

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА И ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИИ «ПСИХОТЕРАПЕВТ»

А.В. МАХНАЧ

Автор анализирует психотерапию как профессию и обсуждает вопросы, имеющие отношение к обучению ей специалистов с психологическим образованием. В статье дан обзор актуального состояния проблем, связанных с профессиональным отбором, профессиональной подготовкой и переподготовкой будущих психотерапевтов. Рассматриваются применяемые в мировой практике критерии профессионального отбора: рекомендательные письма, исследовательский опыт, результаты интервью, внеучебная деятельность, опыт работы в учреждениях социальной сферы. Приводятся примеры использования таких методов как интервью, групповая игра, беседа при отборе будущих психотерапевтов в российском вузе.

Ключевые слова: психотерапия, профессиональный отбор, критерии профессионального отбора, выбор профессии, требования к профессии «психотерапевт», представления о профессии, обучение психотерапии

Особенностью профессии «психотерапевт» в России является то, что в силу известных социально-экономических причин она не развивалась непрерывно и поступательно, как это происходило на Западе. Это профессия, которой «не повезло» на определенном отрезке отечественной истории, но которая «наверстывает» то, что в иных странах создавалось в протяжении столетия. Во многом этим объясняется то количество вопросов, на которые в настоящее время требуется получить ответ: является ли психотерапия самостоятельной профессией, кто может быть психотерапевтом, какова сфера профессиональной компетенции психотерапевта, какое образование он должен иметь, какими личностными чертами обладать и так далее. Некоторые из перечисленных вопросов, в частности критерии профессионального отбора будущих психотерапевтов и специфика обучения профессии психотерапевта, рассматриваются в данной статье.

Особенности обучения психологов профессии «психотерапевт»

Исторически в СССР психотерапия сформировалась и развивалась в рамках медицины (психиатрии) как субспециальность, и только с 1982г. на базе Ленинградского института усовершенствования врачей стали проводиться специальные двухмесячные курсы по групповой психотерапии, детско-подростковой психотерапии и медицинской психологии для психологов с университетским образованием, работающих в учреждениях здравоохранения [Карвасарский, Ташлыков, 1990]. Некоторые авторы считают, что последипломное обучение и повышение квалификации психологов в области психотерапии может осуществляться только на кафедрах психотерапии и медицинской психологии [Карвасарский, Ташлыков, 1990; Психотерапевтическая энциклопедия, 1998], что, с нашей точки зрения, вполне оправдано, но только отчасти. Модель обучения психотерапии только в медицинских учебных заведениях не в полной мере отражает сложившуюся в России реальность, в которой появилась и развивается модель обучения психотерапии в учебных заведениях немедицинского профиля. Это, в свою очередь, связано с тем, что до сих пор юридический статус профессии «психотерапевт» (внесение ее в Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов) не определен и не отражает реальности: психотерапия в России уже давно де факто перестала быть субспециальностью среди медицинских специальностей. Психотерапевты как с базовым медицинским, так и с психологическим образованием называют эту профессию своей. Существующая до сих пор неопределенность в определении профессии психотерапевта отражается и в том, что в нашей социокультурной ситуации у потенциального клиента нет отчетливого образа профессионала, а ролевые ожидания зачастую строятся из странной смеси образов западного кино и литературы и до боли знакомых стереотипов врача и учителя [Михайлова, 2006].

К этому стоит добавить, что и у специалистов этот образ профессионала также не сформирован. Поэтому следует прояснить различия, относящиеся к определению двух близких понятий: «психотерапия» и «психологическое консультирование». Многие специалисты, занимающиеся психотерапией и/или психологическим консультированием, достаточно легко могут перечислить различия между этими областями знаний, подходами. Существуют несколько сотен определений, согласно которым психотерапия — это медицинская область, согласно другим определениям — область психологических

знаний, практики, научных исследований. Четверть века назад отечественные ученые пришли к убеждению, что границы между психотерапией и психологическим консультированием весьма условны [Поляков, Спиваковская, 1985], и это в те времена, когда психологи могли заниматься только психологическим консультированием и вести психокоррекционную работу: «мы не можем не помнить словарных изысков недавнего времени, когда психологу вменялось именовать ту же самую практику только психокоррекционной» [Михайлова, 2006, с. 78]. По нашему мнению, эта «традиция» называть психотерапию психологическим консультированием и наоборот (при этом заниматься психотерапией, а не консультированием) осталась не только в умах непосвященных, но и в учебных программах, курсах, даже государственных стандартах обучения. Примером этому может служить определение, которое дается будущему специалисту, поступающему на магистерскую программу факультета психологии Государственного университета — Высшая школа экономики: выпускник программы располагает базовыми знаниями, умениями и навыками в области клиентоцентрированной психотерапии, позволяющими ему работать в качестве *психолога-консультанта (психолога-психотерапевта)* [Магистерская программа..., 2011]. Нет оснований сомневаться в том, что уважаемые коллеги из этого ВУЗа более чем отчетливо представляют различия между психологическим консультированием и психотерапией. Однако существуют причины для них так (в скобках) определять будущую профессию их выпускников как психотерапию? Другой пример: практически все программы обучения, определенные как программы по психологическому консультированию, массово включают в себя курсы, которые достаточно точно могут быть отнесены только к психотерапии. Часто психотерапевтические учебные курсы по смыслу, названию, теории, лежащей в основе курса, преобладают в программах обучения психологическому консультированию. Примером тому могут служить программы по экзистенциальному анализу и логотерапии, клиент-центрированной психотерапии, осуществляемые на факультете психологического консультирования в МГППУ. Многие из курсов, читаемых по этим программам, являются курсами по психотерапии.

Вместе с тем для определения различий между психотерапией и психологическим консультированием специалисты перечисляют ряд оснований: процессуальная и временная составляющие; цели, мотивация, характер и локус жалоб клиента; требования к специалисту, в том числе к его базовому и/или дополнительному образованию; ориентация в ра-

боте на медицинскую модель или социальную модель¹; более или менее строгое следование в практике и исследованиях определенным теоретическим концепциям, лежащим в основе при разработке подхода, точность в использовании существующей терминологии и т.д. Несомненно, что признаков-различий между психотерапией и психологическим консультированием можно найти достаточно, что и позволяет нам остановиться на следующем: еще не пришло время определения границ каждому из обсуждаемых направлений помощи человеку, области научного знания (психотерапии и психологическому консультированию). Стоит согласиться с мнением А.И. Сосланда, согласно которому «психотерапия является самостоятельной и весьма востребованной профессией, а вовсе не «довеском» к психологии или медицине, так что те, кто по образованию являются врачами, психологами, педагогами, не более чем кандидаты на обучение психотерапии. Психотерапия все больше утверждается как самостоятельная дисциплина и самостоятельная структура в обществе» [Сосланд, 2006, с. 48]. Мнение психиатров при этом остается традиционным: психотерапия длительное время в нашей стране была частью медицины и «первой ее любовью является психиатрия» [Макаров, 2000], но по нашему мнению, психотерапия в связке с медициной (психиатрией) также развивается и заслуживает исследовательского интереса, как и уже не один десяток лет существующая другая ассоциативная диада: психотерапия — психология. Психотерапия, вобрав в себя опыт и результаты исследований обеих материнских дисциплин, и не переставая развиваться, в конечном итоге вынуждена бу-

¹ Медицинская модель [Лэнг Р, 1971], как набор процедур, по которому обучаются врачи, психологи, психотерапевты, описывает все процессы в человеке (обществе) и представляет собой подход к индивиду и его болезни, целью которого является выявление симптомов и синдромов и лечения тела (индивида, общества) как очень сложного механизма. Теоретические модели некоторых научных направлений полностью базируются на постулатах медицинской модели: психодинамические теории, психогенетические теории, биохимические теории, теории стресса, культурно-историческая концепция психического развития и теория когнитивного развития Пиаже и др. В социальной модели (от холистической модели здоровья (1970-е годы), социальной модели (1960-е годы), биопсихосоциальной модели [Engel, 1977] и до модели выздоровления) используются такие важные для индивида понятия как надежда, индивидуальный потенциал выздоровления, рассматриваемый как процесс, как путь, который усиливается надеждой, пониманием себя, поддерживающими отношениями, включением в социум, развитием совладающих механизмов, и появлением смысла жизни.

