

Шнейдер Л.Б.

Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. пособие. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 600 с. — (Серия «Библиотека психолога»).

Книга представляет собой психологический анализ идентичности как комплексной психолого-педагогической проблемы, принадлежащей социально-психологической и субъективно-психологической реальности.

В ней раскрываются сущность и динамика профессиональной идентичности, выявляются механизмы порождения, реализации, описания и репрезентации идентичности, выделяются составляющие профидентичности в перспективе: *профессия, образ Я, Другие*, обосновывается функциональная специфика профидентичности практических психологов и возможные пути ее достижения в процессе профессионального обучения.

Издание адресовано студентам, аспирантам, психологам, педагогам.

Оглавление

Введение

Глава 1. Теоретические и методологические основания изучения идентичности в психологии

1.1 Идентичность как психологический феномен

1.2 Идентичность как социально-психологическая реальность

1.3 Идентичность как тождество и как целостность

Глава 2. Профессиональная идентичность как психологическая проблема

2.1 Реконструкция профессиональной идентичности

2.2 Профессиональная идентичность: порождающий, реализующий и описательный механизмы

2.3 Профидентичность: функциональный образ Я

Глава 3. Эмпирическое изучение профессиональной идентичности

Эксперимент 1. Исследования реального сознания: вера в справедливый мир как основа трудовой активности человека

Эксперимент 2. Изучение профидентичности как результата целенаправленной профессиональной активности студентов

Эксперимент 3. Ассоциативный эксперимент в исследовании профидентичности студентов-психологов

Эксперимент 4. Роль высшего образования в становлении профидентичности студентов

Эксперимент 5. Изучение профидентичности в процессе профессионального обучения

Эксперимент 6. Психология и религия: студенты

Эксперимент 7. Исследование идентификационного поля студентов и преподавателей высшей школы

Эксперимент 8. Исследование способов восприятия и оценивания себя и других

Эксперимент 9. Исследование оценивания деятельности самим исполнителем и другими

Глава 4. Профессиональная идентичность как педагогическая проблема

4.1 Роль высшего образования в формировании образа Я студентов

4.2 Пути достижения профессиональной идентичности в обучении

4.3 Становление профессиональной идентичности психологов-практиков в процессе вузовской подготовки

Глава 5. Тренинг профессиональной идентичности

5.1 Диагностика

5.2 Практическая психология

5.3 Я и Дело

5.4 Я и Другие

5.5 Прототипы

5.6 Образ Я

5.7 Разминочно-разгрузочные упражнения

5.8 Заккрытие тренинга

Приложения

Приложение 1. Задания для самостоятельной работы

Приложение 2. Ответы к упражнениям и заданиям

Приложение 3. Кроссворды

Заключение

Общие выводы

Библиография

Глава 2

Профессиональная идентичность как психологическая проблема

2.1. Реконструкция профессиональной идентичности

Определяющие категории. В отечественной научной и публицистической литературе термин «*профессия*» употребляется чаще всего в четырех разных значениях, выделенных Е. А. Климовым:

- общность людей, занятых в определенной области, отрасли труда;
- область деятельности как множество трудовых постов;
- работа, процесс деятельности в определенной области;
- качественная определенность человека, имеющего некоторые умения, знания, опыт, личные качества.

В соответствии с исторически сложившимся разделением труда в обществе существуют рабочие посты, должности, места. Каждый такой пост, имеющий традиционно сложившееся оснащение, оборудование и характеризующийся системой прав, обязанностей, норм поведения, требований к знаниям, навыкам, культуре работника, называют специальностью, ею надо овладеть. Специальность — это необходимая для общества ограниченная (вследствие разделения труда) область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность получить взамен приложенного (затраченного) им труда необходимые средства существования и развития. Профессия — это группа родственных специальностей. [164. С. 176—196].

В. Д. Брагина в дополнение к этим значениям предполагает, что профессия есть не только совокупность трудовых действий человека, но и его социальная позиция [53].

Профессии описываются не только в терминах, выражающих присущие им свойства, т. е. обязанности, умения, навыки, но и в таких характеристиках как престиж, уровень требуемого образования, материальный достаток, социальная значимость труда, привилегии и др.

Прежде чем детально обсуждать профессионализацию практической психологии, следует упомянуть о критериях [205. С. 119—120], которые обычно используют для определения профессии.

- Знания и умения. Профессиональная деятельность предполагает специальную подготовку. Существует определенный объем знаний, присущий данной профессии, который можно приобрести с помощью системы профессионального обучения и тренировки. Необходимого уровня навыков и умений невозможно достигнуть без практической работы на протяжении нескольких лет, желательно под руководством старших представителей данной профессии и без постоянного обновления знаний.

- Понятие услуг и общественного интереса. Профессионал предоставляет свои знания и опыт в распоряжение других людей как услугу за соответствующее вознаграждение, моральное и материальное, дающее человеку возможность удовлетворять различные потребности. Однако он рассматривает их с точки зрения более широкой социальной перспективы и помнит о более широких общественных нуждах и интересах.

- Этические нормы. Существуют общепринятые этические нормы, которые разделяют и применяют члены определенной профессии. Они определяют, какое поведение при оказании профессиональных услуг правильно, а какое нет. Профессиональная деятельность носит общественно полезный характер.

- Требование общества. Профессиональная деятельность дает человеку определенный социальный и общественный статус. Общество, в котором существует профессия, признает общественную роль профессии, статус и нормы поведения. Возможно явное признание с помощью официального документа, регулирующего и защищающего профессиональную практику, определяющего требуемые образовательные нормы, виды поведения, которые рассматриваются как профессиональные и незаконные, а также соответствующие санкции.

- Профессиональный подход. Во многих ситуациях невозможно

подготовить более или менее официальную декларацию норм, определяющих истинно профессиональное этическое поведение. В таких случаях специалиста будет направлять его личная этика. Каждый профессионал должен много раз сделать личный выбор и решить, какие нормы уважать и как вести себя в определенных ситуациях.

Понятия «профессия» и «профидентичность» связаны определенным образом. Профессия задает содержательные характеристики профидентичности, как бы обеспечивая «морфологию» профессиональной деятельности и профессиональной общности, тем самым, структурируя «диапазон маневра в рамках выполняемой и осваиваемой деятельности» (Н.С. Пряжников), оставляя возможность для различных вариантов самореализации внутри профессии как группы родственных специальностей.

Становление профидентичности в рамках профессии возможно при выполнении уже вышеобозначенных трех условий:

- 1) прецедентного: наличие абсолютно подобных или сходных, таких же элементов той же системы (собственно идентификация);
- 2) интердиктивного: наличие других, не таких же элементов, принадлежащих иной системе (собственно отчуждение);
- 3) юстициального: наличие транслятора информации о существовании этих систем (возможность отличать одно от другого).

Реализация этих условий способствует формированию профессионально дифференцирующих признаков еще в процессе профессиональной подготовки. Однако профессия как исходное для становления профидентичности не имеет таких выраженных естественных дифференцирующих признаков как, например, пол для половой идентичности, этнос для этнической. В связи с этим повышается значимость внутренней работы по обнаружению этих признаков, а с другой стороны, возрастает роль других людей, которые бы замечали эти признаки и признавали их. Кроме того, в отличие от пола и этноса, профессия такое исходное, которое предусматривает специальную целенаправленную, обществом организованную подготовку и выполняется за определенное вознаграждение. Ни пол, ни этнос не предусматривают решения проблемы идентичности в связи с такими категориями как пригодность или готовность.

Решение проблемы профидентичности как самореализации человека на профессиональном поприще связана с вопросами профпригодности и профессиональной готовности. Свойство «пригодность» отличается тем, что может быть приписано лишь конкретной ситуации, включающей обязательно два компонента: «данный человек» и «данная специальность». Свойство «профессиональная пригодность» не присуще человеку как таковому. Профпригодность — это взаимное соответствие данного человека в данной области приложения его сил в данное время. Профессионально пригодные качества в каждом случае не рядоположены, а образуют нечто целое, систему: гражданские качества, отношение к профессии, труду, интересы и склонности, дееспособность, специальные способности, навыки, привычки, знания, опыт.

Оценка уровня профессиональной готовности человека к какому-либо труду, по данным целого ряда исследователей (В. Г. Асеев, И. К. Кряжева, К. М. Гуревич, М. П. Будякина, А. А. Русалинова, Е. А. Климов и др.), должна основываться на следующих критериях: удовлетворенность трудом и взаимоотношениями в коллективе; успешность в овладении профессией или успешность в работе; психофизиологическая «цена» труда. Также в качестве признаков готовности человека к профессиональной деятельности можно рассматривать степень сформированности у него основных психических регуляторов деятельности: «образ объекта» (субъективный образ профессии); «образ субъекта» (образ Я — самосознание); «образ субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений» (профессиональное самосознание) (Е. А. Климов).

Е. М. Иванова пишет, что изучение названных признаков осуществляется по следующим показателям: знаниям, мере их осознания в социальном и личностном

смысле, возможности применения при решении профессиональных задач, уровню профессионального самосознания, функциональному состоянию [133. С. 19].

Сопоставление профессии, профидентичности, профпригодности, и профессиональной готовности возможно в координатах человеческой активности:

- профессия соответствует уровню *внешней* активности и представляет профессиональную (обычную) занятость чем-то;
- профидентичность соответствует уровню *внутренней* активности, т. е. проявляется в личностной значимости профессиональной активности для человека;
- тогда профпригодность и профессиональная готовность соответствуют *формам* проявления активности, при этом профпригодность является низшей формой активности, т. к. для ее определения требуется выявление ситуативно-обусловленных профессионально дифференцирующих признаков, а профготовность является высшей формой активности, т. к. для ее определения требуется выявление сознательно-обеспеченных профессионально-дифференцирующих признаков.

Профессия представляет собой социально-объективную часть профессионального континуума человеческой активности, профпригодность и профготовность — формальные реальности, профидентичность — неформальную, смысловую, субъективную реальность. В этом смысле профессия и профидентичность связаны каузальной зависимостью как причина и следствие. А профпригодность и профготовность объединены с профидентичностью актуальной зависимостью как производные той части профессиональной реальности, которая связана с:

- результативностью специальной подготовки (профпригодность проверяется в начале, профготовность — в конце);
- определенной оплатой за выполняемую работу (профнепригодные и профнеготовные либо устраняются из деятельности, либо принадлежат к низкооплачиваемым профессиональным группам);
- притязаниями на определенный социальный статус (профпригодные и профессионально готовые претендуют на лучшее статусное положение).

Профидентичность связана с этими параметрами профессии косвенным образом, опосредованно, наибольшая же связь профидентичности обнаруживается, по нашему мнению, с нравственными профессиональными ориентирами, выражающимися в ощущении субъектности своего труда, ответственности за него и в переживании собственной профессиональной самооффективности.

Рассмотрим это подробнее. Применительно к теории и практике психологии труда и профессионального самоопределения Н. С. Пряжников заявляет, что в самостоятельном и осознанном построении перспектив своего развития в определенной трудовой деятельности проявляется субъектность, которая как бы составляет контекст для конкретного труда и развития человека в этом труде. Поэтому, *«если говорить о развитии субъекта труда, то прежде всего следует говорить о развитии его способности самостоятельно осмысливать свою деятельность, самостоятельно находить смыслы этой деятельности и искать пути совершенствования себя в этой деятельности»* (курсив Пряжникова. — Л. III.) [241. С. 78]. Становление субъекта труда, по нашему мнению, раскрывается наиболее полно в достижении профессиональной позиции, интегрирующей профессиональные ситуации, отношения и образ *Я*, характеризующей тождественность, определенность и целостность человека, т. е. позиция может быть принята за единицу операционального анализа феномена идентичности.

