

- Petrenko, V. F. Metodologičeskij manifest psihosemantiki / V. F. Petrenko, A. P. Suprun // Psihol. zhurn. — 2016. — T. 37, № 3. — S. 5—14.*
26. *Петровский, В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / В. А. Петровский // Вопр. психологии. — 1985. — № 4. — С. 17—30.*
- Petrovskij, V. A. Princip otrazhennoj sub³ektnosti v psihologičeskome issledovanii lichnosti / V. A. Petrovskij // Vopr. psihologii. — 1985. — № 4. — S. 17—30.*
27. *Петровский, В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский ; Рос. открытый ун-т. — М. : Горбунок, 1992.*
- Petrovskij, V. A. Psihologija neadaptivnoj aktivnosti / V. A. Petrovskij ; Ros. otkrytyj un-t. — M. : Gorbunok, 1992.*
28. *Полани, М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. — М. : Прогресс, 1985.*
- Polani, M. Lichnostnoe znanie. Na puti k postkritičeskoj filosofii / M. Polani. — M. : Progress, 1985.*
29. *Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. — М. : Наука, 1976.*
- Ponomarev, Ja. A. Psihologija tvorčestva / Ja. A. Ponomarev. — M. : Nauka, 1976.*
30. *Прибрам, К. Языки мозга [Предисловие А. Р. Лурии] / К. Прибрам. — М. : Прогресс, 1975.*
- Pribram, K. Jazyki mozga [Predislovie A. R. Lurii] / K. Pribram. — M. : Progress, 1975.*
31. *Соколов, Е. Н. Очерки по психофизиологии сознания / Е. Н. Соколов. — М. : МГУ, 2010.*
- Sokolov, E. N. Očerki po psihofiziologii soznanija / E. N. Sokolov. — M. : MGU, 2010.*
32. *Соколова, Е. Т. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях / Е. Т. Соколова, В. В. Николаева. — М. : SvR-Aprys, 1995.*
- Sokolova, E. T. Osobennosti lichnosti pri pogranichnyh rasstrojstvah i somatičeskih zabolovanijah / E. T. Sokolova, V. V. Nikolaeva. — M. : SvR-Aprys, 1995.*
33. *Турецкий, М. И. Шломо Зигмунд Фрейд / М. И. Турецкий // Методология и история психологии. — 2006. — Т. 1, вып. 2. — С. 113—127.*
- Tureckij, M. I. Shlomo Zigmund Frejd / M. I. Tureckij // Metodologija i istorija psihologii. — 2006. — T. 1, vyr. 2. — S. 113—127.*
34. *Юнг, К. Г. Синхронистичность : сборник / К. Г. Юнг. — М. : Рефлбук ; Киев : Ваклер, 1997.*
- Jung, K. G. Sinhronističnost³ : sbornik / K. G. Jung. — M. : Reflbuk ; Kiev : Vakler, 1997.*
35. *Юревич, А. В. Психология и методология / А. В. Юревич. — М. : ИП РАН, 2005.*
- Jurevich, A. V. Psihologija i metodologija / A. V. Jurevich. — M. : IP RAN, 2005.*
36. *Aspect, A. Experimental Realization of Einstein-Podolsky-Rosen-Bohm Gedankenexperiment : A new Violation of Bell's Inequalities / A. Aspect, P. Grangier, G. Roger // Phys. Rev. Lett. — 1982. — Vol. 49, № 1. — P. 91—94.*
37. *Bell, J. S. On the Einstein Podolsky Rosen Paradox / J. S. Bell // Physics. — 1964. — Vol. 1, № 3. — P. 198—200.*
38. *Pauli, W. The Interpretation of Nature and the Psyche / W. Pauli, C. G. Jung. — N. Y. : Pantheon Books, 1955.*
39. *Petrenko, V. F. Methodology of Psychosemantics in the Context of Philosophy of Postnonclassical Rationality and Quantum Physics / V. F. Petrenko, A. P. Suprun // Herald of the Russian Academy of Sciences. — 2015. — Vol. 85, № 5. — P. 434—442.*

А. И. Подольский

Вызовы времени и некоторые вопросы педагогической психологии

В статье обсуждаются проблемы педагогической психологии, обострившиеся в современной ситуации. Среди актуальных проблем выделяются две: 1) оптимальная стратегия радикального реформирования образования на всех его уровнях и 2) психоэмоциональное благополучие детей и подростков. Приводятся данные многолетних исследований эмоционального состояния учащихся старших классов. Ставится вопрос о необходимости коррекции не только личности самого подростка, но и всей системы взаимоотношений между ребенком и его социальным окружением. Подчеркивается необходимость углубления обсуждения социальной ситуации развития.

