретаря отделения входит ведение заседаний Общего Собрания, Правления отделения и подписание их протоколов вместе с Председателем отделения, а также осуществление делопроизводства в отделении и выполнение поручений Председателя регионального отделения.

Ревизионная комиссия Местного Отделения

7.22. Ревизионная Комиссия местного отделения является контрольно-ревизионным органом местного отделения, который избирается Общим Собранием местного отделения сроком на три года и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации. Количественный состав Ревизионной Комиссии определяется Общим Собранием Местного Отделения.

7.23. Ревизионная Комиссия местного отделения проводит проверки в периоды между Общими Собраниями финансовой и хозяйственной деятельности местного отделения.

7.24. Очередная проверка финансово-хозяйственной деятельности местного отделения проводится Ревизионной Комиссией местного отделения один раз в год.

7.25. Внеочередная проверка финансово-хозяйственной деятельности местного отделения проводится Ревизионной Комиссией по мере необходимости: по требованию Председателя местного отделения, по требованию более половины членов Правления местного отделения.

7.26. Компетенция и объем полномочий Ревизионной Комиссии местного отделения определяется настоящим уставом и Положением о комиссии, утвержденным Съездом Федерации.

7.27. Решения Ревизионной Комиссии, принятые в пределах ее компетенции, обязательны для всех органов и членов местного отделения.

7.28. Ревизионная Комиссия подотчетна Общему Собранию местного отделения. Члены Правления и штатные сотрудники Местного Отделения не могут быть членами Ревизионной Комиссии.

Глава 8. Собственность и источники формирования имущества Федерации.

Собственность Федерации

8.1 Члены Федерации не имеют права собственности на долю имущества, принадлежащего Федерации.

8.2 Федерации может иметь в собственности в соответствии с действующим законодательством:

8.2.1 земельные участки, здания, строения, сооружения, жилищный фонд, транспорт, оборудование, инвентарь, имущество культурно-просветительного и оздоровительного назначения, денежные средства, акции другие ценные бумаги и иное имущество, необходимое для материальной обеспечения уставной деятельности Федерации;

8.2.2 учреждения, издательства, средства массовой информации создаваемые и приобретаемые за счет средств Федерации в соответствии с ее уставными целями.

Источники формирования имущества Федерации

8.4. Имущество и средства Федерации образуются за счет:

8.4.1. членских взносов, добровольных взносов и пожертвований, благотворительных грантов;

8.4.2. доходов от внереализационных операций, включая доходы от акций и других ценных бумаг;

8.4.3. поступлений от мероприятий по привлечению ресурсов, включая организацию развлекательных, культурных, спортивных и иных массовых мероприятий, проведение кампаний по сбору благотворительных пожертвований, проведение лотерей и аукционов в соответствии с действующим законодательством;

8.4.4. доходов от предпринимательской деятельности, в том числе от учрежденных Федерацией хозяйственных обществ и товариществ;

8.4.5. доходов от гражданско-правовых сделок и внешнеэкономической деятельности Федерации;

8.4.6. других источников доходов, предусмотренных действующим законодательством и связанных с осуществлением деятельности соответствующей целям и задачам Федерации.

Субъекты права собственности Федерации

8.5. Федерация является самостоятельным субъектом права собственности.

8.6. Собственником всего имущества, принадлежащего Федерации, является Федерация в целом.

8.7. Права собственника от имени Федерации осуществляет Президиум Федерации.

8.8. Региональные Отделения, действующие на основании настоящего Устава, обладают правом оперативного управления имуществом, закрепленным за ними Федерацией.

8.9. Региональные Отделения, действующие на основании своих Уставов, являются собственниками принадлежащего им имущества.

Глава 9. Порядок внесения изменений и дополнений в Устав Федерации.

9.1. Изменения и дополнения в настоящий Устав принимаются съездом Федерации по представлению Президиума Федерации квалифицированным большинством 2/3 голосов присутствующих полномочных делегатов - участников Съезда при наличии кворума.

9.2. Изменения и дополнения в Устав Организации подлежат государственной регистрации в установленном законом порядке и приобретают юридическую силу с момента такой регистрации.

Глава 10. Реорганизация и ликвидация Федерации.

Реорганизация и ликвидация Федерации

10.1. Реорганизация и ликвидация Федерации осуществляется по решению Съезда Федерации или в судебном порядке в соответствии с действующим законодательством и настоящим Уставом.

10.2. Решение о реорганизации и ликвидации Федерации принимается Съездом Федерации квалифицированным большинством 2/3 голосов полномочных делегатов - участников Съезда при наличии кворума.

10.3. Ликвидация Федерации считается завершённой, а Федерация ликвидированной с момента внесения соответствующей записи в единый государственный реестр юридических лиц.

10.4. Имущество и средства Федерации, ликвидированной по решению Съезда Федерации, после удовлетворения требований кредиторов Федерации направляются на цели, предусмотренные уставом Федерации.

10.5. Решение об использовании имущества, оставшегося после ликвидации Федерации, публикуется ликвидационной комиссией в печати.

10.6. После ликвидации Федерации все документы по личному составу Федерации в установленном законом порядке передаются на хранение в Государственный архив.

10.7. Решение о ликвидации Федерации направляется в орган, принявший решение о её государственной регистрации для исключения сведений о ней из Единого государственного реестра юридических лиц.

Приложение 2. Примерное содержание программы курса «Введение в профессию» для слушателей системы дополнительного высшего профессионального образования

I. Цели и задачи учебной дисциплины «Введение в профессию».

Цель курса – базовое представление о современной практической психологии, понимание своеобразия ее предмета, способов работы и характера требований к специалисту.

Задачи, решаемые в процессе освоения основного содержания учебного предмета:

- ◆ выделить своеобразие возникновения и становления практической психологии;
- ◆ определить общее и специфичное для развития современной практической психологии в России и за рубежом;
- ◆ определить «тезаурус» современной практической психологии;
- ◆ составить представление об основных проблемах, связанных с определением и использованием методов работы в современной практической психологии;
- ◆ определить основные требования, предъявляемые к специалисту в области практической психологии.

Данный учебный курс предполагает начальный уровень подготовки слушателей. В этом плане учебная дисциплина «Введение в профессию» выступает основанием, важной частью профессионального «фундамента», который позволит задать содержательный контекст и «угол зрения», под которым будет рассматриваться содержание других дисциплин учебного плана. Предполагается, что содержание данной учебной дисциплины позволит слушателям отделения переподготовки:

- а) понять специфику «предметного поля» практической психологии;
- б) выделить своеобразие решаемых здесь задач и методов работы;
- в) определить адекватность собственных установок на результат обучения и возможности успешного освоения данной профессиональной деятельности.

II. Основное содержание курса и требования к уровню его освоения

Предполагается, что к концу процесса освоения данной учебной дисциплины у слушателя сформируются:

- 1) целостное представление о современной практической психологии, ее проблематике, теориях, методах;
- 2) понимание специфики практической психологии;
- 3) общее представление об основных требованиях к специалисту в области практической психологии.

Целостное представление о современной практической психологии, ее проблематике, теориях, методах складывается из знания основных вопросов учебной программы, включающей в себя следующие основные разделы курса:

- **Раздел 1.** Краткая история и основные направления развития практической психологии

- **Раздел 2.** Практическая психология в различных сферах человеческой деятельности

Раздел 1. Краткая история и основные направления развития практической психологии

Тема 1. Место и роль практической психологии в истории развития психологии

Проблема соотношения науки и практики в психологии

Становление практической психологии

Особенности развития практической психологии в России

Перспективы современной практической психологии

Вопросы для самоконтроля

В чем суть проблемы соотношения науки и практики в современной психологии?:

Охарактеризуйте основные этапы развития практической психологии и своеобразие их становления за рубежом и в России.
Каковы перспективы современной практической психологии в России?

