

УДК 159.9:378.147

Вербицкий А.А., Сорокоумова Е.А., Утлик Э.П., Жмурин И.Е., Кишиков Р.В., Колесник Н.Т., Колпачников В.В., Кузовкин В.В., Пучкова Е.Б., Суховершина Ю.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ (КРУГЛЫЙ СТОЛ)

Аннотация. В ходе межвузовского «круглого стола», организованного электронным научным журналом «Вестник Московского государственного областного университета», обсуждались сущность новой образовательной парадигмы; психологические особенности профессиональной подготовки студентов высшей школы. Особое внимание было уделено вопросам цифровой образовательной среды как условию повышения качества образования в вузе и психологическим проблемам обучения в цифровой образовательной среде. В ходе дискуссии были раскрыты особенности подготовки психологов-консультантов в государственном вузе; типичные трудности при овладении человекоцентрированным подходом. Рассмотрена подготовка психологов-консультантов в статусе магистра психологии в государственном вузе в контексте современного гуманитарного знания: концептуальная модель; самопознание в структуре профессиональной подготовки современного учителя и особенности предпочитаемых магистрами психологами стилей обучения. Важное место заняло обсуждение использования социально-психологического тренинга как здоровьесберегающей образовательной технологии в работе со студентами вузов с ОВЗ в системе инклюзивного образования.

В обсуждении приняли участие известные психологи и педагоги трёх вузов: Московский государственный областной университет: Э.П. Утлик, И.Е. Жмурин, Р.В. Кишиков, Н.Т. Колесник, В.В. Кузовкин; Московский педагогический государственный университет: А.А. Вербицкий, Е.А. Сорокоумова, Е.Б. Пучкова, Ю.В. Суховершина; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»: В.В. Колпачников.

Ключевые слова: здоровьесберегающая образовательная технология, профессиональная подготовка современного специалиста, современное гуманитарное знание, цифровая образовательная среда, человекоцентрированный подход.

A. Verbitckiy, E. Sorokoykova, E. Utlik, I. Zhmurin, R. Kishikov, N. Kolesnik, V. Kolpachnikov, V. Kuzovkin, E. Puchkova, U. Suhovershina

TRAINING OF TRAINEES IN THE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF MODERN HUMANITARIAN KNOWLEDGE (ROUND TABLE)

Abstract. During the work of the interuniversity “round table”, organized by an electronic journal “Bulletin of Moscow Region State University”, the essence of new educational paradigm, as well as psychological features of professional preparation of university students came into question. Special attention was given to the problems of digital educational environment as a condition for upgrading level of education at universities. Besides, psychological problems of educating in a digital educational environment were also covered. During the discussion features of preparing psychologists-consultants at a state university were touched upon. Typical difficulties in mastering the person-centered approach were defined. Preparation of psychologists-consultants with the status of master’s degree in psychology at a state institution of higher education was considered in the context of modern humanitarian knowledge: conceptual model; self-knowledge in the structure of professional preparation of modern teachers and features of educating styles preferred by students-psychologists. The consideration of the use of a social-psychological training as a health saving educational technology was discussed as a potential of work with the students with limited possibilities of health in the system of inclusive education. Well-known psychologists and teachers of three universities took part in the discussion: Moscow Region State University: E. Utlik, I. Zhmurin, R. Kishikov, N. Kolesnik, V. Kuzovkin; Moscow Pedagogical State University: A. Verbitckiy, E. Sorokoykova, E. Puchkova, U. Suhovershina; National Research University «Higher School of Economics»: V. Kolpachnikov. *Keywords:* health saving educational technology, professional preparation of a modern specialist, modern humanitarian knowledge, digital educational environment, the person-centered approach.

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

Колесник Н.Т.

*кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой
психологии труда и организационной психологии,
Московский государственный областной университет
(105005, г. Москва, ул. Радио, 10А)*



Проблема профессиональной подготовки обучающихся в вузе не нова в педагогике и психологии высшей школы, однако, делая её краеугольной в нашем межвузовском круглом столе, мы рассматривали её в контексте современного гуманитарного знания. Гуманитарное знание есть знание о собственно человеческом в человеке, что сосуществует в нём вместе и наряду с его физическими, физиологическими и прочими натуралистическими определениями. Образовательная система будет гуманитарной только в том случае, если она будет сопряжена с наличием в ней человеческих ценностей, свойств и качеств. Экстенсивно предмет гуманитарного знания образует широкий спектр феноменов, выражаемых понятием «мир человека», куда входит всё актуально и потенциально переживаемое, выстраданное, индивидуально значимое. Именно поэтому так разнообразна тематика выступлений и раскрываемых в них аспектов: сущность новой образовательной парадигмы, психологические особенности профессиональной подготовки студентов университета, самопознание в структуре профессиональной подготовки современного учителя, цифровая образовательная среда как условие повышения качества образования в вузе, психологические проблемы обучения в цифровой образовательной среде, особенности предпочитаемых магистрами-психологами стилей обучения, типичные трудности при овладении человекоцентрированным подходом, особенности и проблемы подготовки психологов-консультантов в статусе магистра психологии в государственном вузе в контексте современного гуманитарного знания: концептуальная модель, особенности подготовки психологов-консультантов в государственном вузе, социально-психологический тренинг как здорорвьесберегающая технология работы со студентами вузов в системе инклюзивного образования.

Как, каким образом? Каким образом при профессиональной подготовке обучающихся в вузе насытить её фундаментальными аксиологическими началами, такими как Истина, Добро, Красота, Польза? Именно на эти вопросы и попытались ответить в ходе круглого стола педагоги и психологи

Московского государственного областного университета и их коллеги из Московского педагогического государственного университета и Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

СУЩНОСТЬ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Вербицкий

Андрей Александрович

*доктор педагогических наук, кандидат психологических наук,
академик РАО, профессор кафедры психологии труда
и психологического консультирования
Московского педагогического государственного университета
(119991, Москва, улица Малая Пироговская, дом 1, строение 1)*



Известный американский психолог и педагог Дж. Брунер писал: «... мы знаем три основных способа обучения молодого поколения: выработка составляющих компонент навыка в процессе игры у высших приматов, обучение в контексте у туземных народов и отделённый от непосредственной практики абстрактный метод школы» [6]. Абстрактный метод передачи информации, неправомерно называемой знаниями, от педагога к ученику, студенту и составляет сущность классической (традиционной) образовательной парадигмы, научно обоснованной еще в XVII веке Я.А. Коменским.

По прошествии трёх с половиной столетий на современном этапе развития науки, культуры (интеллектуальной, технологической, социальной, духовной), общества и самого образования назрела необходимость перехода от «абстрактного метода» к практикоориентированному типу образования с сохранением фундаментального теоретического содержания обучения. Это и составляет сущность новой образовательной парадигмы. В последние годы вектор ускоренного движения в этом направлении задан компетентностным подходом.

Но на этом пути есть целый ряд опасностей. Среди них я бы выделил следующие, на мой взгляд, главные.

1. Соблазн в короткие сроки решить основные проблемы образования посредством глубоких реформ «сверху», идущих под маркой модернизации. Но образование – консервативная система, ей присуще эволюционное развитие, поэтому ни одна из инициированных государством реформ образования в России ещё с царских времён не приводила к заявленным результатам [18].

Известно, что смена научных парадигм занимает длительный период. Так, физическая парадигма А. Эйнштейна сменила парадигму И. Ньютона только через 300 лет, в течение которых накапливались эмпирические данные, не вписывающиеся в механистическую картину мира. Нужна была другая теория, позволившая разрешить накопленные противоречия [38].

При этом важно, что она не отравила парадигму А. Ньютона «на свалку физической истории», а рассматривает её как частный случай.

2. Кажущаяся возможность повысить качество образования на всех его уровнях без адекватного финансового, материально-технического, нормативно-правового, кадрового и научно-методического обеспечения. «Вдохнуть новую жизнь» в большую систему, включая образовательную, без значительных капитальных вложений ещё никому не удавалось.

3. Опасность утраты фундаментального теоретического содержания обучения, его замены увеличением времени на формирование «конкретных компетенций», требуемых работодателями, непосредственно на рабочем месте, в том числе педагога. Очень быстро, буквально «завтра», вместе со сменой как производственных, так и образовательных технологий, эти компетенции могут оказаться ненужными.

4. Иллюзия, что можно перейти к новой образовательной парадигме, обеспечивающей требуемое качество обучения и воспитания без опоры на современную мощную психолого-педагогическую теорию, которая могла бы служить надёжным ориентиром при принятии и реализации решений по созданию системы непрерывного образования.

Смена образовательных парадигм происходит в истории цивилизации не по воле конкретных людей или государства, хотя их роль тоже важна, а под влиянием четырёх основных взаимосвязанных факторов:

- переход на более высокий уровень развития наук, технологий производства и социальной практики общества;
- изменение миссии образования: основная его цель – наследование и расширенное воспроизводство культуры, переход от подготовки грамотного исполнителя к созданию условий формирования свободной творческой личности.
- научное понимание того, по каким психологическим и психолого-педагогическим закономерностям осуществляется развитие человека через образование;
- саморазвитие образовательной системы, которая в результате накопления критической массы педагогических инноваций на всех её уровнях, противоречащих принятым в существующей парадигме научным представлениям, становится готовой перейти в новое качество.

Важным в связи со сказанным является вопрос об источниках развития системы образования на всех его уровнях (непрерывного образования), повышения её качества. Можно выделить четыре основных источника:

1) эмпирический опыт педагогических инноваций воспитателей, учителей, преподавателей, работников управления образованием;

2) развитая психолого-педагогическая теория, обобщающая этот опыт, делающая его научным фактом и вырабатывающая единый язык общения всех субъектов образовательной деятельности, позволяющая научно обосновывать и программировать перспективные направления развития образовательной практики, повышения её качества;

3) «лабораторные» педагогические модели, пытающиеся «встроиться» в образовательную традицию; примерами могут служить развивающее обучение Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, поэтапное формирование умственных действий П.Я. Гальперина, программированное обучение и др.;

4) решения органов государственной власти, обусловленные логикой политики, экономики и государственного менеджмента.

Накопление инновационного опыта растягивается на сотни лет, при этом он неизбежно оказывается в оппозиции к существующей парадигме, разделяемой подавляющим большинством теоретиков и практиков, «стоящим на страже» этой традиции. При этом, как писал К.Д. Ушинский: «Передаётся мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт» [10]. В этой же связи В.В. Краевский отмечал, что передовой опыт должен быть осмыслен в системе педагогических знаний раньше, чем его можно воспроизвести и передать другим [32]. Теория, по мысли А. Эйнштейна, нужна для того, чтобы отбирать и оценивать факты.

Накопленная в течение длительного времени на всех уровнях образования «критическая масса» инновационного опыта и созревшая к определённом моменту развитая психолого-педагогическая теория, позволяющая осмыслить и тем самым «передать» его всем, являются двумя органичными, «законными» источниками перехода к новой образовательной парадигме. Встретившись в определённой «точке бифуркации», они задают вектор становления новой образовательной парадигмы, достаточно быстрой замены ею прежней, уже не удовлетворяющей потребности личности, общества и государства.

Однако в определённые периоды истории – революций, кризисов, смены социально-экономического уклада жизни общества, как это произошло в России, на первый план часто выходит административный ресурс – решения органов власти и управления образованием. Обладая властными полномочиями и финансовыми возможностями, государство может целенаправленно поддерживать перспективные направления реформы образо-

вания. Однако могут быть и негативные последствия, если государство не учитывает отмеченные выше опасности и риски.

В результате использования административного ресурса за последние более чем 20 лет система российского образования кардинально изменилась – появились негосударственные школы и вузы, в школах введён ЕГЭ, вузы перешли на систему «бакалавр-магистр», введено новое поколение ФГОС и многое другое. По своему «внешнему контуру» это фактически уже другая система, чем была в СССР. Но по своему «внутреннему обустройству», по технологиям «передачи знаний» школы, колледжи и вузы недалеко ушли от «абстрактного метода школы». Приходится констатировать, что все инициированные государством нововведения, не учитывавшие отмеченные риски, не привели к повышению качества образования.

Что касается «лабораторных моделей», то при всей их важности для науки и практики они не могут «сделать погоду» во всём образовании. Причина очевидна: их встраивание в старые образовательные «скрепы» – дидактические принципы, учебные планы и программы, традиционные формы обучения (урок в школе, лекции и семинарско-практические занятия в вузе), кафедральная структура вуза, педагогическое сознание учителей и преподавателей – приводит к тому, что старое, сначала несколько «подрастерявшись», скорее рано, чем поздно ассимилирует новое, не приводя к новому качеству.

В то же время роль научных исследований и разработок трудно переоценить. В процессе научного обоснования новых педагогических моделей лабораторные исследования обнажают проблемные точки традиционной парадигмы, намечают способы их разрешения, показывают направления поиска нового. Тем самым они готовят почву для новой образовательной парадигмы. В её структуре «лабораторные модели» займут значимое место в интегративном единстве с эмпирически возникшими педагогическими моделями и технологиями, научно осмысленными с позиций адекватной психолого-педагогической теории.

И ещё один момент представляется важным. Министерство образования и науки РФ активно стремится насаждать на российскую образовательную почву то, что придумано в США и Европе, причём далеко не самое лучшее, будь то педагогические тесты, бакалавриат, магистратура, учёная степень «доктор философии» (PhD), сопоставимая по своему научному уровню с хорошей дипломной работой российского студента, балльно-рейтинговая система оценки усвоения информации и т.п. Возможно, стоило прислушаться к мнению К.Д. Ушинского, который писал, что перенимать зарубежный опыт нужно, но сообразуясь с особенностями российской образовательной почвы [62].

Рождение новой образовательной парадигмы может произойти только при условии встречи «беременной» масштабными педагогическими инновациями образовательной традиции с адекватной психолого-педагогической теорией, выполняющей роль повивальной бабки и показывающей пути перехода к новой, практикоориентированной эффективной образовательной практике. В качестве такой теории может выступать психолого-педагогическая теория контекстного образования, развиваемая в течение 35-ти лет в нашей научно-педагогической школе [10; 11; 12; 13; 14].

В последние годы с позиций контекстного подхода ведутся успешные исследования и применительно к школьному и непрерывному образованию [11; 14]. Этому способствует введение ФГОС нового поколения, ориентирующих общеобразовательную школу, как и вуз, на формирование практико-ориентированных компетенций.

Сущность теории контекстного образования в вузе будет представлена в отдельной статье.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Утлик Эрнст Платонович,

*доктор психологических наук, профессор, Заслуженный работник
высшей школы РФ, профессор, профессор кафедры психологии труда
и организационной психологии Московского государственного
областного университета (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А)*



Существо и значимость практического (профессионального) учения студентов нередко усматривается в том, что оно является как бы «продолжением» теоретического учения, «добавкой»... Этот взгляд не вполне точно отражает действительное положение дел. В теориях организационного научения есть точка зрения, согласно которой знание является результатом действия (практики) и, соответственно, знает в действительности только тот, кто умеет [46, с. 46]. Нечто похожее содержит концепция «поэтапного формирования понятий (умственных действий) П.Я. Гальперина, которая, как и многие другие выдающиеся отечественные психологические концепции и идеи, не получила надлежащего развития и не нашла широкого распространения.

Следовательно, без практического (профессионального) учения университетское образование в целом не будет отвечать современным требованиям.

В то же время в дискуссиях по профессиональной подготовке студентов немало максимализма и разных фантазий, включая радикальные, вроде глобальной профессионализации высшего образования, что означало бы ликвидацию университета как вершинного звена в структуре образования, которое непосредственно и органически связано с развитием и освоением науки.

Сегодня, как и раньше, учебный процесс в университете направляется следующими задачами:

- научиться учиться и пользоваться знаниями;
- научиться решать практические задачи, применяя не только стандартные навыки, но и мышление и воображение, чтобы справляться с новыми и разнообразными ситуациями;
- действовать независимо на основе собственных суждений и личной ответственности;
- работать в коллективе, в команде.

Компетенции во всех этих областях вполне соответствуют критериям практики и нужны во всех сферах жизни и деятельности.

Университет сделает намного больше для формирования профессиональных компетенций, если будет более целенаправленно и систематически учить студентов применять знания для решения практических задач. Например, студенты неплохо знают психологические теории мотивации, но намного хуже представляют, как ими можно воспользоваться практически.

Студенты не ориентированы на активное использование ранее усвоенных знаний при изучении новых тем и, особенно, новых дисциплин. Например, при изучении организационной психологии не вовлекают в умственную работу знания по социальной психологии, общей психологии, психологии труда, психологии личности, имиджелогии и др. Создаётся впечатление фрагментарности внутренней когнитивной карты обучающегося, в которой существуют какие-то барьеры, отделяющие одну информационную область от других. Для профессионального мышления это нежелательно, ведь рабочие и жизненные проблемы не всегда образуются внутри отдельных учебных предметов; они не следуют за исторически сложившейся классификацией научного знания.

В нынешнем университетском образовании накопилось много старых проблем, нерешённость которых снижает готовность выпускников к успешной деятельности. Вот самая очевидная из них: качество владения родным языком. Сотрудник на своем рабочем месте только тогда может лаконично и точно описать ситуацию, проблему, свои соображения, когда он хорошо владеет речью. Не умеющий говорить точно и лаконично не спосо-

бен сформулировать и передать сообщение о несчастном случае или аварии, не сможет сэкономить драгоценное время для организации действий по оказанию помощи и ликвидации последствий бедствия.

Речевые трудности побуждают студентов занимать оборонительные позиции на практических занятиях. Они же приводят к тому, что не налаживается коллективная познавательная деятельность, в частности, на семинарах.

Университетское обучение строится по принципу: преподаватель знает, студенты не знают; преподаватель берётся обучить тому, что он знает... Так решают головоломки, которые имеют заведомо известное решение, но это не годится для формирования глубинных основ профессионализма. Принцип «головоломки» и отношение к студенту как «незнайке» не даёт умения решать проблемы, которые окружают человека не только на работе и которые отличаются тем, что не имеют кому-то известного решения. Это решение можно только найти, и часто лучше это сделать путём коллективного умственного творчества.

Студенты недостаточно требовательны к преподавателю: они редко задают вопросы и почти не выдвигают своих предложений. Это значит, что они профессионально пассивны.

Решению профессионально-образовательных задач мешает учебная пассивность значительного числа студентов, которая также имеет и внешние причины.

Одна из них – низкое качество учебной литературы для университетов. Студенты не хотят работать с этой литературой, потому что не могут взять оттуда что-либо полезное. Это влечёт другие негативные последствия: студенты не совершенствуют свои учебные навыки; потребность в знаниях у них замораживается. Глубокий самостоятельный труд с учебником, пособием, научно-исследовательскими источниками подменяется обращением к сети, чтобы найти что-либо, вроде бы, подходящее для семинара или контрольной работы.

Низкое качество учебных пособий объясняется просто: работа авторов издательствами фактически не оплачивается, авторские гонорары отсутствуют; бюрократические электронные системы оценки статуса и «публикационной активности» превратились, как и многие другие оценочные процедуры, в инструмент дискриминации научных и педагогических работников.

Есть и более масштабные причины недостаточности теоретико-методической базы для достижения полноценного высшего практического образования. Среди них – состояние ряда наук и научных исследований. Что касается психологии, то претензии к её практичности имеют более чем

столетнюю историю. Именно оторванность психологии от жизни, практики, потребностей промышленности, образования, медицины привела к её всеобъемлющему кризису в конце XIX – начале XX вв.