Ключевые слова: стратегия, эмоции, социальная ситуация.

Непростое время, в которое нам довелось жить и работать, поставило и продолжает ставить перед отечественной психологической наукой совершенно новые задачи¹. По нашему мнению, наибольшая нагрузка падает здесь на ту ее отрасль, которая связана с процессом обучения и развития на протяжении всего

¹ Что касается собственно образования, то уже в конце XX и начале XXI в. они стали остро актуальными в системе не только педагогических и психологических, но и философских знаний [2; 3].

жизненного цикла, — современную педагогическую психологию¹. Существует целый перечень острых проблем, возникших в последнее десятилетие, решение которых предполагает активное участие педагогической психологии, но мы остановимся лишь на двух из них: 1) оптимальной стратегии радикального реформирования образования на всех его уровнях; 2) психоэмоциональном благополучии детей и подростков и путях его повышения.

Первая проблема своей остротой связана с очень непростой ситуацией, сложившейся в нашей стране: появились возможности, во-первых, сравнить некоторые общие характеристики качества нашего образования (на разных его уровнях) с аналогичными показателями по другим странам, а во-вторых, соотнести наличные компетенции, которыми обладают работники разного уровня, с требованиями, предъявляемыми к этим компетенциям реальной жизнью, работодателями. Сегодня мы можем уйти от прямо противоположных мифов. Один из них гласит, что наше образование было и остается самым лучшим в мире, другой настаивает на противоположном: вот там, «у них», это да, а мы, как всегда, плетемся в хвосте. Нужно уходить от мифотворчества с любым знаком и оценивать реальное положение вещей, благо сейчас это возможно в гораздо большей степени, нежели десятилетие назад.

Что касается первого аспекта, здесь намечается очень интересная, но не слишком оптимистичная картина. Так, на уровне начального школьного образования (7—10 лет) наши дети демонстрируют более чем приличные показатели: в соответствии с данными международных оценочных программ PIRLS и TIMSS они находятся на самом высшем уровне и близки к показателям мировых образовательных лидеров — Японии и Финляндии. Уже на уровне средней школы (подростки в возрасте 11—15 лет) российские показатели резко падают и начинают уступать очень многим странам (программы PISA и TIMSS). Кроме того, отмечается очень большой разброс этих показателей между различными российскими регионами. Дальше — больше: уровень развития высокоуровневых познавательных и социальных умений наших студентов и выпускников российских высших учебных заведений приблизительно на 60 % не достает до аналогичного среднего уровня их сверстников из экономически развитых стран. Нельзя игнорировать и тот факт, что около 27 % российских студентов считают, что получаемого ими образования явно недостаточно для того, чтобы найти по окончании вуза достойную работу.

Рассмотрим теперь соотнесение наличных компетенций, которыми обладают работники разного уровня, с требованиями, предъявляемыми к этим компетенциям работодателями. Понятно, что компетенции, ожидаемые от руководителей высшего звена, с трудом могут напрямую быть увязаны с их прежними образовательными успехами и неудачами, но удивительный факт состоит в том, что разрыв между имеющимися и ожидаемыми (работодателями) компетенциями остается практически неизменным как для этой, высшей, категории работников, так и для, так сказать, «простых» специалистов (инженеры, менеджеры, проектировщики, техники и т. д.) и квалифицированных рабочих и находится в пределах 20 %. Речь прежде всего идет об умениях решать как стандартные, так и — особенно — нестандартные задачи, умении учиться в течение всей жизни (а не только за школьной или вузовской партой), о коммуникационных умениях, об умении прорабатывать отношения с другими людьми, избегать конфликтов, а в случае их возникновения

¹ Мы сознательно уходим от обсуждения самой категории «педагогическая психология», буквальное и узкое содержание которой, конечно же, не покрывает всего научно-концептуального пространства современной науки об обучении и образовании.