Тема 2. Основные направления и виды деятельности специалиста в области практической психологии

Основные функции практической психологии и виды деятельности практического психолога

Особенности организации и проведения диагностики в практической психологии

Консультирование и психологическая практика

Место и роль коррекционной работы в психологической практике

Психологическое просвещение и психопрофилактика.

Вопросы для самоконтроля

В чем состоят основные функции практической психологии?

Каковы основные виды деятельности практического психолога?

В чем состоят особенности организации и проведения диагностики в практической психологии?

Какое место занимает психологическое консультирование в современной практической психологии?

Место и роль коррекционной работы в психологической практике

В чем заключается своеобразие психологического просвещения?

Перспективное и реальное в психопрофилактике.

Раздел 2. Свообразие проявления и методов практической психологии в различных видах человеческой деятельности

Тема 3. Практическая психология в различных сферах человеческой деятельности

Практическая психология в промышленности

Практическая психология в образовании

Образовательная среда и психологическая безопасность ребенка

Служба практической психологии образования в России и ее основные функции

Практическая психология в армии

Вопросы для самоконтроля

Своеобразие практической психологии в промышленности (отечественный и зарубежный опыт).

Особенности практической психологии образования в России и за рубежом

Состояние и основные проблемы практической психологии в армии (отечественный и зарубежный опыт).

Тема 4. Основные методы работы практического психолога

Проблема методов в практической психологии

Методы индивидуальной работы

Методы групповой работы

Вопросы для самоконтроля

Каковы основные проблемы, связанные с определением методов практической психологии?

В чем состоит своеобразие методов индивидуальной работы практического психолога?

В чем состоит своеобразие методов групповой работы практического психолога?

Тема 5. Проблемы подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов

Особенности подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов в европейских странах

Подготовка, переподготовка и аттестация практических психологов в США

Особенности подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов в современной России

Вопросы для самоконтроля

В чем проявляется своеобразие подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов в европейских странах?

Каковы основные требования к подготовке, переподготовке и аттестации практических психологов в США?

В чем проявляется своеобразие подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов в современной России?

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. *Асмолов А. Г.* XXI век: психология в век психологии. // Вопросы психологии. 1995. №1.
2. *Василюк Ф. Е.* От психологической практики к психологической теории. // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1.
3. *Джуэл Л.* Индустриально-организационная психология. – СПб., 2001.
4. *Забродин Ю. М.* Развитие советской психологии и задачи психологической службы. // Психологический журнал. 1984. Т.5. №6.
5. *Иванников В. А.* Проблемы подготовки психологов. // Вопросы психологии. 2006. № 1, с. 48-52
6. *Караяни А. Г., Сыромятников И. В.* Прикладная военная психология. – СПб., 2006.
7. *Лоос В. Г.* Промышленная психология. – М., 2000
8. Практическая психология образования. / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб, 2004, с. 30-59, 97-103.
9. *Розин В. М.* Психология: теория и практика. - М., 1998.
10. Современная психология. Справочное руководство. / Под ред. В. Н. Дружинина. – М., 1999.
11. *Шмелева И. А.* Введение в профессию. – СПб., 2006.
12. *Шульц Д., Шульц С. Э.* История современной психологии. – СПб., 1998.
13. *Юревич А. В.* Системный кризис в психологии. // Вопросы психологии. 1999 №2, с. 3-8.
13. *Юревич А. В.* Системный кризис в психологии. // Вопросы психологии. 1999 №2, с. 3-8.
14. *Ярошевский М. Г.* История психологии. – М., 1976, с. 298-300; 424-432..

Дополнительная литература

1. Детская практическая психология: Учебник. / Под ред. Т. Д. Марцинковской. - М., 2001, с. 109-110.
2. Большой психологический словарь. / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М., 2003.
3. *Василюк Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса. // Вопросы психологии. 1996. №6.
4. Введение в практическую социальную психологию. / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – М., 1999.
5. *Забродин Ю. М.* Основные проблемы становления практической психологии в СССР. // Психологические условия профессионального становления личности. - М., 1990.
6. *Забродин Ю. М.* Проблема разработки практической психологии. // Психологический журнал. 1980. Т.1. №2.
7. *Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба М.: Педагогика, 1991
8. Индустриальная психология <http://www.krugosvet.ru/articles/61/1006137/1006137a2.htm>
9. *Климов Е. А.* Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога. // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. 1992. № 3. с. 3-12.
10. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. - М., 1995, с. 44-72.
11. *Пахальян В. Э.* Каким должен или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? // Вопросы психологии. 2002. №6.

12. Пахальян В. Э. Практическая психология образования в России: без парадоксов. // Вопросы психологии. 2005. №5.
13. Петровский А. В. История советской психологии. – М., 1967, с. 165-180; 226-292.
14. Пряжников Н. С. Право на нравственность: этические проблемы практического психолога // Психологическая наука и образование. 1999. №1.
15. Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. №2, 3 - 1979; №3,4 – 1982.

Основное содержание самостоятельной работы студентов

- 1. Подготовка сообщения по одному из вопросов темы и решение учебных задач.** Используя материалы лекций, различные информационные и литературные источники, подготовить пятиминутное сообщение по одному из вопросов любой темы. Решить учебные задачи, полученные от преподавателя.
- 2. Создание тезауруса практической психологии.** С помощью анализа различных информационных и литературных источников выписать основные понятия практической психологии и дать им краткие определения.
- 3. Реферирование.** Подготовить реферат по одной из предложенных тем или по теме, определенной самостоятельно и касающейся основных проблем практической психологии.

III. Методические аспекты освоения учебной дисциплины

Освоение выделенных выше вопросов учебной программы предполагает **объем курса** не менее 18 академических часов. При этом распределение их по основным разделам и видам работы выглядит следующим образом.

N	Наименование учебных разделов	Форма занятия и кол-во часов		СРС ⁷⁴
		Лк	пр	
1	Тема 1. Место и роль практической психологии в истории развития психологии Проблема соотношения науки и практики в психологии Становление практической психологии Особенности развития практической психологии в России Перспективы современной практической психологии	2		Сообщение по одному из вопросов темы
2	Тема 2. Основные направления и виды деятельности специалиста в области практической психологии Основные функции практической психологии и виды деятельности практического психолога Особенности организации и проведения диагностики в практической психологии Консультирование и психологическая практика Место и роль коррекционной работы в психологической практике Психологическое просвещение и психопрофилактика.	2		Составление «тезауруса» практической психологии

⁷⁴ Самостоятельная работа студентов включает в себя: 1) решение учебных задач; 2) подготовку сообщения по одному из вопросов темы; 3) составление «тезауруса» практической психологии.

3	Тема 3. Практическая психология в различных сферах человеческой деятельности Практическая психология в промышленности Практическая психология в образовании Образовательная среда и психологическая безопасность ребенка Служба практической психологии образования в России и ее основные функции Практическая психология в армии	2	6	Решение учебных задач
4	Тема 4. Основные методы работы практического психолога Проблема методов в практической психологии Методы индивидуальной работы Методы групповой работы	4		
	Тема 5. Проблемы подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов Особенности подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов в европейских странах Подготовка, переподготовка и аттестация практических психологов в США Особенности подготовки, переподготовки и аттестации практических психологов в современной России	2		
Форма аттестации: зачет				Собеседование по результатам выполнения самостоятельной работы
Итого		12	6	Полный объем курса - 18 часов

Формой итогового контроля является зачет.

Основными формами промежуточного и итогового контроля являются:

а) проверка решения задач;

б) проверка и рецензирование «тезауруса практической психологии» и реферата.

Квалификационное испытание по предмету проводится в следующих формах (по выбору студента):

1) традиционная форма – устный зачет по вопросам учебной программы;

2) собеседование по проблематике подготовленного реферата.

В случае выбора традиционной формы сдачи зачета по учебному предмету «Введение в профессию» студент опирается на:

◆ программу учебного курса;

◆ вопросы к зачету;

◆ список основной и дополнительной литературы (см. Приложение 1.).