С.Л. Франк писал сто лет назад: «Кто когда-либо лучше понял себя самого, свой характер, тревоги и страсти, мечты и страдания своей жизни из учебников современной психологии, из трудов психологических лабораторий? Кто научился из них понимать своих близких, правильнее строить свои отношения к ним?» [63, с. 4].

Своеобразным подтверждением подобной неудовлетворённости психологией может служить наивный спор студентов двух факультетов – психологического и физического. Студенту-психологу его приятель говорит: «Сколько бы ты не учил психологию, всё равно не узнаешь, о чём я думаю...».

В современном психологическом журнале можно найти не одну исследовательскую работу, в которой нет человека. Эти работы построены по простой схеме: тестируется требуемое число людей и запускаются компьютерные программы статистической обработки. Полученные корреляции или факторные структуры обсуждаются, оцениваются, и на этом основании делаются выводы, что некоторые люди обладают известными качествами или склонны к некоторым формам поведения.

Авторы подобного рода исследований, как правило, не беседуют со своими «испытуемыми», не наблюдают их трудовое или социальное поведение. Нередко само тестирование проводится заочно, посредством интернета, так что исследователю об участниках его исследования ничего не известно. Авторы многих статей с гордостью называют огромные массивы «испытуемых», измеряемые сотнями, а иногда тысячами человек. Эти масштабы также отдаляют психологию от жизни и практики.

Таким образом, прогресс практической дидактики высшей школы обеспечивается общим уровнем знаний, науки. Если же научное знание не богато, дидактические ухищрения не будут продуктивными. Это, однако, не отрицает обязанности учебных дисциплин черпать из соответствующих наук своё собственное содержание. Правда, однако, такова, что рабочие программы не составляются на уровне тех знаний, которыми наука всё же располагает. Жёсткие бюрократические рамки, создаваемые методическими подразделениями различных уровней, начиная от министерских, не позволяют вовлечь в учебный процесс подлинные научные ценности непреходящей практической значимости.

Препятствуют полноценной профессиональной подготовке студентов застарелые противоречия в отношениях между работодателями и вузами, от которых страдают и предприятия, и вузы.

Во-первых, многие организации неодобрительно относятся к своим сотрудникам, которые одновременно являются студентами вуза: студентка, которая редко посещает университет, однажды заявила: «Я пришла сегодня на занятия только потому, что я на больничном»... Этот близорукий предпринимательски-менеджерский эгоизм подавляет активность предприимчивых и энергичных сотрудников, которые, соединяя свой практический опыт с широким университетским кругозором, могли бы принести много пользы своему предприятию.

Во-вторых, предприятия и учреждения, как водится, недовольны уровнем подготовленности специалистов, а вузы озабочены проблемами трудоустройства своих выпускников. Не одно десятилетие известен совет, который получает недавний студент на своём первом рабочем месте: «Забудь всё, чему тебя учили, – делай, как мы скажем».

Этот «конфликт интересов» проявляется, на мой взгляд, в неготовности многих студентов к так называемому «контекстуальному» обучению, или приобретению «контекстуальных навыков». Это особые знания, умения, навыки, формируемые работником в контексте данной организации. Это своего рода доучивание, или профессиональная адаптация, без чего, как правило, не обходится начало всякой новой работы. Требование к обладанию контекстуальными навыками вытекает из понимания уникальности каждой системы, будь то предприятие, группа, человек. Всё это предопределяется особенностями организации труда, оборудованием и технологией, организационного климата.

Во многих организациях превосходно поставлено дело «контекстуального обучения» новичков. Эти организации понимают, что контекстуальные навыки в полном объёме развиваются за достаточно большой промежуток времени [2].

Но и вуз обязан сформировать у своих выпускников готовность вносить необходимые коррективы в свои – вузовские – компетенции и понимание того, что они почти всегда будут расходиться с компетенциями организационными. Университет не может готовить своих студентов к работе на точно определённом, наперёд заданном предприятии. Переход на другое предприятие также связан с потерей одних контекстуальных навыков и необходимостью приобретения новых. Забота о контекстуальных навыках – важный компонент профессионализма.

Учение, его процесс, тенденции, цели и результаты (компетенции, личностное развитие) и другие его ценности нередко уступают климату

группы, личностному статусу в студенческой группе и другим факторам. Учитывая ряд других негативных влияний, приходится заключить, что учение всё ещё является «периферическим» делом, которое не вовлекает существенные силы человека: его разум, эмоции, волю, главные ценности, а также межличностные отношения и другие коллективные факторы. Давно уже признано, что личность и проблемы находятся в постоянном взаимодействии, что учение эффективно там, где сложилось «обучающееся сообщество», равноправными участниками которого являются как учителя, так и ученики – и те и другие учатся. Изучение любого предмета, включённого в университетский учебный план, только тогда имеет смысл, когда оно развивает личность, добавляет что-то ценное в общий потенциал профессионализма.

Было бы замечательно, если бы студент в полной мере осознавал, что учебный процесс предназначен для него как для человека, что преподаватель и другие студенты хотят ему помочь узнать свои сильные и слабые стороны, что вся университетская жизнь является социальным процессом, в котором все учатся друг у друга.

САМОПОЗНАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Сорокоумова

Елена Александровна,

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Московского педагогического государственного университета (119991, Москва, улица Малая Пироговская, дом 1, строение 1)



Расширение содержания образования связано с решением проблемы развития и совершенствования современного человека, живущего в стремительно меняющимся мире. Профессиональная подготовка специалиста в вузе сегодня направлена не только на получение предметных знаний, но и на осознание и понимание самого себя как личности, способной решать стоящие перед ней задачи с учётом меняющихся условий и ситуаций. В первую очередь это касается профессиональной подготовки учителя, которому предстоит обучать и воспитывать новое поколение – поколение Z. Характерной чертой этого поколения является их индивидуальность и зависимость от высоких технологий. В классах современной школы сегодня

учится два поколения: поколение Y – ученики 9–11 классов и поколение Z, которое представляют в школе ученики 1–8 классов. Учителя – в основном представители поколения X. Однако в скором будущем место этих учителей займут сегодняшние студенты педагогических вузов [59].

Можно сказать, что факторы информатизации в современной культуре существенно изменяют функции учителя, который уже не выступает единственным источником информации и трансляции социального опыта. Сегодня он осваивает роль помощника, посредника и партнёра в понимании и осмыслении полученного ребёнком нового опыта и новых, опосредуемых информационными устройствами способов познания окружающего мира, других людей и себя самого [57]. Таким образом, в профессиональной подготовке будущих учителей правомерно обратиться к проблеме самопознания студентов с целью их совершенствования как в личностной, так и профессиональной сферах. Самопознание – это процесс получения знаний о самом себе путём выделения себя среди других людей, идентификация и обособления себя от других на основе сравнения себя с ними и с самим собой в прошлом, настоящем и отдалённом будущем. Соответственно, о самопознании студентов вуза можно говорить как о двухстороннем процессе: с одной стороны, как о получении знаний о себе, социуме, своих смыслах жизни, а с другой – профессиональных знаний и становлении профессионала [56].

Возникновение принципиально новых «измерений» действительности, себя и другого человека, раскрывающих смысл его существования, есть проблема, которая может быть решена при условии обучения студента *пониманию*, т.е. нахождению, порождению и интерпретации личностных смыслов. Понимание во взаимосвязи когнитивного и личностно-смыслового его аспектов является основным фактором, обеспечивающим регулятивную функцию развития самопознания.

Проблему постижения будущим специалистом смысла профессиональной деятельности многие исследователи связывают с личностным ростом студентов, который рассматривается как позитивные изменения человека в реальных формах активности, вызванные интересами и потребностями профессионально значимого совершенствования. Существующая система подготовки студентов не считает личностный рост самостоятельным направлением работы. Вместе с тем расширение возможностей психологической практики делает актуальной задачу психологического сопровождения личностного роста студентов в ходе обучения [58].

Таким образом, следует говорить о том, что профессиональная подготовка должна включать участие не только преподавателей-предметников, но и практического психолога, сопровождающего профессиональное и

личностное самопознание будущего учителя. В этом случае наиболее эффективными оказываются методы обучения, пришедшие в педагогическую деятельность из когнитивной психологии, среди которых наиболее часто применяются методы программированного, проблемного и интерактивного (коммуникативного) обучения.

Методы программированного обучения предполагают перестройку традиционного обучения за счёт уточнения и операционализации целей, задач, способов решения, форм поощрения и контроля применительно к предметному содержанию знаний. Основным инструментарием этого метода является дозированный шаг программы, алгоритм.

Методы проблемного обучения ставят в центр организации и управления мотивы и способы мыслительной деятельности студента за счёт процедур включения его в проблемную ситуацию. При решении задач-проблем студент должен решить проблемную ситуацию: размышлять над проблемой и её формулировкой; выдвигать гипотезу, проверять её и обобщать результаты полученных знаний, применять их на практике.

Методы интерактивного обучения связаны с организацией учебного взаимодействия и сотрудничества. При применении интерактивных методов действует такой психологический феномен, как заражение, и любая высказанная одним студентом мысль способна произвольно вызвать собственную, аналогичную или вовсе противоположную мысль другого студента.

Интерактивные методы позволяют выражать личностное отношение студента к проблеме, своей мировоззренческой и нравственной позиции.

Таким образом, при интерактивных методах обучения совместная учебная деятельность преподавателя и студента превращается в некую модель социального общения личностей в реальной творческой (продуктивной) деятельности, а не просто происходит взаимодействие деятельностей субъектов обучения. Личностные компоненты учебных взаимодействий в ходе совместной учебной деятельности, а не сами по себе усвоенные студентам знания оказывают прямое влияние на их внутренний мир и являются главными носителями воспитывающей функции учебной ситуации [40].

К методам интерактивного обучения могут быть отнесены: эвристическая беседа; дискуссия; «мозговая атака; метод «круглого стола»; метод «деловой игры»; конкурсы практических работ с их обсуждением.

По своей психологической природе эвристическая беседа – это коллективное мышление или беседа как поиск ответа на проблему. Поэтому в педагогике этот метод принято считать методом проблемного обучения. Но дело в том, что в беседе мыслительный поиск решения учеб-

ной проблемы превращается в поиск коллективный, где происходит обмен мнениями, догадками, предположениями, различными вариантами промежуточных решений, когда студенты ищут истину во взаимодействии и во взаимопомощи, активизируя мышление друг друга.

Метод дискуссии представляет собой «вышедшую из берегов» эвристическую беседу, или, вернее сказать, специально запрограммированное свободное обсуждение теоретических вопросов учебной программы, которое обычно начинается с постановки вопроса и развёртывается вначале как эвристическая беседа. Для дискуссии с психологической точки зрения характерно:

– во-первых, дискуссия – это диалоговая форма речевой деятельности, в которой идёт интенсивная борьба между разными мнениями, зарождающимися тут же, в ходе разговора. Обмен мнениями идёт в споре в столкновении одного мнения с другим. Особенность дискуссии в том, что мнения дискутирующих – это порождение мыслительной активности спорящих или мысли доказуемые, аргументированные, а не просто мнения, неизвестно откуда появившиеся.

– во-вторых, в психологическом смысле интересно то, что именно столкновение мнений, дискуссия порождает мышление, а оно ведёт к рождению неординарных и разных, а потому спорных мыслей. Этот подход к пониманию причинно-следственных связей между дискуссией и мышлением выдвигался ещё Л.С. Выготским [15].

Суть метода «мозговой атаки» заключается в поиске ответа на сложную проблему посредством интенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову идей, догадок, предположений, случайных аналогий, а также спонтанно возникающих у присутствующих нужных и ненужных ассоциаций.

Метод круглого стола в обучении используется для повышения эффективности усвоения теоретических проблем путём рассмотрения их в разных научных аспектах, с участием специалистов разного профиля и т.д.

Одним из сравнительно новых методов интерактивного обучения является тренинг. Наибольшее распространение метод группового тренинга получил в преподавании социальной психологии, теоретическое содержание которой всецело посвящено закономерностям внутригрупповых и межгрупповых отношений.

Социально-психологический тренинг – это не тренировка в обычном смысле слова, не отработка каких-то конкретных навыков, а активное социально-психологическое обучение с целью формирования компетентности, активности и направленности личности в общении с людьми и повышения уровня развития группы как социально-психологического объекта.

Все рассмотренные выше активные методы обучения при профессиональной подготовке учителя достаточно редко реализуются в «чистом» виде, в первоначальном варианте. Каждое из них включает элементы другого. Теоретически обоснованное соединение этих методов обучения может действительно реализовать творческое использование основных характеристик образовательного процесса: его управляемость, соотнесенность с психологическими особенностями освоения, в частности, с особенностями мыслительной деятельности обучающегося, программируемость, активность, самостоятельность и учет индивидуальных особенностей обучающихся [61].

Первоначально активные методы обучения использовались в школах, что затрудняло их внедрение в вузе, так как требовалась определённая адаптация для теории активных методов к вузовскому дидактическому процессу. А.М. Матюшкин в своих работах обосновал необходимость использования активных методов во всех видах учебной работы студентов, ввёл понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студентов, их взаимной активности в рамках «субъект-субъектных» отношений [41].

Лекция (чтение) остаётся одной из ведущих форм преподавания в вузе. Она имеет различные виды – описательная лекция, объяснительная лекция, проблемная лекция. Вид лекции зависит от её содержания и места в учебном процессе, от уровня познавательной деятельности студентов, от типа обучения и т.д.

Переход в профессиональной подготовке учителя к субъект-субъектным отношениям способствует реализации лично ориентированного подхода в обучении, что непосредственно связано с организацией учебного сотрудничества, в процессе которого происходит рост субъектной активности студента и становление его субъектом саморазвития [40]. Типология сотрудничества, предложенная В.Я. Ляудис, включает восемь форм: 1) введение в деятельность; 2) разделённое действие; 3) имитируемое действие; 4) поддержанное действие; 5) саморегулируемое действие; 6) самоорганизуемое действие; 7) самопобуждаемое действие; 8) партнёрство [40]. Переход от одного вида сотрудничества к другому осуществляется посредством решаемых совместно творческих задач.

В этом переходе личности к новым уровням саморегуляции заключён смысл динамики форм сотрудничества и их роль в развитии личности обучающегося. Л.С. Выготский выделял три фазы этого процесса: от внешней интерпсихической формы (что соответствует двум первым формам сотрудничества в приведённой выше типологии) к внутренним, интрапсихическим образованиям и затем к «третичной функции» – к новому типу

рефлексивных связей между психическими процессами, что предполагает участие личности в каждом отдельном акте деятельности [15].

Совместная деятельность студентов в процессе обучения является одним из основных аспектов их профессиональной подготовки. Это становится возможным, когда обучающийся самостоятельно определяет содержание целей обучения. Продуктивная учебная деятельность ставит обучающихся в ситуацию получения социально значимого и культурно полноценного продукта с самого начала усвоения новой деятельности. В ситуации продуктивной совместной деятельности возникает оптимальная зона реализации всех возможностей, содержащихся в сотрудничестве преподавателя с обучающимися и связанных с воспитанием и самоуправлением личности. Мотив достижения социально полноценного продукта становится внутренней предпосылкой сотрудничества, приводящей к реализации всего богатства форм взаимодействия как преподавателя и обучающихся, так и обучающихся друг с другом.

В ситуации продуктивной совместной деятельности возникает широкий спектр воспитательных эффектов. Прежде всего, изменяется уровень саморегуляции всего процесса обучения – появляется самоорганизация целей учения, происходит перестройка и мотивов учения в целом. Это обстоятельство сказывается не только в увеличении интереса к другим учебным предметам, но и в появлении долговременно действующих побуждений к творческой работе, выходящих далеко за пределы собственно учебных ситуаций [40, 55].

Но самым значительным подтверждением роли продуктивной совместной деятельности преподавателя и обучающихся в формировании их личности является появление стойких изменений в содержании нравственных представлений последних, формирование нравственного самосознания, осознанное овладение нормами и способами коллективной жизни, появление многообразных межличностных отношений, создание положительного эмоционального климата в учебной группе [54]. Таким образом, совместная продуктивная творческая деятельность студентов, способствует их самопознанию как в личностной, так и в профессиональной сферах в подготовке учителя.

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Пучкова

Елена Борисовна,

*кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой
психологии труда и психологического консультирования,
факультет педагогики и психологии, Московский педагогический
государственный университет (119991, Москва, улица Малая
Пироговская, дом 1, строение 1)*



Во многих современных нормативных документах, в частности, в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» [69], Федеральных государственных образовательных стандартах определены основные приоритетные задачи развития высшего образования, которые в целом можно охарактеризовать как переход к непрерывному индивидуализированному образованию для всех, развитие образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности. Эта ключевая задача может быть выполнена при условии эффективной организации самостоятельной работы студента на всех уровнях высшего образования, объём которой минимально занимает от 50 % от общего объёма времени изучаемой дисциплины на самостоятельную работу студента. В связи с этим организация самостоятельной работы студента на современном уровне, а именно в цифровом образовательном пространстве – это первоочередная задача вуза в целом и преподавателя в частности.

Одним из инструментов, развивающих компетенции студентов и обеспечивающих содержание самостоятельной работы, является создаваемый для студентов электронный образовательный ресурс (ЭОР) [48; 61]. Необходимость расширения цифровой образовательной среды в вузе подтверждается в паспорте приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (от 25 октября 2016 года), где обозначены целевые ориентиры для вузов [71]. Созданные на сегодняшний день ЭОРы для бакалавров и магистров позволяют выдвигать тезис о возможности типологии заданий в зависимости от их уровня сложности и целевой направленности. Представляется целесообразным разделить предлагаемые студентам задания на 3 группы:

1. Для обучающихся по программе магистратуры. Данный тип заданий должен иметь продуктивный и возможно творческий уровень, предполагающий поиск и анализ, в результате которого появляется новое знание.

2. Для обучающихся по программе бакалавриата. Это репродуктивный уровень заданий – воспроизведение известного знания.

3. Общий тип заданий. Их цель – развитие универсальных учебных умений.

Предложенная типология заданий (примеры) представлена в таблице 1.

Таблица 1

Типология заданий для ЭОР

Магистратура	Бакалавриат	Универсальные учебные умения
Напишите программу бизнес-тренинга по развитию навыков тайм-менеджмента.	Рассчитайте численность персонала, используя следующую формулу: $ЧС = В / А$	Сделайте аннотированный список статей (не менее 10) по проблеме...
Составьте исторический обзор по проблеме...	Проведите диагностику своей личности с помощью психологического теста...	Напишите эссе по теме...
Проанализируйте с точки зрения эффективности кадровой политики Отчёт компании «Аэрофлот» за 2014 год по реализации кадровой политики.	Проведите диагностику профессиональной мотивации своего однокурсника с помощью теста...	Проведите диагностику организационной культуры доступной для изучения компании, выполнив следующую инструкцию теста ...
Проанализируйте не менее 5 концепций, выделите сходные и различные понимания. Выполните самостоятельный поиск источников для выполнения задания и укажите их в своём ответе.	Ознакомьтесь с дискуссией на сайте «Планета HR», перейдя по ссылке http://planetahr.ru/publication/3484/24/79 . Выберите ту позицию, которая наиболее соответствует вашим представлениям о ...	Проведите индивидуальное интервью. Запишите ответы респондента и краткое резюме по итогам интервьюирования (укажите полноту представлений респондента).