конструктивно выходить из конфликтных ситуаций, а также владеть навыками эмоциональной саморегуляции. Наконец, как показали обнародованные в октябре 2013 г. данные исследования PIAAC (исследование компетенций взрослого населения), впервые проведенного в России, обследованные взрослые россияне продемонстрировали уровень существенно ниже среднего в отношении компьютерной грамотности: около 30 % процентов не владеют даже элементарными компьютерными навыками. А именно перечисленные характеристики и относятся к так называемым навыкам XXI в. — наиболее общим, универсальным компетенциям, нужным практически всем людям, желающим «идти в ногу со временем» в нашем бурном XXI в.

На первый взгляд мы можем утверждать, что ФГОСы нового поколения призваны заполнить существующий разрыв. Да, с точки зрения заявленных позиций этих стандартов, похоже, что так. Но если рассмотреть реальные возможности, а не только благие намерения, то здесь возникает целый ряд принципиальных вопросов, касающихся каждого из четырех элементов, взаимосвязь и взаимодействие которых только и могут позволить перейти от одного к другому, а именно учащегося, учителя, процесса обучения, семьи. Что касается **учащегося**, то, говоря о средней школе, нужно отдавать себе отчет о возрастнo-психологических «задачах развития» подросткового и юношеского возрастов, неучет которых делает изначально невозможным реализацию каких бы то ни было прогрессивных намерений. Сохранение формата начальной школы в средней школе, когда психологически ученик еще не взрослый, но стремится стать им, обрекает подростков на психологический уход из школы, что собственно повсеместно и происходит. Современный **учитель** нуждается не только, а может быть, позволю себе еретическое предположение, и не столько в повышении зарплаты, сколько в повышении реального социального, а значит, и психологического статуса (которое, разумеется, невозможно без достойного заработка), а это предполагает приобретение им необходимых профессиональных и общечеловеческих компетенций (вышеотмеченные данные о работниках корпораций с некоторыми поправками могут быть отнесены и к сфере образования). Значит, невероятно остро стоит вопрос о серьезной модернизации высшего педагогического образования и системы дополнительного педагогического образования. Реализация заявленных во ФГОСах положений невозможна без внедрения передовых **современных методик обучения**. В течение последних лет произошла утеря нашей школой тех возможностей, которые предоставляла передовая отечественная психолого-педагогическая наука. Нам уже сейчас приходится завидовать ученым и практикам Германии, Нидерландов, Финляндии, США, Австралии, Японии и других развитых стран, успешно не только позаимствовавшим многие принципиальные положения, сформулированные и апробированные нашим учеными и педагогами-новаторами, но и продуктивно внедрившим их в практику школьного обучения. Давайте будем реалистами: в какой степени возможно массовое внедрение в современной российской школе положений теории развивающего обучения (в том или ином его варианте), теории планомерно-поэтапного формирования умственной деятельности, проблемного обучения и др., о которых как о реальных основаниях построения школьного обучения говорится во ФГОСах? Ответ ясен. Наконец, нужно отдавать себе отчет, что без сотрудничества с **семьей** достижение в принципе правильно сформулированных ФГОСами требований будет крайне затруднено. Необходимо массовое «повышение квалификации» родителей. Очень хорошо, что Министерство образования и науки сейчас озаботилось этим во-

просом, но опять-таки — не остаться бы в столь комфортном и малообязывающем пространстве «благих намерений».

Иными словами, переход от благих намерений, сформулированных в образовательных стандартах нового поколения, к реализации их в плане реальных возможностей требует не только хороших и правильных слов, но прежде всего высококвалифицированных и профессиональных системных решений **управленцев**, которые до настоящего времени, к сожалению, подобных показателей не демонстрировали. Но надежда умирает последней.

С нашей точки зрения, магистральным путем подобного перехода может стать построение мультидисциплинарной модели, позволяющей, **во-первых**, наметить задачи, пути и возможности формирования тех или иных компетенций на разных этапах возрастного и индивидуального развития в их преемственности (что, по сути, и составляет сердцевину системно-динамического подхода к непрерывному образованию); **во-вторых**, построить «формулу» взаимодействия таких «игроков» в образовательном пространстве, как территориальные органы управления, корпоративные структуры различных форм собственности и всевозможные образовательные организации; **в-третьих**, описать оптимальные траектории личностного и профессионального развития, являющиеся основным желаемым результатом этого процесса, и наметить пути проектирования этих траекторий применительно к конкретным социально-экономическим условиям. Классические отечественные психолого-педагогические теории вкуче с наработками современных авторов создают необходимые предпосылки для построения и практической реализации подобной модели.