В случае выбора квалификационного испытания в форме собеседования по проблематике подготовленного реферата студент выполняет следующую работу:

◆ выбирает тему реферата (примерные темы см. в Приложении 2);

◆ не позднее, чем за 2 дня перед официальной датой проведения зачета предоставляет преподавателю текст реферата;

◆ получает на руки рецензию, которая поможет ему подготовиться к собеседованию.

При принятии окончательного решения о результатах квалификационного испытания в любой форме учитываются результаты выполнения студентом текущей самостоятельной работы по

предмету (тематическое сообщение, решение учебных задач, составление «тезауруса» практической психологии)

Примерный перечень основных вопросов к зачету

Когда и как зарождалась практическая психология за рубежом?
В чем своеобразие становления практической психологии в России?
Основные различия в понимании сущности практической психологии (на примере зарубежного опыта).
Основные различия в понимании сущности практической психологии (на примере отечественного опыта).
Организация Службы практической психологии (на примере зарубежного опыта).
Особенности организации и работы Службы практической психологии в различных отраслях человеческой деятельности (на примере отечественного опыта).
Юридические основания практической психологии в зарубежной практике.
Юридические основания практической психологии в отечественной практике.
Основные методы практической психологии: проблема классификации.
Специфика практической психологии в различных видах человеческой деятельности (на примере одного из видов).
Общее и особенное в отечественном и зарубежном опыте подготовки и аттестации практических психологов.
Этические аспекты профессиональной деятельности в современной психологической практике за рубежом.
Особенности роли и места этического кодекса в современной психологической практике в России.
Подготовка практических психологов за рубежом.
Специфика подготовки и переподготовки практических психологов в России.
Основные виды деятельности практического психолога.
Организация и проведение диагностической работы в практической психологии.
Психологическое консультирование в современной практической психологии.
Место и роль коррекционной работы в психологической практике.
Роль психологического просвещения в эффективности практической психологии.
Перспективное и реальное в психопрофилактике.
Практическая психология в современном промышленном производстве: отечественный и зарубежный опыт (на материале сравнения с опытом одной из стран мира).
Особенности практической психологии образования за рубежом (на материале одной из стран мира).
Особенности практической психологии образования в России.
Основные проблемы практической психологии в армии: отечественный и зарубежный опыт (на материале сравнения с опытом одной из стран мира).
Проблема методов практической психологии: отечественный и зарубежный опыт (на материале сравнения с опытом одной из стран мира).
Своеобразие индивидуальной работы в практической психологии.
Основные отличия групповой работы практического психолога.

Примерная тематика рефератов и контрольных работ

Возникновение и развитие практической психологии за рубежом (на материале одной из стран мира).
Особенности возникновения и развития практической психологии в России. (на материале одной из сфер приложения – промышленность, образование, медицина и т.п.).

Теоретические основания практической психологии: анализ зарубежного опыта (на материале одной из стран мира).

Методологические основания практической психологии в России.

Организационные основания создания и развития практической психологии в зарубежной практике (на материале конкретного примера)

Своеобразие организационных аспектов создания и развития практической психологии в России (на материале конкретного примера: в одной из сфер приложения – промышленность, образование, медицина и т.п.).

Юридические основания практической психологии в зарубежной практике (на материале одной из стран мира).

Этические аспекты практической психологии в зарубежной практике (на материале одной из стран мира).

Юридические основания практической психологии в отечественной практике (на материале одной из сфер приложения – промышленность, образование, медицина и т.п.).

Этические аспекты практической психологии в России. (на материале одной из сфер приложения – промышленность, образование, медицина и т.п.).

Основные методы практической психологии: проблема классификации. (на материале конкретного примера)

Специфика современного состояния (начало XXI века) практической психологии (на материале одной из стран мира и на примере одной из сфер приложения).

Проблемы подготовки практических психологов в Европе (на примере одной из европейских стран)

Проблемы подготовки практических психологов в США.

Особенности подготовки практических психологов в странах Азии.

Проблемы подготовки практических психологов в США.

Проблемы подготовки практических психологов в (любая страна, кроме вышеуказанных стран и регионов).

Общее и особенное в отечественном и зарубежном опыте подготовки и аттестации практических психологов (сравнительный анализ российского опыта с опытом одной из стран мира).

Приложение 3. Материалы для семинарских занятий и самостоятельной работы

Фрагменты из работы: Климов Е. А. Гипотеза "Метелок" и развитие профессии психолога. // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. 1992. № 3. с. 3-12

1

Отнесенность понятия "профессия" к психологии не очевидна. Во всяком случае в наиболее распространенных у нас психологических словарях оно как таковое не раскрывается (Психологический словарь, 1983; Краткий психологический словарь, 1985), а в словаре К. К. Платонова (1984, с. 107) это понятие раскрыто в соответствии с его экономическим значением (Краткий словарь-справочник..., 1972, с. 294-295) и общепринятым словоупотреблением (Ожегов, 1963, с. 618; см. его же 1990, с. 624-625; Советский..., 1983, с. 1070). Правда, отнесенность к нашей науке такого составного термина (и соответствующего понятия), как "профессия психолога" сомнений вызывать не может.

Парадокс состоит в том, что языковое, общественное сознание подводит понятие "профессия" под категории "деятельность", "род деятельности", а они являются для психологов теоретически очень близкими. И тем не менее область психологического изучения профессий, их возникновения, дифференциации, интеграции, отмирания освоена психологами, надо признать, еще мало. Мало продвинуты пока и вопросы изучения профессии психолога как таковой (Гусейнова, 1989; Дмитриева, Арефьев, 1976; Сыркин, 1923; см. также библиогр. в статье В. В. Гусейновой).

Итак, в своей фундаментальной основе "профессия" – это также и психологическое понятие, если его рассматривать как частное выражение деятельности. Не чуждыми психологии являются и другие варианты понимания этого слова в научных и научно-практических текстах – как область приложения сил человека, как социально фиксированный трудовой пост (могущий быть вакантным и предполагающий, в частности, некоторую психологическую пригодность человека к делу), как система выполняемых человеком трудовых функций, как определенная квалификация, опытность специалиста и, наконец, как общность людей, занятых определенным родом деятельности (подробнее см.: Климов, 1983, с. 102-108; а также 1988, с. 39-52, 68-98, 107-108).

Быть может, понятие "профессия" является в нашей науке чисто отраслевым, т. е. относящимся исключительно к психологии труда и инженерной психологии? В этом не было бы ничего плохого. Но ответ на этот вопрос не прост. Этимологически слово *профессия* восходит к латинскому *profiteri* – "говорить публично" (Шанский и др., 1971, с. 370), что осмысливалось в свое время как "объявлять другим о своем деле, занятии, специальности". Для чего же объявлять? Чтобы кто-то узнал в продукте моей деятельности предмет своей потребности, чтобы установился диалог, состоялись обмен ценностями, удовлетворение потребностей. Таким образом, в феномене профессии исконно скрыты и общепсихологические, и социально-психологические события. Само собой разумеется, что профессия – это такое занятие, которому надо специально учиться (Платонов, 1984, с. 107, да, впрочем, и народная мудрость давно отметила – "Не учась и лаптя не сплетешь"); отсюда – понятие профессии "вклинивается" также в возрастную и педагогическую психологию.

2

Важность вопроса об истории профессии, в частности профессии психолога, обосновывается следующими соображениями:

♦ 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 (Дружинин и др., 1989);

♦ 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 (Назаретян, 1986; Пригожин, 1986);

♦ 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.