дет выделиться как самостоятельная дисциплина, объединив в себе специалистов нескольких областей: врачей-психиатров, психологов, социальных работников. В настоящее время существует достаточно отчетливое разделение психотерапевтов, работающих в рамках психологической модели или в рамках медицинской модели.

Известно, что психотерапевты, не являющиеся врачами по образованию, придерживаются психологической модели психотерапии. **Психологическая модель** основана на первичном значении термина «психотерапия», означающего «чуткую заботу о жизни, душе, уме, настроении» [Притц, Тойфельхарт, 1999], из которого следует, что ограничение психотерапии сферой лишь лечения болезней никак не оправдано. Э.В. Дойрцен-Смит и Д. Смит критикуют медицинскую модель, указывая, что она с момента своего возникновения «игнорировала изначальные для психотерапии принципы: а) объяснять болезни духа в терминах духа; б) лечить их с помощью вербального вмешательства» [Дойрцен-Смит, Смит, 1999, с. 44]. В **медицинской модели** психотерапия рассматривается как метод лечения, влияющий на состояние и психическое (соматическое) функционирование организма пациента [Каган, 1995], как система планомерных психических воздействий, оказываемых врачом-психотерапевтом с лечебной целью на личность больного, а через личность на весь организм и поведение, приводящих к социальной адаптации. В.Е. Каган, характеризуя медицинскую модель, отмечает, что в нем психотерапия фокусируется на болезни, результате и методике. Здесь, как правило, делается акцент на умении поставить правильный диагноз и «прописать» необходимое **лечение** [Каган, 1995]. В медицинской модели говорится о комплексном воздействии на пациента, включающем наряду с медикаментозным лечением психологические средства воздействия. Говоря о тенденциях развития профессии психотерапевта, необходимо подчеркнуть, что в настоящее время в нашей стране идет интенсивный процесс выработки **интегративной модели**, в которой психологическая и медицинская модели представляют собой не альтернативу, а полюса психотерапевтического пространства. В исследовании Н.Л. Горобец было экспериментально доказано, что интегративная модель психотерапии объединяет позицию медицинской и психологической моделей в понимании того, что есть психотерапия, объект и предмет труда психотерапевта, цели труда психотерапевта, решаемые профессиональные задачи, методы работы и влияния профессии на специалиста. При этом такая модель не требует разделения здоровья человека на психологическое и физическое, и ей соответствует определение психотерапии как **планомерного воздействия на личность в процессе межличностного взаимодействия** [Горобец, 2008].

Во многих странах Европы и в США профессиональное сообщество, определяя рамки профессии «психотерапевт», уточняя функции и зоны ответственности этой профессии, шло от создания этического кодекса, нормативов и требований к профессии в *разных* профессиональных ассоциациях к выработке этического кодекса психолога (психотерапевта) психологической ассоциации *национального* уровня, принимаемого всеми психологическими ассоциациями и обществами. И лишь после этого государство, опираясь на решение экспертов ассоциации национального уровня, наиболее полно представляющей интересы большинства психологов, принимало соответствующий закон, регулирующий все вопросы, связанные с психотерапией. В настоящее время все вопросы, связанные с профессией психотерапевта (требования к образованию, юридические и этические нормы работы со студентами и клиентами, доступ к различным профессиональным ресурсам и т.д.), регламентируются этическим кодексом, например для семейных психотерапевтов в США — Американской ассоциацией семейных психотерапевтов (*American Association for Marriage and Family Therapy — AAMFT*)². Решение всех юридических, этических вопросов, вопросов страхования, пользования различными профессиональными ресурсами и т.д. обеспечивает в соответствии с Планом регулирования юридических вопросов и вопросов, связанных с риском Американской ассоциации семейных психотерапевтов (*The AAMFT Legal and Risk Management Plan*)³.

В России психологи, психотерапевты также создали несколько профессиональных ассоциаций, но ни одна из них, включая Российское психологическое общество (РПО) — наиболее влиятельную профессиональную организацию — так и не дошла до создания этического кодекса, принимаемого всеми психологическими, психотерапевтическими обществами, ассоциациями России. Вместе с тем отрадно отметить, что в «Положении об Экспертном совете» РПО нашло отражение многое из того, о чем давно говорится в профессиональных кругах: расширение классификации психологических специальностей в Общероссийском классификаторе специальностей по образованию, Общероссийском классификаторе специальностей высшей научной квалификации, Общероссийском классификаторе начального профессионального образования; вопросы сертификации отдельных видов деятельности,

² American Association for Marriage and Family Therapy. Code of Ethics. URL: <http://www.aamft.org/resources/LRMPPlan/Ethics/ethicscode2001.asp>

³ American Association for Marriage and Family Therapy. Commission on Accreditation. URL: http://www.aamft.org/about/COAMFTE/index_nm.asp

продукции и услуг в области психологии и т.д.⁴. Остается надеяться, что вскоре обсуждение этих вопросов будет напрямую связано с «профессией «психотерапевт»», в том числе принципов осуществления профессионального отбора, профессиональной подготовки и переподготовки будущих психотерапевтов, аттестации и т.д. К сожалению, то, как это описано на сайте РПО, не позволяет нам увидеть траекторию развития профессии и сегодняшнее решение конкретных вопросов, которые критичны для ее понимания.

В настоящее время в России не существует разработанных и утвержденных уполномоченными органами образования критериев, позволяющих оценить качество предлагаемых программ обучения; не осуществляется систематического и прозрачного для внешней экспертной оценки контроля качества образования в области психотерапии и психологического консультирования. Сложившаяся ситуация связана отчасти с тем, что психотерапия развивалась, а в значительной степени развивается и теперь в рамках частных институтов, по большей части независимых от структур высшего образования. Карьерные критерии в психотерапии и университетской науке чаще всего не совпадают. В психотерапии сертифицирование осуществляется по результатам обучающих программ, где главный упор делается на собственный клиентский опыт и супервизию. В университетской карьере востребованы, наоборот, публикации и диссертации [Сосланд, 2006, с. 52]. Немым укором и предметом зависти для нас являются многочисленные профессиональные журналы США и Европы, которые специализируются на методологии и методике преподавания психологии и психотерапии, управления психологическим образованием. Ежегодно журналы «*American psychologist*», «*APA Monitor*», «*gradPSYCH*», «*Faculty dialogue*», «*Teaching of psychology*», «*Training and education in professional psychology*», «*Journal of higher education policy and management*», «*Journal of education for teaching*», «*Journal of education policy*», «*Journal of further and higher education*» и др. публикуют статьи, посвященные вопросам обучения психологии и психотерапии, психологического консультирования, сообщают о наметившихся тенденциях в программах подготовки профессиональных кадров, особенностях тех или иных программ [Holzman, Searight, Hughes, 1996; Norcross, Hanych, Terranova, 1996; Pate, 2001; Stoup, Benjamin, 1982].

Ситуация с обучением психологическому консультированию и психотерапии давно уже требует адекватных стратегических и тактических

⁴ Российское психологическое общество. URL: http://rpo.sfedu.ru/polozhen_es

решений по профессиональной подготовке психотерапии психологов. Традиционно будущий психотерапевт, обучаясь профессии, получает теоретические знания в рамках одной (реже нескольких) психотерапевтической школы и получает практические навыки для проведения консультирования и/или психотерапии. Теоретическая подготовка и практические навыки являются двумя составными частями модели обучения психотерапевтов.

Еще в 1949г. участники широко известной конференции в Боулдере приняли за основу обучения психотерапии т.н. боулдеровскую научно-практическую модель, которая отводила важную роль глубокой теоретической подготовке профессиональных психотерапевтов и значительно расширяла объем преподавания теоретических психологических дисциплин для практически ориентированных курсов [Raimy, 1950].