Что касается **второй проблемы** — психоэмоционального благополучия детей и подростков и путей его повышения, — то трудно найти хотя бы одно научное или публицистическое выступление, не выражавшее бы тревоги по поводу более чем грустной картины в этом отношении. Справедливости ради нужно отметить, что серьезные исследования проблемы начались в нашей стране относительно недавно, и в силу этого однозначно связывать регистрируемую картину только лишь с произошедшими в нашей стране в последние десятилетия социально-экономическими и социально-психологическими изменениями было бы неосторожно. Нужны серьезные современные исследования и выработка на основании полученных результатов взвешенных, реалистичных рекомендаций. Основной точкой беспокойства здесь является, безусловно, подростковый возраст. Подросток меньше, чем какой-либо иной объект интереса психологической науки, прощает ограниченность теоретических схем. Как не вспомнить крылатые слова Анны Фрейд о том, что анализ отрочества подобен попыткам бежать за скорым поездом и является рискованным приключением от начала до конца. Действительно, подростковый возраст — это особый период в личностном развитии человека. Именно в это время человек впервые задумывается о смысле жизни, своем предназначении, пытается найти свой жизненный стиль, стремится самостоятельно принимать решения, совершать самостоятельные поступки. В этот период формируется комплексный, целостный образ себя как личности, обеспечивающий человеку некоторую автономию и являющийся психологической основой устойчивости к фрустрирующим жизненным ситуациям. Неудачные попытки самоутверждения приводят к снижению самооценки, психоэмоциональному неблагополучию, что является косвенным доказательством развития стресса.

Чаще всего индикаторами стресса у подростков служат тревожность и депрессивность. В наши дни тревожные состояния — наиболее распространенный вид эмоциональных расстройств у детей и подростков. Особое место сре-

ди сложных эмоциональных состояний подростка, оказывающих серьезное влияние на всю его жизнь, поведение, систему отношений, занимают депрессивные состояния, т. е. устойчиво сохраняющиеся состояния душевной, эмоциональной подавленности. Результаты современных исследований показывают, что недостаточное внимание к проявлениям депрессивности у подростков приводит к значительным проблемам во взрослом возрасте. Депрессивные, соматоморфные и тревожные расстройства отражают основные эпидемиологические тенденции психических нарушений в настоящее время.

Зарубежные и отечественные исследования показывают, что больше всего подростки страдают от потери или значительного ухудшения эмоциональных контактов с родителями и учителями (какими бы «взрослыми» и независимыми от родителей они ни старались казаться себе и окружающим). Родители, занятые своими проблемами, не очень задумываются о том, какую цену за их занятость и оторванность от семьи могут заплатить их взрослеющие дети. А ведь эмоциональная угнетенность у подростка сегодня — это задержка социального развития, конфликтность характера и в итоге неприятие молодого человека обществом завтра. Возникает главный вопрос: что же делать? Необходима комплексная программа, которая позволила бы воздействовать на все компоненты социальной ситуации развития подростка: школу, семью, отношения со сверстниками. Ясно, что эмоциональное состояние подростка теснейшим образом связано с ключевыми характеристиками возраста, трактуемыми в русле традиций культурно-исторической психологии: социальной ситуацией развития, отражающей место ребенка в системе общественных отношений, ведущей деятельностью ребенка, новообразованиями в сфере сознания и личности. Такая связь может служить источником как психологического благополучия, так и неблагополучия подростка.

Еще два-три десятка лет назад подростковая депрессивность в психологической литературе практически не упоминалась, а если и упоминалась, то лишь в чисто медицинском смысле. Последние 10—15 лет принесли радикальное изменение ситуации: за рубежом интерес к этой проблематике со стороны психологии (общей, педагогической, возрастной, клинической) значительно возрос. Появились фундаментальные теоретические труды, крупномасштабные эпидемиологические и лонгитюдные исследования. Вместе с тем приходится констатировать, что белых пятен в решении данной проблемы остается еще очень много. Психологические и психолого-педагогические аспекты депрессивных состояний у подростков, особенно применительно к специфическим условиям социально-политических и экономических изменений, происходящих в нашем обществе, представлены в отечественной литературе пока явно недостаточно [1], что существенно затрудняет проведение соответствующей психокоррекционной работы.

