

УДК 159.9:378.6

Научная специальность: 19.00.07 — Педагогическая психология

ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ: КОНСУЛЬТАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ

*М.Р. Арпентьева**

Аннотация. Раскрывается сущность консультативно-ориентированной модели подготовки психологических кадров. Обсуждаются ведущие ракурсы рассмотрения проблем профессионального обучения консультантов и сложности его реализации в современной системе образования.

Ключевые слова: психолог, консультативно-ориентированная модель образования, подготовка психологических кадров, психологическое образование.

PSYCHOLOGISTS-CONSULTANTS EDUCATION: CONSULTING-BASED MODEL

*M.R. Arpent'eva**

Abstract. The article reveals the essence of the consulting-based model of psychological training of personnel. Presenters discussed the perspectives of professional learning consultants and the complexity of its implementation in the modern system of education.

Keywords: psychologist, consulting-based model of education, the training of psychological personnel psychological education.

ВВЕДЕНИЕ

Одной из приоритетных целей психологического образования в как в традиционных, так и современных моделях является развитие диалогической компетентности личности как «культуры совместности» (совместного бытия): способности вступать в диалогические отношения с собой, другими людьми, миром в целом. Это предполагает сформированную личную и профессиональную идентичность, включающую знания и умения действовать в самых разных ситуациях, строить отношения с самыми разными людьми, понимать себя и мир. Однако, традиционные формы обучения делают это с трудом: технологических условий формирования и развития диалогической компетентности они целенаправленно не создают. Более оптимальным является обучение, способствующее личностному и профессиональному созреванию, взрослению обучаемого — предполагающее, в частности, развитие его самопонимания и понимания им мира (других людей и ситуаций взаимодействия с ними), трансформацию ценностей и моделей поведения и общения.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучение психологии сильно варьирует по способам и формам его организации, особенностями педагогического общения преподавателя и студентов. Возможно, это объясняется особенностями психологического знания: его практической ориентированностью, «психотехничностью», значительно выраженным по сравнению с естественно-научным знанием субъективным характером процесса познания, отсутствием жестко фиксированных закономерностей. Возникновение такого знания, особенно в консультативно или психотерапевтически-ориентированных моделях изучения человека, обычно соотнесено с осознанием и переживанием собственного опыта, трансформацией опыта, знаний и умений исследователя и практика как личности в опыт профессионала. Поэтому полноценная, эффективная и продуктивная трансляция профессиональных психологических знаний и умений предполагает раскрытие и предъявление обучающимся зафиксированной в нем ценностно-смысловой позиции, а также раскрытия и предъявления собственно личностной позиции преподавателя как человека среди других людей. Попытки

* Арпентьева Мариям Равильевна,
профессор кафедры психологии развития и образования,
доктор психологических наук, доцент
Калужский университет им. К.Э. Циолковского
Контакты: ул. Ст. Разина, д. 26, Калуга, Россия, 248023
E-mail: mariam_rav@mail.ru

* Mariyam R. Arpent'eva,
Professor of the Department of Developmental Psychology
and Education, Doctor of Psychology, Associate Professor
Kaluga state University named after K.E. Tsiolkovsky
Contacts: ul. St. Razina, d. 26, Kaluga, Russia, 248023
E-mail: mariam_rav@mail.ru

транслировать эти умения и знания мимоходом, в их «свернутом» или частичном виде часто приводят к непониманию и отторжению «излишне объективных» («отчужденно-сухих») или, напротив, «излишне субъективных» («включенных») фактов душевной жизни человека. Особую роль в ходе ретрансляции психологического опыта, личностного смысла знаний и умений, играют интерактивные, инновационные методы и формы обучения, активизирующие процессы рефлексии получаемых знаний и умений в контексте собственной позиции, переживаний и представлений, а также диалога с позицией, переживаниями и представлениями преподавателя, других обучающихся. Традиционное изучение психологии как науки и практики, как правило, связано с целью передать обучаемым психотехнологические знания и умения, но специально не нацелено на содействие в развитии самопонимания и миропонимания у обучающихся. В этой ситуации [1; 2; 3] ход развития понимания себя и мира активизируется, но реализуется стихийно, фрагментарно и эпизодически. Чтобы сделать его целенаправленным и систематическим, а в ситуации подготовки практических психологов это является насущной стороной обучения, нужно включение целевых, специальных форм и технологий, необходима разработка и внедрение нетрадиционных моделей психолого-педагогического взаимодействия. Самопонимание и миропонимание в контексте освоения психологии, т.о., обращено как к личностному, так и профессиональному аспектам идентичности студентов и интегрирует самопонимание и миропонимание человека как личности и как профессионала. Это свойственно и пониманию будущим профессионалом и других людей: реконструкции их личностной и профессиональной идентичности, которая предполагает понимание их ситуативное и бытийное и, на этой основе, формирование и трансформирование отношения к ним, ситуации и бытию. Развитие самопонимания и понимания других, в процессе освоения психологии, может протекать как практически параллельно, так и почти поочередно — в зависимости от:

- 1) исходного уровня понимания себя и мира у субъекта;
- 2) его опыта и типа учебно-профессиональной деятельности (включающего, например, умение учиться);
- 3) особенностей жизненной ситуации и интенций, отражающих направленность на социально-психологическую, и, в том числе диалогическую профессиональную и личностную компетентность;
- 4) этапа и типа обучения и дидактической коммуникации, умения педагогов учить;
- 5) влияний, связанных со спецификой «организационной культуры» обучающей среды, в которой находится студент;

б) одну из ведущих ролей играет продуктивный и полноценный опыт взаимодействия с профессионалами, преподавателями дисциплин психологического цикла и/или практикующими специалистами.

Большинство начинающих психологов видят причины трудностей своей профессиональной деятельности в других, такая позиция приводит к проблемам в построении отношений с субъектами профессионального общения психолога, и как следствие, к трудностям при решении содержательной стороны вопросов. Она связана с определенным этапом личностного роста, определенным типом идентичности, который характеризуется центрированностью на себе, переносом ответственности за неудачи на другого и неумением видеть в себе возможный источник возникающих трудностей. Невысокая общая социально-психологическая компетентность профессионала особенно отчетливо проявляется в ситуациях затрудненного профессионального общения, выходом из которых может быть личностная работа со своими проблемами. Становление социально-психологической компетентности в процессе вузовского образования выступает первоначально в качестве ценностно-ориентированной задачи, далее становится эталонным овладения профессией, а на выпускном этапе — профессионально-значимым новообразованием личности специалиста. Однако, до 80% учащихся испытывают или испытывали в начале своей профессиональной карьеры чувство беспомощности в решении конкретных психологических задач, подчас перерастающее в стремление отказаться от реализации своей профессиональной деятельности. К основным трудностям относятся: неумение вычленять чисто психологическую проблематику в конкретных ситуациях; затруднения в нахождении контактов с заказчиками и специалистами других профилей; неумение переводить психологические знания на язык заказчика; отсутствие средств психотехнического воздействия на ситуацию; недостаточность навыков психотерапевтической работы и психологического мастерства; отсутствие наставника — практика; недостаточная методическая оснащённость, затруднения в использовании конкретных психологических методик и пр. Одним из источников трудностей является столкновение идеальных представлений первокурсников о профессии (проблемах, целях, средствах, возможностях и т.д.) и ее носителях с конкретными психологическими задачами и реальными психологами — преподавателями, научными руководителями.

Главным недостатком учебного процесса обучающихся с низким уровнем компетентности и неспешностью в трудоустройстве по окончании вуза считают

его «оторванность от жизни», отсутствие профессиональной практики, регламентированных элементов «ремесла», базы для приобретения «ручного» профессионализма, отсутствие смысловых связей между различными теоретическими дисциплинами, преподаваемыми на младших курсах, наличие чувства растерянности («зачем все это?», «туда ли я попал?»), отстраненность преподавателей, трудности контакта с научным руководителем. «Довольные» и успешные обучающиеся также фиксируют первоначальное недоумение относительно построения учебного плана, однако, сообщают, что к 3-5 курсам знания «выстраиваются в систему» и отмечают большую ценность широкой фундаментальной подготовки. Главным аспектом обучения они полагают «умение видеть психологическую проблематику» в окружающих отношения, включая запросы клиентов. Они ориентированы прежде всего на практику, и хотя и отмечают недостаток практической подготовки в студенческий период, однако, не считают это обстоятельство фатальным и имеют конкретные планы самообразования в соответствии со спецификой задач на конкретных рабочих местах (тренинги и семинары, стажировки и др.). Таким образом, становится очевидно, что успех профессиональной адаптации во многом зависит от личностной зрелости недавнего студента, его умения действовать самостоятельно, а также включенности в профессиональное сообщество.