Продолжение таблицы 1 на стр. 21

Продолжение таблицы 1

<p>Прочитайте статью. Напишите свой вариант аннотации на статью на английском языке.</p>	<p>Составьте тематический глоссарий по теме...</p>	<p>Сделайте запись своего видеорезюме и разместите его на сайте Avito.ru - бесплатные объявления в рубрике «Услуги», перейдя по ссылке http://www.avito.ru/. Скриншот размещения анонса прикрепите к заданию, нажав на кнопку «Загрузить файл».</p>
<p>Напишите проект внутреннего положения компании (подбор, обучение, мотивация персонала). В своём проекте обязательно отразите следующие аспекты: цель, задачи, сроки, механизмы, ответственность и обязанности сторон.</p>	<p>Проанализируйте должностную инструкцию, расположенную в «Дополнительных материалах» с позиции контроля исполнительской дисциплины сотрудника. Выделите параметры контроля исполнительской дисциплины и напишите свои предложения по их оптимизации.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Подготовьте фрагмент лекции на тему. Ваш доклад по этой теме должен быть рассчитан на 5-7 минут.2. Сделайте видео-запись вашей лекции.3. Видео-запись разместите на файлообменнике narod.ru
<p>Напишите программу анонс тренинга. Разместите ваш анонс на сайте Avito.ru – бесплатные объявления в рубрике «Услуги», перейдя по ссылке http://www.avito.ru/. Скриншот размещения анонса прикрепите к заданию, нажав на кнопку «Загрузить файл».</p>	<p>Проанализируйте программы адаптации (обучения, мотивации) персонала с точки зрения их эффективности, которые вы сможете найти в интернете в свободном доступе. Напишите свой вариант ответа.</p>	<p>Составьте диагностический комплекс из 4-5 психодиагностических методик по определению социально-психологического климата (лояльности, сопротивления изменениям).</p>

Источник: [49].

Анализируя успешность выполнения студентами заданий, предложенных в соответствующих ЭОРах, можно отметить расширение их представлений о возможностях самостоятельной работы по изучаемой дисциплине. В частности, по отзывам студентов наиболее интересными и полезными для себя они считают задания, которые способствуют развитию их профессиональных компетенций и предполагают получение каких-либо умений и навыков.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Кишиков

Роман Валентинович

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии
труда и организационной психологии Московского государственного
областного университета
(105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А)*



Быстротечность информационно-цифровых изменений в настоящее время не вызывает сомнений. В традиционную консервативную систему образования стремительно врывается новая цифровая образовательная среда. Можно говорить о глобальных сдвигах в образовании благодаря применению новых технологий, которые определяют цель обучения как развития личности обучающегося, а сам он предстаёт как субъект обучения, определяющий свой путь, траекторию обучения и конечный результат этого процесса.

«Ряд стран, активно проводящих информатизацию образования – США, Китай, Великобритания, Австралия, Скандинавия – разрабатывают комплексы национальных стандартов образовательных технологий, с тем чтобы обеспечить согласованное использование самых разнообразных программных продуктов» [74]. Электронное образование – это не только требование времени, но и направление стратегического развития российского общества, закреплённое в приоритетном проекте «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [71], рассчитанном на период до 2021 года.

Целью данного проекта является «создание условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счёт развития российского цифрового

образовательного пространства и увеличения числа обучающихся образовательных организаций, освоивших онлайн-курсы до 11 миллионов человек к концу 2025 года».

В частности, число студентов вузов, прошедших обучение на онлайн-курсах, должно составить 5 миллионов человек. Число обучающихся по основным или дополнительным образовательным программам, прошедших обучение на онлайн-курсах для формального образования с получением документа, подтверждающего результаты обучения, должно составить 1 миллион обучающихся. Количество онлайн-курсов, обеспечивающих освоение дисциплин образовательных программ среднего, высшего и дополнительного образования, доступных для освоения, должно составить от 450 в 2017 году до 4 тысяч в 2025 году.

Такие грандиозные планы должны заставить задуматься педагогическое сообщество о своём месте и роли в цифровом образовательном пространстве. Если этот вопрос не будет решён, место профессиональных преподавателей-педагогов займут «шарлатаны от образования».

Цифровое пространство объединяет в себе неограниченный информационный, дидактический, технологический и культурный потенциал, что требует особой архитектуры образования, образовательной культуры, разработки принципов учебной и педагогической деятельности в цифровой образовательной среде. Отдельно стоит вопрос об индивидуально-психологических особенностях и условиях обучения, функционировании психики, когнитивных процессах, познавательной активности и учебной мотивации, развитии личности обучающегося в цифровой среде.

Проблема исследования цифровой (электронной) образовательной среды является актуальной и значимой, её изучением занимается целый ряд авторов, таких как, Л.Г. Андреева, Ю.Г. Коротенков, А.А. Смирнова, Г.И. Шевченко, В.А. Ясвин, М.С. Якушкина и др.

Ещё одно из направлений исследований в этой области – электронно-цифровое сопровождение учебного процесса – представлено в работах Т.И. Алферьева, О.Н. Булгакова, В.В. Зорина, Н.Ю. Игнатовой, С.Н. Трапезникова, О.Б. Тыщенко, И.Р. Сташкевич, Ю.В. Харлановой, А.Ф. Якунина и других авторов.

На изучение проблем электронной коммуникации в образовании ориентированы такие исследователи, как В.А. Васенин, Л.Г. Вяткина, С.С. Ильин, В.А. Извозчикова, Е.С. Полат, А.Е. Петрова, А.А. Сытник и др.

Методологические проблемы проектирования цифровых образовательных ресурсов отражены в исследованиях и работах В.Н. Агеева, А.А. Золотарёва, Н.В. Кузьминой, З.Ф. Мазур, В.В. Лаптева, Е.С. Полат, И.В. Роберта, Ю.А. Уваровой, Т.Л. Шапошникова и других учёных.

Вопросы, связанные с разработкой и использованием цифровых технологий в образовании, исследуются такими авторами, как В.П. Беспалько, Т.Ю. Бородина, В.С. Гершунский, С.А. Зайцева, Ю.Г. Коротенков, Н.В. Кузьмина, И.А. Мухина, Л.А. Нечаева, Е.В. Овчинникова, И.В. Певнева, Л.Г. Попова и др.

Психологические проблемы цифрового обучения и образования представлены в исследованиях М.Ю. Бухаркина, Н.В. Быковской, А.Д. Иванникова, И.Е. Ильичева, Т.А. Климонтовой, М.В. Казачихиной, О.В. Нестеренко, Э.Г. Скибицкого, С.А. Старикова, В.А. Толкачева, А.Ю. Уварова, В.М. Филиппова, С.З. Хутимаевой, С.А. Щенникова и других авторов.

Использование электронных обучающих технологий и ресурсов в цифровом пространстве открывает значительные перспективы в развитии образования, однако всё это тесным образом связано с функционированием в этой среде субъектов образовательной деятельности, и в первую очередь, с деятельностью и личностью обучающегося. Психологический аспект обучения в цифровой образовательной среде предполагает исследование и психологическое обоснование целого ряда проблем:

- организация взаимодействия между субъектами образовательной деятельности;
- разработка дидактико-методической системы обучения в цифровом пространстве;
- психологические аспекты развития продуктивности когнитивной деятельности;
- взаимодействие и соотношение традиционной системы обучения и электронно-цифровой среды в образовании;
- психология дизайна и архитектуры электронных образовательных ресурсов;
- проблема рационализации интеллектуальной деятельности;
- формирование информационной культуры личности субъектов образовательной деятельности;
- новая организация образовательного содержания;
- проблема активности и мотивации в электронной образовательной среде;
- вопросы реализации индивидуально-психологических особенностей в условиях цифровой среды и ряд других проблем.

Использование информационных и коммуникационных технологий в системе образования изменяет дидактические средства, методы и формы обучения, влияет на педагогические технологии, тем самым преобразуя традиционную образовательную среду в качественно новую – Информационно-образовательную среду [21].

Образовательная среда — это совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, психолого-педагогическая реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности обучающегося [3].

Относительно понятия «цифровая (электронная) образовательная среда (ЭОС)» в настоящее время ещё не сложилось общего мнения научно-педагогического сообщества. Существует достаточно много подходов к его определению: от программно-телекоммуникационного подхода и комплекса образовательных ресурсов до понимания ЭОС как антропософического релевантного информационного антуража (А.А. Андреев, Б.С. Ахметов, Е.Б. Бидайбеков, П.В. Веденеев, В.В. Гура, А.С. Заварихин, Ж.Н. Зайцева, И.Г. Захарова, О.А. Ильченко, Т.Н. Казарина, А.А. Кузнецова, Н.Н. Курова, В.А. Красильникова и др.).

Обобщая многообразные подходы к пониманию цифровой образовательной среды, можно определить её следующим образом.

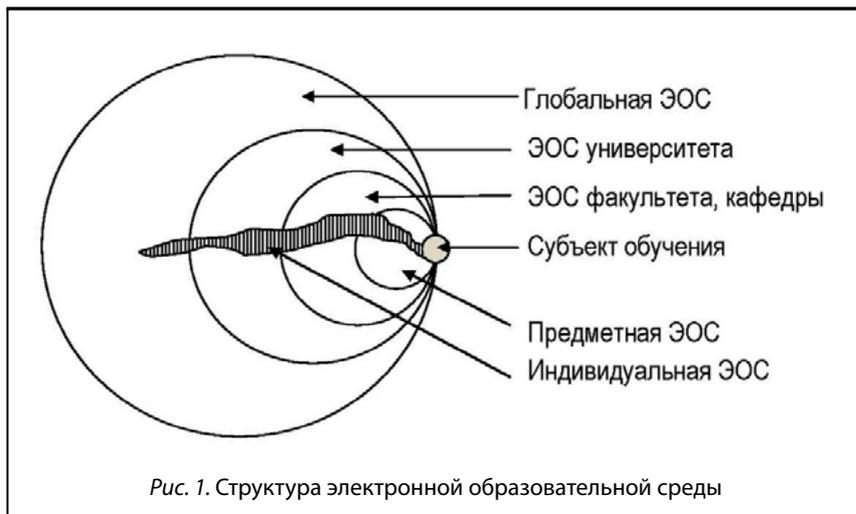
Цифровая (электронная) образовательная среда (ЭОС) – это открытое образовательное пространство, основанное на интеграции цифровой информации, компьютерно-телекоммуникационных технологий образовательного взаимодействия и расширенного аппарата дидактики, направленное на формирование творческой, интеллектуально и социально развитой личности обучающегося.

Таким образом, данная образовательная среда определяется, с одной стороны, как программно-технический комплекс, а с другой стороны, как педагогическая система (Н.К. Конопатова).

Структура электронной образовательной среды может быть представлена следующим образом (рис. 1.).

Данная структура насыщена программно и технологически, пространственно и информационно не ограничена. ЭОС имеет целый ряд достоинств:

- высокая степень мобильности;
- оперативность решения образовательных задач;
- высокий уровень технологий;
- гибкость, возможность выбора условий обучения;
- возможность индивидуализации технологий и темпа обучения;
- пространственно-временная доступность;
- равные социальные возможности в области образования;
- возможность творчества и самореализации;
- обеспечение оперативной и индивидуализированной обратной связи;
- открытость социальных коммуникаций;



– широкий выбор образовательных ресурсов и технологий и т.д.

Широчайшие возможности, которые даёт цифровая образовательная среда, должны быть реализованы управляемо и психологически безопасно. Психологическое обеспечение и сопровождение образовательной деятельности в ЭОС должно стать важным предметом в исследованиях и в практике педагогов и психологов.

Важным психологическим условием эффективного обучения в цифровой образовательной среде является мотивация учения. Авторы исследований приводят такие данные: из 100 % учащихся, записавшихся на дистанционные курсы с использованием телекоммуникационных технологий, оканчивают их всего лишь 20–30 % (О.В. Нестеренко, С.Д. Нестеренко).

Встаёт вопрос о самостоятельности и самодисциплине обучающихся, самоорганизации учебного процесса. Мотивация познавательной деятельности обеспечивается переходом мотивации достижений к мотивации развития. Поддержание мотивации развития обеспечивается адаптацией технологий и образовательных ресурсов под индивидуальные запросы обучающихся, индивидуальной настройкой траектории обучения в цифровом пространстве, что создаёт комфортные условия для обучения. Обучающийся должен участвовать в организации процесса своего обучения.

Проблема общения в электронной образовательной среде отмечается многими исследователями. При общении в системе преподаватель-обучающийся часто отсутствует непосредственный контакт. Отсутствие живого общения не позволяет использовать множество нюансов, индивидуально-эмоциональную окраску взаимодействия субъектов общения. Опосредо-

ванное общение может выступать в качестве коммуникативного барьера, информация может восприниматься неточно, искажённо, в дальнейшем это может привести к барьеру в отношениях субъектов общения, потере комфорта во взаимодействии.

Так, исследование предпочтений студентов в выборе способа обучения, показало следующее:

- самостоятельное обучение в ЭОС предпочли – 16 % студентов;
- дистанционное обучение в ЭОС – 20 %;
- традиционное обучение в учебной аудитории – 64 %.

Обучающиеся предпочитают живое и непосредственное общение с преподавателем. Также респонденты отмечают целесообразность дистанционного и самостоятельного обучения только для освоения «коротких курсов».

Работа в цифровом образовательном пространстве требует пересмотра организации образовательного содержания. Это обусловлено мобильностью современного человека. Авторы Манифеста о цифровой образовательной среде [21; 70] предлагают переход «от неделимых курсов к микроформатам», что обеспечивает не только гибкость формирования структуры содержания, но и мобильную междисциплинарность содержания курсов. Новая организация образовательного содержания также предполагает построение обучающимся собственной образовательной траектории в цифровой образовательной среде.

В процессе аудиторных занятий, как правило, доминирует стиль педагогической деятельности преподавателя, а студенты адаптируются к манере конкретного преподавателя, подстраиваются под него стиль. В цифровой образовательной среде на первый план выходит обучающийся, под его стиль учебной деятельности выстраивается вся система обучения.

Исследователи в области стилей обучения П. Хани и А. Мамфорд выделили четыре стиля обучения [45]:

- активисты (опыт);
- созерцатели (рефлексия);
- теоретики (вывод);
- прагматики (план).

Данные стили характеризуют условия и организацию учебной деятельности обучающегося, дают возможность выстроить последовательность, совокупность условий и ситуаций, выбрать необходимые ресурсы, темп, обеспечивающие продуктивность обучения.

«Люди не могут учиться чему-либо в ситуациях, не являющихся для них предпочтительными, но опыт показывает, что люди учатся наиболее эффективно, когда выбирают способы обучения, соответствующие предпочтительному для них стилю обучения» [45, с. 43].

Также исследования показывают, что репрезентативная система и психологический тип личности обучающихся связаны с мотивацией в обучении. Выявлено, что уровень мотивации выше у холериков-визуалов, а самый низкий у кинестетиков-флегматиков и меланхоликов [50].

Современные цифровые образовательные технологии позволяют конструировать порядка 30 различных вариантов обучения, подобрать 57 индивидуальных стилей обучения, выбрать наиболее соответствующий для обучающегося [66].

Ещё одна важная задача в контексте этой проблемы – исследование когнитивных стилей, когнитивной сферы обучающихся в целом.

Когнитивные стили характеризуют типические особенности интеллектуальной деятельности обучающегося, что важно учитывать при создании цифровых образовательных ресурсов.

В психологии также в психологии рассматриваются стили интеллектуальной деятельности в разрезе эвристического подхода. Так, выделяют стили эвристической деятельности (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская):

- мыслительный поиск характеризуется риском (выдвигаются смелые, не всегда обоснованные гипотезы, от которых быстро отказываются);
- осторожный поиск (тщательно взвешивается каждое из оснований, проявляется высокая критичность, наблюдается замедленность продвижения в построении гипотезы); выдвижение гипотез достаточно быстрое и обоснованное.

Среди психологических проблем взаимодействия с ЭОС можно обозначить вопросы дизайна интерфейса информационно-обучающих систем. Понятие интерфейс часто используется в компьютерной технике, но нередко употребляется и в инженерной психологии, где означает различные способы коммуникации между техникой и пользователем.

Исследование показало, что соотношение частоты использования студентами электронных устройств следующее: мобильные гаджеты – 40 %, использование ПК – 60 %. 82 % из числа опрошенных студентов отмечают важность хорошего дизайна электронных образовательных ресурсов (ЭОР). 96,3 % отметили, что использование «забавных» (юмористических) сюжетов и элементов в оформлении интерфейса ЭОР создаёт положительный эмоциональный настрой в работе с учебной информацией.

Это говорит о том, что для обучающегося важно отношение к конкретной программе, удобство управления и навигации, важно удовлетворение эстетических и эргономических потребностей.

Исследователями была установлена взаимосвязь между дизайном пользовательского интерфейса и продуктивностью работы. В этой области исследовались: визуальное мышление (Н.А. Резник, П. Нортон, В.П. Зин-

ченко); активизация работы обучающихся через зрительное восприятие (Р. Арнхейм, Р. Грегори, У. Джеймс, Б.Б. Коссов, В.А. Крутецкий, М.С. Шехтер и др.), исследования по проблемам передачи визуальной информации (М. Иден, П. Колерс, С.И. Шапиро, С.А. Шапоринский и др.); знаки и символы (Ю.М. Лотман, С.С. Аверинцев и др.); теория цветовых выборов, «цветовой тип поведения» (М. Люшер); звуко-цветовая синестезия (А.П. Журавлёв) и т.д.

Нельзя обойти вниманием и проблему «групп риска» [23], людей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в ЭОС и др. (М.Н. Акулова, Т.А. Климонтова, О.Л. Костеева, О.К. Подваркова и др.)

Таким образом, обозначенные проблемы обучения в ЭОС связаны с широким спектром психологических проблем – от психофизиологии, социальной психологии и до инженерной психологии и эргономики.

Цифровое образовательное пространство занимает всё большее место в образовательной среде, традиционные педагогические технологии попадают в совершенно новые условия, формируется новая, цифровая педагогика [70], в развитии которой должны участвовать обучающиеся, педагоги, психологи, программисты, графические дизайнеры и другие заинтересованные специалисты.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПОЧИТАЕМЫХ МАГИСТРАМИ-ПСИХОЛОГАМИ СТИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Суховершина

Юлия Валерьевна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования Московского педагогического государственного университета (119991, Москва, улица Малая Пироговская, дом 1, строение 1)



Английские психологи П. Хоней (P. Honey) и А. Мамфорд (A. Manford) разработали тест для выявления предпочитаемого стиля обучения взрослых. Понятие «стиль обучения» как когнитивной особенности мышления различных типов обучающихся, основывается на идеях Дэвида А. Колба.

Д. Колб и его коллеги предложили циклическую четырёхступенчатую модель процесса обучения и усвоения взрослым человеком информации. Основные ступени, описанные в этой модели представлены следующим образом [16]:

1. Личный непосредственный конкретный опыт. Опыт, который имеет человек на данном этапе своего развития, желающий научиться чему-то новому или улучшить свои способности и компетенции.

2. Осмысление опыта – наблюдение, рефлексия, анализ того, что есть в опыте. Следует отметить, что сам опыт и его понимание не всегда соответствуют друг другу.

3. Формирование теоретических абстрактных понятий – выстраивание нового представления, взаимосвязей, информации.

4. Применение на практике или активное экспериментирование. Подразумевается применение опыта в новых условиях, экспериментальная проверка [23].