Участники конференции в Вэйле в 1973г. подтвердили, что практическая психология — результат взаимосвязи науки и практики, и назвали «профессиональной моделью» обучения психологии и впоследствии — психотерапии ту, которая ориентирована на вопросы практики. С этой точки зрения, психотерапевты являются «потребителями» как результатов практики, так и научных исследований в области психотерапии.

Боулдеровская и Вэйлевская модели обучения в некотором смысле противопоставляются друг другу. Первая из них подчеркивает преимущества теоретически ориентированного обучения. Вторая, более практически ориентированная, отдает предпочтение обучению в профессиональной школе [Korman, 1974; Snep, Peterson, 1988]. Специфика психотерапии как области знания и как профессии состоит в том, что в ходе обучения профессии психотерапевта необходимо аккумулировать научные знания (теория) для того, чтобы понимать поведение человека, помогать ему в будущем (практика). Как область знания психология «привязана» сама по себе к науке, является областью научного изучения, объединяя научный метод и клиническую практику [Boisvert, Faust, 2003].

В России психотерапия долгое время не развивалась практически и не осмыслялась на теоретическом уровне, поэтому многие выработанные за рубежом принципы обучения психотерапевтов пока еще не ассимилированы в практике подготовки профессионалов. Поэтому говорить о том, в рамках какой модели (Боулдеровской или Вэйлевской) развивается или будет развиваться обучение психотерапии в России, пока не приходится. Собственно российских исследований по профессиональной подготовке психотерапии, психологическому консультиро-

ванию мало, и трудно говорить о том, какая из принятых в мире моделей подготовки преобладает в тех или иных российских программах обучения психотерапии. По нашему мнению, приверженность той или иной модели должна быть отражена в государственном стандарте подготовки психотерапевта с психологическим базовым образованием и профессии «психотерапевт» и как следствие — в научно обоснованных критериях отбора студентов на послевузовское психотерапевтическое образование. Появление Госстандарта по программе обучения психологическому консультированию и психотерапии в психологических ВУЗах — пока только первый, но очень нужный шаг. Нельзя не учитывать тот факт, что на сегодняшний день у нас еще нет достаточно обобщенного опыта подготовки психотерапевтов, на основе которого было бы возможным создание государственного стандарта подготовки психотерапевта с психологическим базовым образованием.

Интересно, что в США на современном этапе развития обучения психотерапии в профессиональных кругах обсуждается не унификация (стандартизация) программ обучения, а их качество. Вариативность, специализированность большинства программ часто является их преимуществом перед другими и поэтому именно качество обучения в этом случае играет главную роль. Оценка 51 программ обучения психотерапии показала, что наблюдаются чаще различия, чем сходства в программах, аккредитованных Советом по аккредитации программ обучения консультированию (*Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs — CACREP*)⁵. В основном в них делается акцент на практических занятиях, а не на других видах учебной деятельности (лекциях, семинарах), что отражено в требованиях по аккредитации. Особо интересен тот факт, что программы, получившие аккредитацию, более разнообразны по набору дисциплин, чем не прошедшие ее. Таким образом, стандарт учебных программ по психотерапии не предполагает их унификацию, а скорее отражает требования к качеству и объему учебных курсов [APA Ethical principles..., 2002]. И в России в профессиональных кругах также обсуждается не столько унификация (стандартизация) психотерапевтического образования (что выражено в проблеме государственного стандарта обучения психологическому консультированию и психотерапии), сколько качество этого образования [Лидерс и др., 2001].

⁵ Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Program. 2001 Standards. CACREP accreditation standards and procedures manual. Alexandria, VA // URL: <http://www.cacrep.org/conflictinterestpolicy.html>

Другим косвенным свидетельством состояния развития профессионального образования психотерапии является количество учебных программ в России. Для этого сопоставим количественные данные по обучению психологии, психотерапии в России, США и Канаде.

J.C. Norcross и др. (1996) были проанализированы программы обучения психологии, психотерапии и консультированию в 458 университетах, институтах, школах психотерапии (в целом 2023 программы в США и Канаде). В этой выборке было 31 (6% от общей выборки) канадских университетов, в которых осуществлялось 226 программ обучения (11% от общей выборки). Из них 50% программ ($n = 1014$) присуждают после окончания полной программы степень доктора философии (*Ph.D.*), 23% ($n = 455$) — степень магистра в гуманитарной области (*M.A.*), 15% ($n = 307$) — магистра наук (*M.S.*), 3% ($n = 63$) степень доктора психологии (*Psy.D.*), 3% ($n = 63$) магистра образования (*M.Ed.*), и 6% ($n = 121$) — предлагают другие степени. [Norcross, Hanych, Terranova, 1996]. Большинство специалистов, получивших степени *M.A.*, *M.Ed.*, *Psy.D.* и многие из докторов философии (*Ph.D.*), пройдя соответствующую дополнительную подготовку в области консультирования и/или психотерапии, получают в дальнейшем лицензии на право работы психотерапевтом, консультантом, терапевтом в области брака и семьи и называют себя на законном основании психотерапевтами, т.е. в соответствии с требованиями национальных ассоциаций прошли достаточное количество курсов (теоретических и практических). В этом состоит основное отличие в получении образования по консультированию / психотерапии в США (а также Канаде) и у нас. Получив основное образование по психологии, специалист не имеет права работать психотерапевтом, он обязан получить на это лицензию в профессиональной ассоциации, которая требует от него подтвержденного документально прохождения специального обучения, супервизии и личной психотерапии. Достаточное часто психолог защищает диссертацию на степень доктора философии (*Ph.D.*) и, еще обучаясь на докторских курсах, набирает необходимое для последующего лицензирования количество часов по супервизии, личной терапии.

В России специалист, получивший диплом психолога и впоследствии диплом кандидата психологических наук, не имеет права называть себя психотерапевтом. Причиной тому служит отсутствие у нас привычной для многих западных стран процедуры получения дополнительного образования, сдачи необходимых экзаменов, прохождения личной психотерапии, супервизии и др., которые позволяют называть себя психотерапевтом на легальных основаниях.

Вместе с тем мы наблюдаем широко распространенную тенденцию, которая более отчетлива в негосударственных вузах: по аналогии с дополнительным психологическим образованием на Западе (магистерские и докторские программы), программы этих учебных заведений в России ориентированы на получение образования в области консультирования, психотерапии, других направлений практической работы. С определенной условностью некоторые такие программы послевузовского образования у нас можно приравнять к магистерским программам обучения в США, после которых многие американские выпускники этих программ получают лицензии в области консультирования, психотерапии.

В России программы по вузовской и послевузовской подготовке психологов осуществляют 236 государственных и негосударственных вуза (в анализируемое число не вошли некоторые негосударственные вузы, в которых общее количество студентов менее 700 студентов). Общее число выпускников вузов в 2005г. по всем психологическим специальностям составило 25 866 человек, из которых магистров — 130 человек (0,5% от общей выборки выпускников), специалистов — 24 086 (93,12%), бакалавров — 1 650 (6,38%)⁶. Нам не известно число психологов, ставших после получения диплома об основном психологическом образовании психологами-консультантами, психотерапевтами: именно «ставшими», поскольку, как уже было сказано, в России нет той профессиональной ассоциации, которая по образцу западных ассоциаций определяла бы профессиональный статус специалиста с психологическим образованием. Трудно не согласиться с мнением В.Д. Шадрикова о том, что «сегодня, к сожалению, двухуровневая система в России подготовки обезличена по отношению к двум обозначенным направлениям (бакалавриат и магистратура). Думается, что сама практика подготовки расставит все точки над “i”» [Шадриков, 2008].