Исследования эмоционального состояния учащихся старших классов, проводившиеся нами в течение последних 18 лет в школах ряда регионов России и других стран СНГ (Украина, Кыргызстан), принесли, прямо скажем, малоутешительные результаты. Около 30 % обследованных подростков в возрасте 13—17 лет обнаружили весьма существенное превышение допустимого для данной возрастной категории уровня эмоционального благополучия и даже депрессивности. Отметим, что этот существенный показатель варьируется от региона к региону, в ряде мест превышая 50 %. Эти данные оказались существенно выше аналогичных показателей, полученных исследователями у западно-европейских и североамериканских подростков.

Более углубленный анализ показал, что эмоциональное неблагополучие подростков не связано напрямую с материальным благополучием семьи и далеко не всегда связано с тем, чем мы привыкли характеризовать этот возраст: учебой, общением со сверстниками. Выяснилось, что в это сложное время на первый план выходит потеря или значительное ухудшение эмоциональных отношений с родителями.

В настоящей публикации мы кратко представим некоторые результаты, полученные в ходе реализации крупномасштабного цикла научно-практических проектов «Диагностика и поиск ресурсов повышения психоэмоционального благополучия современных подростков», задачами которых являлись: во-первых, определение актуального уровня психологического благополучия современных подростков и, во-вторых, поиск путей повышения этого уровня. Тщательный анализ отечественной и зарубежной литературы позволил нам выделить характеристики, изучение которых могло, с нашей точки зрения, дать существенную информацию для решения основного вопроса исследования — поиска путей повышения психоэмоционального благополучия современных подростков. Это: 1) психоэмоциональное состояние подростков (уровень их тревожности и депрессивности); 2) некоторые параметры самосознания и ценностных ориентаций подростков; 3) восприятие подростками взаимоотношений с родителями, сверстниками и учителями; 4) психоэмоциональное состояние учителей и родителей; 5) степень удовлетворенности родителей и педагогов в основных сферах жизни; 6) личностные особенности подростков, их родителей и учителей.

В ходе исследований были выявлены три основные группы социальных и психологических переменных, связанных с повышением либо снижением уровня психоэмоционального благополучия современных подростков. **Первая группа — макросоциальные переменные.** Здесь мы имели возможность сравнить данные, полученные на разных площадках России, Украины и Кыргызстана, существенно различавшихся по уровню социально-экономического благополучия семей обследовавшихся подростков, а также данные, полученные на российских площадках в 1992—1996 гг., с данными исследований, проводившихся в 1999—2010 гг. Нет нужды объяснять изменения, происшедшие в нашей стране в течение этого времени. **Вторая группа — мезосоциальные переменные.** Здесь нас интересовали следующие моменты, характеризующие различные аспекты социальной ситуации развития подростков: детско-родительские отношения (воспринимаемые подростками), психологическое благополучие подростков, значимость различных жизненных событий. Наконец, **третья группа переменных** касалась изучения **индивидуально-психологических особенностей** наших испытуемых и включала в себя личностные характеристики подростков, развитие их эгоидентичности и ценностных ориентаций.

Теоретической основой экспериментального вмешательства явились исследования отечественных и зарубежных психологов, которые показали, что установить генезис и причины нарушений психического развития ребенка, построить и реализовать обоснованную, эффективную программу психологической помощи и коррекции развития невозможно без обращения к сотрудничеству с родителями, педагогами, сверстниками, к широкому социальному окружению ребенка (Р. Бернс, А. Я. Варга, А. И. Захаров, А. Кларк и Д. Кларк, Т. Кратохвил, Дж. Маккоби, Дж. Мерфи, Дж. Робинсон, А. С. Спиваковская, Д. И. Фельдштейн).

О роли семейного контекста в генезисе нарушений развития свидетельствуют исследования структуры семьи и роли детско-родительских отношений в развитии личности (А. Адлер, Д. Баумринд, Д. Боулби, Д. Винникотт, А. Гудноу, О. А. Карабанова, П. Критенден, Дж. Маккоби, А. С. Спиваковская, В. В. Столин, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Г. Эйдемиллер, Э. Эриксон, и др.). Вместе с тем семья выступает (или, по крайней мере, может выступать как мощный источник компенсации и коррекции психического развития ребенка.