На основе представленных 4-х ступеней Колб выделяет 4 разных стиля обучения взрослых. По его мнению, обучающиеся предпочитают разные стили, на выбор которых влияет множество факторов, в том числе особенности познавательной сферы, опыт образования, социальная среда. Как правило, в общем цикле обучения люди начинают с предпочитаемого ими стиля [4].

Хоней и Мамфорд выделили следующие четыре стиля обучения: Активист (деятель), Мыслитель (рефлексирующий), Теоретик и Прагматик. Для каждого типа характерны свои сильные и слабые стороны, свои требования к процессу обучения, свои особенности построения самостоятельной работы, и другие характеристики. Представители «чистых» типов обучения являются очень редко, как правило, у каждого обучающегося представлены в разной степени элементы всех стилей. Однако, доминирующие тенденции определяют предпочтения в процессе обучения, реакцию обучающегося на последовательность предлагаемых методов и технологий преподавателя.

Опросник стилей обучения Хоней – Мамфорда (LSQ) был предложен для диагностики особенностей предпочитаемых стилей обучения магистрам психологического направления первого года обучения [4]. Всего в выборке 62 человека (их них 58 женщин и 4 мужчин). Все испытуемые имеют высшее образование (30 % – психологическое, 70 % обучающихся – экономическое, юридическое, техническое или другое образование). Возрастной диапазон обучающихся от 23 до 30 лет.

Для анализа полученных результатов теста использовался статистический пакет SPSS 21.0. Применённый двухфакторный ранговый дисперсионный анализ Фридмана для связанных выборок показал, что предпочитаемые студентами стили обучения значимо отличаются (коэффициент значимости 0,009). Согласно полученным показателям средних рангов и интерпретации выявлено, что наиболее предпочитаемым стилем обучения у психологов-магистрантов является – «мыслитель» (ср. ранг = 2,91), следу-

ющим по степени предпочтительности выявлен стиль обучения «прагматик» (ср. ранг = 2,54), далее «теоретик» (ср. ранг = 2,38), и менее предпочитаемый стиль обучения «деятель» (ср. ранг = 2,17).

Интерпретируя полученные результаты, можно обоснованно говорить, что на первой ступени модели процесса обучения магистранты характеризуются не деятельной активностью, а высокой рефлексивностью, им необходимо иметь возможность тщательно обдумывать, размышлять, получать информацию как самостоятельно, так и от других. Получив определённый объём информации, на следующем этапе проявляется «прагматический» стиль в обучении, характеризующийся поиском возможности практического применения теорий, методов, воплощения идей, которые привлекли их на первой ступени эмпирического обучения. На третьем этапе, опираясь на полученные данные, надо учитывать особенности «теоретического» стиля обучения. То есть, за получением и рефлексией данных (первая ступень цикла обучения), выявлением привлекательных идей и определением пути их наиболее эффективного применения (второй этап цикла обучения), на третьем этапе происходит анализ теорий, классификация, абстрактная концептуализация, формирование логической системы, которая поможет обучающимся сложить целостную картину своего научного поиска. И на четвёртом этапе, характеризующимся таким стилем обучения, как «деятель (активист)», студенты уже готовы в конкретной деятельности в проектах, разработках приобрести и реализовать новый опыт, полученный на предыдущих этапах обучения.

Обобщив полученные результаты и интегрировав их в процесс обучения, формируют его цикличность. В исследуемой выборке процесс обучения эффективнее начинать с обдумывания личного опыта, сбора информации, рефлексивного анализа; затем должно происходить осмысление этого опыта через понимание его практического выхода, реалистических возможностей; далее логично добавление новой информации, генерализации идей, поиска эффективных вариантов действий; и замыкается «цикл» этапом экспериментирования, проверки пригодности нового «непосредственного опыта».

Таким образом, анализируя особенности предпочитаемых магистрантами-психологами стилей обучения, можно выстроить успешную модель работы преподавателя со студентом, сделать обучение более эффективным, приближенным к опыту и особенностям обучающегося. На наш взгляд, учёт индивидуальных особенностей предпочитаемых стилей обучения является одним из инновационных методов развития компетенций студентов [47], и, несомненно, будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки.

ТИПИЧНЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИРОВАННЫМ ПОДХОДОМ

Колпачников

Вениамин Валентинович,

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры
психологии личности Национального исследовательского
университета*

«Высшая школа экономики»

(101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20),

*Вице-президент Российского общества человекоцентрированного одхода, международный
сотрудник Центра исследования человека
(г. Ла Хойа, США)*



В ряде ведущих российских вузов (МГУ, НИУ ВШЭ, МГППУ, МГОУ и др.) в течение последних 10–20 лет началась и осуществляется систематическая подготовка по консультативным психологическим специальностям. Так, например, в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» открыты несколько магистерских программ по консультативной психологии. Опыт работы на специализации «Человекоцентрированный подход» магистерской программы «Консультативная психология. Персонология» позволяет обозначить и систематизировать некоторые типичные трудности студентов при овладении человекоцентрированным подходом как областью гуманитарного знания и практическим психологическим подходом.

У истоков человекоцентрированного подхода стоял великий американский психолог Карл Рэнсом Роджерс (1902–1986) (см., например [9]). В настоящее время человекоцентрированный подход активно развивается последователями и учениками К. Роджерса во всём мире. Подход находит своё применение как в психотерапии (т.н. клиентоцентрированная психотерапия) [27], так и в образовании [51], деловых отношениях [31], разрешении конфликтов, межличностных отношениях [52] и проч. В определённом смысле человекоцентрированный подход можно рассматривать не только как профессиональную практику, но как культурное движение [30].

Описываемые трудности были обнаружены и выявлены в процессе непосредственного наблюдения и общения с обучающимися по программе и в результате осмысления систематической письменной обратной связи от студентов, получаемой в процессе прохождения различных дисциплин

программы. Понимание этих трудностей позволяет лучше и качественнее организовать образовательный процесс.

Первой типичной трудностью является неверное понимание человекоцентрированного подхода и клиентоцентрированной психотерапии, а именно, представление о простоте и незамысловатости подхода.

Несмотря на то, что в течение более чем полувекового развития человекоцентрированного подхода были созданы и продолжают развиваться теория психотерапии и консультирования, теория личности и её развития, теория межличностных отношений и множество приложений этого подхода к самым различным областям человеческой жизни и практики, среди студентов нередко бытует представление о том, что подход сводится к простым базовым условиям конструктивного межличностного контакта – конгруэнтности, эмпатии и безусловному позитивному принятию. Стоит лишь только овладеть ими и применять при необходимости.

Тем не менее, сами по себе перечисленные базовые условия – сложнейшие психологические, межличностные и социокультурные феномены, являющиеся предметом непрекращающихся научных исследований и дискуссий, а сами человекоцентрированный подход и клиентоцентрированная психотерапия не могут быть сведены к чисто техническому применению эмпатии, конгруэнтности и безусловного позитивного принятия.

О подобных тенденциях не раз предупреждал в своих работах Карл Роджерс. Об этом говорят и пишут современные исследователи подхода.

Так, известный австрийский психолог Роберт Хаттерер в своей статье «Эклектизм: кризис идентичности человекоцентрированных психотерапевтов» [65] пишет, что у многих начинающих специалистов создается иллюзия простоты человекоцентрированного подхода, которая, сочетаясь с нерефлексивным анти-догматизмом часто приводит к неузнаваемой коммуникативной технике, реализуемой такими специалистами. Понятно, что подобные техники не имеют ничего общего с реальной глубиной понимания, отношения и содействия личностному росту человека в человекоцентрированном подходе. Эта иллюзия обычно преодолевается в процессе систематического и всестороннего обучения подходу.

Второй типичной трудностью в овладении человекоцентрированным подходом является сомнение некоторых студентов в том, что человекоцентрированного подхода или клиентоцентрированной психотерапии самих по себе достаточно для успешной психологической практики. У многих студентов возникает сильный соблазн добавить «что-то ещё» к человекоцентрированному подходу. За этим сомнением, с нашей точки зрения, стоит похвальное желание быть эффективными в своей профессиональной деятельности.

С другой стороны, как это верно подмечает Робер Хаттерер, человекоцентрированный подход внешне не столь эффектен и ярок, как многие другие практические психологические подходы, в которых специалист занимает внешне более активную и заметную позицию с применением многих техник и методик (как, например, в когнитивно-бихевиоральном подходе). Для молодых начинающих специалистов вполне понятно и характерно желание научиться чему-то определённом, конкретному и алгоритмическому, чтобы почувствовать твёрдую почву под своей профессиональной практикой. Но это сомнение подчас ведёт студентов к изучению других подходов, отвлекая от глубокого сущностного овладения человекоцентрированным подходом, требующего полного сопresутствия, истинности и чуткости в работе с людьми.

Третья трудность связана с обретением компетентности. На поверку это оказывается совсем не так просто, как изначально представляется многим студентам: понять и овладеть на практике конгруэнтностью, эмпатией, безусловным позитивным уважением / принятием другого человека совсем не просто.

Учащиеся обнаруживают, что трудно сознательно применить базовые условия человекоцентрированного подхода в сложных эмоциональных ситуациях. Человекоцентрированный подход и клиентоцентрированная терапия открываются как нелёгкие процедура и процесс. Многие студенты испытывают реальные сложности в этом. Студенты осознают свою некомпетентность и желают преодолеть её.

Приведу для примера выдержку из самоотчёта одной из студенток-магистранток, наглядно показывающий, какой накал чувств и переживаний сопровождает нелёгкий процесс овладения человекоцентрированным подходом в реальных повседневных отношениях.

«Это какой-то ад и ужас! Полная невозможность позволять другому быть другим, безусловно его принимать. На меня просто нахлынивает волна собственных чувств и переживаний, которые мне никак не удаётся сдерживать, и из-за этого всё рушится. Я знаю, что в этом виноваты мои ожидания. Когда я в голове рисую идеальный образ другого человека и ожидаю от него, что он будет вести себя по отношению ко мне соответствующе, и потом наталкиваюсь на обратное поведение, внутри меня всё просто рушится, и я не могу реагировать иначе. В моём образе я представляю человека другим, а значит, я уже отношусь к нему условно, я даже не могу допустить, что этот образ для него может быть неприемлем.

Я не знаю, что мне делать... Я не могу научиться безусловно принимать этого человека, потому что мне важно, чтобы он относился ко мне определённым образом!».

Четвёртая реальная сложность в овладении этим подходом нередко связана с необходимостью личностных изменений самого обучающегося ему. Личные особенности влияют на компетентность. Многие личные особенности (черты) определены и поддерживаются культурой, а потому они стабильны и трудно изменчивы. Среди таких личностных особенностей, затрудняющих овладение человекоцентрированным подходом, можно отметить следующие.

1. *Приверженность осуждению и оценке.* Это связано с тем, что преобладающая культура европейской цивилизации, к которой относится и Россия, достаточно оценочная. Люди привыкают оценивать и критиковать – других, себя, обстоятельства и т.п. Кроме того, в культуре бытует представление о человеческой «натуре / природе» как «грязной», «злой», и т.д. Эти культурные представления и развивающиеся на их основе оценочность и критицизм сильно усложняют овладение человекоцентрированным подходом, в частности, безусловным позитивным принятием или эмпатией. С другой стороны, овладение человекоцентрированным подходом ведёт к сушностным личностным изменениям студентов.

2. Другой личностной особенностью, затрудняющей овладение человекоцентрированным подходом является *условное самопринятие*, характерное для многих студентов. Условное самопринятие заключается в сильной приверженности оценкам и ожиданиям других людей и оценке себя и своих действий в зависимости от оценок окружающих. Эта личностная особенность – также продукт оценочного контекста преобладающей культуры. Зависимость от оценок окружающих ведёт, в свою очередь, к неуверенности в себе и недоверию себе, повышенным тревоге и беспокойству и др.

Условное и недостаточное самопринятие является препятствием для успешной реализации человекоцентрированной практики. Человек, обладающий условным принятием, не сумеет безусловно позитивно относиться и принимать другого, будет неспособным к полноценной эмпатии и конгруэнтности. Поэтому в процессе обучения студенты становятся перед задачей изменения своего самоотношения и принятия. Это трудная работа, но студенты берутся за её систематическое осуществление и добиваются результатов. Приведу в качестве примера некоторые выдержки из дневника самонаблюдения студентки.

«Моя глубинная потребность – быть собой, которая заблокирована верованием, что я не правильная. Если бы я позволила себе быть собой, то, возможно, у меня бы сузился какой-то круг общения, отношения с родителями стали бы выстроены по-другому, но со взрослой позиции. Это не страшно. Меня пока блокирует зависимость от мнения других. Но я хочу, чтобы это мнение было, что я равна другим, учёт моих интересов и помощь

в нужных ситуациях, учёт меня с моими особенностями. И здесь снова речь о моём отношении с собой. Возможно, когда-то родители и учителя в школе мне запретили учитывать свои интересы, просить помощь и заботиться о себе, быть равной, т.к. сами стеснялись. Но теперь я выросла...»

Пятой реальной сложностью в овладении человекоцентрированным подходом является воспитанная жёсткая приверженность обучающихся объективной причинности как объяснительной модели.

Действительно, привычка мыслить в терминах объективных причин и следствий воспитывается в нашей культуре с детства через систему воспитательных и образовательных практик. В рамки этой каузальной причинности включается и человек как объект воздействий внешней среды и других людей. Но в рамках этой господствующей объяснительной модели – интенциональность живого существа, стремление к некоторым жизненно важным целям и состояниям. В рамках интенциональности первичной причиной действий и поступков становится само живое существо, а не внешние воздействия. Высшей формой интенциональности является свободный осмысленный выбор человека. Несмотря на то, что представления об интенциональности или свободе выбора человека достаточно известны в современной науке, большинство людей, включая студентов, недооценивают их, стремясь найти внешние пути воздействия и влияния на человека.

В рамках человекоцентрированного подхода делается упор на способность человека к нахождению и реализации наилучшего пути развития в любых, даже самых сложных условиях, подход опирается на интенциональность человека как объяснительную модель его жизнедеятельности. Понять и реально принять её является трудной задачей для многих обучающихся.

Шестой характерной трудностью при овладении подходом является трудность с принятием и избегание ответственности за собственный опыт, привычка обвинять других или обстоятельства как причины своего самочувствия. В некотором смысле эта трудность является частным проявлением предыдущей описанной трудности – приверженности объективной причинности. Действительно, для большинства людей характерно видеть в качестве непосредственной причины своего состояния внешние или внутренние (физиологические и проч.) воздействия. Мы виним в своём плохом состоянии погоду, действия других людей, неблагоприятные обстоятельства и ситуации, ищем объяснения и причины своих неудач и оплошностей в этих внешних причинах. И подобный привычный способ размышления и аргументации становится привычным способом снятия с себя ответственности за свой опыт и самочувствие.

Конечно, наивно отрицать внешние воздействия и ситуации, но причиной нашего состояния и самочувствия являются не они сами по себе,

а то, что мы делаем – во внешнем или внутреннем планах – с этими воздействиями и ситуациями. Иначе говоря, мы сами отвечаем за свой опыт. Винить в нём внешние причины – это снимать с себя ответственность и превращаться в беспомощную жертву внешних сил и обстоятельств. Такие люди перестают доверять себе, отказываются от инициативы, ждут рекомендаций и решений от других – руководителей и начальников. К сожалению, очень многие люди живут в этом самочувствии беспомощных жертв внешних обстоятельств (подробнее см. [30]), однако человекоцентрированный подход подчёркивает ответственность самого человека за свой опыт и помогает выйти из самоощущения себя жертвой. Студенты, обучаясь человекоцентрированному подходу, совершают этот переход. Но даётся он не легко (подробнее см. [25; 28]).

Седьмой типичной трудностью при овладении человекоцентрированным подходом и клиентоцентрированной психотерапией является настоятельное стремление «делать что-нибудь» с клиентом. Это вполне объяснимое и понятное стремление начинающего специалиста, желающего активно помогать людям своей профессиональной практикой.

В рамках западной цивилизации активность понимается почти однозначно как операционально-орудийное (с помощью средств и инструментов) делание, изменение реальности. В этом контексте стремление делать что-нибудь полезное и конструктивное с клиентом, изменять его и его жизнь к лучшему вполне понятны. Но это противоречит принципам человекоцентрированного подхода, который базируется на безусловной вере в способность человека самого находить и реализовывать наилучшие для себя выборы и решения. Другой человек может поспособствовать этому своим участливым, эмпатическим соприсутствием ищущему человеку. В этом соприсутствии требуется не *делать*, не решать проблему «за» самого человека, но полно и конгруэнтно *быть* вместе с человеком, когда он осуществляет свой поиск. Искреннее со-*бытие* выступает наилучшим катализатором и фасилитацией (облегчением) движения человека к наиболее аутентичным для него выборам и решениям.

Понять эту логику и, тем более, научиться реально *быть* с другим, не *делая* чего-то с ним, чрезвычайно непросто. Это происходит через активную практику с собственной рефлексией и обратной связью от преподавателей и одногруппников. В овладении этой способностью «конгруэнтно / аутентично быть с другим» и заключается в решающей мере обучение человекоцентрированному подходу. И не все обучающиеся успешно справляются с этой задачей.

Восьмой типичной трудностью при овладении человекоцентрированным подходом является характерная ситуация временного ухудшения

отношений с людьми в социальном окружении. Нередко возникают напряжения и даже конфликты, которые со временем проходят и отношения изменяются к лучшему.

Вот как описывает одну из подобных ситуаций в своём дневнике студентка: «Теперь хотелось бы научиться также говорить в столовой, когда они отказываются давать сдачу с большой купюры, что закон на моей стороне, и что я никуда не уйду, пока меня не обслужат. Я не собираюсь отказываться от своих желаний! И пусть меня посчитают требовательной, грубой, даже агрессивной – я и так уже столько всего пропустила и потеряла из-за того, что попросту побоялась выразить своё мнение и потребности. Я думаю, что со временем я все равно научусь просить то, что мне нужно в мягкой форме, так, что это не будет восприниматься как агрессия и нападение».

Причина этих трудностей заключается, с одной стороны, в том, что обучающиеся становятся более конгруэнтными и аутентичными. Они более открыто и прямо выражают самих себя – свои интересы, желания, убеждения – и более настойчиво, ответственно защищают их. Для социально окружения, привыкшего к более «послушному», комфортному поведению наших студентов, такое изменение бывает неожиданным и не всегда приятным. Начинаются давление и упрёки, нередко обиды. С другой стороны, студенты, обучающиеся человекоцентрированному подходу, бывают столь воодушевлены состоянием аутентичности, возможности быть самими собой в жизни и отношениях, что на какое-то время впадают в «ошибку нарциссизма».

Эрнест Медоус, коллега и друг Карла Роджерса, в своей статье, в которой этот феномен был впервые описан, именно так обозначил его [67]. Эта ошибка нарциссизма видится этапом на пути от зависимости (от мнений и ожиданий окружения) к свободе и бытию самим собой. Так упоительна эта возможность быть самим собой, что на какое-то время осваивающие и начинающие реализовывать человекоцентрированный подход в своей жизни и отношениях как бы начинают жить по принципу «Я хочу вот это. Неважно, что хотите Вы!». Нормальная логика дальнейшего развития приводит к более адекватному регулирующему принципу «Я хочу вот это. Что хотите Вы?». Отношения с социальным окружением обычно выходят на новый качественный, конструктивный уровень.

