

Проблемы профессионального образования в сфере «помогающих профессий» в контексте идей Л. С. Выготского и К. Роджерса

В. Э. Пахальян

доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии
Московского института открытого образования

В статье рассматриваются основные проблемы профессионального образования в сфере «помогающих профессий» в контексте идей Л.С. Выготского и К. Роджерса. Обращается внимание на содержательную близость идей этих авторов в понимании некоторых существенных аспектов процесса развития личности, в присвоении опыта, роли и месте самосознания. Отмечается, что выделяемые параметры могут стать критериями работы по профориентации, профотбору и профподбору, при определении психологической готовности личности оказывать помощь людям, при дальнейшем сопровождении профессиональной карьеры такого специалиста, повышении его квалификации, а также при переподготовке в этой сфере. Именно они позволят построить образование в данной сфере как взаимоактивное и взаимонаправленное отношение субъектов образовательных сред (преподаватель-слушатель, студент) в направлении открытия созидательных возможностей обеих сторон. Обращается внимание, что принципы «экологичности» и «безопасности» являются неотъемлемой частью методологии и методики высшего профессионального образования в этой сфере. Отдельно выделяется вопрос о профессиональном сопровождении и поддержке, роли интеллектуальных систем (ИС), позволяющих имитировать деятельность профессионального наставника, супервизора и через всемирную сеть обеспечивать доступ любого специалиста в области помогающих профессий к имеющемуся интегрированному профессиональному опыту.

Ключевые слова: «помогающие профессии»; культурно-историческая теория Л. С. Выготского; человекоцентрированный подход к психологической помощи людям К. Роджерса; психологические орудия; личность; Я-концепция; психологическая готовность личности оказывать помощь людям; система профессионального сопровождения специалистов помогающих профессий.

Попытки решения методологических и методических вопросов образования в области помогающих профессий подтверждают связь между рядом положений культурно-исторической теории Л. С. Выготского и концепцией К. Роджерса¹. В частности, это связь между идеями о присвоении человеком опыта через процессы «интериоризации-экстериоризации», понятиями «зоны актуального развития» и «зоны ближайшего развития», роли и месте самосознания в становлении личности, с одной стороны, и понятиями «открытость опыту», «самоактуализирующаяся тенденция», «конгруэнтность» — с другой. Обнаружение взаимопересечений и взаимодополнений этих взглядов на развитие личности позволяет по-иному увидеть проблемы организации работы и поиска ресурсов в подготовке, переподго-

товке и повышении квалификации специалистов помогающих профессий (педагогических работников системы образования, практических психологов, социальных педагогов и работников социальных служб и др.) в условиях современного отечественного профессионального образования.

Описывая сущность того, что он называл «полным кругом культурно-исторического развития психической функции в онтогенезе», Л. С. Выготский писал:

«В поведении человека встречается... ряд искусственных приспособлений, направленных на овладе-

¹ Впервые в отечественной психологии на эту связь обратил внимание А. Б. Орлов, который так об этом написал: «И психологи-марксисты, и психологи-гуманисты рассматривают развитие психики как закономерный процесс» (Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М., 2002, с. 9.)

ние собственными психическими процессами. Эти приспособления по аналогии с техникой могут быть... условно названы психологическими орудиями» [3, с. 103].

Рассматривая «психологические орудия» как элементы культуры, он обращает внимание, что они, изначально повернутые «вовне», к партнеру, затем оборачиваются «на себя», т. е. становятся средствами управления собственными психическими процессами, а далее — «вращаются внутрь». После этого психическая функция опосредствуется «изнутри», т. е. отпадает необходимость во внешнем, по отношению к ней, стимуле-средстве.

Для последующего анализа важно уточнить содержание ряда употребляемых далее понятий. В частности, «специалисты помогающих профессий» (если говорить о педагогах—воспитателях и учителях, практических психологах) в контексте обсуждения выделенной темы — это те, кому общество поручает помогать людям присвоить все богатство человеческого опыта, закрепленного в культуре. В том числе — обнаружить «психологические орудия» и овладеть ими, а также помочь «врастить их внутрь».