Хорошая фундаментальная подготовка по базовым психологическим дисциплинам, обеспечиваемая высокой квалификацией преподавателей, их увлеченностью своей работой и университетскими традициями — обучать студентов самостоятельно мыслить и работать с литературой, позволяет им в дальнейшем адаптироваться к конкретным требованиям в любом виде профессиональной деятельности: научной, практической, преподавательской. Вместе с тем, выпускники факультета психологии зачастую ощущают недостаток практических умений и навыков, что требует от них значительных затрат сил, времени и средств для дополнительного обучения. Недостаточное владение методами практической работы наряду с отсутствием уверенности в себе порой не один год мешает выпускникам почувствовать себя профессионалами. Формирование личности психолога включает принятие целей и ценностей профессиональной деятельности, овладение средствами и способами её осуществления на основе складывающегося у индивида образа профессионала. Их соответствие нормам, принятым в профессиональном сообществе, в значительной мере обеспечивает достижение успеха в его дальнейшей работе. Среди качеств, необходимых с точки зрения студентов профессионалу, они находят у

себя соответствующие их образу психолога гуманистическую направленность, личностные установки, коммуникативность, креативность, целеустремленность. Вместе с тем, студенты чувствуют недостаток в развитии волевых качеств и трудолюбия, способности к саморегуляции и некоторых коммуникативных качеств.

Трудности в формировании личности находят свое отражение в характерных для различных этапов профессионального становления психолога кризисах и конфликтах, в том числе личностной и профессиональной идентичности.

Целью личностно-ориентированного обучения в системе высшего психологического образования должно стать обеспечение личностного роста студентов. Важно актуализировать у будущих психологов тенденцию к осмысленному и осознанному личностному росту, а также помочь им в формировании умений и навыков, обеспечивающих эффективную работу над собой и успешное взаимодействие с другими людьми. В то же время другие люди (преподаватели, студенты) также способствуют самопознанию субъекта. Начинаяшему взрослую жизнь студенту необходимо предлагать и помогать осуществлять личностно окрашенное «вживание» в реальную жизнь, в том числе и в учебную деятельность. Такое «вживание» предоставляет студенту массу возможностей для свободного выбора форм и путей проектирования собственной жизни, формирует у него необходимую базу личностного развития: чувство свободы внутреннего выбора и ответственности за этот выбор.

Для интенсификации процесса усвоения психологических знаний будущий профессионал должен покинуть позицию пассивного объекта, воспринимающего внешние воздействия педагогической системы. Он должен стать активным субъектом, включенным во внутренние связи образовательного учреждения и проявляющим самостоятельную активность. Помогают ему в этом (интер)активные технологии и современные подходы в обучении и воспитании.

Среди современных, инновационных, подходов к изучению психологии выделяются:

- 1) проблемно-ориентированные подходы, направленные на развитие эмпатии и проницательности в понимании другого, их действенности, на совершенствование познавательной и эмоциональной сферы личности, ее идентичности, осмысление когнитивного, эмоционального и действенного компонентов компетентного общения;

- 2) ориентированные на развитие опыта и личностное развитие, направленные на трансформацию ценностно-смысловых аспектов идентичности, к мировоз-

зренческому пласту, осмыслению ценностного слоя компетентности в общении;

3) практико-ориентированные подходы, нацеленные на формирование и развитие способности преобразовывать трудные, проблемные ситуации, развитие профессиональных умений и знаний, поведенческих компонентов компетентного общения.

Каждый из данных подходов включает теоретический и методический слои, предполагающие выбор: той или иной модели дидактической коммуникации (педагогического общения) и ее ценностной основы (теоретический слой), те или иные методические, психотехнические средства организации взаимодействия преподавателя и обучающихся (методический слой). При этом в выделенных подходах к организации изучения психологии ведущим, несомненно, выступает вопрос повышения качества, продуктивности и эффективности подготовки профессионалов. Поиск направлений, форм и способов повышения качества обучения психологов, педагогов, социальных работников и других представителей профессиональных групп, принадлежащих к системе труда «человек-человек», обычно фокусирует внимание ученых на следующих моментах [4; 5; 6]:

1) необходимость включения в дидактическую коммуникацию исследовательских и практических заданий, позволяющих исследовать важные проблемы и смоделировать значимые аспекты профессиональной деятельности специалиста того или иного профиля, например, использование системы «учебно-профессиональных психологических задач»;

2) важность процессов самоисследования и самоизучения специалиста, предполагающих работу с конкретными исследовательско-диагностическими методиками, тренингами самопознания и познания других людей, с нетрадиционными, интерактивными способами образования.