Результаты работы человека во многом зависят от степени позитивности его самооценки. Современная экспериментальная наука позволила развить и конкретизировать эту мысль, обнаружив и описав феномен личностной самооффективности, психологическую суть которой составляет убежденность людей в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление профессиональной деятельности. Самооффективность в терминах нашего исследования звучит как позитивный

образ Я.

Р. Л. Кричевский [181] рассматривает почерпнутые из работ А. Бандуры и других ученых примеры влияния самоэффективности на поведение и психическую активность людей. Он отмечает, что оценка людьми своей эффективности обуславливает выбор ими профессиональной деятельности и профессиональной общности. Люди охотно берутся за такие дела и выбирают такую социальную среду, которые подвластны их контролю. Убежденность людей в своей эффективности влияет на уровень их мотивации, отражающейся в величине и продолжительности прилагаемых усилий по выполнению задачи, она позволяет не ослаблять усилий, необходимых для достижения успеха, и быстро восстанавливать уверенность в себе в ситуациях неудач. Сознание испытывает на себе влияние самоэффективности. Одно из его проявлений касается довольно часто формулирующихся в сознании человека сценариев будущего поведения в различных жизненных ситуациях. Люди с сильной верой в собственную эффективность мысленно набрасывают успешные сценарии, ориентирующие их на удачное выполнение задачи, т. е. позитивное самовосприятие определяет «позитивное» поведение в профессиональных ситуациях и профессиональном сообществе.

Современный меняющийся мир расширяет возможности для самоопределения специалистов. Развитие человека как субъекта профессиональной деятельности идет по пути «пошагового возникновения и даже преднамеренного создания им некоторых возможностей», из которых какие-то выбираются для реального осуществления. При этом в связи с исключительной многообусловленностью и нестандартностью любых ситуаций в обществе, в мире труда, профессий, и высоким уровнем неопределенности возможных исходов из нестандартных ситуаций принципиально невозможно заранее предвосхитить весь трудовой жизненный путь человека (Е. А. Климов).

Взаимосвязь общей психологии и психологии профессионального развития явилась основанием для построения ряда теорий профессионального развития, большинство из которых отнесены к пяти основным направлениям:

- 1) дифференциально-диагностическому;
- 2) психоаналитическому;
- 3) теории решений;
- 4) теории развития;
- 5) типологическому.

В рамках интересующей нас проблемы рассмотрим направление теории развития, описанной И. М. Кондаковым, А. В. Сухаревым.

Э. Гинцберг представил профессиональное развитие как последовательность качественно специфических фаз, где разделительным критерием выступают содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания.

В дальнейшем Д. Сьюпер создал теорию, в которой объединены феноменологические концепты с дифференциальной психологией и выдвинуты следующие положения:

1. Люди характеризуются способностями, интересами и свойствами личности.
2. На этой основе каждый человек подходит к ряду профессий, а профессия — к ряду индивидов.
3. В зависимости от времени и опыта меняются как объективные, так и субъективные условия профессионального развития, что обуславливает множественный профессиональный выбор.
4. Профессиональное развитие включает ряд последовательных стадий и фаз.
5. Особенности этого развития определяются социально-экономическим уровнем родителей, свойствами индивида, его профессиональными возможностями и т. д.
6. На разных стадиях развитием можно управлять, с одной стороны, способствуя формированию у индивида интересов и способностей и, с другой — поддерживая индивида в его стремлении «попробовать» реальной жизни и в развитии его Я-концепции.
7. Профессиональное развитие состоит, в сущности в развитии и реализации Я-концепции.

8. Взаимодействие Я-концепции и реальности происходит при проигрывании и исполнении профессиональных ролей.

9. Удовлетворенность работой зависит от того, в какой мере индивид находит адекватные возможности для реализации своих способностей, интересов, свойств личности в профессиональных ситуациях, что в значительной степени определяется возможностью играть ту роль, которая казалась подходящей на стадии профессионального развития, которые Д. Сьюпер назвал стадиями «пробуждения и исследования» [177. С. 162—163].

Для теории Д. Сьюпера характерно обращение к понятию Я-концепции. Напомним, что в зарубежной психологии использование термина «Я-концепция» созвучно употреблению термина «самосознание» в отечественной психологии.

Как показывает научный анализ (Р. Берне), Я-концепция представляет собой весьма сложное образование, в структуре которого можно выделить ряд универсальных характеристик. К числу такого рода универсалий относится, в частности, «власть Я», содержательно трактуемая как ощущение человеком компетентности, собственной эффективности и личной влиятельности. На наш взгляд то, что в данном случае маркируется как «власть Я» вполне представляет собой некоторый аспект профидентичности.

Эту особенность Я — ощущение власти над окружающей действительностью — в западной психологии понимают как главный фактор обеспечения психологической стабильности человека, т. к. будучи существом деятельным, человек оценивает себя прежде всего с точки зрения своей способности воздействовать на окружающий мир. В данном случае обнаруживается упор на сильное ощущение Я, на возможности, позволяющие осуществлять **контроль** над ситуациями и отношениями, что характерно для западной психологии. В отечественной психологии более характерно обсуждение в координатах **ответственности** (выделение наше. — Л. III.) за развитие профессиональных ситуаций и отношений, за свои профессиональные действия. М. Мамардашвили относит это вообще к работе: «А что такое работа, любая действительная работа? Это самостоятельность, ответственность, риск и готовность за все платить. Работа вообще — взрослое дело» [222. С. 172].

На наш взгляд использование терминов «контроля» или «ответственности» не противоречит друг другу, т. к. они используются для решения одной проблемы — определения меры своей включенности в профессиональную деятельность, при этом контроль акцентирует внимание на внешней стороне включенности в ситуации, а ответственностью подчеркивают степень внутренней включенности в профессиональную деятельность. При этом пониженная ответственность ослабляет контроль, повышенная ответственность делает его чрезмерным, что также не способствует профессиональной успешности. Таким образом, понятие «ответственность» несет на себе нагрузку системообразующего фактора для профессиональной идентичности. С нашей точки зрения использования термина «контроль» (так же, как и «власть Я») связано с обсуждением профессионального развития как построения карьеры, а использование термина «ответственность» (также как и «образ Я») более логично при обсуждении профессионального развития человека как развития субъекта труда.

Известны следующие периодизации профессионального развития человека:

- Е. А. Климов выделяет стадию предыгры; стадию игры; стадию овладения учебной деятельностью; стадию оптации; стадию профессиональной подготовки; стадию развития профессионала.

- В. А. Бодров предлагает следующую последовательность: стадия предыгры; стадия игры; стадия овладения учебной деятельностью; стадия профессионального обучения; стадия профессиональной адаптации; стадия развития профессионала; стадия реализации профессионала; стадия спада, завершения жизни.

- Дж. Сьюпер выделил следующие стадии развития профессиональной карьеры и их содержание:

- 1) роста — развитие интересов, способностей;

- 2) исследовательский — апробация своих сил в различных видах трудовой и учебной деятельности;

3) утверждения — профессиональное образование и упрочение своих позиций в обществе;

4) поддержания — создание устойчивого профессионального и социального положения.

Примечательно, что здесь обнаруживается влияние культурно-исторических традиций и общей социально-экономической ситуации. Так, например, в периодизациях Е. А. Климова и В. А. Бодрова освоение профессии связано с более ранними этапами (примерно от 17—18 до 24—27 лет), а у Дж. Сьюпера получение профессионального образования и упрочение позиций в обществе связывается с более поздними возрастными периодами (от 25 до 44 лет). Вероятно, в западном обществе человеку предоставляется больше времени на обдумывание выбора, создание социальной ситуации развития и на пробу своих сил в разных видах деятельности. С другой стороны, здесь проявляет себя тот факт, что в отечественной психологии периодизация профессионального развития рассматривается как развитие субъекта труда, а в западной — как периодизация карьерного роста.

Профидентичность: Я и Дело. Социально-профессиональная мобильность — один из важных механизмов воспроизводства отношений в обществе. В связи с изменяющейся структурой общества расставляются новые акценты в отношении специалиста к себе и к миру, которые обостряют проблему «самоактивности и самодостаточности отдельного индивида и социально-профессиональных групп» (Н. П. Золотова). В настоящее время в теории и практике профессионального развития все больше ощущается необходимость нового осмысления сущности и смысла труда конкретных профессионалов, специфики профессионального самоопределения, на первый план все больше выдвигаются проблемы, связанные со становлением профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность — психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу. Профидентичность детерминирована профессиональным общением и профессиональным опытом, репрезентируется посредством речевых средств через образ *Я*. С нашей точки зрения профессиональная идентичность — по сути, аспект специфической интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональной реальности. Исходным является самосознание. Исполнительным механизмом являются процессы идентификации — отчуждения. Профессиональная идентификация¹ — это объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов) личности. Тогда обратный процесс, связанный с объективным и субъективным отвержением этого единства и обособлением профессиональных характеристик личности есть профессиональное отчуждение или профессиональное обособление. Образ *Я* является способом выражения профидентичности.

При этом следует иметь в виду, что профессиональная идентичность несводима собственно к профессионализму — психологической категории, объективными признаками которой являются состояние мотивационной и операциональной сферы (А. К. Маркова), и может не совпадать с объективными и субъективными показателями профессионализма. Если понимать профессионализм как выраженность мотивационной и успешность операциональной сферы человека, то его следует включать в качестве составной части профидентичности, но если рассматривать профессионализм в контексте личностного самоопределения и жизненных перспектив, то понятия «профессионализм» и «профидентичность» оказываются вполне соотносимыми.

Идентичность в общем виде рассматривается нами как самореферентность — (лат. *Referte* — сообщать) сообщение² — на основе переживания уникальности своего бытия и неповторимости личностных свойств — самому себе о том, кто *Я есть* и что является Моим, при наличии своей принадлежности социальной реальности в форме конкретных жизненных

¹ Определяется по аналогии с социальной идентификацией, приведенной И. С. Коном.

² Самореферентность — это сообщение, воплощающее в себе ценностное и эмоциональное значение.

ситуаций и отношений. Тогда профессиональная идентичность — это результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, определенная степень отождествления — дифференциации себя с Делом и Другими, проявляющаяся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях *Я*. Профессиональная идентичность обращена в настоящее и будущее.

Социально-психологические явления, по мнению Б. Ф. Поршнева, тяготеют к психическому складу. Стойкие черты психического склада формируются через посредство обычаев, привычек, жизненных порядков, воспринимаемых от старшего поколения и от среды. Психический склад сращен с культурой, зависит от нее и выражается в языке. Психический склад отвечает тенденциям устойчивости, типичности в жизни профессии. В психическом складе людей двух профессий замечается относительное своеобразие. С нашей точки зрения это некоторое соответствие профидентичности. Однако профессиональная идентичность не сводится только к формальной профессиональной самопрезентации (в профессиональной общности и деле), определяющими характеристиками профидентичности, кроме тождественности, определенности и целостности могут быть названы позиционность, рефлексивность и ответственность. Более того в современном мире внешние профессионально-дифференцирующие признаки оказываются «размытыми» вследствие процессов унификации и стандартизации профессиональной деятельности, на первый план для достижения истинной профессиональной идентичности выдвигаются признаки внутреннего плана, те самые — позиционность, ответственность и рефлексивность.