Когда мы используем понятие «личности», то имеем в виду человека как субъекта общественных отношений, т. е. людей, у которых избирательность и активность, выделение и выбор деятельности, действий и способов их реализации связаны со способностью делать это с учетом последствий для других членов общества и принимать на себя ответственность за совершенные выборы [9]. В таком контексте становится очевидным, что по отношению к современному обществу речь идет об определенной стадии психологической зрелости человека, который не изолирован от других людей, а вырос в особых условиях — культуре — и тем или иным способом «присвоил» ее в определенном объеме и качестве. Последнее, несомненно, включает в себя овладение «психологическими орудиями», с помощью которых человек начинает осуществлять те или иные выборы и принимать ответственность за них. Такое понимание дает возможность, в частности, адекватно интерпретировать и то, что имеется в виду, когда в нашей речи применяются словосочетания типа «личность преступника».

Здесь важно отметить, что данная характеристика позволяет человеку менять не только поведение, но и самого себя, т. е. принимать решения по поводу собственного внутреннего мира. Поэтому один из признаков психологически зрелого человека — «овладение собой». Если данный вопрос рассмотреть в контексте психологии развития, то можно сослаться на работы наиболее известных отечественных последователей Л. С. Выготского. В частности, Л. И. Божович, исследуя проблему формирования личности в детском возрасте, выделяла следующие критерии личности: *наличие иерархии мотивов и способности к сознательному соподчинению мотивов* [1]. Продолжая развитие основных идей культурно-исторического подхода, Д. Б. Эльконин [22] обращал внимание

на важность аспекта развития, который связан с понятием «отношения». В его работах объектом развития был не отдельный индивид, а система отношений детей и взрослых. При этом он подчеркивал, что данная система создается (строится) как самим ребенком, так и взрослым. Взрослое сообщество им никогда не понималось как «среда обитания» ребенка, а следовательно, и пребывание ребенка в этом обществе не понималось как его адаптация к существующим группам (родственников, сверстников и т. п.). Он так считал и так писал об этом — дети есть часть общества. Наверное, поэтому Д. Б. Эльконин избегал использовать термины типа «социализация», так как исходил не из того, что ребенок и социум — разные, рядоположенные миры, каждый из которых построен по своим собственным законам. Он считал, что не ребенка надо адаптировать к сложившейся и как бы вне его существующей системе воспитательных учреждений, а, наоборот, преобразовывать саму систему воспитания в направлении построения взаимности, общности детей и взрослых, в направлении открытия их созидательных возможностей в отношениях друг с другом. По его мнению, сущность человека обнаруживается в его развитии, и только в развитии можно рассмотреть любое психическое явление.

Эта идея нашла свое продолжение в работах В. И. Слободчикова, который рассматривает образовательную среду как место «... где происходит **встреча** (сретенье) образующего и образуемого: где они совместно начинают ее проектировать и строить — и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности: и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [20, с. 20].

В рамках гуманистической парадигмы человек понимается как живое существо, рождающееся с бесконечными возможностями своего развития и естественной потребностью реализовывать себя, свою сущность в каждый момент жизни. По мнению К. Роджерса [18; 19], у человека имеется естественная потребность в самоактуализации, которая является основным «механизмом» его позитивных изменений, личностного роста. Важно отметить, как здесь решается вопрос о ресурсах изменения личности: через создание специфических отношений между специалистом и его подопечным. Отмечается, что такие отношения не могут быть результатом контакта профессионала, знающего технику воздействия, так как специалист представлен в такой работе как человек, а контакт осуществляется как контакт человека с человеком. Это значит, что такую работу нельзя оценивать как «манипуляцию эксперта».

В целом, говоря о сущности данного подхода и его главных отличиях от других направлений, можно отметить, что специалист, работающий в данной парадигме, стремится:

- создать психологически необходимые и достаточные условия, которые помогут высвободить у человека присущую ему (как и всем людям) тенден-

цию двигаться в направлении самоактуализации, личностного роста и здоровья;

- обеспечить психологические, личностные предпосылки для последующего самостоятельного движения человека в направлении самоактуализации.

Специальные многолетние исследования К. Роджерса и его коллег показали, что в результате такой работы в людях происходят следующие изменения:

- повышается открытость опыту;
- углубляются переживания;
- повышается доверие к собственным проявлениям, к самому себе;
- формируется внутренний локус оценки;
- усиливается готовность войти в «процесс жизни»;
- углубляется знание о себе в процессе переживания.