Работа с подростками

С подростками проводились как групповые, так и индивидуальные занятия, направленные на повышение их психологической компетентности и способности к саморегуляции, а также способствовавшие развитию их моральной компетентности и социального интеллекта. Групповые занятия проходили в форме тренинга, в котором использовались групповые дискуссии, элементы ролевых игр, сенситивный тренинг. Направленность тренингов определялась теми «слабыми местами», которые были выявлены в диагностической части проекта. Так, проводилось обучение навыкам саморегуляции, формирование элементов моральной компетентности, умений межличностного взаимодействия.

Работа с родителями

С родителями проводились беседы с целью информирования о результатах исследования, по вопросам развития и обучения подростков, особенностей детско-родительских отношений в подростковом возрасте, особенностей психологии и физиологии подростков. Особое внимание в возникновении тревожности у подростка было уделено роли психологического климата в семье, стиля межличностного взаимодействия; развитию у ребенка чувства уверенности в собственных силах, защищенности.

Было уделено внимание и такому аспекту, как влияние на детей разного возраста страхов и тревог близких взрослых, их общего эмоционального самочувствия, самооценки. Большое внимание уделялось формированию у родителей представления о том, что им принадлежит решающая роль в профилактике эмоционального неблагополучия подростка. По желанию родителей проводились индивидуальные консультации.

Работа с учителями

С учителями и школьной администрацией был проведен цикл занятий, направленных на ознакомление с психологическими особенностями современных подростков, данными диагностики, а также на практическое овладение ими навыками саморегуляции. В ряде случаев по запросам педагогов проводились и индивидуальные консультации.

Многочисленные исследования показывают, что значительная часть учителей страдают синдромом эмоционального выгорания, ведущие симптомы которого — дегуманизация, деперсонализация, тревожность, агрессивность и т. д. Наличие этих симптомов у учителя негативно сказывается на его отношении к ученикам и может быть причиной их эмоционального неблагополучия. Мы не ставили целью выявить учителей, страдающих данным синдромом, но разработанная нами коррекционная программа направлена как на коррекцию, так и на профилактику негативных изменений психоэмоционального фона личности учителя.

Задачи, которые должны были быть решены в работе с учителями, следующие:

- психологическое просвещение учителей (знакомство с существующей ситуацией психоэмоционального неблагополучия подростков, выявление причин неблагополучия, более подробное знакомство с психологией подросткового возраста и влиянием социальной ситуации развития на психоэмоциональное состояние подростков);
- обучение методам борьбы со стрессом и оптимизации функциональных состояний;
- обучение методам эффективного взаимодействия с подростками.

После завершения коррекционной работы были проведены специальные консультации с родителями и педагогами, подводящие итоги проведенной работы, и сформулированы рекомендации по оптимизации взаимодействия с подростком для закрепления достигнутых положительных результатов.

Анализ результатов экспериментального вмешательства выявил достаточно сложную картину. В целом мы можем констатировать, что избранная нами стратегия максимально полного воздействия на составляющие социальной ситуации развития подростка дала положительные результаты: на всех площадках уровень эмоционального неблагополучия подростков из экспериментальных групп существенно снизился. При этом обнаружился значительный разброс по данному параметру как между разными возрастными группами (коррекционно-развивающая работа со старшими подростками оказалась более эффективной), так и между экспериментальными площадками (наибольший эффект обнаружился на площадках с более высоким первоначальным уровнем психоэмоционального неблагополучия подростков).

Таким образом, проведенное исследование, наряду с получением целого ряда интересных научно-практических результатов, позволило выявить и существующие проблемы как в плане фундаментального психологического знания (прежде всего, касающиеся дальнейшей конкретизации представлений о социальной ситуации развития подросткового возраста и о взаимоотношениях порождаемых ею детерминантов психического, в частности психоэмоционального, развития подростков), так и в отношении практического применения научных разработок, возможностей их широкого использования в практике школьного, внешкольного и семейного обучения и воспитания.

Какие бы значительные позитивные психологические изменения ни происходили в результате коррекционной работы, они имеют значение только лишь при условии их переноса в реальную жизненную ситуацию. Никакие позитивные достижения коррекции тревожных и депрессивных проявлений у подростка не могут быть устойчивыми, если изменения в его поведении, установках, эмоциональном состоянии не находят понимания и отклика у его ближайшего социального окружения (значимые для ребенка близкие взрослые, сверстники). Доброжелательность и готовность помочь подростку при решении возникающих проблем и поддержать его будут способствовать достижению успеха и устойчивости достигнутых положительных результатов.