Возможно, профессиональная идентичность имеет разные источники формирования. Одним из них являются объективные границы профессиональной идентичности, которые определены нормативными государственными документами об образовании. Так, обучавшийся на определенном факультете и получивший диплом специалист воспринимается как профессионально идентичный своей профессии. Ключевыми составляющими профессиональной идентичности выступают образовательно-профессиональная общность судьбы и профессиональная осведомленность. С другой стороны, исследователи подчеркивают необходимость разработки профессиограммы личных качеств профессионала, т. е. в становлении профидентичности определенную роль играет выраженный личностный радикал. Свою роль в становлении профессиональной идентичности играют определенные ожидания и предпочтения, некие идеальные образы выбранной профессии и себя в ней у каждого человека. Утверждению переживания профессиональной идентичности способствует признание индивида окружающими в качестве профессионала (вспомним часто звучащее уже в период обучения в родственно-дружеском кругу «Но ты же психолог!»). В качестве составляющей профессиональной идентичности в этом случае обозначим профессиональную самопрезентацию. В качестве профессионально дифференцирующих признаков³ следует выделить владение определенной терминологией, использование определенного профессионального лексикона, ценности и нормы, профессиональные мифы, представления об альма-матер, о своих учителях и профессиональных предшественниках, профессионально — важные качества специалиста, профессиональные навыки и умения, профессиональные приметы, в некоторых случаях профессиональный инструментарий.

На сегодняшний день внешние источники формирования профессиональной идентичности можно считать необходимыми, но недостаточными. Что же происходит с внутренними? К внутренним источникам становления профессиональной идентичности мы отнесли:

- эмоционально-положительный фон, на котором происходило получение первичной и последующей информации о собственной профессии;
- положительное восприятие себя в качестве субъекта профессиональной

³ Введение профессионально дифференцирующих признаков и форм общностей сделано по аналогии с этнодифференцирующими признаками, описанными Т. Г. Стефаненко.

деятельности;

- эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к профессиональному сообществу;
- успешное усвоение (присвоение) прав и обязанностей, норм и правил профессиональной деятельности;
- инициирование становления профессиональной идентичности зависит от меры ответственности, которую специалист готов на себя принять, соотношения процессуальной и целевой активности;
- уровня личностного и «технологического» развития;
- характера выраженности и самопринятия экзистенциального и функционального Я;
- сильной мотивационной готовности к реализации себя на избранном профессиональном поприще, к вхождению в профессиональное сообщество, к постоянному самоисследованию и развитию своей личности, образа Я.

К моменту, когда молодой человек говорит себе: «Я буду психологом», он уже имеет мотивационную готовность (если этого нет в наличии, то речь идет о маргинальном профессиональном выборе), а заявление: «Я — психолог» обладает собственным эмоциональным отношением к этому утверждению. Это могут быть эмоционально-нейтральное отношение, гордость, неприятие. Неприятие — это несовместимость концепции и профессиональной реализации, выливающийся во внутриличностный конфликт, блокирующий самовыражение и саморазвитие личности.

К наиболее значимым точкам процесса становления профессиональной идентичности можно отнести:

- воспитание в соответствии со сложившимися традициями в семье (вспомним о династиях) и ближайшем окружении;
- получение информации о профессиональной принадлежности значимых Других и переработка этой информации;
- получение информации об особенностях различных профессий и ее оценивание;
- формирование образа профессии, который, возможно, во многом зависит от эмоциональной окраски полученной информации.

В качестве обобщенной детерминанты становления профессиональной идентичности в современных условиях можно назвать информационно насыщенную окружающую среду⁴, из которой вычерпываются представления об объекте и субъекте труда, его целях и задачах, способах получения образования или приобретения необходимых навыков, требованиях профессии к человеку и пр., т. е. следует признать приоритет внешних источников развития профессиональной идентичности на начальном этапе. Основой же для дальнейшего формирования личности является профессиональная *самоидентичность*. Поясним это: N является психологом, в соответствии с базовым образованием проявляет характерные для «нормативного» психолога черты, обладает определенными профессиональными знаниями и умениями — можно говорить о его профессиональной идентичности. Если при этом N четко понимает, что он психолог, положительно к этому относится, вырабатывает систему профессионально-нравственных самооценок, определяется («воссоздается», «строится», «подтверждается», «выверяется», «доопределяется» — В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман) в своих профессиональных позициях, осознает и выделяет характерные черты людей своей профессии и других, то можно говорить о профессиональной самоидентичности N. Именно на нее мы делаем упор в дальнейшем, называя ее для терминологического удобства просто «профессиональной идентичностью». Укажем, однако, что профессиональную

⁴ К подобным выводам приходят Т. Г. Стефаненко, М. В. Заковоротная и др., это же мнение разделяем и мы.

идентичность можно формировать, профессиональная же самоидентичность достигается. Можно обеспечить чистоту внешних источников формирования профессиональной идентичности; нельзя *сформировать* (курсив наш. — Л. Ш.) профессиональную самоидентичность, можно лишь создать условия для ее обретения.

В циклической модели профессиогенеза как смены профессионально-деятельностных стереотипов, предложенной Е. П. Ермолаевой [116], профессиональной идентичности отводится регулирующая функция. На наш взгляд эту функцию в профессиогенезе выполняют образы профессии и себя в ней. По мнению Е. П. Ермолаевой для формирования профессиональной идентичности необходимо усвоение профессиональных стереотипов. Здесь мы солидарны в отношении профессиональной идентичности, но в плане становления профессиональной самоидентичности это исходное условие, которое непременно должно дополняться творческим преобразованием стереотипов, их переработкой и завершаться этот процесс должен формированием собственной профессиональной позиции.

До изложения авторских позиций в становлении профидентичности, представляется возможным выделить некоторые исторические формы профессиональной идентичности. К первой исторической форме профидентичности следует отнести объединение людей вокруг какого-то Дела, будь-то охота, рыбная ловля, ткачество и др. На тот момент превалировали представления людей об общем характере выполнения определенных трудовых действий, о необходимости активности в актуальном времени и в фиксированном пространстве, о трудовой общности для удовлетворения базовых потребностей человека. Профессиональная идентичность была диффузной, «не оформленной», «пассивной». Коррелятом данной формы трудовой (деловой) общности в современных условиях может выступить профессиональное самоопределение и самоорганизация, структурируемые уже смыслами (а не сугубо потребностями) и хронотопами (пространственно-временными характеристиками) трудовой деятельности.

Далее в ходе исторического процесса профессионального разделения труда возникла вторая форма профессиональной идентичности — осознание цеховой общности. Иными словами, сформировалась идея единства профессионального сообщества, т. е. оформились представления о Других, таких же, как я, умеющих то же, что и я (прототипы). Вместе с тем усилилась оппозиция относительно Других, не таких, как мы. Эти процессы приводят к появлению профессионально дифференцирующих признаков: различия в одежде, прическах, манерах и привычках, профессиональном лексиконе, стиле деятельности и образе жизни. Профессиональная идентичность становится выраженной, «приобретенной» — ремеслу нужно было *специально* (курсив наш. — Л. Ш.) учиться. Коррелятом данной формы цеховой общности в наши дни является персонализация в профессиональном сообществе, которая структурируется профессиональными прототипами.

Профессиональная идентичность — это не только осознание своей тождественности с профессиональной общностью, но и ее оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т. е. переживание своей профессиональной целостности и определенности.

Далее акцент смещается с деловой и социально-психологической, цеховой выраженности к самовыражению, к самореференции, к образу Я. Новую форму профессиональной идентичности, вероятно, допустимо назвать открытой, выраженной, устойчивой. Профессионально дифференцирующие признаки становятся менее наглядными, но далеко не исключительными, они приобретают большую аффективную выраженность, проявляются в профессиональных ценностях. Коррелятом данной формы самореференции в настоящее время выступает рефлексия.

Возможно возникновение ложной профессиональной идентичности, построенной на основе общности престижа профессии, элитарности профессиональных групп, супероригинальности функционального Я. В этих случаях внутренние ресурсы профидентичности остаются не задействованными, весь упор сделан на внешний аспект, антураж.

В процессе онтогенеза становление профессиональной идентичности проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка и исторического развития профидентичности в социогенезе. Предполагаем, что таких этапов четыре (пробная периодизация):

1. Допрофессиональный — в период детства ребенок приобретает фрагментарные и несистематичные знания о мире профессий. Его выборы и предпочтения ситуативны и случайны, чаще всего он хочет быть тем профессиональным героем, который поразил его воображение.

2. Предпрофессиональный — к моменту окончания школьного детства подросток достаточно неплохо разбирается во внешних профессионально дифференцирующих признаках. В период отрочества начинается профессиональное самоопределение, заключающееся в идентификации со своей профессией и обособлении от других видов профессиональной деятельности.

3. Осведомительный — в процессе профессионального обучения юноша обстоятельно дифференцирует профессиональные группы и уже способен идентифицироваться с одной из них. В этот период происходит профессиональная персонализация, заключающаяся в идентификации со своим сообществом и обособлении от других общностей, профессиональное самоопределение при успешном развитии может быть завершено в общем виде, начинается профессиональная самоорганизация. Профессиональная идентичность может формироваться уже в полном объеме.

Профессиональный — в поствузовский период молодой человек приобщается к самостоятельной профессиональной деятельности. Более глубокое усвоение профессиональных нормативов и стереотипов дифференцирует и упорядочивает образ «идеального профессионала», который дополняется образом «себя как профессионала», все более уточняющимся в ходе профессионального самопознания — от стереотипов поведения в типичных обстоятельствах до моделей продуцирования творческих решений в непредсказуемых ситуациях, самореализации и развития личности в труде. В этот период трансформируется профессиональное самоопределение (наполняется личностным, теоретическим, ситуативным и инструментальным содержанием), продолжается профессиональная самоорганизация.

По нашему мнению, 1, 2, и 3 этапы становления профидентичности соответствуют профессиональному самоопределению, а 4 этап соответствует формированию профессиональной карьеры.

В психологическом смысле по Э. Эриксону при становлении профессиональной идентичности человек проходит те же этапы, что и при социализации — доверие, автономию, инициативность, достижение, идентичность, интимность, творчество, интеграцию. В устойчивом окончательном варианте профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией (по нашему мнению примерно к 30—35 годам) и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса. С нашей точки зрения, профессиональная идентичность структурируется смыслами, хронотопами, ценностями и прототипами, в динамическом аспекте — ее «строят» персонализация, самоопределение, самоорганизация и рефлексия, характеризуют тождественность, определенность и целостность, дополняют картину позиционность, рефлексивность и ответственность.

Однако уточним свои представления об изменении профидентичности. Полное изменение профессиональной идентичности возможно и даже достижимо для взрослого человека за относительно короткие интервалы времени при смене: Дела, Профессионального

сообщества и Образа Я. Примерами таких радикальных изменений служит переход человека со светской службы на религиозное поприще, эмиграция в другую страну, ситуации с человеком, о котором говорят «сам себя сделал», «выбился в люди». Если изменяется одна из составляющих, то возможно лишь частичное (транзитивное) изменение профидентичности.