Открытость к опыту рассматривается здесь как готовность ввести в собственную «Я-концепцию» новый опыт. Важно допускать, что доверие к себе связано и с «нежелательными» аспектами опыта: человек дает себе право быть нелогичным в поведении и право на ошибку. Подчеркивается, что не менее важное качество личности — готовность всегда, в каждый момент жизни быть в процессе самоактуализации. Это предполагает способность человека отказаться от собственных жестко фиксированных (окончательных) целей, планов и ожиданий, от «однозначных» определений жизни и т. п. У такого человека изначально существует установка на то, что «жизнь ВСЕГДА богаче наших планов». В этом смысле личность не сводит все многообразие своей жизни к одной из имеющихся на сегодняшний день у нее позиций (родитель, учитель, сын, дочь и т. п.). В работе с людьми это, например, означает, что фасилитатор не является «сценаристом», не он «делает» процесс. Основное отличие данного подхода в оценке результатов работы заключается в том, что здесь на первое место ставятся не поведенческие изменения, а изменения субъективного мира обратившегося за помощью. Обобщенно это отражено в понятии «полностью функционирующая личность», которое означает присутствие у личности следующих качеств:

- конгруэнтность;
- внутренняя готовность преодолевать преграды и трудности жизни;
- готовность реализовывать себя творчески;
- позитивная «Я-концепция»;
- эффективное социальное функционирование;
- готовность организма отзываться на любые внешние воздействия.

Однако не следует забывать, что подопечный фасилитатора вправе остановить процесс в любой момент и вынести из него ровно столько, сколько может. Поэтому одним из важнейших условий изменения личности в такой работе является ее *готовность к этому изменению*.

Если все вышеописанное отнести к образованию людей, выбирающих «помогающие профессии», то **выделенные аспекты могут стать критериями эф-**

фективности работы не только при профориентации, профотборе и профподборе, при дальнейшем сопровождении профессиональной карьеры такого специалиста, повышении его квалификации, но и при осуществлении переподготовки к работе в этой сфере.

Л. С. Выготский в «Педологии подростка» пишет: «... то, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека» [4, с. 227]. Обсуждая вопрос о генезе самосознания, он отмечает, что «...возникновение самосознания представляет собой не что иное, как известный момент в процессе развития сознательного существа. Этот момент присущ всем процессам развития, в которых сознание начинает играть сколько-нибудь заметную роль» [4, с. 231–232]. Рассматривая вопрос о возможностях развивающейся личности, он пишет, что самосознание существенно расширяет ресурсы человека, делает неизмеримо более глубоким и широким понимание других людей [4, с. 238]. Этот вывод можно прямо отнести к вопросу о критериях определения образовательных результатов, связанных со спецификой «помогающих профессий».

В некоторых работах представления о личности, отраженные в трудах К. Роджерса, называют «Я-концепцией», тем самым выделяя один из аспектов его профессионального мировоззрения, в котором речь идет об конгруэнтности/инконгруэнтности «Я-реального» и «Я-идеального». Анализ литературы по данной проблематике показывает, что этому аспекту уделяется пристальное внимание в большинстве работ современных авторов, занимающихся вопросами развития личности. В частности, у некоторых авторов это целые классы, комплексы «Я»:

- «Я-Авторское», «Я-Превращенное», «Я-Воплощенное», «Я-Вторящее» (Л. Я. Дорфман);
- «подлинное Я» (сущность) и множество его самоотожествлений (А. Б. Орлов);
- «основные Я» и «элементарные Я» (И. Польштер);
- «Я-настоящее», «Я-динамическое», «Я-фантастическое», «Я-идеализированное» (М. Розенберг) и т. п.

У других же — полюса внутреннего пространства «Я»: «Я-не-Я» (Э. Ильенков); «Я-Ты» (М. Бубер); «Я реальное-Я идеальное» (К. Роджерс) и т. п.

Возвращаясь к работам Л. С. Выготского, обратимся к таким понятиям как «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития». Именно в контексте этих понятий «Я» выступает не как нечто застывшее, неживое, а как динамичное, имеющие собственное незамкнутое пространство развития. Опираясь на данные рассуждения, можно провести аналогию с указанными выше понятиями теории Л. С. Выготского и ввести термин «Я-актуальное», включив в его содержание те характеристики личности, которые отражают ее нынешней внутренний ре-

сурс и его проявления во взаимодействии с окружающим человека миром. Здесь речь идет о той внутренней составляющей сегодняшней («здесь и теперь») жизни человека, которая относительно постоянно проявляет себя в разнообразных ситуациях его деятельности и общения. Также по аналогии можно говорить и о «Я-перспективном», рассматривая его как то, что есть в личности как потенциал, как то, что могло бы быть (завтра, через месяц, через год и т. п.), если бы человек с помощью другого (например, педагога, воспитателя, психолога) стал преодолевать, расширять, изменять, развивать внутренний ресурс своего «Я-актуального». Конечно же, в данном случае речь идет о некоем континууме внутреннего мира человека, целостном пространстве «Я», предполагающем не только полюса, но и промежуточные составляющие, структурные компоненты, их постоянное взаимодействие и взаимовлияние.