Следует признать, что в эту общность пока обычно включают философов и ученых-психологов, тогда как психологи-практики имеются в виду лишь постольку, поскольку они оставили публикации (т. е. как раз не то, что они лучше всего умели делать); если мы как люди считаем приемлемым происходить от обезьян, то почему бы нам как профессионалам не происходить от тех членов человеческого сообщества, которые когда-то слыли ведунками, колдунами, ведьмами или были просто наблюдательными и опытными в обращении с ближними, себе подобными? Правда, здесь не следовало бы упрощать дело: как отмечает Б. А. Рыбаков (1988, с. 294-381), есть данные, что в структуре язычества Древней Руси существовали примерно два десятка разновидностей служителей культа, для которых имелись специальные названия (от "облакопрогонителей", к которым, возможно, захотят восходить специалисты по физике атмосферы, метеорологи, до "потворников", "кошунников", функции которых менее нам понятны; от "ведьм" до "обавниц", "наузниц" (там же, с. 298) и т. д. Так что, изучая происхождение и развитие профессии, уместнее иметь в виду выполняемые людьми функции, которые могут быть распределены между ними самым причудливым образом, а не "должности" и "звания". Новая профессия как деятельность может возникнуть из разных и многих источников, может как бы оказаться сотканной из набора функций, которые ранее были свойственны не просто разным, но и противопоставлявшим себя друг другу людям. Однако вернемся к вопросу о значимости, актуальности обсуждаемой темы.

Излишне говорить, что так называемый "рынок труда" это не область свободного манипулирования бездушными объектами. Каждый человек в ситуации выбора или 5 вынужденной смены профессии (профессиональной реориентации), в ситуации, когда он должен освоить новое непривычное дело, является еще и сознательным субъектом выбора – думающим, помышляющим о будущем, чувствующим, не только торжествующим, но и страдающим (ведь смена профессии это смена образа жизни и всех перспектив). Необходимо научными средствами систематически строить и обновлять представление о мире профессий, все время отслеживать его изменения и выдавать по соответствующему запросу потребную информацию.

При этом пространство выбора отнюдь нельзя сводить к бегло и поверхностно комментируемому списку профессий как это, к сожалению, нередко случается в практике. Этот список теоретически и фактически насчитывает сотни и тысячи единиц. Но названия еще мало что говорят (ну "обтяжчик", "сновальщица", "флотатор"... и что же – все понятно и можно уже выбирать профессию?). Кажущаяся понятность, например, слова "психолог" таит в себе множество самых разных его пониманий даже в среде самих же психологов, не говоря уже о потенциальных потребителях психологической информации.

Профессия должна быть изучена всесторонне и, в частности, изнутри – ведь это и образ жизни, и образ мыслей, и стереотипы восприятия мира, и социальный тип человека. И вместе с тем – профессии (как бы они ни понимались) суть то, что объединяет людей, помогая преодолевать их частные различия и противостояния. Но чтобы это объединяющее начало обнаружилось, нужно, чтобы каждый имел некоторый минимум профессиоведческой ориентировки – знал и понимал, чем заняты другие и очень разные сограждане. Мы много знаем о солнечной системе (этому учат в школе), но с тем, что важное и нужное делают люди за ближайшим забором, огораживающим фабрику или вычислительный центр, подчас и узнать неоткуда.

Представления о профессиях – разных, разнотипных, но равно обществу важных – должны культивироваться и существенно заполнять сознание подрастающих и взрослых людей. Но эти представления нельзя выдумывать в порядке писательского энтузиазма – нужно научное производство профессиографической (включая и психографическую) информации. Тогда, может быть, более значительным содержанием наполнятся и школьные учебники, и видео-, радио- и другие каналы массовых сообщений. Все это предполагает разработку не только прикладных, но и фундаментальных вопросов психологического профессиоведения (включая историческое и сравнительное).

3

Будем исходить из того наиболее вероятного предположения, что человек, начиная с самых первых фаз антропогенеза, неизбежно сталкивался с проявлениями психики как с обстоятельствами, содействующими или противодействующими его важнейшей деятельности по жизнеобеспечению. А поскольку сталкивался, то начинал замечать, выделять их по каким-то опознавательным признакам и фиксировать опыт этих столкновений в доступной исторически конкретной форме (в слове, ответном или превентивном действии, поведении, в коллективном действе и т. п.). Что это за проявления психики? Это могли быть: сон, прерывающий бодрствование и сопровождающийся сновидениями, а также и освежающий сон; усталость/работоспособность и их колебания; ошибочные и удачные варианты действий; горе, радость, удивление, страх, гнев, боль, стойкие черты нрава окружающих людей и т. п.

Неизбежно человек нащупывал, находил хоть сколько-нибудь эффективные средства овладения особенностями психической реальности. Скажем, настроиться на ответственную и опасную деятельность помогает некий условный ритуал (хотя бы некоторые позы, звуки), избежать опасности помогает то, что не забыл задобрить злых и добрых духов (вспомнив о них, вспомнил и об опасностях, а это уже неплохо, – в этом смысле знание о злых и добрых духах

срабатывает ничуть не хуже, чем знание современной инструкции по технике безопасности, а быть может и лучше, поскольку инструкции не обязательно так же хорошо возбуждают важные здесь эмоции, как это делают мифы) и т. п.

Обобщенно говоря, нечто во внешнем и внутреннем мире человека манифестирует себя сознанию в ситуации определенного столкновения, конфликта (в этом смысле конфликт – условие знания), а конфликты, манифестирующие психику, не могли отсутствовать уже на самых ранних фазах развития сознания; при этом (и поэтому) человек не мог не **б** узнавать о психике. Другой вопрос – у него не было языка для обозначения и описания своих психологических обретений. Поэтому должен был возникать, развиваться и сам этот язык, который вовсе не был обязан походить на современный язык нашей науки. Как раз наша обязанность состоит в том, чтобы прорваться сквозь языковые барьеры исторически конкретных форм фиксации психологического знания и успешного опыта овладения закономерностями психики.

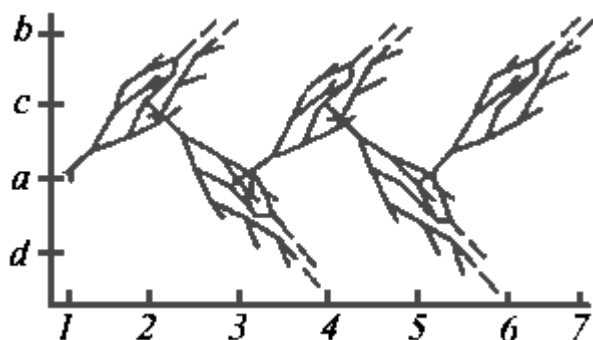
Примем еще одно очень вероятное предположение – люди неизбежно различались по способности фиксировать, накапливать и применять, культивировать возникающий душеведческий опыт. То, что это делалось в форме своеобразной психологической проекции, т. е. в форме приписывания осознанных свойств души не мозгу, а каким-то внешним существам, населяющим природу, окружающую среду, сути вопроса не меняет. Пусть считалось (по крайней мере, до XVII в.), что "бесица-трясавица" Глядея "спать не дает, ума лишает", может "очи человеческие омрачить"; что мученики Гурий, Симон и Авив помогают жене, "если ее неповинно возненавидит муж"; что Косьма и Дамиан "просвещали разум к изучению грамоты" и т. д. (по Н. М. Никольскому, 1988, с. 46-47). Все эти представления были также и средством остановить мысль на явлениях бессонницы, ума, разума, внутреннего психического состояния человека, семейного конфликта и т. п.

Те члены сообщества (скажем, поселения наших языческих предков), которые осуществляли накопление душеведческого опыта несколько лучше других, неизбежно становились своеобразным источником психологических "услуг" и, следовательно, своего рода неформальными "психологами"-ведунами, знахарями, и пр. Таким образом, мы допускаем мысль, что психологические трудовые функции (а значит и их носители) существовали в обществе **всегда**, т. е. с первых фаз его развития.

Но что же мешает принять эту мысль? Почему же историю психологии часто видят только в недрах истории философии, а ее наиболее отчетливую самостоятельную ветвь ведут примерно со второй половины XIX века? Почему история предшествующей мировой культуры видится при этом как область некой "психологической пустоты" или область в известном смысле депсихологизированная?