Генезис профессиональной идентичности. С нашей точки зрения в уровнях профидентичности возможна такая иерархия по критериям Дело (опыт) — Другие (общение) — Я:

1. Осознание дальней и ближней профессиональных целей; стремление понять свое дело, овладеть им в полном объеме; освоить все трудовые функции (профессиональный опыт = 0); определение структуры профессиональных отношений и поиск своего места в них (профессиональное общение = 0); соответствие человека и профессии устанавливается в модальности «хочу»; характеристика самого субъекта деятельности — мечтающий; профидентичность — невыраженная.

2. Усвоение основных знаний, требований профессии к человеку, осознание своих возможностей, представление о выполнении данной деятельности, осуществление деятельности по образцу (профессиональный опыт $\neq$ 0); установление профессиональных контактов, вхождение в профессиональное сообщество (профессиональное общение $\neq$ 0); соответствие человека и профессии устанавливается в модальности «знаю»; характеристика самого субъекта деятельности — осведомленный; профидентичность выраженная, пассивная.

3. Практическая реализация выбранных профессиональных целей, самостоятельное и осознанное выполнение деятельности, формирование своего индивидуального стиля деятельности (профессиональный опыт = const); формирование определенного круга профессиональных контактов, интенсификация процесса профессионального общения (профессиональное общение = const); соответствие человека и профессии устанавливается в модальности «могу»; характеристика самого субъекта деятельности — умелый; профидентичность активная.

4. Свободное выполнение профессиональной деятельности, повышение уровня притязаний, поиск сложных профессиональных задач; профессиональное совершенствование, мастерство и творчество (профессиональный опыт $\rightarrow \infty$); ощущение значимости профессиональных контактов, осознание своей профессиональной неповторимости, желание передавать свой опыт другим, делиться им (профессиональное общение $\rightarrow \infty$); соответствие человека и профессии устанавливается в модальности «делаю»; характеристика самого субъекта деятельности — творческий; профессиональная идентичность устойчивая.

Если принять профессиональное творческое служение человека подобным служению некоей музе, то придется вспомнить, что, по одному из греческих мифов, Мнемозина известна как мать всех муз. Наиболее адекватным целям нашего исследования является подход В. Я. Ляудис, рассматривающий память как «регуляторное образование личности, направленное на пространственно-временную (хронотопическую) организацию поведения, деятельности и отношений в соответствии со смыслами и целями личности» [215. С. 9]. «Хронотопический» анализ взаимосвязи памяти и смыслообразования проливает дополнительный свет на природу профессиональной идентичности. Каждый из хронотопов создает основу определенного уровня или типа самоорганизации личности, а также, по нашему мнению, определяет изменчивость форм идентичности. Центральным критерием, различающим типы самоорганизации, по В. Я. Ляудис являются способность прогнозирования будущего, «качественно различные способы организации актуального поведения в отношении к прошлому и предстоящему. Досознательная, произвольная форма памяти создает основу для внутриситуативной самоорганизации, прогнозирования будущего строится как упреждение в рамках ранее бывшего». Этой форме памяти соответствует невыраженная идентичность. «Внешнеопосредованная переходная форма памяти создает основу для межситуативной самоорганизации,

прогнозирование будущего строится на выделении будущего как проекции настоящего». Соответствующая форма идентичности — выраженная, но пассивная. Произвольная форма памяти создает основу для «полиситуативной самоорганизации, прогнозирование строится на обособлении действий, подготавливающих будущее». Этому соответствует идентичность — выраженная, активная. Собственно выраженная устойчивая профессиональная идентичность возможна лишь на уровне «метапамяти», на уровне которой «прогнозирование строится на отношении к настоящему как проекции будущего». «Хронотопы высших форм памяти несут функции внутренней самоорганизации субъекта опыта, определяющие все более широкие перспективы как формирования нового опыта, так и его использования, все более полную готовность к будущему. В хронотопах метапамяти фиксируются смысловые ориентации личности, определяющие отбор содержания и формы организации профессионального опыта. На этом уровне функционирования личность становится свободной в отношении ко всему временному ряду прошлого — настоящего — будущего» [217. С. 25—33]. Именно эти внутренние факторы и лежат в основе конструирования, достижения высшего уровня профессиональной идентичности, свободы видения и реконструкции профессионального менталитета и мастерства.

Ф. Йетс, ссылаясь на классическое определение памяти, повторяемое из века в век, заключает, что искусная память состоит из мест и образов. В приложении к профидентичности место, удерживаемое в памяти, может быть указано как место профессионального служения (вспомним выражение: «человек на своем месте»), а образы, удерживаемые в памяти, конструируют, предвосхищают образы профессиональной деятельности и образ себя в профессии [145].

Профессиональное самоопределение и профидентичность. Целенаправленное изучение проблемы профессионального самоопределения началось в психологии в конце XIX — начале XX в. в связи с развитием психотехнического движения, главный тезис которого гласил «на каждом месте должен стоять человек, наиболее для этого пригодный». При этом основной акцент в решении этой задачи ставился на диагностике подлинных способностей, а не на приобретенных знаниях (Э. Клапаред).

В 30-е годы начинается активная работа по изучению возможностей интенсификации труда за счет познания и использования таких сторон человеческой психики, как отношение к труду, оценка человеком выполняемой деятельности, ее условий и результатов. Исследования целого ряда американских специалистов в области мотивации трудовой деятельности (Ч. Бернارد, А. Маслоу, Э. Мэйо, Р. Ликерт и др.) свидетельствуют о том, что эффективность труда во многом определяется, помимо соответствия индивидуально-психологических особенностей индивида требованиям профессии, еще и тем, насколько удовлетворяются в работе социальные потребности человека, его стремления и желания. В профориентации на смену традиционному диагностическому подходу приходят новые теории, известные как структурная теория «стадий жизни», теория «индивидуальности», «мотивационные» теории. Существенной особенностью этих теорий является стремление их сторонников выявить некоторые особенности становления индивида как субъекта выбора профессии.

Теоретические аспекты проблемы самоопределения анализируются в трудах известных отечественных психологов Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Е. А. Климова, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, Н. А. Рыбникова, В. В. Чебышевой и др. Постепенно складывается потребность в изучении роли субъективных факторов в профессиональном самоопределении молодежи. К их числу относятся и представления о профессии. Выбор профессии — это сложный процесс, который необходимо совершить на основе предварительной обзорной ориентировки во всем разнообразии профессий. Работа оказывает большое влияние на состояние и самочувствие человека. Психологические исследования показали, что удачно выбранная профессия повышает самоуважение и позитивное представление человека о себе, сокращает частоту

физических и психических проблем, связанных со здоровьем.

М. Х. Титма и ряд его коллег подходили к изучению профессионального самоопределения с позиций социальных перемещений. Ранее профессионально-образовательный уровень позволял подняться индивиду вертикально вверх над «социальным происхождением родительской семьи». Концепция социальных перемещений человека с течением времени существенно изменилась в связи с либерализацией и демократизацией процессов в экономической и социально-политической сферах. Усиление процессов социальной мобильности в обществе в контексте всеобщего государственного и социального переустройства видоизменяет взаимосвязь, установленную М. Х. Титмой, между стремлением индивидов закрепиться в высших слоях общества и повышением образовательного уровня. В настоящих условиях приоритетными в профессиональном самоопределении становятся ориентации на внешнюю, более гибкую сторону социально-профессиональной деятельности.

Соотношение понятий «профессиональное самоопределение» и «выбор профессии» подробно раскрыто Н. В. Самоукиной [333]. Профессиональное самоопределение рассматривается как длительный процесс, но внутреннего, субъективного плана, в отличие от выбора профессии, который относится к поведению человека. Профессиональное самоопределение — это поиск человеком «своей» профессии и «себя в профессии», собственной профессиональной роли в ней, определение для себя профессиональных позиций и перспектив, достижение их. Имеются случаи совпадения профессионального самоопределения с выбором профессии, в тоже время не так редки ситуации в жизни людей, когда внешне выраженные акты поведения не совпадают с протеканием внутреннего процесса профессионального самоопределения личности. Например, в случаях двойного профессионализма, человек в поведенческом плане осуществляет выбор определенной профессии и начинает работать или поступает в институт, при этом психологически он может находиться на начальном этапе зарождения интереса к другой профессии, иногда далекой от выбранной профессиональной области.

В современной научной литературе существуют подходы к профессиональному самоопределению, где данный процесс анализируется с точки зрения внутренней детерминированности профессионального выбора. Профессиональное самоопределение с этой позиции понимается как осознание личностью своих потребностей, мотивов, интересов («хочу»); возможностей, склонностей, профессионально значимых качеств и способностей («могу»); относительно устойчивых, закрепившихся психофизиологических и характерологических качеств («имею») и соотнесение их с теми требованиями, которые предъявляются социальной ситуацией человеку, выбирающему профессию. Следовательно в этом понимании профессиональное самоопределение есть такой этап социализации, внутри которого человек приобретает готовность к самостоятельной профессиональной деятельности на основе осознания и соотнесения «хочу — могу — имею — требуют», т. е. становится субъектом деятельности [316]. Добавим, что, став субъектом деятельности, человек в целом завершает тем самым свое *общее* (курсив наш. — Л. Ш.) профессиональное самоопределение, не прекращая своего профессионального развития, кроме того, продолжают другие виды самоопределения. Рассуждая о становлении профидентичности, мы подчеркиваем в дальнейшем развитие личностного, парадигмального, ситуативного (делового) и инструментального видов самоопределения, т. е. профидентичность продолжает развиваться. Другое дело, что некоторые авторы (например, Н. В. Антонова [18]) подчеркивают, что она может принимать как открытый (постоянно восполняемый, переструктурирующийся), так закрытый и характер.

Традиционно профессиональное самоопределение рассматривают как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Во-первых, как замечает Е. А. Климов, сам вопрос о выборе профессии, специальности, об уточнении этого выбора время

от времени возникает в течение всей трудовой жизни человека. Во-вторых, результаты экспериментальных исследований показывают, что многие выпускники совершают случайно мотивированный выбор профессии (А. А. Бардикова). В-третьих, специалисты считают, что о завершенности этого процесса трудно говорить до того, как человек сам в ходе профессиональной деятельности или в условиях, максимально приближенно имитирующих реальные производственные ситуации, не проверит свои возможности и не сформирует устойчивого положительного отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности. В этом плане заметим, что снова завершение процесса профессионального самоопределения специалисты связывают с устойчивым положительным отношением к себе как субъекту профессиональной деятельности. Конечно, выбор профессии — это лишь показатель того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития. Качественное своеобразие его динамики начинает при этом определяться рядом новых факторов (содержание, методы и средства профессионального обучения, характер межличностных отношений в профессиональном учебном заведении и т. д.).

Участвуя сначала в учебно-профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности, индивид не только приобретает адекватные представления о своей профессии и о собственных возможностях, но и активно развивает их. Формируясь как субъект профессиональной деятельности, и формируя отношение к себе как к деятелю, он развивается как личность. Следовательно, профессиональное становление — это одна из форм развития личности.

Адекватность профессионального самоопределения зависит, главным образом, от сложившегося в самосознании личности «образа» будущей профессии, который определенным образом соотносится с образом Я.