В связи с вышеизложенным следует обратиться к понятию «дивергенция» (лат. *divergere* — расходиться). Известно, что в биологии им обозначают расхождение признаков организма, вызываемое искусственным или естественным отбором в процессе эволюции [12]. Опираясь на данное понимание этого термина, Л. Я. Дорфман [6] подчеркивает, что принцип дивергенции имеет важное значение для понимания процессов самоорганизации вообще и эволюции живого мира, в частности. В отношении развития личности он предполагает, что дивергенция «Я» и происходит от общего прототипа, сопряжена с созреванием и развитием личности в онтогенезе и уходит своими корнями в раннее детство. Исследования показывают, что дивергенция «Я» выражена у детей в меньшей степени, чем у взрослых: в дошкольном возрасте одни его субмодальности выражены существенно слабее, чем другие [21], а к юношескому возрасту различия в степени выраженности различных субмодальностей не исчезают, но в значительной степени сглаживаются [7]. Отмечается, что диапазон «типичных» субмодальностей «Я» на этом же возрастном отрезке (от дошкольного к юношескому возрасту) расширяется. По мнению Л. Я. Дорфмана, такого рода сдвиги дают основание для следующих выводов: во-первых, как свидетельства в пользу дивергенции полимодального «Я»; во-вторых, с возрастом дивергенция «Я» предположительно возрастает. При этом подчеркивается, что у взрослого человека несколько частных «Я» каким-то образом сочетаются и вступают в отношения между собой, но каждое из них выполняет функцию целого. Также отмечается, что в норме границы между субмодальностями «дивергентного Я» прозрачны, разные его субмодальности «знакомы» друг с другом, и между ними существует диалог.

Л. Я. Дорфман [6] сравнивает «полимодальное Я» с многоканальным процессором, отвечающим за движение информации и распределение ее по отдельным потокам — по субмодальностям «Я». Он подчеркивает, что обмен совершается здесь не по формуле «сменить одно на другое», здесь не предпо-

лагаются превращения одного в другое, хотя имеют место переходы от одних субмодальностей «Я» к другим. По его мнению, своеобразие обмена субмодальностей «Я» уместнее выразить метафорой «встречи и презентации»: персонифицированные субмодальности «встречаются» и презентуют друг другу информацию о себе; информация не переходит от одной субмодальности к другой, однако в рамках другой субмодальности в представления индивидуальности о себе могут вноситься (или не вноситься) какие-то изменения в свете информации от другой субмодальности.

В таком контексте «Я-актуальное» рассматривается как множество диалогизирующих субмодальностей полимодального «Я» личности, отражающих некую устойчивую картину той психологической реальности, в которой живет человек [6]. А «Я-перспективное» — как множество диалогизирующих субмодальностей полимодального «Я» личности, отражающих некий потенциал психологической реальности, т. е. того, что у человека может быть реализовано при определенных условиях. Здесь следует отметить, что полимодальность этих аспектов «Я» предполагает одновременное проживание, переживание и актуализацию в настоящем субмодальностей, включенных в три основных сферы внутреннего мира личности — когнитивную, аффективную и регулятивную. Также понятно, что между «Я-актуальным» и «Я-перспективным» нет границы, а если и есть условное разделение, то оно достаточно подвижно и может меняться в каждый момент жизни. Здесь могут быть и различные промежуточные переменные «Я». Например, «Я-отраженное», о котором пишет в своих работах Е. Н. Васина [2].