Что-то в нашем традиционном умонастроении не мешает, например, возводить историю техники и науки к тому моменту, когда безвестные гении придумали скребок или колесо, когда первобытный охотник или земледelec наблюдали за окружающими явлениями и делали из этого выводы (Кириллин, 1986, с. 11-15). Считается, что они могли заниматься "в меру своих возможностей всем тем, что гораздо позднее получило название науки и техники" (там же, с. 12). Что же касается психологии, то мы здесь скорее сожалеем, что имеющаяся история очень кратка (Ждан, 1990, с. 7). Думается, что нам мешает некоторая гипотетическая схема "линейности" исторического развития того типа человека (или человека с некоторым определенным типом рациональности), которого мы согласны категоризовать как психолога. Да, психологи такого типа, какой был для нас образцом в течение последних десятилетий, ведут свое начало, возможно, от В. Вундта и И. М. Сеченова. Но можно представить и другую гипотетическую схему развития профессии психолога, которая существенно раздвигает горизонты нашего видения "себе подобных".

Суть предлагаемой гипотезы состоит в следующем. Развитие профессии психолога как системы трудовых функций идет не "циклами", не "по спирали", не "по возрастающей" и не "по нисходящей", а иначе – путем возникновения и изживания (чтобы не сказать – краха) определенного рода сменяющих друг друга объемлющих систем; при этом в принципе любая очередная система зарождается в недрах предыдущей еще задолго до того, как та изживет себя. Говоря об объемлющих системах, мы имеем в виду такие, которые по отношению к психологии как форме общественного сознания являются "надсистемами" (психология – их подсистема) – миропонимание и мироотношение (мировоззрение); и это мы будем в дальнейшем иметь в виду без специальных оговорок.



Связка "метелок" (пояснения в тексте)

Представленные на рисунке сетевидные (или древовидные) элементы являются схематическими изображениями траекторий развития упомянутых систем. Они весьма условны и к ним нужно относиться не как к ориентированным графам⁷⁵ а скорее как к пиктограммам, поясняющим некоторые положения. Поэтому-то мы их и называем "метелками", а речь ведем всего лишь о гипотезе (если бы речь шла об утверждениях, эмпирически достаточно обоснованных, то соответствующие ориентированные графы были бы и более сложными, и разными).

Будем различать в каждой *метелке* как отображении процесса развития системы следующие признаки: начало, срединную часть и конец. Так, началом первой *метелки* является область, которая в координатах предложенной схемы находится на пересечении ординат "а" и абсцисс 1. Можно обозначить эту область a_1 . Как видим, начало хода развития системы отображено не точкой, а как бы слиянием ветвей (предположим, предыдущего процесса, пусть нам не известного) – это означает, что некий единый процесс может сложиться фактически из нескольких разных источников; конец рассматриваемой первой *метелки* находится в области примерно b_3 ; он отображает явления инволюции, изживания системы, уменьшения разнообразия ее проявлений (малое количество ветвей *метелки*): пунктир ветвей (дуг графа) как бы указывает на очень большую неопределенность этого процесса (по признакам времени, содержания, направления и т. д.); срединная часть первой *метелки* – c_2 ; здесь отмечается наибольшее количество ветвлений, что означает развитость, "расцвет" отображаемой системы, вместе с тем где-то здесь же – в срединной части "цветущей" *метелки* берет начало, зарождается следующая *метелка*, расположенная по отношению к первой примерно ортогонально, это означает, что ход развития, отображаемый этой (второй) *метелкой*, имеет по отношению к предыдущему (в котором он пусть и возник) много признаков отличия,

⁷⁵ Мы намеренно оставляем в стороне вопрос о возможности применения в нашем случае теории графов (см., например, Математический..., 1988. с. 162-163).

независимости и, возможно, противостояния. Аналогичным образом дело обстоит и в отношении последующих пяти элементов предлагаемой схемы. *Метелку* в целом можно обозначить, указав ее начало и конец. Так, первая слева может быть обозначена *a 1 - b 3*, вторая – *c 2 - d 4* и т. д.

Метелки на схеме характеризуются не только фактами ветвления (бифуркаций) отображаемых ими процессов, но и тупиковыми путями развития, и явлениями слияния разных путей. Рано или поздно каждая из возникающих систем исчерпывает основные потенциалы своего развития (она перестает быть хорошим органом той функции, для реализации которой сложилась, возникла). Это отнюдь не значит, что рушится или размывается все, как это может казаться людям, сращенным с этой системой: элементы сохраняются, включаются в другие, новые системы и вместе с этим преобразуются. Например, мифологические представления о злых и добрых духах, к которым первобытный человек относился настолько серьезно, что мог даже умереть сам или убить другого в соответствующем конфликте, постепенно уходят в область развлекательных рассказов и сказок для детей; представления о рефлексе, из-за непочтения к которым можно было когда-то оказаться чуть ли не "врагом народа", становятся предметом спокойного историко-научного анализа и т. п.

Новая система зарождается в период большего или меньшего "расцвета" существующей. Это происходит в явлениях диалога, неизбежно сопровождающего даже самое "верноподданническое" ее освоение. Диалог – это все-таки борьба, а борьба имеет не обязательно кем-то ожидаемый или предначертанный исход. В профессиональной области мы сплошь и рядом имеем неожиданные исходы столкновений человека и профессии: П. Я. Гальперин учился на врача, а стал специалистом по психологии обучения умственным действиям; В. Д. Небылицын учился на филолога, а стал специалистом по проблематике основных свойств нервной системы; В. Вундт был физиком, а вошел в историю как основатель экспериментальной психологии. Можно составить целую галерею профессиональных парадоксов указанного рода. Быть может, сами "еретики" иногда даже несколько стесняются указанных фактов профессионально-биографического характера – как-никак их можно понять по принципу "свой среди чужих, чужой среди своих", а это не всегда приятно. Но не исключено, что здесь мы имеем дело с закономерным явлением порождения одной ментальной системы в неизбежном диалоге с другой.

Новая система строится максимально независимо от предыдущей; по крайней мере, в сознании людей, уже сросшихся с новой системой, могут даже доминировать идеи противостояния тому, что связано с предшествующей. При этом даже то, что на деле "неофиты" неизбежно заимствуют из прошлого, переобозначается и переосмысливается в контексте (на языке) новой системы. В результате традиционная система интерпретируется так, что ретроспективно как бы лишается даже того, чего она на самом деле отнюдь не лишена. Скажем, психолог-атеист (убежденный материалист) противопоставляет себя служителю религиозного культа как распространителю "опиума для народа", хотя на самом деле оба используют одни и те же закономерные свойства психики человека (один, например, практикует систему формул "аутогенной тренировки", а другой – молитву "Господи, прииде и вселися в ны"). В обоих случаях положительный эффект происходит по одним и тем же причинам и законам. Но психолог, расположенный и ориентированный в своей *метелке*, хочет видеть и видит начала начал своей профессии в ее границах – где-то на "заре" появления людей именно с естественнонаучным, например, типом рациональности. А служитель религиозного культа видит своих предшественников по профессиональной общности также в начале *метелки*, но – другой, а именно, своей, родной. Так, например, представитель (служитель) христианской религии, в свою очередь, отвергает, как монотеист, языческие представления, борется с ними, утверждая "истинную веру". Но в то же время неизбежно должен считаться с неодолимыми закономерностями сознания, которые так или иначе были смоделированы и языческой практикой, и соответствующими верованиями. Как результат – языческие модели просто

переобозначаются: например, языческий "скотий бог" Велес у нас на Руси в свое время трансформировался в покровителя животных христианского святого Власия (Мифологический..., 1991, с. 128); и есть множество феноменов подобного рода, они составили целые периоды противоборства язычества и христианства (Рыбаков, 1988, с. 382-411), "двоеверия" (Никольский, 1988, с. 21-31).