В теории самоорганизации установлено, что общественное развитие отнюдь не линейно, общественные нормы не навязывают и не диктуют человеку тот или иной жизненный путь, а предлагают для осуществления собственный выбор, субъектность и субъективность рассматриваются как главный методологический принцип деятельности, многообразие способов жизни и равноценность реальных практик не игнорируются, а признается их необходимость. Профессия человека — его жизненный путь, судьба. Но трудовую жизнь надо «создавать». Е. А. Климов замечает, что «метод образцов» при построении жизненного пути здесь может быть лишь вспомогательным, а основным должен быть другой — «метод творческого проекта». Но для этого нужна большая и серьезная подготовка.

Н. С. Пряжников выделяет профессиональное самоопределение, сущностью которого является нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также — нахождение смыслов в самом процессе самоопределения. Профессиональное самоопределение Н. С. Пряжниковым определяется как «выбор и реализация способа взаимодействия с окружающим миром и нахождение смысла в данной деятельности» [297. С. 92]. Профидентичность — близкое понятие, но содержание его все-таки другое. Профидентичность — это осознание себя, выбирающего и реализующего способ взаимодействия с окружающим миром, и обретение смысла самоуважения через выполнение этой деятельности.

Н. С. Пряжников выделяет различные этапы развития самоопределения, понимаемого как идентификация себя с тем или иным способом освоения и взаимодействия с окружающим миром. Для нас интересны следующие этапы: самоопределение в ближайшем социальном окружении; идентификация себя с различными ролевыми позициями; самоопределение в способах получения знаний; самоопределение в мире идей, ценностей и смыслов; самоопределение как выбор и проигрывание в воображении вариантов будущей жизни, а также начало освоения определенных жизненных стереотипов; самоопределение в конкретных вариантах будущей профессиональной деятельности — собственно профессиональное традиционно понимаемое самоопределение; самоопределение в вариантах и способах освоения и выполнения данной профессиональной деятельности.

С нашей точки зрения, важно, что данный автор в качестве механизма самоопределения подразумевает идентификацию, кроме того, выделение различных этапов самоопределения по

Пряжникову показывает, что собственно самоопределение и профессиональное самоопределение не одно и то же. В этом смысле, обнаруживается соотносимость понятий «профессиональное самоопределение» и «профидентичность», и признание самоопределения в качестве элемента и/или динамического аспекта порождающего механизма профидентичности. Профессиональная идентичность предполагает функциональное и экзистенциальное соответствие человека и профессии. Это включает понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо выполнять свои профессиональные функции, ощущение человеком компетентности, собственной эффективности и личной влияния. Если рассматривать развитие субъекта труда как процесс достижения профидентичности, тогда типы самоопределения по Пряжникову (в конкретных трудовых функциях, в рамках определенного трудового процесса, в рамках специальности, в рамках профессии, в рамках жизни, в границах личностного бытия, самости, в рамках культуры) — это объективные или ситуативные слагающие профидентичности, а уровни реализации возможностей самоопределения — субъективные слагающие профидентичности.

Понятие «профессиональное самоопределение» в одних отношениях шире понятия «профидентичность», в других — уже. Шире, т. к. профессиональное самоопределение охватывает больший диапазон возможностей, уже, т. к. в основном относится к выбору, поиску (профессии, смыслов профессиональной деятельности, способов ее реализации). Профидентичность уже, т. к. является категорией профессионального самосознания, отражает единство человека и его дела, профессиональное мастерство, порождается профессиональным опытом и профессиональным общением. Профидентичность шире, т. к. выражается в речи, связывая воедино судьбу и истину, реальность и ментальность, относится и к выбору, и к принятию решения, и к кризисам профессионального самоосуществления. Профессиональное самоопределение, понимаемое как *нахождение* смыслов выполняемой работы, предшествует профессиональной идентичности. В этой терминологии профидентичность — это самостоятельное и осознанное *владение* смыслами выполняемой работы (курсив наш. — Л. Ш.)

Если профессиональное самоопределение — это проектирование и строительство трудового и, в целом, жизненного пути, то профидентичность — это освоение заверченного строительства. Если первое без второго бессмысленно, то второе без первого нереально.

Образ профессии в контексте профессионального самоопределения. Используя понятие «представление о профессии» как аргумент в решении тех или иных вопросов, исследователи вкладывают в него далеко не однозначный смысл (в одних исследованиях это количество называемых профессий, в других — осведомленность о содержании труда или требованиях, предъявляемых профессиями к человеку).

Традиционно определяют понятие «представление» как образ предмета (явления), который в данный момент непосредственно не воспринимается. В свою очередь, *образ* — все накопленные и организованные знания субъекта о себе самом и о мире (нас интересует мир профессий), в котором он существует. В данном случае под образом понимается нечто большее, чем картина. Имеется в виду тот вид представления, который включает все, что приобрел субъект — его оценки наряду с фактами, — организованное при помощи понятий, образов или отношений. Как видно из этих определений понятие «образ» тесно связано с понятием «представление». В данной работе образ и представление рассматриваются как тождественные понятия, в результате чего можно сформулировать следующее определение: образ профессии — это представление человека о выбранной профессии и его отношение к ней. В содержание этого понятия вкладывается все те стороны профессии, которые В. Д. Брагина описывает в своем определении: совокупность знаний субъекта об аспектах, отражающих социально-экономическую и общественную значимость профессии, (статус, перспективы профессионального и социального роста, специализация, заработная плата),

производственно-техническую (продолжительность рабочего дня и отпуска, условия работы, характер нервно-психической напряженности в работе), производственно-педагогическую (тип учебного заведения, срок обучения, служебные обязанности) и социально-психологическую (система требований к узкоспециальным, нравственным и организационным качествам) стороны профессии [53].

Уже на первых этапах профессионального самоопределения встает вопрос, какой образ профессии сложился (или складывается) у человека и как он меняется в последующем. Профессиональное самоопределение состоит из ряда этапов, когда человек постепенно определяет свое место в системе конкретной профессии. И можно сказать, что человек определил это свое место (может быть только на время), когда он представляет, где и кем он будет работать, что от него требуется. Если человек знает, что он будет делать, какие функции будет выполнять в своей профессиональной жизни, значит можно предположить, что у него сформирован определенный образ, образ профессии. Безусловно, этот образ может быть скорректирован или даже разрушен, когда человек начнет свою практическую деятельность, в результате чего может возникнуть внутреннее напряжение, неудовлетворенность тем, что приходится делать. Отсюда возникает потребность знания условий формирования образа профессии, знания того, с чем связан он, как и на каких этапах профессионального самоопределения его необходимо формировать.

Существуют научные источники, в которых исследованы отношения между образом и планом. Но это не означает резкого разделения — образ и план. Под планом понимают «всякий иерархический процесс в организме, способный контролировать порядок, в котором должна совершаться какая-либо последовательность операций». Также термин «план» используется для обозначения грубого наброска какой-то последовательности действий. Если говорить о соотношении плана и образа, то исследователи приходят к выводу, что план может быть заучен, и стать, тем самым, частью образа. В то же время формулировка планов у человека должна включать часть образа, поскольку то, что человек в состоянии выполнить данные планы, должно являться частью образа о самом себе. Знания должны быть включены в план, поскольку в противном случае план не может служить основой для руководства поведением. Следовательно, образы могут составлять часть плана.

Профессиональный жизненный план, по Е. А. Климову — это сложный образ, структура, «конструкция» которого должна состоять из более или менее ясных знаний о следующих обстоятельствах:

1. Главная цель (что буду делать, каким буду, с кем буду, где буду, чего достигну; идеал жизни и деятельности).
2. Цепочка ближайших и более отдаленных конкретных целей (первая область деятельности, специальность или работа, чему и где учиться, перспективы повышения мастерства).
3. Пути и средства достижения ближайших жизненных целей (изучение справочной литературы, беседы со знающими людьми, проба сил, самообразование, поступление в определенное учебное заведение — профтехучилище, техникум, вуз, на курсы).
4. Внешние условия достижения целей (трудности, возможные препятствия).
5. Внутренние условия (свои возможности: состояние здоровья, способности к обучению, настойчивость, терпение, личные качества, необходимые для работы по данной специальности).
6. Запасные варианты целей и путей их достижения на случай возникновения непреодолимых трудностей для реализации основных вариантов.

Планы у людей различны не только по содержанию, но и по другим качествам. Они могут быть смутными, отрывочными или полными, ясными, устойчивыми, или изменчивыми, гибкими, или косными, реалистичными, или фантастическими; отдельные части плана могут быть согласованными или несогласованными, или даже практически несовместимыми друг с другом, противоречивыми. Личный профессиональный план, который является регулятором жизненного поведения человека, в идеале должен иметь полную структуру. Что касается

личных профессиональных планов молодежи, то, по словам Е. А. Климова, в психологии он недостаточно разработан как вопрос о самостоятельном феномене, позволяющем регулировать процесс вхождения человека в мир труда. Но, чтобы планировать (строить), нужны знания о мире труда, мире профессии; нужна фундаментальная и широкая ориентировка в разнообразии видов профессиональной деятельности людей. Следовательно, на основе определенного образа профессии, образа своей профессиональной деятельности человек планирует свое профессиональное будущее, т. е. образ профессии выполняет регулятивную функцию.

Из сказанного выше видно, что образ и план тесно взаимодействуют друг с другом. Если говорить о различиях между образом и планом, то важно подчеркнуть, что образ является стабильным среди людей одного общества, планы несут в себе большую индивидуальность.

Научно мало проработаны вопросы, касающиеся представлений человека об избранной профессии и динамики ее образа во время обучения в учебных заведениях. Практически не разработан вопрос о влиянии образа своей профессии на формирование будущего специалиста, хотя учет этого фактора имеет большое значение для совершенствования учебно-воспитательного процесса в учебном заведении. Эти представления, по мнению В. В. Овсянниковой, существуют не изолированно, а в контексте знаний человека о мире профессии и занимают в нем довольно устойчивое положение. Общеизвестно, что совокупность адекватных представлений о мире профессий является важным условием планирования трудовой жизни и ее реализации.

Знания о мире труда, о своей профессии включают знания не только о трудовых процессах, предметах, орудиях и условиях труда, но и о людях, относящихся к профессиональным общностям. Становление профессионала — это, в частности, процесс вхождения человека в профессиональную общность, и в этом смысле также есть основания говорить именно о приобщении к профессии.

В одних исследованиях описана динамика представлений о профессии в зависимости от степени приобщения к ней человека [259]. Другие посвящены изучению представлений молодежи о профессионально значимых качествах для выбираемой профессии, а также влиянию представлений на профессиональное самоопределение учащейся молодежи [53]. В тех и других работах указывается на то, что образ профессии не статичен.

В. В. Овсянниковой [259] описана динамика изменения представлений о своей профессии, начиная с новичка и заканчивая профессионалом. На основе исследований были сделаны выводы о том, что представления формирующегося профессионала о его профессии претерпевают существенные преобразования по мере реального приобщения к ней. Были выделены следующие тенденции в динамике представлений: от осознания общечеловеческого смысла деятельности к подчеркиванию основных операционально-технических ее сторон; от романтически-приподнятого осмысления профессии — к концентрации на узкотехнологической ее стороне; от неточных, несущественных представлений — к все более точным и обобщенным.