Задания первого рода используются в основном в рамках прохождения учащимися обучающих практик, задания второго рода применяются, кроме того, в ходе аудиторной и самостоятельной работы студентов. Очевидно, что разные подходы более или менее адекватны и обладают большими или меньшими ограничениями и возможностями в процессе преподавания или самостоятельного изучения психологии студентам и слушателям специфических факультетов, психологам и непсихологам, юношам и девушкам и т.д. В различных подходах к преподаванию психологии упор делается на различные аспекты. Гуманистическая психология — экспириентальная, то есть нацеленная на осмысление и развитие опыта, делает фокусом осознание ценностей и условий помогающего взаимодействия, взаимное развитие кон-

сультанта и клиента, преподавателя и ученика, акцентируя мировоззренческий контекст психологических знаний и умений, теории и практики. Изучаются проявления духовно-нравственных (мировоззренческих) опор в выборе и осуществлении стратегий понимания себя и другого человека, мира, способов внутреннего («автообщение») и внешнего общения. Культурно-исторический подход — проблемно-ориентирован, фокусируется на уяснении обучающимися специфики психологических умений и знаний, исторической и культурной специфичности, контекстности осмысления реальности. Способ понимания душевной реальности другого в той или иной ситуации в том или ином обществе, месте и времени, соотношен с эпистемологией, методологией и методиками психологии как науки и практической деятельности. Он выступает как ведущий фактор в выборе моделей общения, взаимодействия и воздействия профессионала на субъект. Диалогический подход также практико-ориентирован, фокусируется на специфике личностных и профессиональных моделей общения, осмыслению ценностного слоя той или иной модели и стоящей за ней стратегии осмысления ситуации взаимодействия. Интегративный подход включает обращение к личностной и профессиональной идентичности и субъекта учебно-профессиональной деятельности и/или клиента, к его «Я»-компетентности как к основному компоненту его профессиональной и общечеловеческой компетентности. Он интегрирует в себя развитие «компетентности в другом человеке», способность его диалогического понимания как существующего, ценного и развивающегося, а также трансформацию компетентности в конкретной ситуации.

Отдельное внимание уделяется ряду моментов:

1) актуальное положение и уровень развития каждого из этих компонентов (компетентность в себе, в других и в ситуациях) диалогической компетентности как основе интегрированной и гибкой личностной и профессиональной идентичности;

2) существующие в рамках каждого их компонентов возможности и ограничения в осмыслении человеком себя, других, мира в целом;

3) противоречия и рассогласования между этими компонентами, а также между ценностной позицией субъекта, его способами понимания себя и мира, моделями общения и поведения.

Таким образом можно говорить о преподавании психологии как специфической модели личностно-профессиональных взаимоотношений, в частности, реализующих консультативно-ориентированное педагогическое общение, в основе которого заложена идея о том,

что профессионализм специалиста определяет его человечность, проявлениями являются мудрость и проникаемость («агент понимания»), эмпатичность и дар включенности («агент сопереживания»), воздейственный потенциал и харизматичность («агент влияния»). На уровне эмпирического изучения человечность предстает как социально-психологическая и, в том числе, диалогическая компетентность: основной чертой является система ценностей специалиста, с которой он подходит к пониманию себя и других людей, и связанные с нею особенности понимания себя и мира, а также определяемые этим пониманием модели поведения и общения. В отличие от традиционной системы обучения, первенство в подготовке консультантов, социальных работников, педагогов и управленцев, иных специалистов, работающих в системе «человек-человек», в рамках разработанной нами концепции отношений психологического консультирования как отношений взаимопонимания, отдается интеграции теории и практике, извлечению и осмыслению собственного опыта и опыта других участников педагогического общения, в том числе в контексте обучения техникам и методикам консультирования и супервизии. Обучение студентов включает в себя нацеленную на развитие идентичности специалистов учебно-профессиональную и исследовательскую практику, а также аудиторные и внеаудиторные специально организованные инновационные по форме практические занятия, мастер-классы и работу в супервизорских группах, личное консультирование, самоконсультирование и взаимное консультирование обучающихся, работу в малых и больших тренинговых группах (профессиональные и личностные тренинги) и групповое консультирование, а также особую систему направленных на самоисследование, названных Л.А. Петровской «домашними», заданий [8; 9]. Особое внимание уделяется современным направлениям и интегративным тенденциям консультирования идентификации форм, моделей и парадигм консультирования, из возможностей и ограничений в работе различных консультантов с разными клиентами, анализу взаимосвязи моделей общения, ценностей, особенностей, компонентов и эффектов взаимопонимания субъектов консультирования. Одними из наиболее адекватных задачам консультативно-ориентированного обучения средств организации служат тренинговые и квазитренинговые процедуры, нацеленные на организацию активного, экспириентального или «опытного» обучения. В программах подготовки консультантов осознанию и изменению опыта субъекта в активном взаимодействии с другими людьми в последние десятилетия уделяется особое внимание. Результатом освоения психологического знания может вы-