Последняя, девятая, из типичных трудностей, которую хочется описать здесь, связана с отношением к человекоцентрированному подходу как набору ценностей или как набору умений. Студенты, овладевающие этим подходом, проникаются его привлекательностью. Они на собственном опыте убеждаются в его эффективности и глубине в межличностных и деловых отношениях, в понимании и отношении к себе самим, в консультативной и психотерапевтической практике.

Но возникает сильнейший соблазн рассматривать человекоцентрированный подход и его базовые условия – конгруэнтность, эмпатию / эмпатическое слушание и безусловное позитивное принятие – как набор ценностей. Но такое отношение неизбежно превращает их в императив, требующий всегда и везде реализовывать их. И тогда удивительным образом человекоцентрированный подход из инструмента достижения свободы и конструктивности в отношениях превращается в инструмент жёсткого давления на себя и других, инструмент ограничения свободы. Начинается категоричное оценивание себя и других с позиции долженствования всегда и везде быть эмпатичными, конгруэнтными и принимающими. В итоге искажается вся гуманистическая сущность человекоцентрированного подхода.

Гораздо адекватнее понимать этот подход как набор умений. Тогда у компетентного в базовых условиях человекоцентрированного подхода человека появляется свобода и ответственность выбирать когда, где и с какими целями его использовать. Такое отношение к человекоцентрированному подходу формируется у студентов постепенно и не сразу.

Таким образом, мы перечислили рассмотрели некоторые характерные трудности, возникающие у студентов, систематически обучающихся человекоцентрированному подходу как особой психологической теории и практике. Знание этих трудностей помогает осознаннее и эффективнее строить процесс обучения.

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ В СТАТУСЕ МАГИСТРА ПСИХОЛОГИИ В ГОСУДАРСТВЕННОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ

Кузовкин

Виктор Владимирович,

*кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологического консультирования
Московского государственного областного университета,
(105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А).*



Данное сообщение особо актуально в свете событий, происходящих в России: психологическая помощь делает серьёзную попытку обрести законные основания (пока на уровне проекта в Госдуме предполагается

обсуждение «Закона о психологической помощи»), а, следовательно, ей нужны серьёзные теоретико-методологические основания и высококвалифицированные кадры. Особенно актуальны размышления именно о профессиональной подготовке психологов-консультантов в свете создания, например, саморегулируемой организации «Национальная ассоциация развития психотерапевтической и психологической науки и практики “Союз психотерапевтов и психологов”».

Актуальным является также осмысление того опыта, который накоплен на кафедре психологического консультирования МГОУ, а также лично автором сообщения, начиная с 2007 года по подготовке магистров психологии по специализации «Психологическое консультирование», когда команда единомышленников (включая нынешнего заведующего кафедрой психологического консультирования МГОУ И.Е. Жмурина, а также преподавателей кафедры В.А. Кочнева, Г.Ю. Божевольнова) реализовала подготовку сначала в одном из негосударственных вузов Москвы, и ныне осуществляет её в МГОУ. При этом надо учесть и то, что по результатам таковой подготовки и в негосударственном вузе, и в МГОУ была проведена аккредитация магистратуры по программе подготовки «Психологическое консультирование» по Госстандартам 1997 г. и 2009 г.

Хотелось бы теперь кратко обозначить некоторые аспекты теоретико-методологического плана, на базе которых и возможно построение процесса подготовки психологов-консультантов.

1. Для начала необходимо отметить тот аспект, который связан с пониманием того, в рамках какой отрасли психологического знания осуществляется подготовка психологов-консультантов.

Важной особенностью современной отечественной психологии является развитие в её составе практической психологии и психологической практики, где особое место занимают и играют главенствующую роль консультативная психология (как научно-практическая отрасль психологического знания) и психологическое консультирование (как вид оказания психологической помощи) наравне с немедицинской психотерапией, различные аспекты которых исследуются в рамках именно консультативной психологии.

Как отмечает М.П. Гусакова, «психология как наука должна соответствовать определённым принципам построения научной дисциплины (методологическим, гносеологическим) с её ориентацией на идеал естественных наук: объективность, субъект познания, процесс и процедуры исследования, знания, предмет теории, соотношение предмета и метода». Вместе с этим, утверждает М.П. Гусакова, практическая психология, к которой относится и консультативная психология, «только недавно стала включаться

в рамки академического образования, которое становится для неё вынужденным прокрустовым ложем» [17, с. 9].

С нашей точки зрения, всё, что происходит в области консультативной психологии и психологического консультирования, требует совершенства научного аппарата, утилизации (употребления с пользой) имеющихся теорий личности и теорий её развития, модернизации теории и практики уже имеющихся практических методов воздействия к потребностям новой области знания, разработки нового и утилизации старого исследовательского инструментария для исследования процесса психологического консультирования на научной основе. Соответственно, актуальным является понимание того, кто этим будет заниматься. Думается, что этот вопрос напрямую связан с профессиональной подготовкой таких специалистов, как психолог-консультант и психолог-психотерапевт.

2. Ещё один важный аспект: в состав проблем консультативной психологии, с нашей точки зрения, входит анализ общих вопросов данной области знания, которые могут быть обозначены таким разделом, как «Теория консультативной психологии», и анализ частных проблем, которые конкретизируются в различных подходах к консультативной практике как отечественных, так и зарубежных авторов – основателей подходов.

Например, одним из таких подходов, давно и надолго «поселившихся» в пространстве теории и практики отечественной консультативной психологии и психотерапии, является клиентоцентрированное консультирование и психотерапия К. Роджерса. Данный подход стал самобытным явлением в системе практической психологии, имеет свою методологию и, соответственно, свои особенности используемых процедур и техник как воздействия на клиента, так и исследования, основными из которых являются те, что обеспечивают использование анализа единичного случая как основного метода экспериментальных и эмпирических исследований процесса и результата консультирования и психотерапии наряду с такими методами, как феноменологический метод, метод корреляционного анализа, квазиэкспериментальный метод. И, соответственно, требуется понимание особенностей профессиональной подготовкой психологов-консультантов в рамках данного подхода, о чем шёл разговор и на круглом столе в сообщении В.В. Колпачникова.

3. Третий аспект связан с нашими исследованиями в области методологии психологии. Их результаты позволяют говорить о том, что для консультативной психологии как научного знания основное назначение методологического знания состоит в том, что оно выполняет рефлексивную функцию, т.е. функцию интеллектуального средства, позволяющего ученому или практику выйти в рефлексивную позицию и осознать свои познавательные средства и адекватность их применения. Для современной кон-

сультативной психологии характерно расширение сферы рефлексии. Одно из основных направлений в современной методологии консультативной психологии – рефлексия познавательных средств, имеющих как у учебного, так и у психолога-практика, и влияние этих средств на познание им объекта, как с целью научного исследования, так и изучения проблем клиентов для оказания им психологической помощи.

Такой ракурс также наводит на важные вопросы: как должна осуществляться подготовка такого специалиста, как психолог-консультант, на что должны быть направлены усилия организаторов этой подготовки? Прежде всего, на развитие навыка рефлексии, наличие которого у психолога-практика-исследователя позволяет осуществлять научный прогресс в психологии вообще за счёт прироста знания в одной из её отраслей – консультативной психологии, расширяя знания в этой области.

4. Четвёртый аспект связан с принятием особой, психотехнической парадигмы, как основной, определяющей путь познания в отечественной консультативной психологии [8; 9; 35].

По оценке Ф.Е. Василюка, «с появлением самостоятельных психологических служб, собственно психологической практики принципиально меняется социальная позиция психолога. Он сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, сам осуществляет необходимые воздействия на обратившегося за помощью человека, сам несёт ответственность за результаты своей работы. И это резко 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 реальности» [8, с. 180].

Ожидания психолога-практика, согласно мнению Ф.Е. Василюка, заключаются в том, что «исследовательская, теоретическая психология должна реализовывать такой методологический подход, который бы позволил бы научно изучать не психику испытуемых, а опыт работы с психикой, прежде всего опыт профессиональной психологической работы, позволял бы черпать темы из этого опыта, создавать понятия и модели, описывающие и объясняющие опыт, формулировать результаты в виде, возвращаемом и конвертируемом в опыт. Чтобы продуктивно развиваться, психологическая теория должна включиться в контекст психологической практики и сама включить эту практику в свой контекст» [8, с. 208–209].

Соответственно, появление современной психологической практики приводит к качественному изменению и самой психологической теории. В её составе, по словам Ф.Е. Василюка, начинает формироваться особая психотехническая теория [8; 9].

С нашей точки зрения [36], она должна рассматриваться как ведущая

парадигма отечественной консультативной психологии; требуется её освоение в рамках подготовки психологов-консультантов и в статусе бакалавра, и в статусе магистра психологии.

Психолог-практик от такой теории должен получить ответы на волнующие его вопросы:

- в чём смысл, цели, например, психологического консультирования, психологического тренинга, и т.д.?
 - какова зона его компетентности и ответственности?
 - каков путь достижения нужных результатов?
 - почему те или иные действия приводят именно к такому результату, какие внутренние механизмы срабатывают при этом?
- и др.

В рамках данной теории Ф.Е. Василюком были поставлены и задачи, связанные с психотехническим обучением [9], однако не нашедшие пока должного разрешения. Нами же продельвается такая работа на кафедре психологического консультирования: в рамках психотехнического подхода к обучению была разработана и апробировалась модель подготовки практических психологов. Но о ней разговор пойдёт ниже.

5. И последний аспект, обозначающий не только особенности профессиональной подготовки психологов-консультантов, но и указывающий на принадлежность таковой подготовки к гуманитарному знанию.

В последнее время происходит сближение психотерапии и психологического консультирования, которые всё чаще рассматриваются психологами как виды оказания психологической помощи, а также психотерапии и консультативной психологии, как научно-практических отраслей психологического знания. Посему некоторые документы, которые когда-то принимались психотерапевтическими сообществами, можно экстраполировать на такую развивающуюся и довольно молодую отрасль психологического знания как консультативная психология.

Так, согласно декларации, принятой Европейской ассоциацией психотерапии в Страсбурге 21 октября 1990 г., психотерапия является особой дисциплиной из области гуманитарных наук, занятие которой представляет собой свободную и независимую профессию. Доступ к такому образованию возможен при условии широкой предварительной подготовки, в частности, в области гуманитарных и общественных наук. В данной декларации есть ещё ряд важных положений, но мы их представим, исходя из нашего видения, применимо к консультативной психологии и психологическому консультированию.

Итак, по аналогии со Страсбургской декларацией:

- 1) консультативная психология является особой отраслью психоло-

гического знания из области гуманитарных наук, профессиональные действия в рамках которой представляют собой свободную и независимую профессию;

2) образование в рамках консультативной психологии требует высокого уровня теоретической и практической подготовленности;

3) гарантированным является разнообразие консультативных и психотерапевтических методов;

4) образование в области одного из методов консультирования должно осуществляться интегрально и включать теорию, личный консультативный опыт и практику под руководством супервизора с одновременным приобретением широких представлений о других методах, в т.ч. психотерапии;

5) доступ к такому образованию возможен при условии широкой предварительной подготовки, в частности, в области гуманитарных и общественных наук, а также в области академических психологических наук.

Представленные пункты фактически задают видение особенностей, проблем и направленности образования в области консультативной психологии и профессиональной подготовки психологов-консультантов.

Итак, актуальной для развития консультативной психологии является решение проблемы подготовки психологов-консультантов в рамках направления подготовки «Психология» [73]. Соответственно, необходимо понимание того, за счёт чего возможно осуществить разрешение этой проблемы. Вот несколько мыслей.

Мы должны отдавать себе отчёт, что такой профессии, как психолог-консультант, не существует. Отсутствует Госстандарт для психологов-консультантов, требования к их подготовке, квалификационные характеристики на данную профессию и т.д. Существуют общие требования к подготовке психолога [73], а не психолога-консультанта. Но в обществе профессия именно психолога-консультанта приобретает всё более высокий статус. И всё это налагает свой отпечаток на подготовку данного специалиста в статусе и бакалавра, и магистра психологии.

Соответственно, требуется разработка моделей и технологий такой подготовки, в связи с чем на кафедре психологического консультирования МГОУ одним из направлений научных исследований является «Концептуализация профессионально-личностного обучения психологов-консультантов: психотехнический подход». В рамках данного направления разработана концептуальная модель профессионально-личностного проблемно-деятельностного обучения психологов-консультантов (далее – концептуальная модель), которая внедрена на кафедре в процесс обучения как основная. Также данная модель внедрена в систему подготовки магистров психологии по направлению «Психология», профиля «Психологическое консультиро-

вание» и изучается в рамках дисциплины «Методика преподавания курсов по психологическому консультированию и психотерапии в системе высшего и дополнительного образования».

Логика построения учебного процесса на кафедре, ориентированного на профессиональную подготовку психологов-консультантов на основе заявленной концептуальной модели, по сравнению с традиционной логикой совершенно иная: на смену предметному построению учебного процесса и каждого занятия (когда основная цель – усвоение содержания учебной дисциплины) приходит подход, при котором обучающийся усваивает не абстрактное, теоретическое знание, а знание, ориентирующее будущего специалиста в изучаемых им явлениях профессиональной деятельности, находящее своё применение в практической деятельности психолога-консультанта.

Системообразующей единицей концептуальной модели является «целеполагание». Целеполагание предполагает разработку целей для реализации 4-х функций образовательного процесса: учебной (образовательной), воспитательной, развивающей и психологической подготовки. При этом целеполагание осуществляется на всех уровнях обеспечения учебного процесса: начиная от целей основной образовательной программы, далее целей специализированной подготовки, и, в итоге, конкретной дисциплины и конкретного, проводимого преподавателем, занятия.

Процесс целеполагания на этом не заканчивается, а на уровне преподавателя включает разработку содержания той или иной дисциплины, а также каждого занятия, средств и способов их реализации и выявления качества их усвоения.

Важной составляющей организации процесса обучения в рамках концептуальной модели является обеспечение единства образовательных, воспитательных, развивающих функций и функции психологической подготовки, которые, в свою очередь, реализуются в ходе каждого занятия.

Это единство обуславливается тремя факторами:

- целями (задачами) обучения, важнейшими из которых являются овладение будущим психологом-консультантом системой научных знаний, практических умений и навыков, развитие мыслительных способностей, формирование научного мировоззрения и этической культуры, а также психологической готовности к решению профессиональных задач;

- характером учебного материала, в котором в органическом единстве выступают его образовательные, развивающие и воспитательные стороны и психологическая подготовка к будущей профессиональной деятельности;

- характером способов реализации данного учебного материала в ходе учебного занятия.

Последний фактор особо актуален. Несколько перефразируя слова Ф.Е. Василюка из его докторской диссертации [9], можно сказать, что основная образовательная форма, посредством которой осуществляется обучение навыкам консультирования, – психотерапевтическая мастерская: обучающийся вовлекается в специально организованные ситуации, где он проживает различные аспекты терапевтического опыта, который затем необходимо отразить с помощью теоретических и методических средств того или иного направления психотерапии и консультирования. «Сам образовательный процесс, – по словам Ф.Е. Василюка, – служит психотехническим экспериментом, способным порождать новое научное знание, новые методические приёмы, а главное – личностный опыт профессионала» [9, с. 8].

При формулировании и разработке концептуальной модели мы также исходили из того, что система образования психологов-консультантов должна быть направлена на подготовку не узконаправленного специалиста, а на гармонично развитого индивида, индивидуальности. Такой специалист должен обладать фундаментальными знаниями в области академической психологии с последующим освоением специальных дисциплин. Он, несколько перефразируя слова Э.Ф. Зеера [20], должен быть способен адаптироваться к динамичности трудовой деятельности, легко переходить от одного вида труда к другому, обладать способностями, необходимыми для широкого круга деятельностей. Так, например, подготовленный психолог-консультант, чтобы быть успешным и высокооплачиваемым специалистом, должен заниматься не только практикой консультирования, но и быть готовым к преподавательской деятельности, передавая знания, навыки и умения в области данной практики другим, а также к научно-исследовательской, изучая закономерности работы психики человека и возможности работы с ней с помощью консультирования. Также такой специалист всегда должен быть готовым занять управленческие должности, например, директора психологического или научно-практического психологического центра, руководителя психологической службы организации, завкафедрой, декана, проректора и далее ректора вуза. И, более того, в своей деятельности разрабатывать, совершенствовать и применять инновационные методы консультирования, преподавания, исследования, управления!

К этому, казалось бы, подводит нас и Федеральный государственный стандарт высшего образования (далее – ФГОС ВО-3+) [73], согласно которому на сегодняшний день осуществляется подготовка психологов, где сказано, что магистр по направлению подготовки 37.04.01 Психология готовится к следующим видам профессиональной деятельности: научно-исследовательской; практической; проектно-инновационной; организационно-управленческой; педагогической.

Однако разрабатываемые в вузах локальные акты предлагают такое видение свернуть, превратно понимая разделение, согласно ФГОС ВО-3+, бакалавриата и магистратуры, таким образом, что в них либо реализуется программа академической магистратуры, либо – прикладной магистратуры. При этом стратегическая ошибка, которую допускают специалисты, трудящиеся в системе учебно-методических отделов или управлений вузов, заключается в том, что в программе и академической, и прикладной магистратур подготовка должна вестись ко всем обозначенным в ФГОС ВО 3+ видам деятельности, делая акцент на научно-исследовательский и (или) педагогический вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные), если это программа академической магистратуры, или – на производственно-технологический, практико-ориентированный, прикладной вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные), если это программа прикладной магистратуры. Но ни в коем случае нельзя подготовку специалиста оставлять без направленности на все виды деятельности, обозначенные в ФГОС ВО-3+.

Как результат, из учебного плана подготовки и бакалавров, и магистров по направлению подготовки 37.04.01 Психология в МГОУ изъяты профессиональные компетенции, раскрывающие практическую сторону подготовки психологов, т.к. выбрана ориентация на реализацию программ академической магистратуры!

И в заключении хотелось бы обозначить еще одну проблему, требующую своего разрешения при подготовке психологов-консультантов и разрешаемая на кафедре психологического консультирования МГОУ.

В ФГОС ВПО-3+ не представлено то, какова содержательно должна быть подготовка магистра психологии для наполнения её дисциплинами профильной подготовки в вариативной части профессионального цикла. Если в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (далее – ГОС ВПО-2) [72], например, для подготовки магистров-психологов-консультантов было предложено содержание таковой подготовки, то и в ФГОС ВПО-3 (2009 г.) [73], и в ФГОС ВО-3+ такого уже не было задано. С одной стороны, это даёт большую свободу в выборе направленности подготовки и дисциплин, которые выбирает для преподавания вуз. С другой стороны, в разных вузах по-разному начинают видеть подготовку психолога-консультанта, делая упор на изучение каких-то отдельных школ консультирования и психотерапии, а общая подготовка психолога как консультанта начинает страдать. Хорошо это или плохо, ответ можно получить со временем. А пока это можно рассматривать как некий естественный эксперимент.

Мы считаем, что тот опыт, который был накоплен нами в реализации ГОС ВПО-2, может пригодиться, и используется нами в нынешней систе-

ме подготовки магистров-психологов-консультантов. С учётом, конечно, особенностей вуза и возможностей профессорско-преподавательского состава.

Отсюда ответ на вопрос, который часто приходилось слышать от коллег, осуществляющих подготовку психологов-консультантов в других вузах страны, – откуда такой перечень дисциплин? – прост: этот набор разрабатывался на основе ГОС ВПО-2. При этом учебный план подготовки магистров психологии по программе подготовки «Психологическое консультирование» с таким набором дисциплин вариативной части профессионального цикла неоднократно апробирован и в результате его реализации мы получаем магистров психологии – психологов-консультантов высокого уровня.