Развитие личности предполагает постоянный диалог, позволяющий человеку отражать и оценивать как актуальное как с позиций перспектив, так и перспективное с позиций актуального. Те или иные характеристики такого диалога (например, «активность-пассивность», «конструктивность-деструктивность» и т. п.) могут служить критериями психологического здоровья личности. В каждый момент своего развития мы приобретаем некий опыт: одни люди делают это более активно (ни дня без открытий, познания нового, проб себя в новых ролях и т. п.), другие же — не спешат, долго собираются, готовятся к тому, чтобы открыть для себя что-то новое, попробовать себя в иных ролях и т. п. В любом случае новый опыт либо «литически» продолжает, расширяет то, что уже было накоплено во внутреннем опыте личности, либо «критически» начинает входить в противоречие с ним. Трудности внутреннего диалога полимодального «Я» побуждают человека сконцентрировать внимание на внутреннем мире, становятся поводом для рефлексии, подталкивают человека к поиску ответа на такие экзистенциальные вопросы как: «Что делать?», «Как быть?», а их преодоление порождает новые мотивы поведения. Если отнести это к образованию людей, выбирающих помогающие профессии, то **характеристики их «Я-**

концепции» могут стать критериями, с помощью которых обнаружатся особенности динамики личностного роста и психологической готовности личности оказывать помощь людям.

Все изложенное показывает, что теория и практика двух подходов к пониманию развития личности (Л. С. Выготский, К. Роджерс) согласуются и взаимодополняются по ряду параметров. Синтез этих подходов может стать основанием для решения важных вопросов организации профессионального образования в сфере «помогающих профессий». В частности, профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий (воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей школ, практических психологов, социальных педагогов и работников социальных служб и т. п.). Для этого исходя из понимания движущих сил как противоречия между «имеющимся» и «возможным» требуется найти критерии определения уровней и характера этих противоречий как необходимых и достаточных для психологически безопасного и эффективного развития личности будущего специалиста.

Как преподаватель системы переподготовки и повышения квалификации, я убежден, что конкретное воплощение этих идей не только необходимо, но и возможно в условиях современного высшего профессионального образования при подготовке специалистов «помогающих профессий». В частности, опора на идеи о развитии как сущностной характеристике человека, его естественной потребности в самоактуализации и о «психологических орудиях» присвоения позволяет построить образование в области помогающих профессий как **взаимоактивное и взаимонаправленное отношение субъектов образовательных сред** (преподаватель-слушатель, студент) **в направлении открытия созидательных возможностей обеих сторон.** Именно таким образом построенная модель подготовки обеспечит «вращивание внутрь» того отношения к людям, которым будет оказывать помощь будущий специалист этой сферы.

Не менее важный аспект обсуждаемого подхода — это психологическое здоровье специалистов помогающих профессий. В этом смысле система подготовки, повышения квалификации и переподготовки таких работников предполагает ее опору на принципы «психологической экологичности», «психологической безопасности». Гуманистически понимаемая организация обучения человека, в принципе, исключает возможность деструктивных влияний образовательной среды на его развитие. Отчетливо представляя сложность такой задачи, я все же пока не представляю иного пути, чем установление критериев психологической безопасности развития всех субъектов образовательных сред на основе уже имеющихся знаний о закономерностях развития личности и открытия новых знаний в этой области. Именно

это позволяет говорить о целесообразности разработки нового направления практической психологии — *превентивной психологии развития*, понимаемой как направление прикладной психологии, предметом изучения и практики которой являются психологические феномены, закономерности и факторы, определяющие состояние и динамику психологического здоровья личности, обеспечивающие ее психологическую безопасность в условиях тех или иных сфер деятельности, знание чего создает возможность своевременного предупреждения неблагоприятных тенденций ее развития.

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

на *общественном и экономическом уровнях* профилактика до сих пор не приводила к значительным структурным изменениям. Структура современной системы обеспечения систематически укрепляется в отношении терапии, чего нельзя сказать о профилактике; это касается и отдельных лиц, которые хотят индивидуально улучшить свое собственное «здоровое поведение», и людей, профессионально занимающихся профилактикой. Без решительной перестановки структурных акцентов в нынешней системе обеспечения в пользу профилактики трудно ожидать каких-либо изменений нашего «здорового поведения», ориентированного на болезнь [15, с. 493].

Особо обратим внимание, что имеющийся на сегодняшний день в профессиональной литературе материал показывает — существует явное противоречие между нормативными (заданными в юридических документах) и профессиональными (определенными в профессиональной литературе) критериями подготовки специалистов «помогающих профессий». В частности, это касается требований к их личности, которые никак не обозначены в нормативных документах, определяющих содержание отбора и оценки квалификации специалистов (например, в образовательных стандартах высшего профессионального образования). В свою очередь, практически в любой работе, освещающей данную проблематику, установлены профессиональные критерии оценки личности специалиста в этой области. В области практической психологии отмечается (Бондаренко А. Ф., 1997; Кочюнас Р., 1999; Меновщиков В. Ю., 1998; Пахальян В. Э., 2006 и др.), что *личность практического психолога* — это и **условие, и результат профессионального практикоориентированного психологического образования.** Но пока, к сожалению, это никак не отражается в нормативных требованиях к подготовке и переподготовке практических психологов в России. В то же время если рассматривать все вышеобозначенное с позиций наличия в современном отечественном высшем профессиональном образовании объективных условий для обеспечения психологической безопасности развития субъектов образовательных сред, то можно отметить ряд позитивных моментов. В частности, в проекте Феде-

ральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (2009) выделены очень важные идеи: повышения роли учреждений образования в формировании учебных планов и их ориентации на реальные запросы практики; активной роли самого обучаемого. Очень наглядно это представлено, например, в объемах тех или иных видов работы студентов:

- предполагаемая доля интерактивных форм учебных занятий у бакалавра — 25 %, а у магистра — 40 %;

- объем самостоятельной работы студентов: занятия лекционного типа должны составлять не более 25 % аудиторной нагрузки бакалавров и магистров. При этом максимальный объем аудиторно-учебных занятий должен быть не более 27 академических часов в неделю для бакалавра и не более 14 — для магистра.

В подготовке же психологов впервые в официальном документе выделен параметр «личностные качества» (компетенция — способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области). Но по-прежнему остается открытым вопрос о «личностной готовности» человека к освоению данной профессии.

В этом контексте понятно, что качество профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов помогающих профессий напрямую зависит от наличия у организаторов такой работы точной информации об уровне противоречий между «имеющимся» и «возможным», как оснований, позволяющих обеспечивать и границы «безопасного», «недеструктивного» расхождения между ними, и использовать это в качестве критерия при организации работы по профподбору, профотбору и профподготовке.

Все это требует:

- 1) реализации дифференцированного подхода к профподбору, профотбору и профподготовке в сфере «помогающих профессий», построенного не только на критериях образованности, но и на критериях личностной готовности каждого потенциального специалиста;

- 2) создания особых условий обучения, качественно отличающихся от условий традиционного академического обучения не столько образовательной программой, сколько а) специальной практикоориентированной подготовкой профессорско-преподавательских кадров; б) учебно-профессиональной базой, позволяющей проводить полноценную, максимально приближенную к реальности профессиональной деятельности практику; в) соответствующей требованиям (критериям) заказчика оценкой результатов учебно-профессиональной практики.

Без качественного изменения всей существующей системы подготовки (повышения квалификации и переподготовки) и аттестации специалистов в области практической психологии будет сохраняться и углубляться противоречие между формальным

правом осуществлять профессиональную деятельность на основе полученного образования и реальной возможностью выпускника вуза оказывать качественную и эффективную помощь людям.

Особый вопрос — подготовка, переподготовка и повышение квалификации специалистов помогающих профессий в отдельных регионах. Помимо кадровых проблем, трудностей материально-технического обеспечения специфики учебного процесса (особенно практических занятий и практики), комплектования библиотек профессиональной литературой и т. п., есть то, что является, пожалуй, самым слабым звеном в этой системе — профессиональное сопровождение молодых специалистов и супервизия. Конечно же, в России есть определенные наработки и опыт решения таких задач, в частности, в Московском городском психолого-педагогическом университете (МГППУ) успешно апробирована система первичного повышения квалификации молодого специалиста, которая включает руководство наставника и помощь в сборе методического материала для портфолио молодого специалиста. Однако пока это только частный опыт мегаполиса, который впоследствии может стать элементом единой стратегии и тактики работы в данном направлении.

Вероятно, одним из современных способов решения данной проблемы является разработка интеллектуальных систем (ИС), позволяющих имитировать деятельность профессионального наставника и супервизора [13]. Возможности интернета и его развитие в регионах позволяют использовать этот ресурс в любом учебном заведении или профессиональном образовательном-методическом центре. Первые шаги уже делаются в МГППУ, где создана лаборатория, сотрудники которой вместе со специалистами Российской ассоциации искусственного интеллекта разрабатывают программы, позволяющие решать указанные выше задачи. В частности, в рамках Инновационного образовательного проекта была разработана экспертная система «Психология»², представляющая собой комплекс аппаратно-программных средств, обеспечивающий доступ начинающего практического психолога к интегрированному знанию опытных специалистов.

Итак, обобщая все вышеизложенное, можно сказать следующее.