ступить развитие социально-психологической компетентности личности, прежде всего, — как развитие культуры совместности, диалога с другой точкой зрения, другим человеком, ее понимания, а также развитие самопонимания (культуры внутреннего диалога, общения с собой как с другим). В условиях нетрадиционного, направленного на помощь учащемуся в самоисследовании, самопонимании, обучения данные эффекты осмысляются значительно полнее и быстрее, а их индивидуальные наборы («веера возможностей») более разнообразны. К (интер)активным относятся, например, учебные игры, тренинги, выполнение групповых проектов, дискуссии, исследовательская работа. Опытное (experiential learning) обучение, по сравнению с традиционным дидактическим или когнитивным подходом, нацелено на ознакомление студентов с целостными ситуациями реальной жизни или смоделированными ситуациями столкновений представителей разных групп в тех или иных проблемных ситуациях. В процессе тренинга ведущий вовлекает членов группы в самоисследование. Смысл тренинга — поддержать самораскрытие, которое так или иначе представляет риск для личностной или профессиональной идентичности. Эффект тренинга как особой формы занятий заключается:

Во-первых, в том, что в атмосфере психологической безопасности и, вместе с тем, развернутой обратной связи, происходит «встреча внутреннего Я» каждого участника группы с «внутренним Я» других людей, установление системы межличностных трансперсональных отношений;

Во-вторых, происходит встреча человека с собственными «внутренними Я», что ведет к установлению интерличностного трансперсонального отношения. Групповой процесс предстает как путь к своему «Я» и — через него — к «Я» других людей. Именно эта встреча составляет содержание того нового опыта, который, став частью душевной, внутренней жизни человека, рано или поздно приводит к внешним изменениям: в поведении, поступках и жизненном стиле людей;

В-третьих, в тренинге реализуется задача развития культуры рефлексии самопонимания и понимания других людей.

Однако, тренинг — процедура довольно трудоемкая, не всегда возможная и уместная, поэтому продуктивнее и эффективнее бывает применить «квазитренинговые» формы интерактивного обучения — исследовательско-диагностические «домашние задания» [7; 9]. «Домашние задания» в школе Л.А. Петровской — одна из ведущих психотехнических по своему предназначению процедур аудиторных занятий по психологии, выполняющая ряд ведущих функций: глубокое и

осмысленное, основанное на собственном опыте изучение психологии, развитие самопонимания учащихся и их понимания окружающего мира, организация особой обучающей среды, дающей возможность организации консультативно эффективного обучающего взаимодействия и др. [8]. Наряду с информированием студентов, ознакомлением студентов с ценностными основаниями психологического знания, развитием у них некоторых специфических профессиональных навыков и умений, нашей задачей является ознакомление учащихся с практикой работы с собственным личностным потенциалом. Как и тренинг, но в несколько иной форме, домашние задания выполняют ряд важных функций: рефлексия и саморефлексия, их развитие, получение развернутой обратной связи о себе, изучение и сравнение различных поведенческих моделей (различных типов поведения в конкретных и значимых ситуациях жизни студентов), изучение и сопоставление различных жизненных опытов и, обычно косвенно, миров (ценностей и установок) участников занятий. Домашние задания выполняют ярко выраженную консультативно-психотерапевтическую функцию, позволяя участникам:

1) по-новому увидеть свой «способ бытия», поступок, модель общения и поведения, ее фрагмент или аспект, поведенческий паттерн (инновидение), изменить отношение к нему, себе или миру;

2) осознать «необязательность» и неочевидность казавшегося обыденным и естественным поведенческого шаблона, ограничения, блока или барьера и т.д.;

3) осознать свою близость и внутреннее родство и сходство с окружающими людьми;

4) а также свою собственную уникальность, потенциал, особенности собственной жизненной ситуации.

Главное же предположение, лежащее в основании методики «домашних заданий» заключается в том, что при их построении и интерпретации мы исходим из восприятия наших респондентов как «обыденных исследователей» [9]. По существу, каждое из заданий помогает (в зависимости от квалификации эксперта, анализирующего домашнее задание и уровня профессионально-личностной компетентности респондентов, уровня развития их самопонимания) с той или иной степенью успешности реконструировать целостное проблемное поле того или иного затронутого в задании психологического феномена. Особенно выраженным «консультативное» значение домашних заданий становится при обращении к исследованию собственного потенциала личности. Отдельные задания здесь могут быть как весьма конкретными, касаться какого-то отдельного фрагмента самопонимания человека, так и общенными, предлагающими оценить «личностный