В России 109 университетов и институтов предлагают аспирантуры по психологическим специальностям, что составляет 46,18% от общего числа вузов, осуществляющих подготовку по психологическим специальностям. В процентном соотношении это сходно с данными по американским и канадским университетам. В нашей стране обучение по магистерской программе (в основном — по заочной форме обучения)

⁶ Российское образование. URL: http://edu.ru/db/portal/index_statistic.htm (данные 2006г.); Информационно-справочная система педагогического объединения «Радуга». Московские вузы. URL: http://www.irad.ru/hs/50/1_25.html (данные 2004г.).

осуществляется десятью вузами, что составляет 4,23% от общего числа университетов, имеющих программы по психологии. Именно по магистерской программе и может осуществляться обучение психологов профессии психотерапевта, т.к. получив базовое психологическое образование по программе бакалавриата, на магистерской программе будущий психотерапевт получает знания по теории и практике психотерапии, необходимые для его дальнейшей работы. Основанием для получения звания «психотерапевт в такой-то области» будут являться его диплом магистра, прохождение собственной психотерапии, супервизии опытным специалистом в определенной профессиональной ассоциации объеме и последующее получение лицензии психотерапевта. Для сравнения: в США и Канаде — 41% программ ориентированы на выпуск магистров психологии и очень часто по прикладным направлениям психологии: консультированию и психотерапии [Boisvert, Faust, 2003]. 43 российских вуза осуществляют подготовку по программам бакалавриата, что составляет 18,2% от общего количества вузов с программами по подготовке психологов. Для России традиционным является пятилетнее обучение с получением диплома специалиста по специальностям: психология (код ОКСО: 030301), клиническая психология (030302), дошкольная педагогика и психология (050703), педагогика и психология (050706), специальная психология (050716), специальная дошкольная педагогика и психология (050717), поэтому на долю пятилетней формы обучения приходится 77,6% программ вузов⁷. Как видно из перечня специальностей, в нем нет специальности «психотерапия» и только недавно появилась специальность «психологическое консультирование». Вместе с тем, в 25 негосударственных вузах г. Москвы осуществляется подготовка по программам психологического консультирования, практической психологии, психотерапии, психоанализа, психокоррекции, медицинской психологии, психологии менеджмента, консультационной психологии и т.д. Большинство программ обучения этим специализациям недоступны для анализа, и не представляется возможным оценить качество обучения по ним⁸. Из имеющихся в открытом доступе программ основного психологического образования психологическое консультирование и/или психотерапия как дисциплина предметной

⁷ Российское образование. URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.2/index.php> (данные 2004г.)

⁸ Информационно-справочная система педагогического объединения «Радуга». Московские вузы. URL: http://www.irad.ru/hs/50/1_25.html (данные 2004г.)

подготовки специалиста может занимать от 72 до 400 часов, часто представляя собой один-два учебных предмета. В 2004г. обучение в аспирантурах по всем психологическим специальностям предлагали: университеты и институты Министерства образования и науки РФ (в это число вошли 109 вузов); профильные институты РАН, РАО, РАМН; институты, находящиеся в ведении министерств (МВД РФ, Минкульт РФ, ГК РФ по рыболовству, ГК РФ по физической культуре, спорту и туризму, Минздравсоцразвития РФ, МПС РФ, Минсельхоз РФ, Минтранс РФ, Минюст РФ), Администрации Президента РФ. Общее число выпускников аспирантур в 2004г. по всем психологическим специальностям составило 662 специалиста (с получением ученой степени «кандидат психологических наук» — 210 человек)⁹. По мнению В.В. Архангельской, уже появился достаточно большой массив научных исследований, количество и серьезность которых свидетельствует о том, что де-факто консультативная психология как научная специальность уже состоялась и должна занять свое место в ряду других психологических дисциплин. В обзоре этого автора приводятся подробные данные о диссертационных исследованиях, посвященным самым разнообразным темам в области психотерапии и консультирования [Архангельская В.В., 2010].

Положение в России фактически существующей профессии «психотерапевт», обучение этой специальности, накопленный практический опыт и идущие исследования психотерапии как области знания и как профессии указывает научной общественности как вектор анализа достигнутого, так и перспектив развития.

Критерии профессионального отбора для обучения профессии «психотерапевт»

Профессиональный отбор кандидатов на обучение психотерапии имеет некоторую специфику: будущий психотерапевт должен не только сдать все положенные устные и письменные экзамены, но и показать в ходе собеседования те качества, которые помогут ему стать психотерапевтом. По выражению С.Л. Рубинштейна, «...внутренние условия сами обуславливают тот специфический круг внешних воздействий, которым данное явление может подвергнуться» [Рубинштейн, 1959, с. 137]. Это позволяет надеяться на то, что качественное обучение, с учетом индивидуальных особенностей будущего психотерапевта, поможет сформировать хорошего профессионала.

⁹ Российское образование. URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.2/index.php> (данные 2004г.)

В США не существует общего стандарта и единых для всех университетов правил отбора претендентов на обучение профессии психотерапевта. Вместе с тем, комиссия по аккредитации Американской ассоциации супружеской и семейной терапии (*AAMFT*) рекомендует всем отделениям Ассоциации в каждом штате США и провинциях Канады следовать определенным стандартам, предъявляемым к будущим психотерапевтам, приходящим учиться на магистерские или докторские программы. Студенты должны демонстрировать личностную и профессиональную целостность в соответствии с требованиями этического кодекса *AAMFT* (статья 140.08). Рекомендуется проводить оценку прогресса в обучении каждого студента, давая ему в виде обратной связи точное представление о сильных и слабых сторонах его личности (статья 140.10). В соответствии с требованиями *AAMFT*, каждый университет США и Канады имеет собственный стандарт и детально разработанные критерии отбора¹⁰.

Предполагается, что для будущего психотерапевта важны личностная готовность к помогающей профессии и психологическая зрелость, которая приходит к человеку по мере его взросления. В некоторых странах принят возрастной ценз для начала обучения специальности психотерапевта. В Австрии этот ценз составляет 25 лет [Лидерс и др., 2001]. Кандидат на обучение по докторской программе отделения психотерапии брака и семьи должен составить достаточно подробную автобиографию, приложить к заявке три рекомендательных письма и письменно ответить на следующие вопросы:

1. Как получение степени по семейной и супружеской терапии повлияет на Ваше профессиональное развитие и личностный рост?
2. Опишите Ваш опыт консультирования, в особенности семейного и супружеского.
3. Опишите Ваш опыт терапии (личной, супружеской, групповой: даты, продолжительность, вид терапии).
4. Какие травматические события происходили с Вами, Вашим мужем (женой), родителями?
5. Какое медикаментозное лечение Вы проходили?
6. Опишите цели Вашего эмоционального и межличностного роста на ближайшие годы.
7. Были ли Вы жертвой сексуального или физического насилия? [Clausen, Needham, 1994].

¹⁰ Российское образование. URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.2/index.php> (данные 2004г.)

В США в дополнение к количественным, или «объективным» критериям отбора: оценке по основным предметам (*Graduate Record Examination — GRE*) и среднему баллу по экзаменам в колледже (*Grade Point Averages — GPAs*), приемная комиссия при приеме на программы дополнительного образования (магистерского и докторского уровней) оценивает будущего специалиста по ряду «качественных», но не менее важных критериев оценки. Перед принятием окончательного решения о зачислении рекомендуется проводить оценку будущих психотерапевтов по нескольким дополнительным критериям. К ним обычно относят рекомендательные письма, исследовательский опыт, результаты интервью и эссе с описанием целей и задач обучения, внеучебную деятельность, опыт работы (в том числе, волонтерской) в учреждениях социальной сферы до поступления на программу. По каждому из этих критериев выставляется оценка: 1 — высокий уровень, 2 — умеренный уровень, 3 — низкий уровень [Norcross, Hanych, Terranova, 1996].

Остановимся подробнее на некоторых из перечисленных критериев оценки.