Это же происходит и с системами научных психологических (профессиональных) школ. Один ищет и находит "сотворение мира" у С. Л. Рубинштейна, другой – у А. Н. Леонтьева, третий – хоть у Робинзона Крузо (который, кстати, – к чести Даниэля Дефо – совсем неплохо понял особенности сознания Пятницы и был успешен в психокоррекционных и педагогических действиях в отношении его) и т. д. Но научные психологические школы – особый вопрос. Вернемся к "крупноблочной" интерпретации *метелок* в связи с вопросом возникновения и развития (генезиса и эволюции) профессии психолога.

5

Соответствует ли что-либо в действительности той гипотезе, которую мы попытались объяснить читателю выше? Надеемся, что да. На нашей гипотетической схеме представлены пять *метелок*. Они, думается, соответствуют некоторым фазам в развитии профессии психолога (далее без специальных оговорок будем иметь в виду материал отечественной истории). Начнем с *метелки с4-d6* (четвертой слева). Предположим, что она соответствует в целом тому, что мы называли обычно "советской психологией". Последняя, как известно, включала противоборствующие направления и сменявшие друг друга разноликие фазы развития (Петровский, 1967). В этом смысле модель *метелки* в принципе не противоречит действительности. При всех тонкостях авторских различий советская психология представляет собой нечто целостное – для специалистов характерно стремление развивать науку на экспериментальной основе и строить значительные теоретические обобщения фундаментального толка. Одновременно это сопровождалось некоторым (пусть неявным, но фактически достаточно последовательным) небрежением к отдельному человеку, его личным проблемам; отсюда неразработанность практических психологических техник, известного рода физикалистская модель "хорошего" психологического исследования, доминирование убежденности в том, что проблемы каждого решаются на основе решения общих проблем.

Но в недрах этой системы зарождался другой тип профессионала-психолога. Он настолько иной, что для него совершенно не годятся те процедуры профессиональной аттестации, которые были традиционно установлены (наличие научных в общепринятом смысле публикаций, ведение занятий в вузе или работа в научном учреждении, успешная работа над диссертацией и пр.) и которые, кстати, остаются в ходу еще и сегодня. Этот *иной* психолог, как бы он ни был успешен в практической работе (непосредственно с людьми или в области доведения психологической информации до потребителя и т. п.) остается не только не оцененным, но неизменно категоризируется как неудачник ("ну, когда же ты напишешь диссертацию" и пр.); а в серьезных книгах, в учебниках психологии просто не имеют "законной прописки" многие понятия и проблемы психолого-практического плана (психологическое консультирование, психотерапевтическая помощь, психодиагностика, информационно-психологическое обеспечение исследований и т. п.). Некоторые формирующиеся психологи идут таким путем – пишут и защищают требуемую диссертацию, чтобы потом, по возможности, к ней не возвращаться; некоторые продолжают чувствовать себя несостоявшимися и находят удовлетворение в "живой" работе с людьми уже не в статусе психолога как такового (феномен кажущегося ухода из профессии – "психолог в душе и начальник или воспитатель по должности" и т. д.). Тем не менее, рано или поздно в общественном и профессионально-психологическом сознании утверждается понятие "психолог-практик", или "практический психолог". Хотя он иногда воспринимается

традиционно ориентированными специалистами как нечто одиозное, а его деятельность – как нечто неуместное в храме науки, как "шаманство", тем не менее появляются веские логические обоснования этого типа специалиста, и он входит в жизнь профессионального сообщества, сам, в свою очередь, заостряя свою позицию и противопоставляя ее традиционному сциентизму, физикализму как чему-то неуместному в условиях современности. Мы все являемся свидетелями этого процесса; ему мы ставим в соответствие *метелку a5-b7*; в ее недрах тоже могут зародиться какие-то новые системы профессионально-психологических функций, но этого мы пока достоверно знать не можем.

Теперь обратимся к вопросу о том, какой психолог предшествовал только что рассмотренному "советскому". Представим себе начало XX века в России (*метелка a3-b5*); институционализована (как-то представлена в специальных учреждениях – учебных заведениях) лишь определенного рода умозрительная и ориентированная на идеалистическую философию наука о душе, мало связанная с основными явлениями общественной жизни (а это, прежде всего, развитие капитализма в стране). Наряду с отмеченным порождается и вторгается в жизнь неофициальная психология, творимая врачами, инженерами, фабричными инспекторами и другими работниками, ввергнутыми в общественные, производственные процессы (см.: Носкова, 1985 и др. ее работы).

Дореволюционная психология в России неоднородна, как и советская психология, и еще менее интегрирована, характеризуется противостояниями, взаимным неприятием или просто игнорированием некоторых своих составляющих (официальной и неофициальной областей производства и применения душеведческого знания), некоторой динамикой, фазами развития. Нет речи о едином профессиональном самосознании соответствующих работников как психологов. Они существуют, слегка объединяемые некоторыми изданиями – такими, как "Записки Русского Технического Общества", журналы "Железнодорожное дело", "Электричество", "Русская школа", "Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма" и др. (в некоторые из них, как легко понять, традиционный психолог и не подумает заглянуть). Нет ничего странного в том, что советские психологи отнюдь не вели свое профессиональное родство от врачей-гигиенистов или фабричных инспекторов (они как бы ориентированы по оси только своей ментальной системы-*метелки*, а за ее пределами склонны не видеть ничего). Но мы должны, видя тех и других, непредвзято усматривать их сходство по роду выполняемых профессионально-трудовых функций.

Но возникает, в свою очередь, вопрос, на какой почве, в недрах какой системы зародился тот все же несомненно психологический образ мыслей, который характеризовал множество людей только что затронутого периода, искавших пути преодоления несообразностей между личными качествами работника и требованиями деятельности (анализ причин и путей преодоления аварий, травм на производстве; поиск путей обучения новым видам деятельности; учет психологических особенностей потребителя и разработчика при проектировании средств деятельности и т. п.)? Эта почва (система) отображается на рисунке предшествующей *метелкой – c2-d4*.

Что это за система? Приходится признать, что это некоторая смесь, синкрет, "бессвязная связность" (см. Психологический..., 1983, с. 341), сложенная из религиозно-гуманистического образа мыслей в соположении с классической просвещенностью и здравым смыслом. Кратко охарактеризуем ядро этого рода ментальности в связи с теми формами деятельности людей, которые можно интерпретировать как имеющие отношение к познанию психической реальности и овладению ее проявлениями.

Мы должны здесь вспомнить о некоторых особенностях русской церкви прошлого и соответствующего образа мыслей (не в его чистом, богословском, нормативном понимании, а в том, как это все реально происходило в истории).

Религиозное сознание после так называемого Крещения Руси (как, впрочем, и до его официальной даты – 988 или 989 г.) отнюдь не было единым, целостным. Представителям

нового – христианского – мировоззрения пришлось признать "реальность существования всех бесчисленных славянских богов, приравняв их к бесам", признать "святость традиционных мест и сроков старого культа", пришлось выстраивать храмы на местах прежних кумиров и капищ, даже христианские праздники пришлось приурочивать примерно к тем же дням, на которые приходились прежние языческие (Никольский, 1988, с. 25). Волхвы существовали по крайней мере по XIII век, а старая обрядность и позже продолжала сохранять свою силу при некоторых "механических" добавлениях христианского толка. В заговорах (заклинаниях), направленных на укрепление сил, отвращение несчастий, "трясавиц" и т. п., "христианские персонажи попросту стояли рядом с дохристианскими" (там же, с. 29). Иначе говоря, средства, которые мы могли бы рассматривать как психотерапевтические или саморегулятивные, люди отнюдь не оставляли в прошлом; эти средства им были нужны и их сохраняли, "вписывая" в складывающуюся новую мировоззренческую систему (феномен неуничтожимости трудовой функции, которую сейчас назвали бы профессионально-психологической).