- 1) Содержательная близость идей Л. С. Выготского и К. Роджерса позволяет использовать их как основание построения работы по организации подготовки специалистов «помогающих профессий» в условиях современного отечественного высшего профессионального образования;

- 2) опора на идеи о развитии как сущностной характеристике человека, его естественной потребности в самоактуализации и о «психологических орудиях» присвоения, о роли самосознания, существенно расширяющего ресурсы человека, делает неизмеримо более глубоким и широким понимание других

² Руководители проекта — д-р психол. наук, профессор Ю. М. Забродин, д-р физико-матем. наук, профессор Г. С. Осипов.

людей, позволяет построить образование в сфере помогающих профессий как взаимоактивное и взаимонаправленное отношение субъектов образовательных сред (преподаватель-слушатель, студент) в направлении открытия созидательных возможностей обеих сторон;

3) система подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов «помогающих профессий» предполагает опору на принципы «психологической экологичности» и «психологической безопасности», являющиеся частью методологии и методики современного высшего профессионального образования в сфере «помогающих профессий»;

4) качество профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки специали-

тов «помогающих профессий» напрямую зависит от возможностей реализации дифференцированного подхода к профподбору, профотбору и профподготовке, построенного на критериях не только образованности, но и *личностной готовности* каждого потенциального специалиста к такой работе;

5) решение проблем профессионального сопровождения и поддержки предполагает наличие системы профессионального сопровождения, института супервизии, разработку интеллектуальных систем (ИС), позволяющих имитировать деятельность профессионального наставника, супервизора и через всемирную сеть обеспечивать доступ любого специалиста в области «помогающих профессий» к имеющемуся интегрированному профессиональному опыту.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968; СПб., 2008.
2. Васина Е. Н. Отраженное «Я» и новый прием самосознания у детей // Журнал прикладной психологии. 2006. № 5.
3. Выготский Л. С. Инструментальный метод в психологии. // Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
4. Выготский Л. С. Педология подростка // Там же. Т. 4. М., 1984.
5. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Там же. Т. 6. М., 1984.
6. Дорфман Л. Я. Дивергенция и конструкт Я // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е. А. Малянов, Н. Н. Захаров, Е. М. Березина, Л. Я. Дорфман, В. М. Петров, К. Мартиндейл. Пермь, 2002.
7. Дорфман Л. Я., Рябикова М. В., Щебетенко С. А. и др. Особенности Я студентов провинциальных вузов (на материалах Перми, Ижевска, Кирова) // Провинция: процесс международной интеграции в XXI веке / Отв. ред. В. С. Сизов. Киров, 2001.
8. Железнякова О. М. Взаимодействие базового и дополнительного образования как условие полноты и целостности образовательной траектории // Дополнительное профессиональное образование. 2006. № 12.
9. Забродин Ю. М. Проблемы разработки практической психологии // Психологический журнал. 1982. Т. 1. № 2.
10. Иванников В. А. Основы психологии. Курс лекций. СПб., 2010.
11. Иванников В. А. Проблемы подготовки психологов // Вопросы психологии. 2006. № 1.
12. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М., 2009.
13. Осипов Г. С. Искусственный интеллект: состояние исследований и взгляд в будущее. Электронная версия: <http://www.robo-psychologist.ru/node/23>
14. Пахальян В. Э. Каким должен или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? // Вопросы психологии. 2002. № 6.
15. Перре М., Бауманн У. Клиническая психология. СПб., 2006.
16. Проект ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» // Школьный психолог. 2009. № 1.
17. Смит Н. Современные системы психологии. СПб.; М., 2003.
18. Роджерс К. Становление человека. М., 1994.
19. Роджерс К. Клиентцентрированный / Человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001. № 2.
20. Слободчиков В. И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии? // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски. М., 1999.
21. Усова О., Дорфман Л. Эффекты полимодального Я на двигательную память у дошкольников // Личность, креативность, искусство. Пермь, 2002.
22. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

The Issues of Professional Education of Professional «Helpers» in the Context of ideas of L. S. Vygotsky and C. Rogers

V. E. Pakhalyan

Doctor in Psychology, professor at the Applied psychology chair of the Moscow Open Education Institute