С другой стороны к изучению данной проблемы подошли специалисты, которые изучали представления молодежи о требованиях, которые предъявляет профессия. В работах Д. В. Деминой, В. В. Ермоловой, А. М. Кухарчук, Л. Н. Рожкиной, Г. П. Рябконов и др. отмечается, что значительная часть выпускников не представляет, какие требования та или иная профессия предъявляет к человеку, а такой важный фактор, как соответствие профессии особенностям личности, учитывается далеко не всеми и не всегда правильно.

Исследования В. Д. Брагиной показали, что, выбирая профессию, выпускники школ не имеют адекватных представлений о требованиях, которые она предъявляет к индивидуально-психологическим особенностям человека. Ориентируясь в значительной мере на нравственные качества, школьники оценивают и степень их выраженности у себя значительно выше, чем выраженность специальных и организационных качеств. Профессиональное обучение способствует обогащению и формированию более адекватных представлений о профессии и о самом себе. Наряду с этим в оценке значимости различных качеств отчетливо проявилась тенденция переориентировки студентов старших курсов только на узкоспециальные и в

некоторой степени на организационные качества. Значимость нравственных качеств в успешной деятельности специалиста ими явно недооценивалась.

Результаты исследований Н. А. Исаевой, проводимых в педагогических вузах, показывают, что без специальной работы со студентами целостное представление о профессии подчас не складывается даже у выпускников вуза. Этот процесс носит стихийный характер, который приводит к тому, что в ряде случаев представление старшекурсников о себе как субъекте профессиональной деятельности далеко не всегда является более полным по сравнению с представлениями учащихся младших курсов.

Более интересной для данного случая представляется работа В. Д. Брагиной [53], которая направлена на изучение субъективной стороны процесса профессионального самоопределения учащейся молодежи, т. е. представлений о профессии учащейся молодежи. Представления о профессии, считает автор, являются тем узловым звеном, в котором соприкасаются профессиональный, личностный и социальные аспекты профессионального самоопределения (в содержание этих представлений включены знания о профессии, которые определяют не только род трудовых занятий, но и социальную позицию человека). В профессиональном плане речь идет о знании субъектом содержания работы, условий труда, требований, предъявляемых профессией к человеку. В личностном — об ориентации на собственные возможности и способности и их совершенствование. В социальном — об осведомленности субъекта о таких аспектах профессии, как общественная значимость ее, зарплата, перспективы профессионального и социально-экономических условий работы, объективная потребность в специалистах выбранной профессии.

В самом общем виде регулятивная функция представлений о профессии в процессе профессионального самоопределения у учащейся молодежи выступает в трех аспектах: когнитивном (знаю и соответственно оцениваю), эмоциональном (нравится, не нравится) и поведенческом (намерен выбрать, выбрал и в дальнейшем предполагаю работать в избранной профессии), которые влияют на характер профессиональных намерений, эмоциональную привлекательность и устойчивость профессиональных намерений.

В. Д. Брагиной было установлено, что несколько одностороннее развитие представлений о выбранной профессии приводит к тому, что характер устойчивости профессиональных намерений на различных курсах вуза различный. Причина этого факта объясняется значительными расхождениями в представлениях о профессии в момент выбора ее в школе и в процессе освоения. Таким образом, вопрос об устойчивости профессиональных намерений не снимается, поскольку в процессе вузовской подготовки обнаруживается довольно большая группа студентов-выпускников, которые к моменту завершения профессионального обучения окончательно не решили вопрос о своей будущей профессии. Похожие результаты были получены и в других исследованиях [310], где указывается, что максимальная удовлетворенность профессией установлена на 1-м курсе, а в дальнейшем наблюдается тенденция к незначительному снижению. Но интерпретация этого факта различна: указываются как объективные причины (уровень преподавания в конкретном вузе), так и субъективные (по мере учебы выявляются теневые стороны будущей профессии).

В. Н. Обносков по результатам своего исследования [256] делает вывод: длительность обучения сама по себе, не делает представления о профессии более правильными, профессиональные намерения — устойчивыми, а отношение к профессии — положительным. В ряде случаев уровень профессионального самосознания учащихся старших курсов может существенно не отличаться от уровня первокурсников.

Поэтому признано, что стихийному во многих своих частях процессу развития и формирования специалиста должны противопоставить целенаправленное, согласованное во всех звеньях обучение и воспитание будущего профессионала.

Профидентичность и карьера. Одной из важных категорий для обсуждения проблемы становления профидентичности является профессиональный рост как представление о карьере специалиста. Современное понимание карьеры — это не только успешность в данной профессиональной деятельности, но и успешность всей жизни. Таким образом, различают

широкое и узкое понимание карьеры. В первом случае карьеру рассматривают (Е. А. Могилевкин) как профессиональное продвижение, профессиональный рост, переход от одних ступеней профессионализма к другим (в таком толковании карьера близка к траектории движения данного человека к вершинам, «акме» профессионализма). Во втором случае, под карьерой понимается должностное продвижение, где на первый план выступает достижение определенного социального статуса, занятие определенной должности. В то же время карьера понимается как индивидуально осознанные позиции и поведение, связанные с трудовым опытом и деятельностью на протяжении рабочей жизни человека.

Карьера — это результат осознанной позиции и поведения человека в области трудовой деятельности, связанной с должностным или профессиональным ростом. Это траектория движения в рамках жизни человека. Ее он строит в соответствии со своими ценностями, опытом и т. д. В качестве психологического наполнения термина «карьера» используют такие составляющие как характер целей, которые ставит для себя человек; систему мотивов, побуждающих человека выполнять деятельность, в большей или меньшей степени полезную для общества, а также стоящую за этими мотивами систему ценностей; степень актуализации при осуществлении соответствующей деятельности способностей специалиста.

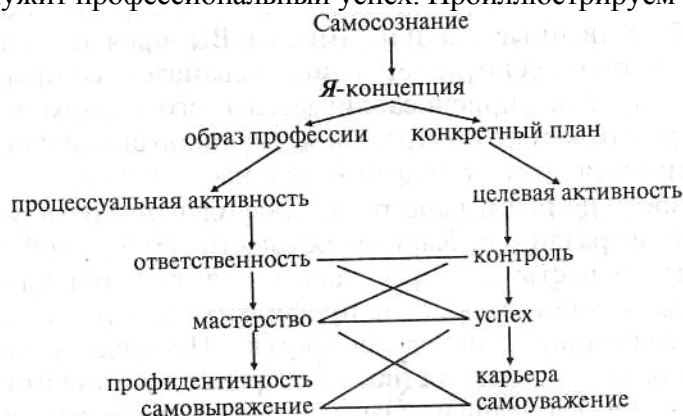
В последнем смысле понятия карьеры и профидентичности аналогичны по своей композиции. Их сходство заметно не сразу и нуждается в обосновании. Основой и построения карьеры, и достижения профидентичности является Я-концепция личности как относительно целостное образование, постепенно изменяющееся по мере взросления человека.

Изучение специалиста и его карьеры со стороны его функциональной значимости для общества, в строго заданных внешних условиях основывалось на идеях Р. Мертон и Т. Парсонса о структурно-функциональном устройстве общества. В рамках этого подхода выполнены работы следующих социологов: С. А. Кугель, О. И. Шкаратан, О. И. Никандров, И. С. Мангутов, О. В. Крыштановская и др. В целом спор велся о сути функциональных особенностей вертикальной и горизонтальной карьеры. Они рассматривались с точки зрения их престижности в обществе. Обсуждались факторы, способствующие передвижению специалистов в разных направлениях (вертикальном и горизонтальном) в рамках своей профессии, ставился вопрос, существуют ли различия между этими типами карьер. В целом карьера специалиста рассматривалась как один из видов мобильности в достаточно стабильных структурах иерархически организованного общества [119. С. 53]. Вертикальная карьера специалиста строится на основе внешних, общественных ориентиров и определяется ими. Она предполагает включенность в социальную среду через систему профессиональных и общественных ролей. Специалисты с этим типом направленности — творцы общественной жизни, живут в согласии с общественно заданными образцами жизни, имеют схематичный образ окружающего их мира в связи с тем, что воспринимают его через общественные знаки и символы. Выбирая этот способ жизни в профессии, специалист усваивает социальные нормы общества, приспосабливается к его иерархической структуре и играет по его правилам, т. е. такой специалист социализируется по типу подражание и наставление.

Близость понятий карьеры и профидентичности затемнено рядом различий. Карьера осуществляется, профидентичность существует. Сила карьеры в ее мобильности, связанной с занятостью, сила профидентичности в подлинности, связанной с определенностью. Профидентичность ориентирована на мастерство, с которым следует считаться, карьера ориентирована на власть, которой приходится добиваться. Понятие власти не гомогенно. Оно предполагает не только обладание силой, но и наличие программы, на исполнение которой она направлена. Карьера объединяет сценарий жизни и активную силу (волю), обеспечивающую его осуществление. Это составляет основу сознательной и целенаправленной деятельности человека.

Отправной точкой в психологическом анализе карьеры и профидентичности является самосознание, которое порождает Я-концепцию личности — систему представлений человека о себе как субъекте своей жизни и труда. Я-концепция личности является основой профессионального развития специалиста. В рамках Я-концепции формируется представление

о профессиональном будущем в виде образа профессии или в виде конкретной профессиональной цели. Образ профессии реализуется через процессуальную активность человека, базирующуюся на чувстве ответственности, конкретная цель — через целевую активность, базирующуюся на контроле за ситуациями и отношениями. Исходом первой ситуации является достижение профидентичности, свидетельством чего служит профессиональное мастерство человека, исходом второй — построение карьеры, свидетельством чего служит профессиональный успех. Проиллюстрируем это на схеме:



Реализация карьеры обеспечивает человеку самоуважение в Деле (состоятельность), реализация профидентичности обеспечивает человеку самовыражение (я = Я). Карьера является категорией мобильности человека, ее основное содержание — продвижение, профессиональная идентичность является категорией самовыражения человека, ее основное содержание — достижение. Карьера имеет четко обозначенные временные границы, т. е. доподлинно известны ее начало и конец, карьера неминуемо заканчивается, в лучшем случае ее завершение связано с появлением преемника. Профидентичность принципиально неуничтожима внешними силами и обстоятельствами, ее кризисы и утрата связаны с внутренним Я. Относительно карьеры и профидентичности существенно различается роль значимого Другого. В первом случае он, как правило, оказывает внешнее воздействие, организует помощь и рассчитывает на эффективную отдачу, во втором случае его воздействие глубинное, психотерапевтическое, он способствует возникновению веры в себя и свои силы, свидетельствует о признании мастерства.

Совмещение этих двух направлений профессионального развития возможно (на схеме обозначено пунктирной линией), но является редким. Это совпадение обнаруживается при обсуждении горизонтальной карьеры. В советский период горизонтальная карьера либо не выделялась как один из возможных способов жизни специалиста в профессии вообще, либо не воспринималась равноправной с другими.

Установлено, что вертикальная и горизонтальная карьеры — это не только разные способы жизни в профессии, но и, по своей сути, разные способы жизни вообще, возникающие в разное историческое время и в разных социальных условиях. В связи с этим их выбирают разные по своей сути и возможностям специалисты. Профессионал, выбравший горизонтальный тип карьеры, самодостаточен, поэтому он удовлетворен жизнью и ему хватает того статуса в обществе, который он занимает, он не стремится вверх, за престижными в обществе нормами. Специалист включен в социум через весь спектр существующих в обществе ролей, он живет полнокровно в согласии и гармонии с собой. Образ воспринимаемого им мира целостный и многогранный. Такой профессионал представляет самоорганизующуюся систему, функционирующую автономно от внешней регуляции. Все вышесказанное относительно горизонтальной карьеры вполне уместно отнести и к человеку, обладающему профессиональной идентичностью. В этом смысле горизонтальная карьера является неким эквивалентом профидентичности.