1. *Рекомендательные письма.* В большинстве американских университетов, наряду с эссе о видении будущим специалистом целей и задач обучения, рекомендательные письма рассматриваются в качестве наиболее значимого «необъективного» критерия [Pate, 2001]. Нам не известны случаи использования в России рекомендательных писем будущим психотерапевтам в качестве критерия отбора при поступлении на программы дополнительного образования (аналог магистерских программ в США) или в аспирантуру (аналог докторских программ в США), как и практически всех остальных перечисленных качественных критериев оценки. В нашей стране обучаться психотерапии зачастую приходят люди, не имеющие опыта работы (в том числе волонтерской) в учреждениях социальной или медицинской сфер. Вместе с тем известно, что в США чаще всего рекомендательные письма даются именно руководителями социальных служб, благотворительных организаций. В России в некоторых негосударственных вузах при приеме на дополнительное образование требуется написать эссе о себе, своем профессиональном и жизненном пути, пройти собеседование, что является одним из способов оценки поступающего на обучение.

2. *Исследовательский опыт.* В США исследовательский опыт поступающих на магистерские и докторские программы является вторым наиболее значимым критерием отбора. В России для поступления на магистерскую программу или программу дополнительного обучения (по ряду формальных признаков последняя рассматривается нами как эк-

вивалент первой) он не имеет такого значения. Поступающий в аспирантуру готовит реферат по теме будущей кандидатской диссертации и на вступительном экзамене отвечает на вопрос по этому реферату, и «проверенный» таким образом исследовательский опыт является также критерием оценки.

3. *Оценки на экзаменах.* В список требований к поступающим в большинство докторских программ также внесены оценки по основным предметам (*Graduate Record Examination — GRE*) [Norcross, Hanych, Terranova, 1996]. Поступающие на магистерскую или докторскую программу и не обучавшихся психологии как основной специальности, требуется сдать экзамен по психологии (*Psychology Graduate Record Examination — PGRE*). В российских вузах (государственных) требуется сдача экзаменов для поступления на все программы обучения и в аспирантуру, в негосударственных — далеко не всегда. Для поступления в аспирантуру по психологическим дисциплинам (эквивалент докторских программ в США) будущие аспиранты сдают вступительные экзамены. Как и в докторских программах многих университетов США, для поступления в аспирантуру в России не требуется обязательного наличия диплома о высшем психологическом образовании. Специалист с дипломом о непрофильном высшем образовании помимо экзамена по будущей специализации (например, психофизиологии) сдает вступительный дополнительный экзамен по общей психологии и истории психологии. По мнению В.Д. Шадрикова, «...одно базовое психологическое образование не определяет успешность подготовки специалиста, востребованного на рынке труда. Нам нужно так выстраивать программу, чтобы она была в значительной мере ориентирована и на людей с непрофильным базовым образованием» [Шадриков, 2008]. На этом принципе отбора на магистерские и докторские программы базируются практически все учебные заведения за рубежом; в нашей стране мы постепенно приходим к этому в связи с новыми тенденциями в высшем образовании. Например, в магистратуру по психологическому консультированию МГППУ принимаются лица, имеющие диплом бакалавра или специалиста по любой специальности. По-видимому, это объясняется не только требованиями рынка, но и целесообразностью набора на магистерские программы не вчерашних школьников, а тех, кто сознательно выбирает вторую ступень высшего образования, — по возрасту это молодые люди старше 25 лет.

До поступления на докторские программы в США требуется получить степень магистра по психологии или прослушать определенное количество теоретических и практических курсов по психологии (по

крайней мере, таких как общая психология, экспериментальная психология и статистика), что должно быть отражено в приложении к диплому. Поступая на докторскую программу по психотерапии и клинической психологии, будущий студент должен предоставить диплом магистра в любой области и приложение к нему, в котором фиксируется прохождение следующих курсов: статистика в поведенческих науках и минимум пять базовых курсов по психологии, например аномальная психология, психология развития, методы исследования в психологии, экспериментальная психология, психология личности, психодиагностика, психометрика, психофизиология, история психологии¹¹. В университетах США и Европы студент, будущий магистр, решивший поступать на докторскую программу по психологии (психотерапии), может по собственному желанию посещать необходимые курсы и сдать по ним экзамены.

4. *Личная психотерапия.* Этот критерий также часто является определяющим для отбора абитуриента на программу обучения. Приемной комиссией оценивается положительно тот факт, что поступающий имеет опыт личной психотерапии. Последняя редакция этического кодекса Американской психологической ассоциации (*APA*) обращает внимание на баланс между вопросами конфиденциальности прав студента — будущего психолога и необходимостью считаться с защитой профессии и потребителей психологических услуг. В кодекс были добавлены два уточнения в Стандарт обучения: 7.05 («Право на индивидуальную или групповую терапию студента»). Эта статья гласит: когда проводится терапия, студент должен иметь «возможность выбора психотерапевта, никаким образом не связанного с университетом», а также «из числа преподавателей, которые ответственны за оценку его академической успеваемости, которые также не могут осуществлять терапию» [*APA Ethical principles...*, 2002, с. 1069—1610].

В требованиях Совета по аккредитации программ обучения консультированию (*Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs — CACREP*) личная терапия будущего психотерапевта включена в программу обучения и является показателем ее качества¹². В России в программах обучения личная терапия включена как

¹¹ Fuller Theological Seminary. Admission Requirements. School of Psychology. Ph.D.in Clinical Psychology. URL: <http://www.fuller.edu/admissions/>

¹² Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Program. 2001 Standards. CACREP accreditation standards and procedures manual. Alexandria, VA. URL: <http://www.cacrep.org/conflictinterestpolicy.html>

элемент обучения в профессиональную подготовку только будущих психотерапевтов, но отсутствует в программах обучения психологов. По нашему мнению, это является упущением, поскольку с учетом специфики ситуации с психотерапией в России многие психологи после окончания обучения и получения диплома специалиста (бакалавра, магистра) начинают практику в области психологического консультирования (психотерапии). Доказательством необходимости личной терапии как будущих психотерапевтов (консультантов), так и психологов служат данные исследования, в котором сравнили психологов-исследователей и психотерапевтов; только последние проходили в процессе обучения профессии личную терапию. Оказалось, что хотя психотерапевты более депрессивны, тревожны и более легко эмоционально истощаются, они больше, чем исследователи, удовлетворены своей жизнью в целом и чаще ощущают, что их работа позитивно влияет на их жизнь, обогащая ее, несмотря на то, что она более стрессогенна [Radeke, Mahoney, 2000]. По-видимому, сам выбор специализации в профессии: психолог-исследователь или психотерапевт — отчасти определяется теми личностными качествами, которые и выявлены в этом исследовании. Вместе с тем личная психотерапия формирует у будущих психотерапевтов те качества, которые позволяют им осуществлять профессиональную деятельность (удовлетворенность своей жизнью, ощущения позитивного влияния работы на их жизнь). Вопрос личной психотерапии психолога в России актуален еще и потому, что в Государственном образовательном стандарте в квалификационной характеристике выпускника психологического факультета говорится о его готовности осуществлять диагностический, коррекционный и консультативный виды профессиональной деятельности. Иными словами, любой профессиональный психолог, где бы он ни работал после окончания учебы, должен быть профессионально готов к тому, что определено как психологическая помощь. Для того чтобы, оказывая помощь, не навредить, психологу необходимо знать о своих слабых и сильных сторонах, об актуальных для него самого проблемах, а для этого нужно пройти личную терапию.

Во многих негосударственных вузах, осуществляющих подготовку психологов-консультантов, в программе обучения имеются курсы по различным направлениям психотерапии (группы личностного роста, психодрама, групповой анализ и т.д.), что отчасти является групповой терапией будущих профессионалов. Большинство программ обучения консультированию и психотерапии лишь рекомендуют пройти личную терапию будущим консультантам и психотерапевтам. Например, важность личного опыта и зрелости будущего психотерапевта признается в

Институте психологии и психотерапии, где студентам рекомендуют пройти минимум один год личной терапии и принять участие в группах личностного роста. Аналогичные рекомендации существуют в других московских негосударственных образовательных учреждениях: Институте практической психологии и психоанализа, Институте гештальта и психодрамы, Институте групповой и семейной психотерапии и др. При подготовке будущих психотерапевтов вряд ли правомерно связывать успех будущего специалиста с его талантом и руководствоваться радикальной точкой зрения: «Какого наберешь, того и выпустишь, нельзя научиться быть психотерапевтом, им надо родиться». Мы понимаем *психотерапию как профессию*, и, следовательно, *обучаем* профессиональным навыкам будущего специалиста, ценность которого определяется не только его профессиональным ростом, обеспечиваемым усвоением учебной программы, но и личностным ростом, являющимся следствием прохождения личной психотерапии.