Нам представляется продуктивным в контексте обсуждаемой здесь темы следующее заключение Н. М. Никольского: "Общество XIII-XV вв. в целом сохраняет старый взгляд на религию как на совокупность опытного знания таинственных сил природы и на совокупность средств жить с таинственным миром в ладу, обращая его даже себе на службу" (1988, с. 39). И в последующие столетия (вероятно, вплоть до XVIII в., когда от рядового служителя культа стали требовать хотя бы элементарной грамотности и пунктуального знания порядка богослужения) священник "ценился именно как профессиональный совершитель... магических актов" – освящение воды, окропление домов, полей и т. п., чтобы прогнать "бесчисленных мелких демонов" (там же, с. 43).

Христианские служители культа перенимали у мастеров чародейного искусства "волхования, чарования и наузы (навязи типа амулетов. – Е. К.) всякия... ворожбы деля (для. – Е. К.), и порчи деля, и болезни деля, прожитка деля, где бы сыту быти" (по Никольскому, 1988, с. 48). Понятие о единстве предметов веры и культа какое-то время просто отсутствовало (там же, с. 55). Но постепенно способы, формулы и обряды сношений с божеством, узнавания его воли и выпрашивания у него милостей превращаются в "особую тайную науку, не всегда доступную всякому смертному" (там же, с. 70), происходит все более отчетливая профессионализация лиц, ответственных за владение человеческими душами. Интенсивно развивается монашество (некий аналог посреднического "кооператива" между людьми и божеством), возникают многочисленные инакомыслия, ереси, расколы; и в недрах этих процессов постепенно вызревает атеистический, научно-рациональный взгляд на мир и на психику.

Все грандиозные исторические процессы, связанные с лишь отчасти разобранными выше, нет возможности здесь даже упомянуть. Но нам достаточно в конечном счете хотя бы почувствовать явления, факты существования и развития тех профессиональных функций, которые сейчас так или иначе числятся за психологами. Разумеется, затронутые вопросы требуют систематического изучения на эмпирическом материале; и это может привести не обязательно к простому подтверждению или отрицанию предложенной выше гипотезы, но также и к ее продуктивным переформулировкам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- ◆ Гусейнова В. В. Практика использования психолога на предприятии сферы материального производства и проблемы подготовки психолога-практика // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1989. № 4. С. 56-68.
- ◆ Дмитриева М. А., Арефьев С. Л. Сравнительный анализ двух моделей деятельности психолога // Проблемы индустриальной психологии. Ярославль, 1975. С. 32-42.
- ◆ Дружинин В. В., Канторов Д. С., Канторов М. Д. Введение в теорию конфликта. М.: Радио и связь, 1989. 288 с.

- ◆ Ждан А. Н. История психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1990. 267 с.
- ◆ Назаретян А. П. Кибернетика и интеграция наук. Об интегративных перспективах системно-кибернетического стиля мышления. Ереван: Айастан, 1986. 218 с.
- ◆ Кириллин В. А. Страницы истории науки и техники. М.: Наука, 1985. 511 с.
- ◆ Климов Е. А. Психология труда как область знания, отрасль науки, учебная дисциплина и профессия // Вопросы психол. 1983. № 1. С. 102-108.
- ◆ Климов Е. А. Введение в психологию труда. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1988. 199 с.
- ◆ Краткий словарь-справочник по вопросам труда и зарплаты. М.: Экономика, 1972. 416 с.
- ◆ Краткий психологический словарь. М.: Политиздат, 1985. 432 с.
- ◆ Математический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1991. 736 с.
- ◆ Никольский Н. М. История русской церкви. Изд. четвертое. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
- ◆ Ноков О. Н. Железнодорожная психология И. И. Рихтера // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология, 1985. № 1. С. 55-64.
- ◆ Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Гос. изд-во иностр. и национальн. словарей, 1963. 900 с. См. также новейшее исправленное издание. М.: Русский язык, 1990. 916 с.
- ◆ Петровский А. В. История советской психологии. М.: Просвещение, 1967. 367 с.
- ◆ Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1981. 174 с.
- ◆ Пригожин И. Р. (I. Prigogine). Перспективы исследования сложности // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. М.: Наука, 1986. С. 45-57.
- ◆ Психологический словарь. М.: Педагогика, 1983. 478 с.
- ◆ Рыбаков Б. А. Язычество древней Руси. М.: Наука, 1988. 783 с.
- ◆ Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. 1600 с.
- ◆ Сыркин М. Ю. Опыт психологического испытания на должность сотрудников психологического отдела института (труда) // Труды Всеукраинского института труда. Вып. 1. Харьков: Путь просвещения – Ин-т труда, 1923. С. 121-142.
- ◆ Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В. Краткий этимологический словарь русского языка. М.: Просвещение, 1971. 542 с.

Фрагменты из работы: Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала. - Псков, 1997.

◁Проблема развития человека, любых его психологических и личностных качеств с неизбежностью порождает другую, тесно связанную с ней проблему - как обеспечить необходимые условия и как определить действенность, реальный результат и последствия развивающих влияний По сути дела невозможно осознанное изменение чего-либо без обратной связи и понимания, что и как меняется и меняется ли вообще, т. е. без ДИАГНОСТИКИ Проблема диагностики в психологии - одна из самых важных, самых привлекательных, даже модных и одновременно самых трудных Особые сложности возникают, когда, как в данном случае, предметом диагностики являются не отдельные психологические, социологические и т.п. характеристики, а глубинные личностные проявления человека, личностно-развивающий

потенциал (ЛРП) Сложности эти можно условно сгруппировать в два блока, в соответствии с двумя ключевыми вопросами:

1) ЧТО именно является предметом, содержанием диагностики личностно-развивающего потенциала,

2) КАК, какими средствами это содержание может быть выявлено и измерено

Эти два вопроса - о предмете диагностики и средствах диагностики - важны потому, что позволяют проконтролировать соблюдение двух принципиальных условий любого исследования - его целесообразность и природосообразность

Условие ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ, на первый взгляд, вполне очевидно и означает, что содержание диагностики - конкретная психологическая реальность, подлежащая изучению, должна соответствовать конечным целям Здесь следует быть весьма осторожным и не попасть в ловушку необоснованных обобщений, когда на основе легко измеряемых, но частных и очень простых показателей делаются выводы о сущностных проявлениях человека

Условие ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ также выглядит вполне естественным, на практике же его соблюдение связано с очень существенными трудностями Природосообразность означает требование строить познание (тем более - изменение) чего-либо в соответствии



II. ПРЕДМЕТ ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА

Задавшись целью обеспечить наиболее полное и оптимальное проявление и развитие личности в педагогическом процессе и вне его, мы с необходимостью придем к вопросу об ИСТОЧНИКАХ И УСЛОВИЯХ личностного роста, а желая перейти к практической реализации - к вопросу о путях выявления и измерения этих условий, те к их диагностике

В свою очередь, решение вопроса о предмете диагностики является естественным следствием понимания сущности ЛИЧНОСТИ и ЛИЧНОСТНОГО РОСТА и его ключевых ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТАХ, которые и будут основным содержанием, предметом изучения.

За основу предлагаемого в данной работе подхода взята методология и теория ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ, точнее то ее направление, которое представляют Карл Роджерс, Вирджиния Сатир, Сидней Джурард, Гарри Лэндрет и другое, и которое сегодня носит название "ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД" Именно в рамках этого подхода дано, как представляется, наиболее полное, глубокое раскрытие с действительно гуманистических позиций трех перечисленных выше ключевых проблем: что есть личность, личностный рост и условия личностного роста. Кратко это может быть представлено следующим образом

ЛИЧНОСТЬ. Личность в данном подходе - и ключевая категория, и ведущий объяснительный принцип, и основная точка приложения усилий психолога и педагога, и определяющая цель их работы.