Таким образом, после проведённого теоретического анализа особенностей и проблем подготовки психологов-консультантов в статусе магистра психологии в государственном вузе в контексте современного гуманитарного знания можно сделать следующие выводы.

1. Образовательный процесс в рамках подготовки магистров психологии в государственных вузах по программе подготовки «Психологическое консультирование», в т. ч. на кафедре психологического консультирования МГОУ, отличается особенностями, связанными с учётом большого количества теоретико-методологических аспектов подготовки психологов-консультантов, а также условий, которые навязываются ФГОС ВО-3+, не всегда приемлемых для качественной её реализации.

2. Преодоление проблем, которые возникают в обучении магистров психологии по программе подготовки «Психологическое консультирование», возможно за счёт внедрения научно обоснованных моделей и технологий подготовки психологов-консультантов. Такой моделью в рамках кафедры психологического консультирования МГОУ является концептуальная модель профессионально-личностного проблемно-деятельностного обучения психологов-консультантов, показавшая свою эффективность и требующая, ввиду своей универсальности, внедрения в вузы, где осуществляется подготовка таковых специалистов.

3. Сама подготовка такого специалиста, как психолог-консультант, требует от преподавательского состава особых возможностей: они должны обладать не только знаниями, навыками и умениями ведения консультационного процесса, но и обладать методической культурой передачи их будущим поколениям психологов-консультантов. Кроме того, преподаватель, ведущий практически ориентированные дисциплины, должен сам заниматься исследовательской деятельностью, направленной на изучение особенностей консультационного процесса, и быть способен «зажигать»

обучаемых и приобщать их к таковой деятельности. И, более того, он должен уметь работать в команде преподавателей-единомышленников, реализующих единый подход к подготовке психологов-консультантов, который строится, например, на кафедре психологического консультирования МГОУ, исходя из разработанной концептуальной модели.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ- КОНСУЛЬТАНТОВ В ГОСУДАРСТВЕННОМ ВУЗЕ

Жмурин

Игорь Евгеньевич,

*кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой
психологического консультирования
Московского государственного областного университета
(105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А)*



Проблема, затронутая в статье, имеет богатую зарубежную и отечественную историю. Рассмотрим некоторые факты нашей истории, которые дают понимание, что в нашей стране опыт подготовки имеет значимые традиции и, к сожалению, непризнанные начинания.

В России впервые рассмотрение вопроса подготовки специалистов в области психотерапии, можно *отнести к докладу А.А. Токарского* «К вопросу о вредном влиянии гипнотизирования» на III съезде русских врачей в 1889 г., где он резко выступил против опытов с гипнозом, которые проводили люди, не имеющие врачебного образования [19]. В дальнейшем, по словам М.С. Лебединского, съезды врачей уделяли пристальное внимание вопросам психотерапии [39].

Дальнейшее развитие подготовки специалистов связано с *активным внедрением в России после 1904 г. психоанализа* в различных сферах профессиональной деятельности, таких, как психиатрическая помощь, психотерапевтическая практика и даже анализ судебных дел [19]. И наконец, прямым и важным шагом в развитии подготовки психотерапевтов выступает *институализация психотерапии* в России в 20-х годах XX века, однако пока только психоанализа как метода психотерапии. Так, исследованиями детей активно занимается персонал Института по изучению мозга и психической деятельности в Петрограде под руководством академика В.М. Бехтерева, где применяется «лечение психоанализом по Фрейду и катартический метод психоанализа в гипнозе по Франку».

В мае 1921 г. при отделе психологии Московского психоневрологического института был открыт детский дом-лаборатория по изучению детско-го возраста, руководство которым было поручено профессору И.Д. Ермакову [5, с. 9]. С осени 1923 г. лаборатория называется Государственным психо-аналитическим институтом, который работал до 1925 года как самостоятельное научно-исследовательское учреждение по таким интересующим нас направлениям, как: научные психоаналитические курсы для врачей, педагогов, психологов и студентов; семинары по отдельным глобальным проблемам психоанализа (для новичков) [19].

К важным фактам истории развития системы подготовки психотерапевтов и психологов-консультантов следует отнести курсы по групповой психотерапии, детско-подростковой психотерапии и медицинской психологии для психологов с университетским образованием, работающих в учреждениях здравоохранения, которые на базе Ленинградского института усовершенствования врачей стали проводиться с 1982 г. [22].

Несмотря на то, что более 100 лет подготовка психотерапевтов и психологов-консультантов проводится в России и имеет теоретическую и практическую базу, юридически профессия «психотерапевт» и «психолог-консультант» не оформлена и не отражена в Общероссийском классификаторе профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов. Вместе с тем в России на законодательной основе существуют профессиональные союзы и организации, которые объединяют значительное количество психотерапевтов и психологов-консультантов.

Такая неопределённость затрудняет восприятие реальности этой профессии и вызывает постоянные споры и административную борьбу за принадлежность к этой профессии и реализацию профессиональной подготовки специалистов. Как отмечает Е.Л. Михайлова, психотерапевтами считают себя специалисты и с базовым медицинским и психологическим образованием [43], а подготовкой специалистов занимаются государственные и негосударственные вузы, как медицинские, так и не медицинские.

Е.Л. Михайлова считает, что неопределённость профессии психотерапевта и психолога-консультанта отражается и в том, что в нашей социокультурной ситуации у потенциального клиента нет отчётливого образа профессионала, а ролевые ожидания часто строятся из смеси образов западного кино и литературы, и до боли знакомых стереотипов врача и учителя [43].

С указанным выше положением связаны и сложность, и многообразие в распознавании границ между психологическим консультированием и психотерапией, как видами психологической помощи. Эта проблема по-разному освещается в каждом из вузов [42, с. 194], которые занимаются

подготовкой специалистов в этих областях. Конечно, это и то, какие психотерапевтические школы и направления психологического консультирования отражены в дисциплинах учебных планов, оказывает влияние на профессиональную идентичность обучаемых.

В государственных вузах в этой связи возникает проблема в том, что эти возможности изначально ограничены, так как в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) необходимо выделить значительное время на базовую часть дисциплин и только треть на вариативную, где и начинают работать кафедры, специализированные на выпуске психологов-консультантов. Вместе с тем, ФГОС ВО заранее задаёт ограничения, связанные с выбором одного из двух видов бакалавриата и магистратуры – «академический» и «прикладной» виды. Эта система предполагает, что выбор академического типа даёт выбор только научно-исследовательского и (или) педагогического вида (виды) профессиональной деятельности, а прикладной бакалавриат – только практико-ориентированный и (или) прикладной вид профессиональной деятельности.

На первый взгляд, проблема не так заметна, но когда начинается рассмотрение профессиональных компетенций (ПК), реализованных в этих видах деятельности, то ограничения становятся более болезненными.

Так, при выборе академического бакалавриата, при подготовке психолога-консультанта не предусмотрено формирование таких ПК, как (приходится привести полное описание компетенций, чтобы вполне осознать глубину проблемы): способность к реализации стандартных программ, направленных на предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, профессиональных рисков в различных видах деятельности (ПК-1); способность к отбору и применению психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов с последующей математико-статистической обработкой данных и их интерпретацией (ПК-2); способность к осуществлению стандартных базовых процедур оказания индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий (ПК-3); способность к выявлению специфики психического функционирования человека с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам (ПК-4); способность к психологической диагностике, прогнозированию изменений и динамики уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических от-

клонениях с целью гармонизации психического функционирования человека (ПК-5) [76]. Такая же ситуация возникает и при подготовке магистратуры.

Если выбор вуза склоняется в сторону прикладного бакалавриата, при подготовке психолога-консультанта следует отказаться от формирования таких ПК, как: способность к участию в проведении психологических исследований на основе применения общепрофессиональных знаний и умений в различных научных и научно-практических областях психологии (ПК-7); способность к проведению стандартного прикладного исследования в определённой области психологии (ПК-8); способность к реализации базовых процедур анализа проблем человека, социализации индивида, профессиональной и образовательной деятельности, функционированию людей с ограниченными возможностями, в том числе и при различных заболеваниях (ПК-9). Как и в первом варианте, эта проблема возникает и в магистратуре.

Безусловно, подготовка психологов-консультантов предполагает целостность специалиста, который, по словам З. Фрейда, сказанным им в анализе случая Доры, должен быть в кабинете в трёх ипостасях: исследователем, врачом и человеком. З. Фрейд обосновывает это следующим заключением: «...я думаю, что врач берёт на себя обязательства не только перед отдельными больными, но и перед наукой. Перед наукой, в сущности, означает не что иное, как перед многими другими больными, которые страдают от подобного» [64, с. 47].

Конечно, эти проблемы решаются при подготовке специалистов руководством факультетов и сотрудниками кафедр, но часто только на уровне реализации логики процесса обучения при составлении учебного плана и личного понимания преподавателями данной проблемы.

Ещё более остро проблема подготовки психотерапевта и психолога-консультанта представлена на третьем уровне образования – в аспирантуре, где в рамках научных специальностей не нашлось места для отдельно оформленной специальности «Психотерапия» или «Консультативная психология». Это очень затрудняет представление исследований и разработок в рамках этих профессий и заставляет авторов «трансформировать» подобные исследования в рамках существующих специальностей за счет «принудительного связывания» с отдельными положениями паспорта этих научных специальностей. Как тут не вспомнить мнение А.И. Сосланда о том, что «психотерапия является самостоятельной и весьма востребованной профессией, а вовсе не «довеском» к психологии или медицине... Психотерапия всё больше утверждается как самостоятельная дисциплина и самостоятельная структура в обществе» [60, с. 48].

Представленные трудности на разных уровнях образования безусловно связаны с тем, что в наше время для составления образовательных стандартов не привлекаются специалисты в области психологической помощи, не утверждены и критерии качества образования в области психотерапии и психологического консультирования. Эта ситуация позволяет более активно осуществлять подготовку этих специалистов негосударственным вузам и различным центрам, которые в большом количестве реализуют краткосрочные программы и курсы, обещающие быстрое обучение без «ненужных дисциплин» по редким направлениям психологической помощи.

Это негативно сказывается в подготовке психотерапевтов и психологов-консультантов на отсутствии у них базовой теоретической подготовки, предусматривающей развитие их личности, как специалиста; выводит саму подготовку из государственного сектора образования и отвлекает их на некое «фельдшерство» – реализацию «величия» конкретного метода оказания помощи, по которому прошли подготовку, при решении всех проблем клиентов.

Следствием этих трудностей выступает несовпадение критериев профессиональной деятельности психотерапевтов и психологов-консультантов в сфере образования, где такими критериями выступают научные публикации и диссертационные исследования, а в профессиональной среде признаются: психотерапевтический опыт, освоение обучающих программ и супервизионная деятельность [60, с. 52].

Среди значимых проблем подготовки психотерапевтов и психологов-консультантов в вузе следует отметить возможности отбора кандидатов для обучения, которые предусмотрены и реализуются на всех уровнях обучения: и в бакалавриате, и в магистратуре, и аспирантуре. Но критерии отбора в каждом вузе разрабатываются самостоятельно и не имеют единых стандартных процедур, а в государственных вузах часто отбор затруднён показателями экономической эффективности учебных групп и связан с количеством обучаемых, особенно если предполагается выделение бюджетных средств.

В заключение хотелось бы рассмотреть несколько особенностей учебно-го процесса подготовки психологов-консультантов при реализации требований ФГОС ВО направления Психология в бакалавриате и магистратуре.

ФГОС ВО предъявляет к процессу подготовки психологов требование реализации компетентностного подхода, что предусматривает использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. В подготовке бакалавров и магистрантов фигурирует такая форма, как «разбор конкретных ситуаций», которая в рамках психотерапии и психологического консультирования зарекомендовала себя достаточно обосновано [37, с. 80].

Особую роль данная форма играет в подготовке психологов-консультантов, т.к. «анализ единичного случая» – это вид одного из основных качественных исследовательских методов процесса психологического консультирования. Ранее мы обсуждали проблемы признания качественного исследования и особенности его использования в учебном процессе (И.Е. Жмурин, В.В. Кузовкин, 2013) [37, с. 81]. В данной статье хотелось бы остановиться на специфике вписывания этой методологии в требования ФГОС ВО и реализации учебного процесса.

Укажу только два момента применения методологии «анализа единичного случая» в процессе подготовки психологов-консультантов.

Первый из них связан с тем, что количество клиентов за время обучения в магистратуре (2–2,5 года) у обучаемых невелико, в среднем 2–7 человек, которые могут вестись ими одновременно или (чаще) последовательно. Количество сессий в среднем 10–14. В рамках качественного исследования цифры вполне приемлемые, учитывая глубину описания и доскональность сбора материала, на которые направлена работа начинающего исследователя. Но проблемы возникают при защите выпускной квалификационной работы, когда высказываются сомнения о возможности внешней валидности исследований, забывая качественную методологию и предъявляя к подобным исследованиям требования, более относимые к количественным исследованиям. При этом происходит не только неправомерное рассмотрение результатов исследования, а ещё и непонимание уникальности подготовки подобных специалистов.

В качестве иллюстрации приведу слова Р. Рорти, который говорит, что «Исследование случая может стать тем детализированным повествованием – дискретной и на первый взгляд незначительной истиной, которая при ближайшем рассмотрении обнаруживает в себе зародыш парадигм, метафор и универсализма» [7, с. 181].

Ещё одним проблемным полем в рамках подготовки психологов-консультантов является требование их будущей профессиональной среды, которое предполагает представление исследовательского материала в рамках феноменологического и герменевтического подходов, что вызывает иногда непонимание представителей академических кругов и влечёт обесценивание результатов качественных исследований. Такое отношение иногда оказывает существенное давление на обучающихся и молодых специалистов, которые понимая уникальность собственного исследования, не понимают, почему оно вызывает сомнение в научных кругах.

Представленные проблемные моменты в рамках обучения психотерапевтов и психологов-консультантов позволяют сделать скромные выводы или скорее определить отправные точки для решения возникающих проблем:

1. При реализации подготовки специалистов в области психологической помощи следует уделить внимание разработке предложений в существующие ФГОС ВО или разработке ФГОС ВО по программе обучения психологическое консультирование и психотерапия.

2. Оценку образовательных программ, учебных планов и программ учебных дисциплин по психотерапии и психологическому консультированию предпочтительно ориентировать не на унификацию, а на качество, связанное с определённой школой или направлением психологического консультирования или психотерапии.

3. В рамках аспирантуры следует предусмотреть возможность введение новой научной специальности, например, «Консультативная психология», связанной с исследованиями в области оказания психологической помощи, или дополнение уже существующих паспортов научных специальностей положениями по психотерапии и психологическому консультированию.

4. Предусмотреть единые формы отбора претендентов на обучение профессии психотерапевта и психолога-консультанта, которые будут ориентированы на предъявляемые требования к личности таких специалистов, а не на экономический эффект от наполнения учебных групп.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ЗДООРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Колесник

Наталья Тарасовна,

*кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой
психологии труда и организационной психологии Московского
государственного областного университета
(105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А)*



Статистические данные показывают, что около 47 % студентов, обучающихся в вузах на современном этапе, имеют ограничения здоровья. Среди диагнозов, с которыми приходят абитуриенты – нарушения зрения (миопия, астигматизм, косоглазие, врожденная оперированная субкомпенсированная глаукома и др.), хронические заболевания сердечно-сосудистой, дыхательной систем, внутренних органов (хронический тонзиллит, пиелонефрит, почечная недостаточность, врождённый порок развития мочевой

системы и др.), эндокринные заболевания (сахарный диабет неинсулинозависимой формы), врождённые функциональные нарушения речи (заикание, порок развития «волчья пасть», «заячья губа» и мн.др.) и т.д.

Однако многие из этих заболеваний, приводя к ограничению жизнедеятельности молодых людей, не всегда приводят к инвалидности и не учитываются в психолого-педагогическом процессе.

В медицине и науках, занимающихся проблемой здоровья и болезни человека, получило широкое признание позитивное определение здоровья, данное ВОЗ: «состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов». Опираясь на это определение можно также выделить три компонента, три слагаемых здоровья: физический, психический и социальный [44, с. 243].

Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдчиц выделяют критерии психического здоровья, которые основываются на понятиях «адаптация», «социализация» и «индивидуализация» [1].

Понятие *адаптация* включает способность человека осознанно относиться к функциям своего организма (пищеварения, выделения и др.), в также его способность регулировать свои психические процессы (управлять своими мыслями, чувствами, желаниями). Пределы индивидуальной адаптации существуют, но адаптированный человек может жить в привычных для него геосоциальных условиях.

Социализация определяется по трём критериям, связанным со здоровьем человека. Первый критерий, связан со способностью человека, реагировать на другого человека как равного себе (другой такой же живой, как и «Я»). Второй критерий определён как реакция на факт существования определённых норм в отношениях с другими, и как стремление следовать им. Третий критерий – как человек переживает свою относительную зависимость от других людей. Существует для каждого человека необходимая мера одиночества, и если человек эту меру переступает, то он чувствует себя плохо. Мера одиночества – это своеобразная соотнесённость необходимости в независимости, уединённости от других и своего места среди своего окружения.

Индивидуализация позволяет описывать становление отношения человека к самому себе. Человек сам создает в психической жизни свои качества, он осознаёт свою собственную неповторимость как ценность и не позволяет разрушить её другим людям. Способность признавать и сохранять индивидуальность в себе и других – один из важнейших параметров психического здоровья.

Возможности адаптации, социализации и индивидуализации имеют у каждого человека, степень их реализации зависит от социальной си-

туации его развития, идеалов нормального человека данного общества в данный конкретный момент. Однако можно заметить и недостаточность этих критериев для полного описания внутренней картины здоровья. Она в частности связана ещё и с тем, что любой человек потенциально имеет возможность посмотреть на свою жизнь со стороны.

Социально-психологический тренинг, как форма обучения здоровому образу жизни студентов с особыми нуждами, был выбран нами не случайно. В моей работе началом для его использования послужило общение со студентами с ограниченными возможностями здоровья (в том числе и инвалидами), которое показало, что студенты данной категории практически никогда не забывают о своём состоянии, даже тогда, когда не заявляют о нём открыто. Нередко такие юноши и девушки занимают пассивное положение на семинарских и практических занятиях. Активное желание заявить о себе, у таких студентов сопряжено со стереотипом «не вмешиваться», «не мешать», «быть незаметным», навязанным им окружением и часто закреплённым поведением преподавателя, старающегося не усугублять тяжесть переживаний таких студентов. Причинами своих неудач студенты с особыми нуждами осознанно или неосознанно считают свою болезнь или физический недостаток, дефект. Нередко у них вырабатывается суждение об их «исключительности» в плане выполнения заданий педагога. Они могут не написать доклад, не отвечать на занятии, не участвовать в обсуждении и т.п., особенно если их болезнь связана с дефицитарной формой психического дизонтогенеза – таким типом дизонтогенеза, который связан с первичной недостаточностью отдельных систем.

Социально-психологический тренинг представляет собой особым образом организованное взаимодействие членов группы, в которой осуществляется воздействие, направленное на развитие у личности компетентности в общении. Психологический механизм тренинга – межличностная обратная связь, позволяющая оптимизировать перцептивный компонент общения. Кроме этого, сам социально-психологический тренинг, как форма обучения, требует подготовки специалиста и создания специальных условий для её проведения, которые не всегда возможно создать в учебной обстановке.