Итак, *коррекции подлежит не только личность самого подростка, но и вся система взаимоотношений между ребенком и его социальным окружением*, а результат коррекционной работы будет зависеть от эффективности совместных усилий психолога, подростка, его родителей и педагогов.

Что объединяет две кратко изложенные в данной публикации проблемы? Прежде всего, отчетливые и далеко не простые *вызовы*, с которыми сталкивается сегодня психологическая наука в целом и педагогическая наука в частности. *Вызовы*, требующие *перехода к гораздо более широким и глубоким моделям*,

нежели это было до сих пор, — моделям, которые могли бы максимально полно использовать потенциал, содержащийся в фундаментальных работах отечественных и зарубежных классиков, но, к сожалению, далеко не всегда реализованный в конкретных академических и научно-прикладных работах¹. Кроме того, в обоих случаях и явно и неявно задействовано не теряющее со временем своей эвристичности представление о «*социальной ситуации развития*». Полномасштабная расшифровка этого представления, наполнение его конкретным социально-культурным содержанием, несмотря на имеющиеся в этом направлении подвижки, еще ждет своих авторов.

In article the problems of pedagogical psychology which aggravated in a modern situation are discussed. Two are distinguished from urgent problems: 1) the optimal strategy of radical reforming of education at all its levels and 2) psychoemotional wellbeing of children and teenagers. Data of long-term researches of an emotional condition of the studying senior classes are provided. The question of need of correction not only the identity of the teenager, but also all system of relations between the child and his social environment is put. Need of deepening of discussion of «a social situation of development» is emphasized.

Keywords: strategy, emotions, social situation.

Литература

1. Леонтьев, А. Н. Психология 2000 года / А. Н. Леонтьев // *Философия психологии*. — М., 1994. — С. 277—278.

Leont'ev, A. N. Psihologija 2000 goda / A. N. Leont'ev // *Filosofija psihologii*. — М., 1994. — S. 277—278.

2. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XXI век. / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. — СПб., 2004.

Ogurcov, A. P. Obrazy obrazovanija. Zapadnaja filosofija obrazovanija. XXI vek. / A. P. Ogurcov, V. V. Platonov. — SPb., 2004.

3. Смирнов, С. А. Человек перехода / С. А. Смирнов // *Модели человека в современной философии и психологии*: сб. матер. всерос. конф., 18—19 мая 2005 г. — Новосибирск, 2006. — С. 48—72.

Smirnov, S. A. Chelovek perehoda / S. A. Smirnov // *Modeli cheloveka v sovremennoj filosofii i psihologii*: sb. mater. vseros. konf., 18—19 maja 2005 g. — Novosibirsk, 2006. — S. 48—72.

Профессия психолога и профессиональные качества психолога

В. А. Михеев

Психология профессионального самоопределения и помогающие психотехники

В статье предложен вариант психотехнического подхода к инициации профессионального самоопределения и психологического сопровождения дальнейшего профессионального становления «адепта». Утверждается, что внутренний диалог, рекурсия «Образа Я» и соционавигация являются необходимыми условиями возможности профессионального самоопределения. Описываются специальные психотехники, помогающие самоопределиваться с выбором профессии и дальше совершенствоваться в ней.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, помогающие психотехники, потенциал профессионализации, кризис самоопределения, соционавигация, «Образ Я», «Другое-Я», «эллиптическое сознание», внутренний диалог, рекурсия, состояние неопределенности.

Очевидно, что сутью профессионального самоопределения является *самостоятельное и осознанное нахождение смыслов* избираемого вида труда в конкретной сфере трудовой деятельности и трудовых отношений, отвечаю-

¹ А. Н. Леонтьев еще в 90-е гг. писал: «Как подойти к прогнозированию будущего психологии? Думаю, от будущего человека, от общества...» (курсив мой. — А. П.).

И еще: не по отдельным отраслям, а по некоторым *проблемам*. А почему так? Потому что иначе они переплетутся в новой системе психологического знания (современное членение психологии отражает далеко не решенную еще задачу создания такой системы)» [1. С. 277].