Личность здесь - не набор каких-то характеристик и, уж конечно, не "совокупность общественных отношений", а глубинная экзистенциальная основа, главный регулятор всей жизненной активности. Все остальные характеристики человека в существенных своих моментах определяются личностью и могут быть поняты только в контексте его личностных особенностей Личность не может быть объективно зафиксирована, определена в строгих терминах, измерена и т.д., но именно от этой "эфемерной" и такой неуловимой реальности зависит, в конечном итоге, что есть человек и как он живет в этом мире Личность проявляет себя в таких сущностно-человеческих феноменах, как свобода, ответственность, любовь и межличностные отношения, творчество, саморазвитие

Регулирующая активность личности во многом зависит от тех ее сторон, которые принято называть Я-КОНЦЕПЦИЕЙ, т. е. от того, как человек сам к себе относится, каким он себя видит, насколько себя ценит и в себя верит. Этот образ самого себя либо помогает, поддерживает и усиливает человека, выступает основой построения подлинно человеческих

отношений с другими людьми - и тогда можно говорить о "мощи личности" (К Роджерс), о раскрывающемся личностном потенциале, либо, наоборот, сдерживает, ограничивает раскрытие сущностных сил, разрушает межличностные отношения и, в конечном счете, уродует жизнь человека. Именно поэтому в личностно-центрированном подходе во главу угла ставится не "вооружение знаниями", не "формирование деятельности", не "овладение умениями" и т.п., а становление человека как личности, как суверенного, творческого субъекта.

ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ Природа личности такова, что ее развитие осуществляется не путем присвоения чего-то извне, а, прежде всего, через самораскрытие, развитие внутренней сущности. Личностный рост - это сложный, динамичный и часто драматичный процесс обретения человеком самого себя, обретения своих потенциальных возможностей и принятие на себя ответственности за это самоосуществление. При этом важно подчеркнуть, что личностный рост ведет не только к усилению человека, росту его автономности, но, одновременно, - к развитию его социальности, т.е. способности жить среди людей и вместе с людьми. (Упреки гуманистическим психологам в проповедывании индивидуализма и чуть ли не эгоизма являются следствием либо недоразумения, либо идеологических установок, либо просто некомпетентности критиков). Личность - это свободный человек, живущий вместе с другими свободными людьми, личностями, а личностный рост - это, прежде всего, освоение способности быть человеком в мире людей.

УСЛОВИЯ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА Становление суверенной и ответственной личности не может быть организовано и управляемо извне, не является прямым непосредственным результатом воздействия. Личность нельзя сформировать, "сконструировать" - но можно способствовать, помочь ее становлению и самораскрытию путем создания необходимых условий. Личностный рост - процесс интенциональный, разворачивающийся изнутри, но не самодостаточный и не изолированный, а требующий поддержки, "питательной среды". Богатейший терапевтический и педагогический опыт гуманистических психологов и педагогов (а также многочисленные специальные исследования) свидетельствуют о том, что динамика личностного роста и сам факт его возможности зависит прежде всего от качества межличностных отношений. Иными словами, перспективы личностного роста данного человека определяются тем, в какие отношения он вступит с другими людьми, каков контакт и характер общения сложится между ними. Если перевести это в педагогическую плоскость, то можно сказать, что решающим условием личностного роста ребенка выступает готовность и способность взрослого вступить с ним в личностно-развивающие отношения, в глубинное, истинное общение. В свою очередь, это определяется тремя базовыми личностными особенностями самого взрослого:

- 1) его собственной личностной зрелостью, и прежде всего, гармоничной и адекватной Я-концепцией, верой в себя, естественностью, искренностью, готовностью быть самим собой,
- 2) человеческим отношением к другим людям - уважением к ним как личности, признанием их прав и свобод, их своеобразия и неповторимости, их права идти своим путем и отвечать за свой выбор, верой в их силу и мудрость;
- 3) способностью к адекватному пониманию и сопереживанию другому человеку, к глубокому и одновременно очень тонкому и деликатному контакту в общении с ним.

Таким образом, если мы захотим выяснить, насколько данный человек может способствовать (или препятствовать) личностному росту другого человека (в том числе и ребенка), т.е. определить его личностно-развивающий потенциал, то мы, прежде всего, должны будем обратить внимание именно на перечисленные три группы психологических качеств.

Забродин Ю. М. Ответы на вопросы рубрики «Психологическая служба образования глазами мэтров» / Вестник практической психологии образования 2004, №1

Во второй половине прошлого века психологическая практика в нашей стране была сферой деятельности для немногих специалистов из академических и отраслевых исследовательских институтов или факультетских лабораторий.

В те годы развитие практической психологии как особой отрасли представлялось далекой перспективой, а специальная подготовка практических психологов - утопией. Психологическая практика рассматривалась, скорее, как помощь ученых-психологов и научной психологии в поисках эффективных решений практических задач другими специалистами: медицинских - в клинике, инженерных в промышленности, педагогических - в образовании.

Ровно 25 лет назад, когда впервые был поставлен вопрос о необходимости развития практической психологии в СССР, развитие практической психологии рассматривалось именно как формирование специально организованной области человеческой практики. Там предусматривались свои специалисты разного квалификационного уровня, свои учреждения и персонал, умеющий решать собственные психологические задачи.

Такая постановка вопроса предполагала изменение отношений внутри психологической науки и практики, создание новой системы подготовки практически ориентированных психологов, разработку новых научных направлений и создание психологических технологий работы с человеком, в первую очередь - со здоровым, нормальным человеком, в жизни которого возникает множество специфических персональных проблем: самоопределения, социализации, формирования собственной карьеры, строительства нормальных человеческих взаимоотношений, формирования образцов эффективного поведения в обществе, переживания и преодоления кризисов и т.д.

Речь шла именно о психологических проблемах обыкновенного человека и поиске путей их эффективного разрешения при помощи соответствующим образом подготовленных специалистов, которые владели бы средствами психологической помощи: психологической диагностикой и консультированием, прогнозом и психологическим воздействием (управлением).

Понятно, что такого рода проблемы возникают на разных этапах жизни человека при его движении через разные социальные институты: общее и профессиональное образование, жизнь и самореализация в обществе в качестве гражданина и профессионала. Для этого требовалась, конечно, значительная масса специалистов, существенно превышающая существовавшие тогда психологические сообщества исследователей и преподавателей.

Нужна была реорганизация профессиональной подготовки психологов, оформление и формирование их профессионального статуса и конкретных рабочих мест. Этапное осуществление этих задач завершилось созданием национальной психологической практики. Был подготовлен ряд важных формальных решений на уровне Правительства и государства (в том числе - государственных решений на уровне регионов России).

Значимым формальным моментом в появлении психологической службы системы образования я считаю появление Постановления №1 Минтруда России 1996 года «Об утверждении Положения о системе профессиональной ориентации и психологической поддержки населения Российской Федерации», которое фактически легализовало практическую работу психологов России спустя 60 лет после известного постановления о педологических извращениях в системе наркомпросов.

За время существования службы радикально изменилось отношение к психологам и психологии в нашем обществе, а психологи доказали, что у них есть собственная сфера практической деятельности в обществе, что в жизни любого человека возникают ситуации, требующие психологической помощи, и что наши специалисты умеют их решать. Таким образом, формирование практической психологии в нашей стране, на мой "взгляд, состоялось.

Развитие социальной практики в определенной области знания - это процесс длительный и не простой. Он сопровождается своими кризисами и проблемами. Однако общие тенденции становления практического человекознания не только в нашей стране, но и в мире, меня вполне

удовлетворяют - «человеческое измерение» мира и «человеческий ресурс» общества это важнейшие понятия современной жизни, психологическая сущность которых не требует обоснования. Нормальная жизнь человека в обществе и природе невозможны без корректного приложения фундаментального психологического знания.

Основные тенденции и направления развития практической психологии образования имеют достаточно ясные перспективы и в свете мировых тенденций вряд ли нуждаются в кардинальном изменении. Надо лишь учиться более эффективно и гуманно решать практические задачи, не становясь в позицию «всезнайки» или, что еще хуже - человека, знающего *правильное решение* проблемы другого человека.