Сложившееся в психологии мнение о том, что в социально-психологическом тренинге может участвовать небольшое (иначе называемое «малое») количество членов группы, в данном случае претерпевает изменение. В студенческой аудитории курса малой группой выступает студенческая группа, насчитывающая иногда около 30 студентов.

Большинство дисциплин общепрофессионального и специального циклов учебного плана позволяют осуществлять активное воздействие на студентов с особыми нуждами в течение всего года (так, например, дис-

циплина «Психология детей с задержкой психического развития» проходит по специальности «Специальная психология» в течение двух семестров всего третьего курса обучения).

Семинарские, практические занятия, на которых используется СПТ, строятся таким образом, чтобы реализовывался один из *типов* социально-психологического тренинга: активное социальное обучение, деловая игра, ролевая игра. *Организационно* обучение в группе направлено либо на личностную и межличностную ориентацию, либо на межгрупповую ориентацию, либо на групповую ориентацию. *По центрированию, ведущему представлению с акцентом на категорию «Я»* используются типы группового социального обучения: «Я-Я», «Я-другие», «Я-группа», «Я-организация», «Я-профессия» и др. [24, с. 5].

Программа СПТ составляется заранее. Ей предшествует анкетирование, в процессе которого выясняются, какие трудности общения наиболее типичны для студентов, и, в частности, для студентов с особыми нуждами, как они сами их интерпретируют. Выделять студентов с особыми нуждами в отдельную группу как для анкетирования, так и для проведения СПТ не представляется необходимым. В данном случае амбивалентно решается задача реализации устойчивой психической адаптации, как здоровых студентов, так и студентов с особыми нуждами. С одной стороны, нередко, даже обучаясь в одной группе, не говоря об одном курсе, здоровые студенты избегают общения с такими студентами, не всегда готовы и стремятся оказать им посильную помощь, поддержку. С другой стороны, студенты с особыми нуждами, чувствуя себя обузой, стараются излишне не утруждать своих сотоварищей-согруппников, редко обращаются к ним с просьбой о помощи, предпочитая действовать с себе подобными или индивидуально. В социально-психологическом тренинге удаётся, хотя бы частично, добиться повышения нервно-психической устойчивости, т.е. создания внутренней психической комфортности, определяющей сбалансированность положительных и отрицательных эмоций.

Анализ анкет показал, что в большинстве случаев студенты с особыми нуждами в качестве фактора нормального психического здоровья считают умение общаться со сверстниками. Они видят *причины трудностей* общения не в себе, а в *других людях и обстоятельствах*. Типичны такие ответы для здоровых студентов: «Они нас не понимают», «Во всём навязывают своё мнение», «Нас никто не слушает» и др. Среди типичных ответов студентов с особыми нуждами являются: «А зачем спрашивать (отвечать, говорить)», «А зачем навязываться, у них свои дела», «Они не обязаны мне» и др.

Нередко встречается другая позиция – *самообвинение*, когда причины неудач постоянно приписываются своему характеру или особенно-

стям личности. Например, ответы здоровых студентов: «Я не общительна», «Я холерик», «Я могу общаться только с теми, кто меня давно знает» и т.п. Студенты с особыми нуждами отвечают: «Я часто не знаю, как это сказать – слов не хватает», «Я не понял задание, но переспросить постеснялся. Я всегда так.», «У меня же глаза (сердце, аллергия, голова и т.п.), поэтому ...».

Программа СПТ включала следующие основные структурные компоненты: «Приветствие», «Вступление в контакт», «Введение беседы: умение слушать и излагать свои мысли», «Групповая дискуссия», «Выход из контакта», «Заключительный обмен мнениями». Каждая из тем предполагала широкий выбор различных методик и техник, в зависимости от выбранной темы СПТ.

Приведу некоторые темы с учетом типа группового социального обучения:

- «Я-Я» – «Психорегуляция психических состояний», «Визуализация», «Помощь самому себе»;
- «Я-другие» – «Он» – кто он?», «Разотождествление»;
- «Я-группа» – «Умеем ли мы общаться», «Как нам вместе?»;
- «Я-организация» – «Формирование перспективной жизненной стратегии»,
- «Я-профессия» – «Я-будущий профессионал: Кто Я? Какой Я?», «Профессиональный мотивационный модуль XXI века».

Это далеко не полный перечень тем, используемых и реализуемых в СПТ. Не следует думать, что все занятия проходят в такой форме и отдалены от тематики учебных дисциплин. Большинство типов группового социального обучения сочетаются в одном СПТ и их процентное содержание в практике приблизительно 30 %. На таких СПТ проводится анализ различных ситуаций общения с учётом трудностей, возникающих на различных фазах контакта: уметь вести беседу с больным ребёнком, с его родителями, специалистами; уметь попросить о помощи; уметь сказать «нет» так, чтобы не обидеть просящего; уметь принять отказ; выступление перед собравшимися; умение рефлексивного слушания и т.д. Ситуации выбираются из практики, опыта, книг, газет, фильмов.

Отличает такие занятия в том, что они проводятся как активный групповой метод, позволяющий реализовать поставленные цели, через решение следующих воспитательных задач:

1. развитие стремления совершенствоваться, повышать свою компетентность в общении;
2. пробуждение интереса к другому человеку как личности, а в частности развитию умений слушать и ставить себя на место другого;

3. усилению личной ответственности за результат общения, готовности анализировать свои ошибки и исправлять их; развитию представлений о себе и других людях, психологической наблюдательности.

На таких занятиях не удаётся отсидеться ни кому, даже тем, что не прочитал предварительно предложенные к занятию материалы, а тем более студентам с особыми нуждами. У них есть возможность высказать свои мысли, суждения и не быть перебитым, недослушанным. Многие из здоровых студентов часто испытывают неприкрытое недовольство, когда такие студенты пытаются изложить свои мысли или пытаются ответить на поставленный вопрос: «Ну, сейчас начнётся», «Ну, как всегда». В СПТ они лишены такой возможности, т.к. вначале каждого занятия рассматриваются психологические принципы тренинга, где оговаривается, что «мы здесь собрались не для того, чтобы осуждать, а чтобы выслушать и принять человека таким, какой он есть».

Сущность тренинга заключается в том, что совокупность активных групповых методов, направленных на развитие знаний и опыта общения, позволяет удовлетворять потребности здоровых студентов и студентов с особыми нуждами в общении на различных уровнях.

Какова бы не была тема социально-психологического тренинга, используемого в группе, основанная его цель – повышение компетентности в общении через приобретение знаний, формирование умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей человека, коррекцией и развитием системы отношений личности.

Литература:

1. Абрамова Г.С., Юдчик Ю.А. Психология в медицине. М.: Кафедра-М, 1998. 272 с.
2. Аоки М. Фирма в японской экономике. СПб., 1995. 431 с.
3. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. 271 с.
4. Базарова Г.Т. Особенности обучения взрослых // Менеджер по персоналу. 2007. № 2. С. 42–48.
5. Белкин А.И., Литвинов А.В. К истории психоанализа в Советской России // Российский психоаналитический вестник. 1992. № 2. С. 2–30.
6. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1976. 413 с.
7. Бусыгина Н.П. Методология качественных исследований в психологии: учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2013. 304 с.
8. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МППГУ; Смысл, 2003. 240 с.
9. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: дисс. ... д. психол. наук. М., 2007. 430 с.

10. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. С. 19.
11. Вербицкий А.А., Ермакова О.Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода // Педагогика. 2009. № 2. С. 12–18.
12. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011. 288 с.
13. Вербицкий А.А. Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
14. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. 2014. № 2. С. 3–14.
15. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
16. Голованова И.И. Саморазвитие и планирование карьеры: учебное пособие. Казань: Казанский ун-т, 2013. 196 с.
17. Гусакова М.П. Психологическое консультирование: учебное пособие. М.: Эксмо, 2010. 288 с.
18. Днепров Э.Д. Четвёртая школьная реформа в России: пособие для преподавателей. М.: Интерпракс, 1994. 242 с.
19. Жмурин И.Е., Кузовкин В.В. Экспериментальные исследования и психодиагностика в психологическом консультировании и психотерапии: учебное пособие: в 2 ч. Ч. 1. М.: ИИУ МГОУ, 2014. 188 с.
20. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
21. Зенкина С.В., Кузнецов А.А. Новая информационно-коммуникационная образовательная среда // Основы общей теории и методики обучения информатике; под общей редакцией А.А. Кузнецова. М.: Бином, 2009. 154 с.
22. Карвасарский Б.Д., Ташлыков В.А. Развитие методов подготовки кадров и повышения квалификации в области психотерапии в СССР // Групповая психотерапия / под ред. Б.Д. Карвасарского, С. Ледера. М.: Медицина. 1990. С. 357–365.
23. Клейман П. Психология. Люди, концепции, эксперименты. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 272 с.
24. Климонтова Т.А. Психологическое сопровождение при организации электронного обучения // Электронное обучение и дистанционные технологии в образовании: опыт и перспективы развития. 2015. № 1. С. 31–32.
25. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 176 с.
26. Колпачников В.В. Овладение человеко-центрированными умениями и развитие личности человека // Перекрёсток культур: междисциплинарные исследования в области гуманитарных наук. М.: Логос, 2004. 420 с.
27. Колпачников В.В. Психотехническая система клиентоцентрированной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 3. С. 80–92.
28. Колпачников В.В. Психотехническая система обучения человекоцентрированному подходу // Культурно-историческая психология. 2014. № 3. С. 135–146.
29. Колпачников В.В. Состояние бессильной жертвы внешних обстоятельств

или дееспособность ответственности за свое самочувствие? // Журнал практического психолога. 2012. № 1. С. 197–206.

30. Колпачников В.В. Человекоцентрированный подход как культурное движение // Материалы международной конференции (г. Киев, 4–6 декабря 2012 г.). Киев, 2012. С. 18–21.

31. Колпачников В.В., Тишова А.Н. Человекоцентрированный подход в организациях: утопия или стратегический потенциал? // Организационная психология. 2016. Т. 6. № 3. С. 38–49.

32. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2001. 244 с.

33. Кузовкин В.В. Консультативная психология как научно практическая отрасль психологического знания // Психотерапия. 2014. № 10(142). С. 24–32.

34. Кузовкин В.В. Нужна ли нам клиентоцентрированная психотерапия? Если да, то какая? (критическое осмысление) // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2013. № 1. URL: <http://evestnik-mgo.u.ru/Articles/View/291> (дата обращения: 01.11.2016).

35. Кузовкин В.В. Психотехника личностного роста. М.: ИИУ МГОУ, 2014. 264 с.

36. Кузовкин В.В. Структурирование в клиентоцентрированной психотерапии как психотехнический навык // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 2. С. 71–79.

37. Кузовкин В.В., Жмурин И.Е. Проблема исследования процесса психологического консультирования посредством анализа единичного случая в рамках учебного процесса // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 2. С. 80–88.

38. Кун Т.С. Структура научных революций. М.: Наука, 1977. 300 с.

39. Лебединский М.С. Очерки психотерапии. М.: Медгиз, 1959. 352 с.

40. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М.: Питер, 2003. 192 с.

41. Матюшкин А.А. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. С. 170–186.

42. Махнач А.В. Актуальные вопросы профессионального отбора и обучения профессии «психотерапевт» // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 2. С. 192–219.

43. Михайлова Е.Л. Напряжение в сети нормальное (некоторые аспекты психотерапии как социокультурной практики) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 1. С. 77–81.

44. Никифоров Г.С. Психология здоровья. СПб., 2002. 256 с.

45. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. СПб.: Питер, 2003. 204 с.

46. Практика обучения действием / под ред. М. Педлера. М., 2000. 336 с.

47. Пучкова Е.Б. Инновационные средства оценки компетенций студентов // Вопросы гуманитарных наук. 2014. № 5(74). С. 71–74.

48. Пучкова Е.Б. Подходы к измерению профессиональных компетенций менеджеров // Педагогические науки. 2014. № 4. С. 42–47.

49. Пучкова Е.Б. Сравнительный анализ сложности и целевой направленности

сти заданий в электронных образовательных ресурсах по направлению подготовки «Менеджмент» // Виртуальная реальность современного образования: сборник научных статей / сост.: Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С. М.: ИИУ МГОУ, 2015. 92 с.

50. Репрезентативные системы и психологический тип личности: влияние на мотивацию к обучению / Юсупова Н.И., Тарасова Т.Д., Суханова М.В., Швеппе Х. // IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Kazan, Russia, 9–12 August 2002. С. 181–184.

51. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 470 с.

52. Роджерс К.Р. Брак и его альтернативы: позитивная психология семейных отношений. М.: Академический Проект, 2007. 224 с.

53. Роджерс К.Р. Становление человека. Взгляд на психотерапию. М.: Прогресс, 1994. 480 с.

54. Сорокоумова Е.А. Самопознание студентов в процессе продуктивной творческой деятельности // Технология построения систем образования с заданными свойствами: материалы V Международной научно-практической конференции. М.: МГТУ им. М.А. Шолохова, 2014. С. 141–146.

55. Сорокоумова Е.А. Педагогическая психология: краткий курс. СПб.: Питер, 2009. 176 с.

56. Сорокоумова Е.А. Психология самопознания в обучении. М.: МГОУ, 2010. 42 с.

57. Сорокоумова Е.А. Сотрудничество в личностно-ориентированном обучении // Педагогика и психология образования. 2007. № 4. С. 20–27.

58. Сорокоумова Е.А., Катанова В.Г. Исследование самопознания личности студентов в образовательной среде вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2015. Т. 17. № 1–2. С. 399–406.

59. Сорокоумова Е.А., Николаева Е.С. Поколение Z в процессе самопознания // Социальный компьютинг: основы, технологии развития, социально-гуманитарные эффекты: материалы Четвертой Международной научно-практической конференции (Москва, 22–23 октября 2015 г.). М., 2015. С. 196–202.

60. Сосланд А.И. Психотерапия в сети противоречий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 1. С. 46–67.

61. Суховершина Ю.В. Обзор технологий, направленных на развитие личностного и профессионального потенциала персонала компании // Актуальные проблемы современной науки. 2014. № 5 (79). С. 82–85.

62. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 2. М.: Изд-во УРАО, 2002. 496 с.

63. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. Минск: Харвест, 2000. 992 с.

64. Фрейд З. Знаменитые случаи из практики. М.: Когнито-Центр, 2007. 430 с.

65. Хаттерер Р. Эклектизм: кризис идентичности человекоцентрированных психотерапевтов // Карл Роджерс и его последователи. Психотерапия на пороге XXI века. М.: Когито-Центр, 2005. 314 с.

66. Arnone M. Online education must capitalize on student's unique approach-

es to learning, scholar says [Электронный ресурс]. URL: <http://chronicle.com/free/2002/03/2002030401u.html> (дата обращения: 30.11.2016)

67. Meadows E.E. Narcissitic Mistake // *Bristlecone*. 2001. № 3. P. 11.

Нормативные и законодательные акты

68. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 521000 «Психология»: Бакалавр психологии, Магистр психологии. Специальности: 020400 «Психология», 022700 «Клиническая психология». М.: Министерство образования Российской Федерации, отделение психологии УМО университетов РФ, 2000. 136 с.

69. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90601 (дата обращения: 01.12.2016)

70. Манифест о цифровой образовательной среде [Электронный ресурс]. URL: <http://manifesto.edutainme.ru/> (дата обращения 10.11.2016) (дата обращения: 29.11.2016)

71. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (дата обращения: 02.12.2016)

72. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 37.04.01 Психология (уровень магистратуры) (утвержден приказом Министра образования и науки РФ от 23 сентября 2015 г. № 1043) [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71118996/> (дата обращения: 22.05.2016).

73. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 «Психология» (квалификация (степень) «магистр») (утвержден приказом Министра образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 797) [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант». URL: <http://www.garant.ru/> (дата обращения: 22.05.2016).

74. Электронная образовательная среда. [Электронный ресурс]. URL: http://filearchive.cnews.ru/img/reviews/2015/12/04/otchet_elektronnaya_obrazovatel_naya_sreda_final_15.pdf (дата обращения: 12.11.2016)

References:

1. Abramova G.S., Yudchits YU.A. *Psikhologiya v meditsine* [Psychology in Medicine]. М., Kafedra-M, 1998. 272 p.

2. Aoki M. *Firma v yaponskoi ekonomike* [Firm in the Economy of Japan]. SPb., 1995. 431 p.

3. Baeva I.A. *Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii: monografiya* [Psychological Safety in Education: Monograph]. SPb., 2002. 271 p.

4. Bazarova G.T. *Osobnosti obucheniya vzroslykh* [Features of Adult Learning] // *Menedzher po personalu* [HR manager], 2007, no. 2, pp. 42–48.

5. Belkin A.I., Litvinov A.V. *K istorii psikhoanaliza v Sovetskoj Rossii* [The History

of Psychoanalysis in Soviet Russia] // *Rossiiskii psikhoanaliticheskii vestnik* [Russian Psychoanalytical Bulletin], 1992, no. 2, pp. 2–30.

6. Bruner Dzh. *Psikhologiya poznaniya* [Psychology of Cognition]. M., Progress, 1976. 413 p.

7. Busygina N.P. *Metodologiya kachestvennykh issledovaniy v psikhologii: uchebnoe posobie* [The Methodology of Qualitative Research in Psychology: Tutorial]. M., INFRA-M, 2013. 304 p.

8. Vasilyuk F.E. *Metodologicheskii analiz v psikhologii* [Methodological Analysis in Psychology]. M., 2003. 240 p.

9. Vasilyuk F.E. *Ponimayushchaya psikhoterapiya kak psikhotehnicheskaya sistema: diss. ... d. psikhol. nauk* [Understanding Psychotherapy as a Psychotechnical System: Thesis D. of Psychology]. M., 2007. 430 p.

10. Verbitskii A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod* [Active Learning in Higher School: the Contextual Approach]. M., Vysshaya shkola, 1991, pp. 19.

11. Verbitskii A.A., Ermakova O.B. *Shkola kontekstnogo obucheniya kak model' realizatsii kompetentnostnogo podkhoda* [School Contextual Learning as a Model of Implementing the Competence Approach] // *Pedagogika* [Pedagogics], 2009, no. 2, pp. 12–18.

12. Verbitskii A.A., Il'yazova M.D. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya* [Invariants of professionalism: problems of formation]. M., Logos, 2011. 288 p.

13. Verbitskii A.A., Larionova O.G. *Lichnostnyi i kompetentnostnyi podkhody v obrazovanii: problemy integratsii* [Personal and Competence Approaches in Education: Problems of Integration]. M., 2009. 336 p.

14. Verbitskii A.A., Rybakina N.A. *Metodologicheskie osnovy realizatsii novoi obrazovatel'noi paradigmy* [Methodological Bases of New Educational Paradigm Realization] // *Pedagogika* [Pedagogics], 2014, no. 2, pp. 3–14.

15. Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational Psychology]. M., 1999. 536 p.

16. Golovanova I.I. *Samorazvitie i planirovanie kar'ery: uchebnoe posobie* [Self-Development And Career Planning: Tutorial]. Kazan, 2013. 196 p.

17. Guskova M.P. *Psikhologicheskoe konsul'tirovanie: uchebnoe posobie* [Psychological Counseling: Study Guide]. M., 2010. 288 p.

18. Dneprov E.D. *Chetvertaya shkol'naya reforma v Rossii: posobie dlya prepodavatelei* [The fourth school reform in Russia: a Handbook for teachers]. M., 1994. 242 p.