В американском «Руководстве по клиническому обучению на докторскую степень по супружеской и семейной терапии» отмечается, что каждый университет должен признавать важность личного опыта и зрелости терапевта, и именно поэтому студентам рекомендуется пройти минимум один год терапии (хотя эта рекомендация не является обязательной) [Clausen, Needham, 1994]. По данным американских исследований, среди студентов, которые учились по докторской программе, 74% проходили личную психотерапию (в среднем, 130.1 сессий) во время учебы в университете. Более чем 70% респондентов участвовали в группах личностного роста, которые рассматривали как вариант групповой терапии. Причинами участия в группе личностного роста были «улучшение» себя как будущего психотерапевта (65%) и развития личности (56%). Некоторые будущие терапевты (38%) соглашались на терапию из-за депрессии. Наиболее частыми причинами необращения за помощью к психотерапевту было отсутствие потребности в этом (56%) и отсутствие денег (53%). Будущие психотерапевты, которые не имели опыта прохождения терапии, приписывали более низкий ранг значимости личной терапии для практикующих психотерапевтов ($M = 3.47$), чем те, которые проходили личную психотерапию ($M = 1.40$). Из тех, кто предполагал обращаться за помощью в будущем, около половины сообщали, что они собираются сделать это для личностного роста и повышения своих профессиональных терапевтических навыков [Holzman, Searight, Hughes, 1996].

Для сравнения, по нашим данным, среди будущих психотерапевтов, обучавшихся в Институте психологии и психотерапии, личную терапию

до или вскоре после начала обучения проходили 25% студентов, групповую терапию — 70%. Опрос проводился в 2003 году, в нем приняло участие 44 человека. При этом количество сессий личной терапии варьировалось от 3 до 40: можно видеть, что эти показатели значительно более скромные, чем в приведенных выше данных по американской выборке. По словам наших студентов, прохождение ими личной психотерапии способствовало появлению и развитию у них интереса к профессии. Другими причинами, побудившими их обучаться психотерапии, были личные проблемы, жизненные кризисы, краткосрочные курсы по психологии, инициировавшие профессиональный интерес к психотерапии, книги по психологии, группы личностного роста (группы взаимопомощи).

В последнее время в США из-за ориентации многих программ обучения на помощь национальным меньшинствам, социально незащищенным слоям общества, неблагополучным семьям и др. от поступающих на обучение ожидается особая терпимость к представителям разных культур [Bosse, 2006]. Требование культурной и национальной толерантности будущих психотерапевтов стало проявляться в темах интервью, в анкетах, советах по написанию рекомендательных писем и т.д. К сожалению, в образовательных программах на степень бакалавра, специалиста или магистра психологии психологических факультетов наших университетов такого акцента в профессиональном отборе и последующем обучении не делается вовсе. Об этом давно пора задуматься тем, кто занимается разработкой критериев отбора, созданием программ обучения будущих психологов, консультантов, психотерапевтов. Причина, по которой такой акцент актуален именно для этой профессии, очевидна: человек, у которого формируется идентичность, в которой есть место для другого, не воспринимает мир как угрожающий, он толерантен по отношению к другим группам [Солдатова, 2006] — в итоге, более профессионален.

Методы отбора будущих психотерапевтов.

Пример использования некоторых методов отбора

В ряде негосударственных институтов разрабатываются и применяются в практике определенные методы отбора будущих психотерапевтов. Их список достаточно широк: от психологического тестирования до групповых диагностических групп. Выбор руководством вуза того или иного метода определяется целями обучения и привязан к теоретическому направлению в психотерапии, лежащему в основе обучения. В некоторых институтах, к сожалению, не существует процедуры отбо-

ра: основным критерием для принятия на обучение является платежеспособность будущего студента; в таких случаях говорить о методах отбора нет необходимости.

В тех институтах, которые осуществляют отбор, наиболее часто используется, по нашим данным, беседа и структурированное интервью. В некоторых случаях процедура оценки студента осуществляется после первого года обучения: на основе разработанных критериев методом экспертных оценок преподаватели оценивают потенциал студента для обучения и работы в будущей профессии.

Рассмотрим в качестве примера подробнее некоторые из методов отбора будущих психотерапевтов, используемых в Институте психологии и психотерапии: структурированное интервью, групповую игру. Наиболее важное место среди перечисленных методов отводится *структурированному интервью*. Его цель состоит в том, чтобы руководитель программы мог составить представление о личности поступающего, оптимально быстро изучив данные из его личной истории. Интервью позволяет получить достаточно полную информацию об интересах и увлечениях соискателя, местах его прежней работы, базовом и дополнительном образовании, причинах выбора новой специальности (в том числе, событиях из личной истории, повлиявших на этот выбор). Особое значение имеет эмоциональная гибкость/ригидность будущего студента, его эмоциональный опыт переживания радостных и печальных событий, неудач, характер отношений со значимыми близкими. Хорошо проведенное интервью помогает определить слабые и сильные стороны будущего психотерапевта, те черты его личности, которым потребуется уделить особое внимание в ходе будущей профессиональной подготовки. К ним мы относим: способность к эмпатии, дозируемая открытость, умение сосредоточиться на конкретной проблеме, искренность, уважение к клиенту, включенность в процесс, зрелое отношение и опыт переживания эмоций, опыт забот, неудач, соотношение рефлексии и интуиции, психическая устойчивость личности как субъекта, психологическая зрелость, адекватность и гибкость психологических защит и др.

Другим методом профессионального отбора будущих психотерапевтов является *групповая игра «Детская игрушка»*. Согласно инструкции каждый играющий вспоминает любимую игрушку из детства, которую он имел (хотел бы иметь, видел в витрине магазина, в которую играл с другом (подругой), представлял в мечтах, и т.д.). Затем каждый подробно рассказывает об этой игрушке, а ведущий детально расспрашивает о ней, уточняя цвет, форму, материал, из которого сделана игрушка, возраст, пол, имя (даже, например, и для набора кубиков). Затем всем участникам

предлагается подружиться, вступить в любые отношения (брата-сестры, мужа-жены, дочери-отца, родителей-сына, любовников и т.д.). Участники создают «игрушечные» отношения, которые какое-то время развиваются в рамках ролевой игры. Для этого ведущий группы попросит участников «вспомнить» какие-то события в «истории их отношений». Потом кому-то одному из оформившейся игрушечной семьи предлагается рассказать о членах семьи, событиях, ролях и поступках каждого члена семьи. Ведущий уточняет роли, характеристики членов «семьи», иногда предлагает любому из членов игрушечной семьи дополнить рассказ. Постепенно все «члены семьи» начинают описывать картину семейной жизни в деталях. Те же члены семьи, которые не участвуют в обсуждении, привлекаются ведущим игры более активно: им задаются уточняющие вопросы, сталкиваются мнения, останавливается рассказ тех «членов» семьи, которые более активные, чем другие, и т.д. Ведущий может внести некоторую интригу, предложив членам разных «семей» пожениться, или рассмотреть кандидатуру для женитьбы из другой игрушечной семьи. Предлагается какое-либо событие (развод, появление нового члена семьи, потеря работы отцом семейства и т.д.), в котором как в зеркале будут проявляться черты участников: директивность или нерешительность, ригидность аффекта или неумная сензитивность.