Общеизвестно мнение о том, что профессия изменяет человека: его внутренний мир, его видение окружающего мира и других людей. В целом разнотипные профессионалы неодинаково разделяют окрестный мир на существенные различные целостности, события, явления. Люди с разными типами карьер имеют разное видение

мира и вносят разный смысл в картины мира в связи с тем, что они живут в разных средах: вертикальщики — во внешнезаданной, а горизонтальщики — в самозаданной и самоорганизованной.

Для горизонтальщиков (т. е. людей, обладающих профидентичностью) среда, в которой они живут, наполнена живой природой, техникой, людьми, она гармонична в их представлении, все в ней занимает свое место, среда хорошо организована и знакома, в ней человек чувствует себя как дома. Мир горизонтальщиков — это целостный, гармоничный, изменяющийся, живой, наполненный техникой, в первую очередь, а затем людьми, но все же реальный, а не знаковый образ. Для профессионалов такого типа мир интересен с точки зрения гармонии сегодняшнего дня.

Таким образом, карьера — это совокупность всех ситуаций реализованного выбора векторов дальнейшего профессионального и должностного продвижения. Тогда как профессиональная идентичность — это совокупность всех ситуаций свободного (куда душа позола) самовыражения и ответственного выбора по овладению смыслами профессионального мастерства. Важно отметить, что критерий успешности достижения профидентичности в большей степени интернален, чем критерий успешности карьерных перспектив, т. е. для осуществляющего их человека решающее значение имеет субъективное осознание своей успешности, а не внешние знаки и отметки.

Внутренние побудители карьерной политики и политики профидентичности разные. В решении управленческих проблем сыграла свою роль мотивационная теория Д. Мак-Клелланда и Д. Аткинсона. Эти авторы пытались дать объективную оценку научным способам измерения мотивации, выделив три фактора: стремление к успеху, получение признания, стремление к власти. Каждый из этих мотивационных факторов, по нашему мнению, продуцирует в пространстве профессионального развития три феномена: стремление к успеху — карьеру, потребность самовыражения — профессиональную идентичность, стремление к власти — харизму.

Одним из механизмов субъективно-личностного освоения социальной действительности, лежащего в основе формирования системы личностных и трудовых смыслов, является социальная идентичность. Социальная идентичность обозначает что есть и где есть человек в социальном плане, т. е. соответствует представлениям о вертикальной карьере. Как отмечают Ю. Л. Качанов и Н. А. Шматко [158], механизмом социальной идентичности, реализующим ее смыслообразующую функцию, может служить, ситуативное формирование особого образа «Я-позиция социального пространства», временно выступающего для агента в роли образа Я. Установление стабильных связей между смысловой сферой агента и образом «Я-позиции социального пространства» обуславливает его устойчивую интеграцию в составе смысловой сферы, что достигается в жизненных стратегиях через реализацию карьерных возможностей.

Профессиональное самосознание и профессиональная идентичность.

Дальнейший анализ посвящен профессиональному самосознанию и профессиональной идентичности в их взаимосвязи. Решение проблемы профессионального самосознания проводится исследователями в разных вариантах. В одном из них (Е. А. Климов) связывается Я и профессия (Я «вбирает» профессию, профессиональное самосознание структурируется в ней через сознание своей принадлежности к профессиональной общности; определение соответствия профессиональным эталонам и профессиональным «ролям», признание в профессиональной группе; через осознание своих индивидуальных способов успешного действия, своего стиля в работе). Другой вариант более динамичен (Я «строит» профессию, преобразовывается в ней во времени, профессиональное самосознание функционально осуществляется через построение образа будущего результата деятельности, формирование профессиональных планов, определение вектора самосовершенствования и профессиональных перспектив, общее сознание уверенности в завтрашнем дне). Третий вариант диалогичен, профессиональное самосознание определяется как «процесс, имеющий диалогическую форму: форму не всегда осознаваемого разговора с самим собой» (Е.

Калитеевская). Профессиональное самосознание формируется на основе соотнесения образа профессии с Я-концепцией на определенной ступени развития личности под влиянием образа жизни, который требует от человека самоконтроля и рефлексии собственных поступков и действий, принятия полной ответственности за них. Исходные представления iT-концепции и образа будущей профессии задают содержание профессионального самосознания, которое, в свою очередь, начинает продуцировать личностно значимые образы функционального *Я*и приобретаемой (полученной профессии). Эталоном, меркой профессионального самосознания выступает профессиональный типаж-стереотип (в нашей терминологии «прототип») как персонифицированный образ самой профессии или обобщенный образ типичного профессионала, который развивается в ходе обучения и развития индивида и от отдельных, изолированных эталонов-типажей поднимается до уровня системно организованной «имплицитной теории личности» (В. Ф. Петренко) Вероятно, то, что называется «имплицитной теорией личности» допустимо назвать профессиональной идентичностью в силу их соотносимости.

Интересные итоги исследования структуры профессионального самосознания итальянских психологов, выполненного под руководством А. Пальмонари, приводят А. И. Донцов, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская. Полученные данные свидетельствуют о наличии четырех основных типов идентичности. В первом случае прототипом социопрофессиональной идентификации служил образ политически активного борца, во втором — междисциплинарного эксперта, диагностирующего социальные проблемы и намечающего пути их разрешения, в третьем — психоаналитика, посредством психотерапии облегчающего страдания пациента, в четвертом — клинического психолога, профессионально способствующего преодолению индивидуальных трудностей [70. С. 8-10].

Таким образом, профессиональная идентичность в рамках этого подхода напрямую выводится из профессионального самосознания. Для нас важно упоминание о прототипе, как эталоне профессионального самосознания, определяющем профессиональную идентичность психолога.

Ф. Шарп разработала и апробировала гештальтмодель для построения эффективной работы с профессионалами, работающими с людьми. Модель сфокусирована на тех элементах, которые необходимы для улучшения качества работы и для получения более позитивного опыта как для профессионалов, так и для тех, кто пользуется их работой. Она назвала свою модель Твердым Основанием и выделила ее составляющие. Ф. Шарп полагает, что Твердое Основание создается, когда **что** (задачи и цели), **КАК** (процесс) и **компетентность** (статус, роль, навыки и знания) конгруэнтны (выделено Ф. Шарп. - *Л. III.*) [416. С. 103—104].

На наш взгляд, обозначение «Твердое Основание» синонимично понятию профессиональной идентичности. Мы предполагаем наличие трех конгруэнтных составляющих профидентичности: смысла (зачем и что), интеракций (как и с кем) и формы (в каком виде), которые являются близкими аналогами элементов, выделенных Ф. Шарп, но не их эквивалентами.

Если принять смыслы, интеракции и форму за структурные элементы профидентичности, то их динамическое соответствие может быть выражено через самоопределение, самоорганизацию, персонализацию и рефлексия, репрезентирующую профидентичность языковыми средствами.

В данном исследовании мы исходили из таких теоретических посылок, при которых устойчивая профидентичность реализуется:

- 1) через свой профессиональный опыт, свое дело, которое специалист умеет делать хорошо, результаты которого приносят ему и другим удовлетворение (успешная профессиональная ситуация);
- 2) через отождествление (идентификацию) себя с профессиональной группой, которая оценивается позитивно, и дистанцирование (отчуждение) с другими профессиональными сообществами (успешные профессиональные отношения);
- 3) через себя, раскрытие своего функционального потенциала,

самоосуществление (позитивный образ профессионального Я).

Таким образом, профессиональное самосознание и профессиональная идентичность связаны между собой определенным образом, что наглядно представлено на схеме:



Профессия психолог-практик. В контексте профессионального служения заслуживает внимания вопрос о профессии психолога-практика. Психопрактика в нашей стране долго допускалась лишь в форме кооперации «специалист-психолог». По мнению Ф. Е. Василюка, у нас не было собственно психологической практики как особой социальной сферы психологических услуг.

Изменения в социально-экономической российской ситуации, а за ней — и в культурно-исторической, привели к тому, что в настоящее время психология, рассматриваемая как профессия, с точки зрения Е. А. Климова, есть область производства не только информации, но и «полезных действий определенного рода, направленных на человека как объект специального обслуживания». Е. А. Климов отмечает, что психолог-практик — это новый тип профессионала-психолога. Он «настолько иной», что для него не годятся те процедуры профессиональной аттестации, которые были традиционно установлены (наличие научных в общепринятом смысле публикаций, ведение занятий в вузе или работа в научном учреждении, успешная работа над диссертацией и пр.). Добавим, что и процедура подготовки требует существенного переосмысления и корректировки. Вместе с тем появление и распространение этого «иног» психолога и его услуг опережает научно-методическую рефлексию его профессиональной деятельности, в научных исследованиях, в учебниках психологии просто не имеют «законной прописки» многие понятия и проблемы психолого-практического плана. Тем не менее в общественном и профессионально-психологическом сознании утверждается понятие «психолог-практик», или «практический психолог». Он входит в жизнь профессионального сообщества, сам, в свою очередь, противопоставляя свою позицию «традиционному сциентизму, физикализму как чему-то неуместному в условиях современности» [164. С. 380—381].

Т. А. Флоренская пишет, что сам процесс работы консультанта (практического психолога. — Л. Ш.) остается вне области научного рассмотрения. Это явно не способствует развитию практической психологии — ее методологии, теории, метода, — оставляя психолога на произвол его «здорового смысла», личных вкусов и личностных особенностей, что не создает возможности серьезной разработки критериев отбора консультирующих психологов и принципов их профессиональной подготовки.

В сферу практической психологии включают: психотерапию, психодиагностику, психологическую службу в школе, службу «Телефон доверия», индивидуальное консультирование, психокоррекцию, групповой тренинг общения и др. (Т. А. Флоренская, Г. С. Абрамова и др.). При всем разнообразии эти области объединяются направленностью на душевные трудности и реальные проблемы конкретного человека, что и выступает для нас основным признаком практической психологии. Психология консультирования является той наиболее простой областью, которая будучи включена во

все остальные виды практической психологии, содержит в себе основные ее принципы.

В. М. Розин называет «практикующими психологами» — психотерапевтов, консультантов, диагностов, инженерных и спортивных психологов, школьных психологов, психоаналитиков и т. д. Они опираются в своей деятельности на те или иные психологические теории и знания [320. С. 3]. По М. Розину психологические знания не являются строго научными концепциями, они представляют собой метафорические системы, с помощью которых описана душевная жизнь человека. Эти концепции содержат яркие образы, метафорические сравнения, которые несколько не приближены к научным понятиям, но использование которых дает людям ощущение «инсайта», «катарсиса». [320. С. 18].

Оказание психологической помощи, т. е. осуществление «полезных действий», — целостная ситуация, в которой объединяются психология, в частности психотерапия, и люди, ее осуществляющие. Возможности психологии для оказания психологической помощи описаны Б. С. Братусем: «Психология, пожалуй, привнесла момент... опосредованности, т. е. она не облегчает жизнь, не облегчает переживания, трудности, но она дает во внутреннем плане ощущение некоторой закономерности, что подобное было и с другими, что это имеет какую-то логику, какой-то внутренний закон.... психология дает некоторый подспудный план иного видения.... Это не значит, что ты его всегда можешь вызвать, можно почти полностью погрузиться в переживания, но возможность этого плана будет сохраняться. Это как бы вторая точка отсчета...» [55. С. 74—75].