19. Zhmurin I.E., Kuzovkin V.V. *Eksperimental'nye issledovaniya i psikhodiagnostika v psikhologicheskom konsul'tirovanii i psikhoterapii: uchebnoe posobie: v 2 ch. Ch. 1* [Experimental Research and Diagnostics in Psychological Counseling and Psychotherapy: Textbook: in 2 Parts. Part 1]. M., 2014. 188 p.

20. Zeer E.F. *Psikhologiya professii: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov* [Psychology of Professions: Textbook for University Students]. M., 2003. 336 p.

21. Zenkina S.V., Kuznetsov A.A. *Novaya informatsionno-kommunikatsionnaya obrazovatel'naya sreda* [New Information and Communication-Educational Environment] // *Osnovy obshchei teorii i metodiki obucheniya informatike* [General Theory and Methodology of Teaching Computer Science / under gen. ed. of A.A. Kuznetsov]. M., 2009. 154 p.

22. Karvasarskii B.D., Tashlykov V.A. *Razvitie metodov podgotovki kadrov i povysheniya kvalifikatsii v oblasti psikhoterapii v SSSR* [The Development of Methods of Training and Qualification in the Field of Psychotherapy in the Soviet Union] // *Gruppovaya psikhoterapiya* [Group Psychotherapy] / ed. by B.D. Karvasarskiy, S. Leder. M., 1990, pp. 357–365.

23. Kleiman P. *Psikhologiya. Lyudi, kontseptsii, eksperimenty* [Psychology. People, Concepts, Experiments]. M., Mann, Ivanov i Ferber, 2015. 272 p.

24. Klimontova T.A. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie pri organizatsii elektronnoho obucheniya* [Psychological Support in E-Learning] // *Elektronnoe obuchenie i distantsionnye tekhnologii v obrazovanii: opyt i perspektivy razvitiya*. [E-Teaching and Distant Technologies in Education: Experience and Perspective], 2015, no. 1, pp. 31–32.

25. Kolesnikova T.I. *Psikhologicheskii mir lichnosti i ego bezopasnost'* [The Psychological World of an Individual and its Safety]. M., 2001. 176 p.

26. Kolpachnikov V.V. *Ovladenie cheloveko-tsentrirovannymi umeniyami i razvitie lichnosti cheloveka* [Mastery of Person-Centered Skills and the Development of Human Personality] // *Perekrestok kul'tur: mezhdistsiplinarnye issledovaniya v oblasti gumanitarnykh nauk* [Intersection of Cultures: Interdisciplinary Studies in the Humanities]. M., 2004. 420 p.

27. Kolpachnikov V.V. *Psikhotekhnicheskaya sistema klientotsentrirovannoi psikhoterapii* [Psychotechnical System of Client-Centered Psychotherapy] // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Consulting Psychology and Therapy], 2014, no. 3, pp. 80–92.

28. Kolpachnikov V.V. *Psikhotekhnicheskaya sistema obucheniya chelovekotsentrirovannomu podkhodu* [Psychotechnical System of Training Person-Centered Approach] // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural & Historical Psychology], 2014, no. 3, pp. 135–146.

29. Kolpachnikov V.V. *Sostoyanie bessil'noi zhertvy vneshnikh obstoyatel'stv ili deеспosobnost' otvetstvennosti za svoe samochuvstvie?* [Condition of a Powerless Victim of External Circumstances or the Capacity of the Responsibility for One's Health?] // *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Magazine of a Practical Psychologist], 2012, no. 1, pp. 197–206.

30. Kolpachnikov V.V. *Chelovekotsentrirovannyy podkhod kak kul'turnoe dvizhenie* [Person-Centered Approach as a Cultural Movement] // *Materialy mezhdunarodnoi konferentsii (g. Kiev, 4–6 dekabrya 2012 g.)* [Proceedings of the International Conference (Kiev, 4–6 Dec. 2012)]. Kiev, 2012, pp. 18–21.

31. Kolpachnikov V.V., Tishova A.N. *Chelovekotsentrirovannyy podkhod v organizatsiyakh: utopiya ili strategicheskii potentsial?* [Person-Centered Approach in Organizations: Myth or Strategic Potential?] // *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organising psychology], 2016, vol. 6, no. 3, pp. 38–49.

32. Kraevskii V.V. *Metodologiya pedagogiki: posobie dlya pedagogov-issledovatelei* [Methodology of Pedagogy: Manual for Teachers-Researchers]. Cheboksary, 2001. 244 p.

33. Kuzovkin V.V. *Konsul'tativnaya psikhologiya kak nauchno prakticheskaya otrasl' psikhologicheskogo znaniya* [Counseling Psychology as a Scientific and Practical Branch of Psychological Knowledge] // *Psikhoterapiya* [Psychotherapy], 2014, no. 10 (142), pp. 24–32.

34. Kuzovkin V.V. *Nuzhna li nam klientotsentrirovannaya psikhoterapiya? Esli da, to kakaya? (kriticheskoe osmyslenie)* [Do we Need Client-Centered Psychotherapy? If Yes, What Kind of? (Critical Thinking)] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (Elektronnyi zhurnal)*. [Bulletin of Moscow Region State University (electronic journal)], 2013, no. 1. URL: <http://evestnik-mgou.ru/Articles/View/291> (request date 01.11.2016).
35. Kuzovkin V.V. *Psikhotekhnika lichnostnogo rosta* [Psychotechnics of Personal Growth]. M., 2014. 264 p.
36. Kuzovkin V.V. *Strukturirovanie v klientotsentrirovannoi psikhoterapii kak psikhotekhnicheskii navyk* [Structuring in Client-Centered Psychotherapy as Psycho Skill] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences], 2013, no. 2, pp. 71–79.
37. Kuzovkin V.V., Zhmurin I.E. *Problema issledovaniya protsessa psikhologicheskogo konsultirovaniya posredstvom analiza edinichnogo sluchaya v ramkakh uchebnogo protsessa* [The Problem of Studying the Process of Psychological Counseling through the Analysis of a Single Case in the Training Process] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences], 2013, no. 2, pp. 80–88.
38. Kun T.S. *Struktura nauchnykh revolyutsii* [The Structure of Scientific Revolutions]. M., 1977. 300 p.
39. Lebedinskii M.S. *Ocherki psikhoterapii* [Essays on Psychotherapy]. M., 1959. 352 p.
40. Lyaudis V.YA. *Metodika prepodavaniya psikhologii* [Methods of Teaching Psychology]. M., 2003. 192 p.
41. Matyushkin A.A. *Problemye situatsii v myshlenii i obuchenii* [Problem Situations in Thinking and Learning]. M., 1972, pp. 170–186.
42. Makhnach A.V. *Aktual'nye voprosy professional'nogo otbora i obucheniya professii «psikhoterapevt»* [Current Issues of Professional Selection and Training of the Profession “Psychotherapist”] // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Consulting Psychology and Therapy], 2011, no. 2, pp. 192–219.
43. Mikhailova E.L. *Napryazhenie v seti normal'noe (nekotorye aspekty psikhoterapii kak sotsiokul'turnoi praktiki)* [The Voltage is Normal (Some Aspects of Psychotherapy as a Social and Cultural Practice)] // *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki* [Psychology. HSE Magazine], 2006, vol. 3, no. 1, pp. 77–81.
44. Nikiforov G.S. *Psikhologiya zdorov'ya* [Psychology of Health]. SPb., 2002. 256 p.
45. Parslou E., Rei M. *Kouching v obuchenii: prakticheskie metody i tekhniki* [Coaching in Education: Practical Methods and Techniques]. SPb., 2003. 204 p.
46. *Praktika obucheniya deistviem* [Practice of Teaching through Action] / ed. by M. Peddler. M., 2000. 336 p.
47. Puchkova E.B. *Innovatsionnye sredstva otsenki kompetentsii studentov* [Innovative Means of Assessment of Students' Competencies] // *Voprosy gumanitarnykh nauk* [Questions of Humanities], 2014, no. 5(74), pp. 71–74.
48. Puchkova E.B. *Podkhody k izmereniyu professional'nykh kompetentsii*

menedzherov [Approaches to the Measurement of Professional Competences of Managers] // *Pedagogicheskie nauki* [Pedagogical Sciences], 2014, no. 4, pp. 42–47.

49. Puchkova E.B. *Sravnitel'nyi analiz slozhnosti i tselevoi napravlenosti zadaniy v elektronnykh obrazovatel'nykh resursakh po napravleniyu podgotovki «Menedzhment»* [Comparative Analysis of the Complexity and Target Orientation Jobs in Educational Software in the Direction of Training “Management”] // *Virtual'naya real'nost' sovremennogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh statei* [Virtual Reality of Modern Education: Collection of Scientific Articles / ed. M.E. Weindorf-Sysoeva, T.S. Gryaznov]. M., 2015. 92 p.

50. *Reprezentativnye sistemy i psikhologicheskii tip lichnosti: vliyanie na motivatsiyu k obucheniyu* [Representational System and Personality Type of an Individual: Impact on Motivation to Learn / Yusupova N.I., Tarasova T.D., Sukhanova M. V., Schweppe X.] // IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Kazan, Russia, 9–12 August, 2002, pp. 181–184.

51. Rodzhers K., Freiberg D. *Svoboda uchit'sya* [Freedom to Learn]. M., Smysl, 2002. 470 p.

52. Rodzhers K.R. *Brak i ego al'ternativy: pozitivnaya psikhologiya semeinykh otноshenii* [Marriage and its Alternatives: a Positive Psychology of Family Relations]. M., 2007. 224 p.

53. Rodzhers K.R. *Stanovlenie cheloveka. Vzglyad na psikhoterapiyu* [The Development of a Man. Perspective on Psychotherapy]. M., 1994. 480 p.

54. Sorokoumova E.A. *Samopoznanie studentov v protsesse produktivnoi tvorcheskoi deyatel'nosti* [Students' Self-Knowledge in the Process of Productive Creative Activities] // *Tekhnologiya postroeniya sistem obrazovaniya s zadannymi svoystvami: materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. [Technology of Building Educational Systems with Specified Properties: Proceedings of V International Scientific-Practical Conference]. M., 2014, pp. 141–146.

55. Sorokoumova E.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya: kratkii kurs* [Pedagogical Psychology: a Short Course]. SPb., 2009. 176 p.

56. Sorokoumova E.A. *Psikhologiya samopoznaniya v obuchenii* [The Psychology of Self-Knowledge in Education]. M., MGOU, 2010. 42 p.

57. Sorokoumova E.A. *Sotrudnichestvo v lichnostno-orientirovannom obuchenii* [Cooperation in Student-Centered Learning] // *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* [Pedagogy and Psychology of Education], 2007, no. 4, pp. 20–27.

58. Sorokoumova E.A., Katanova V.G. *Issledovanie samopoznaniya lichnosti studentov v obrazovatel'noi srede vuza* [The Study of Students' Self-Knowledge of in the University Educational Environment] // *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki* [News of Samara Scientific Centre of Russian Academy of Sciences. Social, Humanities, Medicine, Biology], 2015, vol. 17, no. 1–2, pp. 399–406.

59. Sorokoumova E.A., Nikolaeva E.S. *Pokolenie Z v protsesse samopoznaniya* [Generation Z in the Process of Self-Discovery] // *Sotsial'nyi komp'yuting: osnovy, tekhnologii razvitiya, sotsial'no-gumanitarnye efekty: materialy Chetvertoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Moskva, 22–23 oktyabrya 2015 g.)* [Social Computing: Bases, Technologies of Development, Humanities and Social Effects: Proceedings of the

Fourth International Scientific-Practical Conference (Moscow, 22–23 October 2015)]. M., 2015, pp. 196–202.

60. Sosland A.I. *Psikhoterapiya v seti protivorechii* [Psychotherapy in the Nets of Contradictions] // *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. HSE Magazine], 2006, vol. 3, no. 1, pp. 46–67.

61. Sukhovershina YU.V. *Obzor tekhnologii, napravlennykh na razvitie lichnostnogo i professional'nogo potentsiala personala kompanii* [Overview of Technologies Aimed at Developing Personal and Professional Capacity of the Staff of the Company] // *Aktual'nye problemy sovremennoi nauki* [Actual Problems of Modern Science], 2014, no. 5(79), pp. 82–85.

62. Ushinskii K.D. *Pedagogicheskaya antropologiya: Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoi antropologii. CH. 2* [Pedagogical Anthropology: Man as a Subject of Education. Experience of Pedagogical Anthropology. Part 2]. M., 2002. 496 p.

63. Frank S.L. *Predmet znaniya. Dusha cheloveka* [The Subject of Knowledge. The Soul of a Man]. Minsk, 2000. 992 p.

64. Freid Z. *Znamenitye sluchai iz praktiki* [Famous cases from the Practice]. M., 2007. 430 p.

65. Khatterer R. *Eklektizm: krizis identichnosti chelovekotsentrirovannykh psikhoterapevtov* [Eclecticism: a Crisis of Identity of Person-Centered Therapists] // *Karl Rodzhers i ego nasledovateli. Psikhoterapiya na poroge XXI veka* [Carl Rogers and his Followers. Psychotherapy on the Threshold of the XXIst Century]. M., Kogito-TSentr, 2005. 314 p.

66. Arnone M. Online Education Must Capitalize on Student [Online Education Must Capitalize on Student] [Electronic Source]. URL: <http://chronicle.com/free/2002/03/2002030401u.html> (request date 30.11.2016)

67. Meadows E.E. Narcissitic Mistake // *Bristlecone*, 2001, no. 3, pp. 11.

Regulations and legislations:

68. *Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Napravlenie 521000 «Psikhologiya»: Bakalavr psikhologii, Magistr psikhologii. Spetsial'nosti: 020400 «Psikhologiya», 022700 «Klinicheskaya psikhologiya»* [State Educational Standard of Higher Professional Education. Direction 521000 Psychology: Bachelor of Psychology, Master of Psychology. Speciality: 020400 “Psychology”, 022700 “Clinical Psychology”]. M., 2000. 136 p.

69. *Kontseptsiya dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii do 2020 goda* [Elektronnyi resurs] [The Concept of Long-Term Socio-Economic Development of the Russian Federation until 2020 [Electronic Source]]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90601 (request date 01.12.2016)

70. *Manifest o tsifrovoi obrazovatel'noi srede* [Elektronnyi resurs] [A Manifesto on Digital Educational Environment [Electronic Source]]. URL: <http://manifesto.edutainme.ru/> (request date 29.11.2016)

71. *Pasport prioritetnogo proekta «Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossiiskoi Federatsii»* [Elektronnyi resurs] [Passport of Priority Project “Modern Digital Educational Environment in the Russian Federation” [Electronic Source]]. URL: <http://>

government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf (request date 02.12.2016)

72. *Federal'nyi Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 37.04.01 Psikhologiya (uroven' magistratury) (utverzhen prikazom Ministra obrazovaniya i nauki RF ot 23 sentyabrya 2015 g. № 1043)* [Elektronnyi resurs] [Federal State Educational Standard of Higher Education in the Direction of Training 37.04.01 Psychology (Graduate Level) (Approved by Order of the Minister of Education and Science of the Russian Federation Dated September 23, 2015 No. 1043) [Electronic Source]] // Informatsionno-pravovoi portal «Garant» [The Information-Legal Portal "Garant"]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71118996/> (request date 22.05.2016)

73. *Federal'nyi Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 030300 «Psikhologiya» (kvalifikatsiya (stepen') «magistr»)* (utverzhen prikazom Ministra obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 g. № 797) [Elektronnyi resurs] [Federal State educational standard of higher professional education in field of study 030300 Psychology (qualification (degree) "master") (approved by the order of Minister of education and science of the Russian Federation dated 22 December 2009 № 797) [Electronic Source]] // Informatsionno-pravovoi portal «Garant» [The information-legal portal "Garant"]. URL: <http://www.garant.ru/> (request date 22.05.2016)

74. *Elektronnaya obrazovatel'naya sreda* [Elektronnyi resurs] [Electronic Educational Environment [Electronic Source]]. URL: http://filearchive.cnews.ru/img/reviews/2015/12/04/otchet_elektronnaya_obrazovatel'naya_sreda_final_15.pdf (request date 12.11.2016)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Московский государственный областной университет

Moscow Region State University

Жмурин Игорь Евгеньевич – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологического консультирования; e-mail: Raketa302@mail.ru

Zhmurin Igor – Candidate of psychological Sciences, associate Professor, Head of the Department of psychological counseling; e-mail: Raketa302@mail.ru

Кишиков Роман Валентинович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии; e-mail: rvk14@mail.ru

Kishikov Roman – Candidate of psychological Sciences, associate Professor, Associate Professor of psychology work and organizational psychology; e-mail: rvk14@mail.ru

Колесник Наталья Тарасовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии труда и организационной психологии; e-mail: nt.kolesnik@mgou.ru

Кузовкин Виктор Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологического консультирования; e-mail: kuzovkin_vi@mail.ru

Утлик Эрнст Платонович – доктор психологических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, профессор, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии; e-mail: e1937@yandex.ru

Московский педагогический государственный университет

Вербицкий Андрей Александрович – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования; e-mail: asson1@rambler.ru

Пучкова Елена Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии труда и психологического консультирования; e-mail: eb.puchkova@mpgu.edu

Сорокоумова Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования; e-mail: cea51@mail.ru

Суховершина Юлия Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования; e-mail: suhovershina@inbox.ru

Kolesnik Natalya – Candidate of psychological Sciences, associate Professor, Head of the Department of psychology work and organizational psychology; e-mail: nt.kolesnik@mgou.ru

Kuzovkin Viktor – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of Psychological counseling; e-mail: kuzovkin_vi@mail.ru

Utlik Ernst – Doctor of psychological Sciences, Professor, Professor of Psychology of Work and Organizational Psychology e-mail: e1937@yandex.ru

Moscow Pedagogical State University

Verbitckiy Andrey – Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Academician RAO, Professor of Psychology of Work and Psychological Counseling; e-mail: asson1@rambler.ru

Puchkov Elena – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology of Work and Psychological counseling; e-mail: eb.puchkova@mpgu.edu

Sorokoyмова Elena – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of Psychology of Work and Psychological counseling; e-mail: cea51@mail.ru

Suhovershina Uliya – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Psychology of Work and Psychological Counseling; e-mail: suhovershina@inbox.ru

**Национальный исследовательский
университет «Высшая школа экономики»**

Колпачников Вениамин Валентинович - кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности; e-mail: venyak@gmail.com

**A National Research University is «Higher
school of economy»**

Kolpachnikov Veniamin – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology of Personality; e-mail: venyak@gmail.com

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Профессиональная подготовка обучающихся в вузе в контексте современного гуманитарного знания (круглый стол) / Вербицкий А.А., Сорокоумова Е.А., Утлик Э.П., Жмурин И.Е., Кишиков Р.В., Колесник Н.Т., Колпачников В.В., Кузовкин В.В., Пучкова Е.Б., Суховершина Ю.В. // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2016. № 4. URL: www.evestnik-mgou.ru

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

Training of Trainees in the University in the Context of Modern Humanitarian Knowledge (Round Table) / A. Verbitckiy, E. Sorokoymova, E. Utlik, I. Zhmurin, R. Kishikov, N. Kolesnik, V. Kolpachnikov, V. Kuzovkin, E. Puchkova, U. Suhovershina // Bulletin of Moscow Region State University (e-journal), 2016, no. 4. URL: www.evestnik-mgou.ru