потенциал субъекта» в целом. Один из возможных подходов здесь — предложить студентам «посмотреть на себя глазами различных психотерапевтических систем». Второй — попытаться реконструировать собственную жизнь как некую целостность, связанную с воплощением в жизнь некоторых основополагающих ценностных представлений, духовных переживаний, с изменениями и трансформациями жизнедеятельности личности, ее отношений, с поиском и результатами поиска форм самореализации. Первый подход к исследованию личностного потенциала можно назвать «целостным». Большое число наших заданий предназначено для того, чтобы субъект мог оценить собственный психологический потенциал (в целом и его отдельные компоненты). Здесь также возможны два типа заданий, эксплицирующих значение и вклад личностных особенностей субъекта в то, как складывается его собственная судьба, взаимоотношения с миром, их вклад в межличностные отношения и особенности общения с другими людьми. На уровне анализа целостного способа человеческого бытия мы вновь встречаемся с рядом важных моментов. Человеческое бытие опирается на представления человека о себе самом и о мире, а также на в разной мере присвоенные им представления других (значимых) людей. В построении «картины мира» и «картины самого себя», т.е. понимания мира и самопонимания, человек свободен выбрать любой вариант. Для зрелой, развитой личности, необходимо учитывать с «собственные, внутренние» ресурсы, и ресурсы внешние, связанные с отношениями других людей. Выстраивая индивидуально специфический, идиосинкразический способ своего бытия, каждый человек встает перед необходимостью выбора: чему или кому доверится — себе или миру, им обоим? Анализируя этот вопрос, обучающийся выходит на проблему взаимосвязи собственных представлений и опыта с опытом и представлениями окружающих людей, приходит к пониманию того, что «развивается не человек, развивается система «человек-окружающая среда». Возникает ряд «парадоксов взаимосвязи»:

1) парадокс взаимного определения человека и ситуации и парадокс взаимного ограничения человека и окружающего мира (одно определяется и определяет другое, ограничивает и ограничивается другим);

2) парадокс взаимного преобразования человека и окружающего мира (одно преобразует и преобразуется другим).

Понимание этих парадоксов соотносено с осмыслением того, что если человек движется «от чего-то», то он движется «к чему-то», если — «против кого-то», «то ты — обычно — за кого-то», если — «с кем-то»,

то можно идти и «без кого-то». Все эти варианты, их переплетения, формируют индивидуально специфичный путь и способ человеческой жизни, изменить который возможно лишь отчасти, распознав внутренние и внешние взаимосвязи и тенденции его существования. В процессе выполнения «домашних заданий» на собственном примере студенты и слушатели обнаруживают проблемы и вопросы, типичные для ситуаций помощи человеку. Обнаруживают себя и основополагающие для процесса понимания аспекты: аспекты взаимосвязи понимания человеком самого себя и его понимания окружающего мира.

Второй подход к исследованию собственного потенциала субъекта опирается на представление о том, что осознание происходящего во внутреннем мире человека и его влияния на происходящее во внешнем (поведение человека, его общение и взаимоотношения с другими людьми) может быть организовано по-разному, в частности, в контексте рассмотрения разных психотерапевтических / консультативных школ. Объединение же знаний о себе, полученных в рамках различных психотерапевтических моделей, позволяет создать в значительной мере целостный «портрет индивидуальности» каждого, составить характерологический «реестр» и осмыслить общие основания бытия человека. Поэтому студентам дается возможность понять себя и мир с точки зрения различных психотерапевтических школ, примерить на себя то, что потом можно применить во взаимодействии с близкими, коллегами, клиентами: чтобы сделать свое общение развивающим, нужно знать, чем именно оно сходно и чем отличается от «не развивающего», разрушающего, сравнить с техниками дрессуры, предложенной в бихевиоральном консультировании, переопределения — в когнитивном и психоаналитическом, интеграции в гуманистическом.

Домашние задания выполняют тесно связанные друг с другом функции:

- организация самопонимания и самоисследования учащихся (развитие, становление личности);
- совершенствование процесса обучения и усвоения психологических знаний и умений (становление профессионала);
- собственно исследовательские функции (становление профессионала).

Домашние задания выступают как продуктивная и эффективная методика развития субъекта с собой и миром, в том числе с неосознаваемым и неисследованным в себе и мире: расширения и углубления самопонимания и миропонимания обучающихся. Они помогают перейти от описания поверхностных, привычных

и непривычных поступков и форм жизни, моделей поведения и общения, через осознание их личностных функций и сущности, к той глубинной и обширной системе отношений, базисной ценностно-смысловой позиции личности, которая за ними стоит. Большинство студентов, опрошенных нами в целом поддерживают идею «домашних заданий», отмечая их эффективность и продуктивность, «субъективную» (средство самоисследования и самоизменения) и «объективную» (обогащение занятием новыми гранями) значимость. Преподаватели также позитивно оценивают данную методику, отмечая предоставляемое ею развернутое представление и обратную связь:

1) об особенностях понимания учащимися предлагаемого им материала и самого преподавателя, себя и мира;

2) об особенностях когнитивных, эмоциональных и поведенческих процессов обучающихся, их личностных качествах и отношениях, общей готовности и способности к реализации задач и норм профессиональной деятельности, тех «пробелах» и рассогласованиях, которые существуют в знаниях и умениях студентов, тормозя их профессиональный и личностный рост и тех возможностях и «заделах», которые определяют «зоны ближайшего развития» и т.д.;

3) результаты выполнения учащимися предложенной им системы заданий могут выступить как фрагмент собственно научного (пилотажного) исследования. Такого рода обратная связь позволяет успешно (эффективно и продуктивно) корректировать и выбирать наиболее соответствующие особенностям той или иной учебной группы методы обучения и ракурсы рассмотрения транслируемой им информации.

Конечная же цель этих упражнений — переход к фасилитации процессов самообучения и самопонимания учащихся. В результате мы имеем то, что в последнее время стали часто называть «обучающая развивающая среда» или «пространство». При этом занятия психологией (аудиторные) стимулируют собственную активность студентов в развитии своего понимания себя и мира, и изучении психологии.

Можно выделить определенные этапы освоения психологического знания: первый путь, возникающий на начальном этапе изучения психологии и чаще встречающийся в отчетах студентов (юношей и девушек) включает:

1) иновидение — новый опыт и трансформация опыта как результат обучения;

2) старые способы осмысления, модели поведения и общения, привычные отношения активизируются легче, чем новые, рефлексия, осознанность и автоном-

ность требуют большего труда, чем автоматизмы, шаблонность и зависимость;

3) осмысление дает возможность построения новых способов понимания себя и мира, новых моделей поведения и общения, возможность изменения межличностных отношений.

Второй путь, возникающий на втором этапе изучения психологии и чаще встречающийся у слушателей факультетов переподготовки (взрослых):

1) иновидение — опыт как результат нового, более развернутого и глубокого осознания и переживания, более осмысленного поведения и общения, изменения ценностных установок и отношений к себе и миру;

2) преимущественно спонтанное и неосознаваемое изменение шаблонов реагирования: формирование новых и трансформация старых моделей поведения и общения, способов понимания себя и мира, внутриличностных и межличностных отношений;

3) осмысление нового опыта и дальнейший личностный и профессиональный рост, свобода как развитие способностей «быть собой» (одному, автономно, вне связи с другими) и «быть партнером» (вместе, взаимосвязано, сотрудничая с другими).

Можно также выделить следующие варианты взаимодействия профессионального и личностного становления студентов: от психологии к самоизучению (обучение психологии обратило внимание к себе, самоисследованию), от самоизучения к психологии (внимание к себе привело к выбору психологии как профессии), интегрированный путь: параллельность и/или тождественность процессов изучения психологии и самоизучения.

В целом этапы изучения психологии таковы:

1 этап, ознакомление и разочарование (заинтересованность и поиск информации, знаний и умений и разочарование (знаниями и умениями), потеря веры в психологию как излишне отстраненную и практически мало важную, ограниченную или перегруженную теориями вместо практики научную дисциплину);

2 этап, принятие и освоение (глубокое и разностороннее принятие (в том числе усвоение ценностных установок) и вовлечение в психологию благодаря пониманию того, что она «реально что-то может», человек становится способен «увидеть другую психологию» (на примере собственного изменения). Изменение отношения к себе, интеграция и интериоризация знаний. Объяснение самому себе некоторых целей и причин, сути своих поступков и ценностей, особенностей понимания мира и себя, черт личности; помощь другим людям и изменение отношения к ним, изучение взаимоотношений в семье, с друзьями, помощь им. Воз-

можность узнать в общении с другим человеком больше, чем он сам о себе рассказывает. Умение реагировать на не совсем адекватно реагирующих на реальность («девиантов») людей, открытость и смягчение поведения, понимание существования множественных «правильных» точек зрения на проблему).

3 этап, самореализация в психологии и научное осмысление индивидуального опыта (теоретизирование-интерпретация, построение логических конструкций о себе и других: первая ступень самоисследования — означающая во многом «бег от реальности в размышления», вторая ступень — проживание реальности, исследование «психо-логики»; третья ступень — исследование самого себя как личности и профессионала: «мое изучение психологии в моей жизни»).