В этой игре участвуют все будущие студенты, а также опытный групповой психотерапевт и его ассистент, которые наблюдают ход игры и отмечают в своих записях особенности поведения участников игры. В ходе игры участники игры демонстрируют свои способности к эмпатии, рефлексии, анализу, свое отношение к высказываниям других участников игры по поводу этических ситуаций, с которыми они могут столкнуться в практике [Михеев, 1996]. По окончании игры ход игры, роли и действия участников анализируются ведущими. В дальнейшем проводится оценка профессионально важных качеств личности будущего психотерапевта по нескольким параметрам:

- способность анализировать информацию, оценивать ее;
- способность следовать моральным, этическим принципам;
- навыки общения в группе, сочувствия, научения, способность проявлять/контролировать свои эмоции;
- способность к интерпретации и осознанию переносов и контрпереносов;
- понимание важности таких качеств терапевта, как честность, чуткость, гибкость, проницательность и эмпатия и др.

Игра имеет отчетливо проективный характер, и неискушенные в психологических премудростях и просто увлеченные игрой участники

забывают о том, что им надо соответствовать каким-то требованиям и ожиданиям «экзаменаторов». Поэтому эта игра имеет несомненный диагностический потенциал, помогающий понять сильные и слабые стороны будущих профессионалов.

Заключение

В настоящее время в России идет процесс как формирования стандартов образования по психологическому консультированию и психотерапии, так и применения уже разработанные в практике обучения (например, МГППУ, ГУ-ВШЭ). Уже существуют программы обучения психотерапии и психологическому консультированию в ряде ВУЗов (преимущественно столичных), и стандарты по переподготовке и повышению квалификации по психологическим специальностям, рекомендации по количеству часов обучения по ним [Jordan, Makhnach, 2005]. По-видимому, уже пришло время определения не только стандарта образования фактически существующей профессии, но и создания структур контроля обучения по некоторым психологическим (не медицинским) специальностям: психотерапевт (с уточнением области специализации: семейные и/или детско-родительские, супружеские отношения), психоаналитик, групповой психотерапевт. Это становится возможным уже хотя бы потому, что в России второе десятилетие существуют программы обучения этим специальностям, накоплен большой опыт, идет не очень заметный для научной общественности анализ достигнутого. Однако, вне ориентиров в виде государственных стандартов и требований по объему и качеству предметов, обучение психотерапии представляет собой пеструю картину. До сих пор кроме специальностей в Перечне направлений и специальностей подготовки высшего профессионального образования¹³, по которым существуют стандарты, требования по переподготовке и повышению квалификации по психотерапии и психологическому консультированию для психологов отсутствуют и не регламентируются государством, так же как и какой-либо профессиональной общественной организацией (например, по образцу *APA*, *AAMFT* в США).

В мировой практике все аспекты профессиональной подготовки и работы психотерапевтов регламентируются этическими кодексами профессиональных ассоциаций. В России до сих пор де-юре профессиональные ассоциации слабо участвуют в решении многочисленных про-

¹³ Российское образование. URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.7/spe.030300/index.php>

блем, связанных с де-факто существующей профессией «психотерапевт». Понятие «профессия «психотерапевт»», вопросы профессионального отбора, подготовки, аттестации, лицензирования психотерапевтов с психологическим образованием не является объектом научно-го интереса в нашей стране.

Количество российских исследований, посвященных изучению специфики психологического консультирования и психотерапии как профессии и особенностей самих консультантов и психотерапевтов, ничтожно мало и требует особого внимания со стороны академической и университетской науки.

ЛИТЕРАТУРА

- Архангельская В.В. Консультативная психология на пути к научной специальности // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 1. С. 158—179.
- Горобец Н.Л. Специфика профессиограммы деятельности психотерапевта в контексте интегративного подхода к психотерапии. Дисс. ... канд. психол. н. М.: Институт психологии РАН. 2008. 235 с.
- Дойрцен-Смит Э.В., Смит Д. Является ли психотерапия самостоятельной научной дисциплиной? // Психотерапия — новая наука о человеке. Екатеринбург: Деловая книга; М.: Академический проект, 1999. С. 30—57.
- Каган В.Е. Границы психотерапии // Независимый психиатрический журнал. 1995. Вып. 2. С. 11—16.
- Карвасарский Б.Д., Ташлыков В.А. Развитие методов подготовки кадров и повышения квалификации в области психотерапии в СССР // Групповая психотерапия / под ред. Б.Д. Карвасарского, С. Ледера. М.: Медицина. 1990. С. 357—365.
- Лидерс А., Киртоки А., Вроно Е. и др. Вопросы преподавания системной семейной психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 3. С. 172—195.
- Макаров В.В. Избранные лекции по психотерапии. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 432 с.
- Михайлова Е.Л. Напряжение в сети нормальное (некоторые аспекты психотерапии как социокультурной практики) // Психология. Ж. Высшей школы экономики. 2006. Т. 3, № 1. С. 77—81.
- Михеев В.А. Профессиональная деятельность как приоритетная ценность и ее формирование у студентов-психологов // Психология сегодня. Ежегодник Российского психологического общества. Т. 2. 1996. Вып. 2. С. 173—174.
- Поляков Ю.Ф., Спиваковская А.С. Психологическая коррекция: ее роль и место в профилактике заболеваний // Современные формы и методы организации психогигиенической и психопрофилактической работы / ред. М.М. Кабанов. Л.: Изд-во Ленингр. науч.-исслед. психоневрол. ин-та им. В.М. Бехтерева, 1985. С. 119—126.

- Притц А., Тойфельхарт Х. Психотерапия — наука о субъективном // Психотерапия — новая наука о человеке. Екатеринбург: «Деловая книга», М.: «Академический проект», 1999. 397 с.
- Психотерапевтическая энциклопедия / ред. Б.Д. Карвасарский. СПб.: Питер, 1998.
- Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959.
- Солдатова Г.У. Психологические механизмы ксенофобии // Психол. журн. 2006. Т. 27. № 6. С. 5—17.
- Сосланд А.И. Психотерапия в сети противоречий // Психология. Ж. Высшей школы экономики. 2006. Т. 3, № 1. С. 46—67.
- Магистерская программа «Исследование, консультирование и психотерапия личности» факультета психологии Национального исследовательского университета — Высшая школа экономики // [Электронный ресурс] URL: http://psy.hse.ru/research_person/ (дата обращения: 1.05.2011)
- Шадриков В.Д. Магистры психологии: возможности выбора и перспективы роста. // [Электронный ресурс] URL: http://psy.hse.ru/research_person/news/8232901.html (дата обращения: 1.05.2011)
- American Association for Marriage and Family Therapy. Code of Ethics [Электронный ресурс] URL: <http://www.aamft.org/resources/LRMPlan/Ethics/ethicscode2001.asp> (дата обращения: 1.05.2011)
- American Psychological Association. 2002. Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*. V. 57. P. 1060—1073.
- Boisvert C.M., Faust D. 2003. Leading Researchers' Consensus on Psychotherapy Research Findings Implications for the Teaching and Conduct of Psychotherapy. *Professional Psychology: Research and Practice*. V. 34. № 5. P. 508—513.
- Bosse K. 2006. GPE Program in jeopardy? *Monitor on psychology*. V. 37. № 10. P. 40—41.
- Clausen P., Needham T.L. 1994. Clinical training manual for doctoral degrees in marital and family therapy. Fuller Theological Seminary. *Graduate School of Psychology. Division of Marriage and Family*.
- Holzman L.A., Searight H.R., Hughes H.M. 1996. Clinical Psychology Graduate Students and Personal Psychotherapy: Results of an Exploratory Survey. *Professional Psychology: Research and Practice*. V. 27. № 1. P. 98—101.
- Jordan K., Makhnach A. 2005. Russia — mental health care: then and now. *Family Therapy Magazine*. № 1. P. 33—37.
- Korman M. 1974. National conference on levels and patterns of professional training in psychology. *American Psychologist*. V. 29. P. 441—449.
- Norcross J.C., Hanych J.M., Terranova R.D. 1996. Graduate study in psychology: 1992—1993. *American Psychologist*. V. 51. № 6. P. 631—643.
- Pate W.E. 2001. *Analyses of data from graduate study in psychology: 1999—2000. APA research office*, 2001. [Электронный ресурс] URL: <http://research.apa.org/grad00contents.html#adm> (дата обращения: 1.05.2011)
- Radeke J.T., Mahoney M.J. 2000. Comparing the personal lives of psychotherapists and research psychologists. *Professional Psychology: Research & Practice*. V. 31. № 1. P. 82—84.