The article deals with the main issues in professional education in the sphere of so-called helping professions in the context of ideas of L. S. Vygotsky and C. Rogers. Proximity of the contents of these authors' ideas in understanding of some essential aspects of personality development process, experience acquisition, role of self-consciousness is emphasized. The described parameters are suggested as the criteria for the work on professional orientation, selection and recruiting; diagnosing a personality's psychological readiness for helping people; further professional support of a helping specialist; his/her postgraduate training and retraining in that sphere. Development of professional education in that sphere according to the suggested criteria will facilitate active and unidirectional mutual activity of the subjects of educational environment (trainers and students) aimed at discovery of creative potential of the both sides. Attention is drawn to the principles of «ecological compatibility» and «security» that are an unalienable part of methodology and methods of professional education in that sphere. Special emphasis is laid on the problem of professional maintenance and support, the role of Intelligent Systems (IS), enabling to simulate the activity of a professional mentor, supervisor, and thus to provide an access to any specialist in the field of adjuvant professions to the existing integrated professional experience through a worldwide network.

Keywords: professional helpers, cultural-historical theory by L. S. Vygotsky, human-centered approach to psychological support by C. Rogers, psychological tools, personality, self-concept, personality's psychological readiness for helping people, system of professional support of specialists in helping professions.

References

1. *Bozhovich L. I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968; SPb., 2008.
2. *Vasina E. N.* Otrazhennoe «Ya» i novyi priem samosoznaniya u detei // Zhurnal prikladnoi psikhologii. 2006. № 5.
3. *Vygotskii L. S.* Instrumental'nyi metod v psikhologii // Sob. soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.
4. *Vygotskii L. S.* Pedologiya podrostka // Tam je. T. 4. M., 1984.
5. *Vygotskii L. S.* Orudie i znak v razvitiu rebenka // Tam je. T. 6. M., 1984.
6. *Dorfman L. Ya.* Divergenciya i konstrukt Ya // Lichnost', kreativnost', iskusstvo / Otv. red. E. A. Malyanov, N. N. Zaharov, E. M. Berezina, L. Ya. Dorfman, V. M. Petrov, K. Martindeil. Perm', 2002.
7. *Dorfman L. Ya., Ryabikova M. V., Shebetenko S. A. i dr.* Osobennosti Ya studentok provincial'nyh vuzov (na materialah Permi, Izhevsk, Kirova) // Provinciya: process mezhdunarodnoi integracii v XXI veke / Otv. red. V. S. Sizov. Kirov, 2001.
8. *Zheleznyakova O. M.* Vzaimodeistvie bazovogo i dopolnitelnogo obrazovaniya kak uslovie polnoty i celostnosti obrazovatel'noi traektorii // Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie. 2006. № 12.
9. *Zabrodin Yu. M.* Problemy razrabotki prakticheskoi psikhologii // Psichologicheskii zhurnal. 1982. T. 1. № 2.
10. *Ivannikov V. A.* Osnovy psikhologii. Kurs lektsii. SPb., 2010.
11. *Ivannikov V. A.* Problemy podgotovki psikhologov // Voprosy psikhologii. 2006. № 1.
12. *Krysin L. P.* Tolkovyi slovar' inoyazychnyh slov. M., 2009.
13. *Osipov G. S.* Iskustvennyi intellekt: sostoyanie issledovaniya i vzglyad v budushee. Elektronnyaya versiya: <http://www.robo-psychologist.ru/node/23>.
14. *Pahal'yan V. E.* Kakim dolzhen ili kakim mozhet byt' psiholog, rabotayushii v usloviyah sovremennogo obrazovaniya? // Voprosy psikhologii. 2002. № 6.
15. *Perre M., Baumann U.* Klinicheskaya psikhologiya. SPb., 2006.
16. Proekt FGOS VPO po napravleniyu «Psichologo-pedagogicheskoe obrazovanie» // Shkol'nyi psikholog. 2009. № 1.
17. *Smit N.* Sovremennye sistemy psikhologii. SPb.; M., 2003.
18. *Rodzher K.* Stanovlenie cheloveka. M., 1994.
19. *Rodzher K.* Klientcentrirovanniy / Cheloveko-centrirovanniy podhod v psichoterapii // Voprosy psikhologii. 2001. № 2.
20. *Slobodchikov V. I.* Chto razvivaetsya v obrazovanii, chto obrazuetsya v razvitiu? // Razvitie i obrazovanie osobennykh detei: problemy, poiski. M., 1999.
21. *Usova O., Dorfman L.* Effekty polimodal'nogo Ya na dvigatel'nyuyu pamyat' u doshkol'nikov // Lichnost', kreativnost', iskusstvo. Perm', 2002.
22. *El'konin D. B.* Izbrannye psichologicheskie trudy. M., 1989.