Важно также отметить связь периодов личностного развития и изучение психологии:

1 этап — решение личностных проблем (компенсация пробелов мировоззрения и воспитания, изменение образа жизни, предупреждение собственных проблем, стремление к решению своих проблем как профессионализм, личностный рост — «Я до изучения психологии и я в настоящее время — два разных человека»);

2 этап — самореализация и изучение психологии (реализация собственного психологического потенциала, самовоспитание, самоуправление, открытие новых границ саморазвития, самосовершенствование, только человек делает и осознает себя, а значит, творит себя и свою судьбу, гармония с собой, психология — способ и сфера самореализации, «прорыва» из обыденного состояния подавленности и ограниченности, гармония с миром, другим людьми, самореализация в общении, радоваться жизни, ценить то, что имеешь, решение конкретных задач самосовершенствования, самопонимание дает дополнительные силы в любой деятельности, сфере жизни);

3 этап — личностный рост и развитие психологического знания (психология — инструмент самопознания, она означает то, что человек думает, переживает, часто не может сформулировать, она дает открытие человека внутри себя, шанс встретиться с собой), психологическая безопасность — человек «ищет нужную информацию, имеет возможность принять решение о решении своих проблем и/или решение примириться с ними), развитие интереса к людям и к науке о людях, возможность внести вклад в развитии психологии как системы личностного, экспириентального, а не только экспериментального знания, стремление к самореализации в психологии.

Общим важным моментом способности к пониманию себя, клиента, мира, а также продуктивности и

ный (психотерапевтический) эффект педагогического общения представляет собой весьма сложную и динамичную структуру, диалогичность отношений преподавателя и студентов предполагает их «обратимость»

или реципрокность, исследовательский характер или открытость, развитие психологического комфорта и возникновение состояний «душевного облегчения» как у студентов, так и у преподавателя.

Литература/References

1. Арпентьева М.Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга, 2016. 750 с. [Arpent'eva MR. Academic Socio-Psychological Counseling and Teaching Psychology in the University. Kaluga; 2016. 750 p. Russian].
2. Белокрылова Г.М. Профессиональное становление студентов-психологов: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1997. 189 с. [Belokrylova GM. Professional formation of students-psychologists [Candidate of Psychological Sciences]. Moscow: Lomonosov Moscow State Univ.; 1997 Russian].
3. Горянина В.А., Минигалиева М.Р. Социальная работа как процесс воплощения общечеловеческих духовных смыслов // Толерантность и проблема идентичности. Материалы Международной НПК. Ежегодник РПО. Т. 9. Вып. 5. Ижевск, 2002. С.305-311. [Goryanina VA, Minigalieva MR. Social work as a process of the embodiment of universal spiritual meanings. Tolerance and the problem of identity. 2002;9(5):305-11. Russian].
4. Еромасова А.А. Личностное развитие студентов средних специальных педагогических учебных заведений на занятиях психологией: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1998. 20 с. [Eromasova AA. Personal development of students of secondary special pedagogical educational institutions in psychology classes [Candidate of Psychological Sciences]. Yuzhno-Sakhalinsk State Pedagogical Institute; 1998 Russian].
5. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. М., 1992. [Lyaudis VY. Innovative learning and science. Moscow; 1992. Russian].
6. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М., 2000. 128 с. [Lyaudis VY. Methods of teaching psychology. Moscow; 2000. 128 p. Russian].
7. Минигалиева М.Р. Изучение психологии и самопознание личности / Под ред. Л.А. Петровской. М: РГСУ, 2006. 205 с. [Minigalieva MR. Study of psychology and self-knowledge of personality. Petrovskaya LA, editors. Moscow: RGSU; 2006. 205 p. Russian].
8. Международная научно-практическая конференция «Психология общения: тренинг человечности», посв. 70-лет. со дня рожд. Л.А. Петровской (1937-2006). Москва, 15-17 ноября 2007 г. / О.В. Соловьева и др. М.: Смысл, 2007. 333 с. [In: Solov'eva OV.; et al., editors. Psychology of communication: training of humanity", dedicated to the 70th anniversary of birth. L.A. Petrovskaya (1937-2006); 2007; Psychology faculty of Lomonosov Moscow State University. Moscow: Smysl; 2007. Russian].
9. Петровская Л.А., Минигалиева М.Р. Изучение психологии и самопознание (самопонимание) личности // Личность и образование: психологическая поддержка развития / Под ред. Е.С. Гуртового, Б.Б. Коссова. Шуя, 1999. С. 84-93. [Petrovskaya LA, Minigalieva MR. Study of psychology and self-knowledge (self-understanding) of personality. In: Gurtovogo, E. S.; Kossova, B. B., editors. 1999; Shuya: 1999. p. 84-93. Russian].



© Арпентьева М.Р./Arpent'eva M.R., 2016. Это произведение распространяется по лицензии Creative Commons «Attribution» («Атрибуция») 4.0 Всемирная. [This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License].