- Raimy V.C. 1950. *Training in clinical psychology*. N.Y.: Prentice-Hall.
- Snapp F.P., Peterson D.R. 1988. Evaluative Comparison of PsyD and PhD Students by Clinical Internship Supervisors. *Professional Psychology: Research and Practice*. V. 19. № 2. P. 180—183.
- Stoup C.M., Benjamin L.T. 1982. Graduate study in psychology, 1970—1979. *American Psychologist*. V. 37. P. 1186—1202.

CURRENT ISSUES IN PROFESSIONAL SELECTION AND JOB TRAINING IN PSYCHOTHERAPY

A.V. MAKHNACH

Author analyzes psychotherapy as a profession and discusses issues related to therapy education for psychologists. The paper reviews the current state of problems associated with professional selection, training and retraining for future psychotherapists. The criteria which are used in different countries are examined: letters of recommendation, research experience, the results of interviews, extracurricular activities, work experience in social institutions. Examples of using such methods as interviews, group games and discussions in the selection of future therapists in a Russian university are described.

Keywords: psychotherapy, professional selection, the criteria of professional selection, choice of profession, the demands of the profession «psychotherapist», perceptions of the profession, teaching psychotherapy

- Arhangel'skaja V.V. Konsul'tativnaja psihologija na puti k nauchnoj special'nosti // Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. 2010. № 1. S. 158—179.
- Gorobec N.L. Specifika professiogrammy dejatel'nosti psihoterapevta v kontekste integrativnogo podhoda k psihoterapii. Diss. ... kand. psihol. n. M.: Institut psihologii RAN. 2008. 235 s.
- Dojrcen-Smit Je.V., Smit D. Javljaetsja li psihoterapija samostojatel'noj nauchnoj disciplinoy? // Psihoterapija — novaja nauka o cheloveke. Ekaterinburg: Delovaja kniga; M.: Akademicheskij projekt, 1999. S.30—57.
- Kagan V.E. Granicy psihoterapii // Nezavisimyj psichiatricheskij zhurnal. 1995. Vyp. 2. S. 11—16.
- Karvasarskij B.D., Tashlykov V.A. Razvitie metodov podgotovki kadrov i povyshenija kvalifikacii v oblasti psihoterapii v SSSR // Gruppovaja psihoterapija / pod red. B.D. Karvasarskogo, S. Ledera M.: Medicina. 1990. S. 357—365.
- Liders A., Kirtoki A., Vrono E. i dr. Voprosy prepodavanija sistemnoj semejnoy psihoterapii // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 2001. № 3. S. 172—195.
- Makarov V.V. Izbrannye lekcii po psihoterapii. M.: Akademicheskij projekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2000. 432 s.

- Mihajlova E.L. Naprjazhenie v seti normal'noe (nekotorye aspekty psihoterapii kak sociokul'turnoj praktiki) // Psihologija. Zh. Vysšej shkoly jekonomiki. 2006. T. 3, № 1. S. 77—81.
- Miheev V.A. Professional'naja dejatel'nost' kak prioritetnaja cennost' i ee formirovanie u studentov-psihologov // Psihologija segodnja. Ezhegodnik Rossijskogo psihologicheskogo obwestva. T. 2. 1996. Vyp. 2. S. 173—174.
- Poljakov Ju.F., Spivakovskaja A.S. Psihologicheskaja korrrekcija: ee rol' i mesto v profilaktike zabolevanij // Sovremennye formy i metody organizacii psihogigienicheskoj i psihoprofilakticheskoj raboty / red. M.M. Kabanov. L.: Izd-vo Leningr. nauch.-issled. psihonevrol. in-ta im. V.M. Behtereva, 1985. s. 119—126.
- Pritc A., Tojfel'hart H. Psihoterapija — nauka o sub#ektivnom // Psihoterapija — novaja nauka o cheloveke. Ekaterinburg: «Delovaja kniga», M.: «Akademicheskij proekt», 1999. 397 s.
- Psihoterapevticheskaja jenciklopedija / red. B.D. Karvasarskij. SPb.: Piter, 1998.
- Rubinshtejn S.L. Principy i puti razvitija psihologii. M.: Izd-vo AN SSSR, 1959.
- Soldatova G.U. Psihologicheskie mehanizmy ksenofobii // Psihol. zhurn. 2006. T. 27. № 6. S. 5—17.
- Sosland A.I. Psihoterapija v seti protivorechij // Psihologija. Zh. Vysšej shkoly jekonomiki. 2006. T. 3, № 1. S. 46—67.
- Magisterskaja programma «Issledovanie, konsul'tirovanie i psihoterapija lichnosti» fakul'teta psihologii Nacional'nogo issledovatel'skogo universiteta — Vysshaja shkola jekonomiki // [Jelektronnyj resurs] URL: http://psy.hse.ru/research_person/ (data obrawenija: 1.05.2011)
- Shadrikov V.D. Magistry psihologii: vozmozhnosti vybora i perspektivy rosta. // [Jelektronnyj resurs] URL: http://psy.hse.ru/research_person/news/8232901.html (data obrawenija: 1.05.2011).
- American Association for Marriage and Family Therapy. Code of Ethics [Электронный ресурс] URL: <http://www.aamft.org/resources/LRMPlan/Ethics/ethicscode2001.asp> (дата обращения: 1.05.2011)
- American Psychological Association. 2002. Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*. V. 57. P. 1060—1073.
- Boisvert C.M., Faust D. 2003. Leading Researchers' Consensus on Psychotherapy Research Findings Implications for the Teaching and Conduct of Psychotherapy. *Professional Psychology: Research and Practice*. V. 34. № 5. P. 508—513.
- Bosse K. 2006. GPE Program in jeopardy? *Monitor on psychology*. V. 37. № 10. P. 40—41.
- Clausen P., Needham T.L. 1994. Clinical training manual for doctoral degrees in marital and family therapy. Fuller Theological Seminary. *Graduate School of Psychology. Division of Marriage and Family*.
- Holzman L.A., Searight H.R., Hughes H.M. 1996. Clinical Psychology Graduate Students and Personal Psychotherapy: Results of an Exploratory Survey. *Professional Psychology: Research and Practice*. V. 27. № 1. P. 98—101.
- Jordan K., Makhnach A. 2005. Russia — mental health care: then and now. *Family Therapy Magazine*. № 1. P. 33—37.

- Korman M. 1974. National conference on levels and patterns of professional training in psychology. *American Psychologist*. V. 29. P. 441—449.
- Norcross J.C., Hanych J.M., Terranova R.D. 1996. Graduate study in psychology: 1992—1993. *American Psychologist*. V. 51. № 6. P. 631—643.
- Pate W.E. 2001. *Analyses of data from graduate study in psychology: 1999—2000*. APA research office, 2001. [Электронный ресурс] URL: <http://research.apa.org/grad00contents.html#adm> (дата обращения: 1.05.2011)
- Radeke J.T., Mahoney M.J. 2000. Comparing the personal lives of psychotherapists and research psychologists. *Professional Psychology: Research & Practice*. V. 31. № 1. P. 82—84.
- Raimy V.C. 1950. *Training in clinical psychology*. N.Y.: Prentice-Hall.
- Snapp F.P., Peterson D.R. 1988. Evaluative Comparison of PsyD and PhD Students by Clinical Internship Supervisors. *Professional Psychology: Research and Practice*. V. 19. № 2. P. 180—183.
- Stoup C.M., Benjamin L.T. 1982. Graduate study in psychology, 1970—1979. *American Psychologist*. V. 37. P. 1186—1202.