Возможности самого практикующего психолога связаны в первую очередь с его профессиональным самосознанием. Как отмечают практикующие специалисты [151], профессиональное самосознание это скорее процесс, имеющий диалогическую форму не всегда осознаваемого разговора с самим собой. Более того, этот диалог наполнен противоречиями, мучениями, в нем предстает драма специалиста-психолога.

- «Во-первых, иллюзию, что ты можешь что-то сделать, надо отбросить сразу. <...> Да только проснись во мне такая гордыня, что могу чему-то его обучить, дать мудрый совет, вообще бросить в него какое-то зерно, вырастить его, — и тут он все преодолет, лишь подумаю я об этом, — и все, конец, все рушится» [300. С. 53].

- «Начинать надо со смирения. Да, помочь я ничем не могу. Но именно это от многого меня и освобождает! Чем мучается всякий начинающий совестливый психолог? Его гложет страшная мысль: зачем все это? Ведь я ничего не могу изменить!» [300. С. 54]

- «Однажды мне пришла в голову мысль: нам платят не за то, что у нас что-то получается, а как раз за то, что у нас не выходит, и мы молча терпим» [300. С. 55].

- «Человек в беде. Другое дело, удастся ему выйти или нет. Я же взял на себя смелость стоять на выходе. Но только не сам по себе — на такое нельзя решиться, думать об этом нельзя, аморальней ничего нет! — а вместе с ним. Только вместе» [300. С. 55].

Профессиональное самосознание практического психолога Е. Калитеевская представляет как психотехнический «миф», не всегда отчетливо осознаваемый. В рамках этого психотехнического мифа неосознанно проявляются представления о личных и профессиональных возможностях психотерапевта, его потребности и тревоги, притязания и ожидания, степень насыщенности эмоциональной внутренней жизни, способность доверять себе и т. д. Психотерапевт находится не только («здесь и теперь») в конкретной сессии, он одновременно находится в некоторой смысловой точке собственной жизни [151. С. 67—70].

В. М. Розин утверждает, что ни о какой психотерапевтической культурности не может идти и речи, если психотерапия не будет представлена в сознании психотерапевта именно как культура. В.М. Розин утверждает, что войти в эту культуру — означает попасть в то смысловое пространство, где диалогически сопрягаются «голоса» мастеров психологии, где поставленные ими вопросы являются актуальными вопросами самого

бытия психотерапевта — и как человека, и как специалиста [320; 318].

По мнению В. Ю. Большакова практическая психология хороша как социальный механизм, действие которого направлено на оздоровление экологии общества. Совпадают с этой точкой зрения и взгляды Р. Мэя, полагавшего, что духовное произрастает из душевности. Практическая психология, может претендовать на защиту человеческой душевности, на ее экологию. Тут и «охранительное отношение и окультуривающее». Цель психологической помощи, вообще, состоит не в том, чтобы человек мог легко и безболезненно перенести свое страдание, а в том, чтобы он перенес его мужественно, по-человечески [247. С. 30]. Ф. Е. Василюк считает: «Переживание... составляет основной предмет приложения усилий практического психолога...» [68. С. 12].

Однако не все так однозначно с профессиональной психологической помощью. Р. Каркхуфф, который занимался изучением эффективности «непрофессиональной помощи», сравнил добровольцев-помощников с обученными наставниками и обнаружил, что пациенты добровольцев чувствовали себя так же, а чаще всего, лучше пациентов профессиональных наставников. Поскольку его волнует лишь страждущий человек, то все его усилия направлены на оказание помощи [393].

Н. С. Пряжников отмечает, что не все психологи по ряду субъективных и объективных причин выходят на уровень полноценного формирования собственного стиля профессиональной деятельности. Вероятно, сравнение Каркхуффа и обнаружило наличие такого типа профессионалов. Добавим, что не всех дипломированных психологов отличает профессиональный подход, в связи с чем уместно обсудить основные характеристики профессионального подхода.

Профессиональный подход в практической психологии характеризует следующее:

- Техническая компетентность. Во многих случаях «техническое превосходство» психолога и его «исключительная власть» над клиентом сильно отличаются от того, что может наблюдаться в некоторых других профессиях. Для этого имеются две основные причины. Во-первых, разрыв в знании и опыте между психологами и их клиентами, если и есть, то совсем небольшой. И психолог, и клиент могут иметь одинаковое образование и схожий практический опыт. Во-вторых, психопрактика — не закрытая профессия. Во многих странах барьеров для занятий этим родом деятельности нет или они минимальны [380. С. 120].

Профессиональные ассоциации психологов в разных странах пытались определить общий объем знаний, которым должен обладать каждый член ассоциации. В. М. Розин считает, что психологическое знание включает в себя три разных семиотических и семантических образования — собственно научные знания, замысления (проекты) нового человека и символические описания, являющиеся с одной стороны, представлениями, т. е. знаниями, а с другой — событиями [320. С. 15].

Профессиональные ассоциации определили характер и минимальную продолжительность опыта работы, которые являются условием для членства, например 3—5 лет работы в области консультирования, включая период 1—2 года руководства проектами для клиентов. Это лишь основные критерии приема; они не показывают, достаточно ли психолог компетентен для выполнения данного задания. Судить об этом могут только психолог и клиент вместе. Как общее правило, психолог должен хотеть и быть способным критически оценивать собственные знания и умения, рассматривая новое задание, не представлять себя в ложном свете. «Профессионально нужно быть моральным человеком». Ф. Е. Василюк признается, что это возможно, «когда снижаются претензии», а задача самосовершенствования остается [68. С. 57]. Соответственно профессиональный психолог будет воздерживаться от выполнения заданий, которые выходят за пределы его компетентности. [380. С. 121].

- Соблюдение интересов клиента. Во время выполнения задания психолог предоставляет свои знания и опыт в полное распоряжение клиента, и его задача — найти наилучшее

возможное решение в интересах клиента. Не всегда ясно, что это за интересы и что клиент в действительности хочет получить в результате. Нередок конфликт между краткосрочными и долгосрочными интересами, которого клиент может не видеть до объяснения психолога [380. С. 121].

Психологическая практика нуждается в стабильном развитии и обретении эффективности. Возникает проблема оценки эффективности. В. Леви пишет: «...всюду сплошь психотехники — преподавание, демонстрации. Каких только, оказывается, нету на свете — личностные, межличностные, групповые, социальные, сексуальные, философские, трансцендентальные... Уйма восточных, древних, магических, культовых, уйма новейших, западных и восточно-западных, всевозможно поместных. С применением химии, с применением электроники... Прорвало, обуяло. И все, все это о том — как, что да как. А зачем?» [196. С. 14]. В отечественной психологической практике, согласно В. Цапкину [406], сложилась ситуация среди практических психологов, когда главное — скорее помочь клиенту, главное — технология, скорее узнать «как это делается», не вникая в суть особой реальности, которая порождается тем или иным методом.

В. М. Розин обращается к проблеме оценки форм осознания работающих в русле оказания психологической помощи психологов [320; 321]. Есть деятельность психологов, приводящая к изменению ценностных и смысловых содержаний сознания клиента и не менее распространены случаи, приводящие к деструкциям психики клиента, но оцениваются они во вполне оптимистическом ключе. Психолог-практик сам в определенном смысле клиент и не свободен от обычных человеческих недостатков. Критерии эффективности психологических практик Розин подразделяет на два случая: ближайший эффект психологической помощи и отдаленный. Эффект психологической помощи складывается из трех факторов: *участия и помощи, понимания происходящего, появившейся надежды* на улучшение (курсив В. М. Розина. — *Л. III*).

В. Н. Цапкин приводит мнение о зависимости эффективности психотерапии от веры психотерапевта в действенность своего метода и веры пациента в помощь своего психотерапевта и отмечает, что эффективность психотерапии зависит от опыта и личности психотерапевта.

- Истинно профессиональный подход, который разделяет сегодня подавляющее большинство психологов, подразумевает образовательный элемент. Помочь клиенту понять, как он может сам себе помочь, — основная задача психолога, которую он выполняет от всего сердца. [380. С. 123]. Эту мысль развивает Р. Мэй, считавший, что с помощью консультанта клиент должен отыскать то, что Аристотель определил как «энтелехию», т. е. «ту единственную форму в желуде, из которой неизбежно разовьется дуб». Каждый из нас несет в себе свою форму жизни, которую невозможно вытеснить другой. Эта форма жизни, истинное *Я*, охватывает глубины человеческого разума, проникая далеко за пределы обыденного сознания, которое, как кривое зеркало, способно дать искаженное изображение истинного *Я*. Отыскать самого себя можно, только соединив сознательное *Я* с различными уровнями подсознания [247. С. 21].

- Беспристрастность и объективность. Опытный профессионал может контролировать свои убеждения и предвзятое мнение, оставаясь при этом объективным. Он должен отказаться от задания, если не может сохранить объективность по эмоциональным причинам. Ф. Е. Василук пишет: «Что психолог действительно должен, если он хочет быть полезен человеку как специалист, — это сохранив способность к состраданию, образующую эмоционально-мотивационную почву, которая питает его практическую деятельность, научиться подчинять свои непосредственные этические реакции, прямо вытекающие из сострадания, позитивно определенной программе психологической помощи, как это умеет в своей области делать хирург во время операции или учитель, применяющий то или иное воспитательное воздействие, отнюдь не всегда приятное для воспитанника» [300. С. 59].

- Конфиденциальность — общепринятый принцип работы независимого профессионала.

- Запрашивать чрезмерное вознаграждение от неинформированного клиента непрофессионально. Занижать вознаграждение и работать в убыток в надежде, что это устраним конкуренцию, также непрофессионально [300. С. 125]. «Смысл сидящего (психотерапевта. —

Л. Ш.) перед вами в том, что я соглашаюсь — за плату, но по-честному — ходить с вами по вашим тупикам. И умею это делать» [300. С. 56].

- Соблюдение этики в маркетинге.
- Учет широких общественных интересов

В современной психологии считается, что выдача удостоверений является шагом вперед к широкому признанию практической психологии как настоящей профессии, к реализации на практике профессионального подхода. Нужно иметь гарантии, что психологи, принимающие важные решения в частном и государственном секторах, являются проверенными профессионалами. Предполагается, что выдача удостоверений должна помочь навести больше порядка в психопрактике, устранить тех, кто продают свои услуги в качестве практических психологов, но не отвечают принятым стандартам. С другой стороны, имеются различные возражения: выдача удостоверений не может в действительности гарантировать ничего, кроме нескольких общих и довольно элементарных критериев приема в профессию; она не может показать, действительно ли психолог пригоден для сложной работы; наконец, психопрактика сама является бизнесом, и, если специалист проходит испытание рынком и находит достаточно клиентов, его услуги рассматриваются его клиентами как технически компетентные [380. С. 130—131]. Тем не менее факты показывают, что система выдачи удостоверений развивается, в т. ч. в нашей стране [109; 111].

2.2. Профессиональная идентичность: порождающий, реализующий и описательный механизмы

Профидентичность: порождающий механизм. В психологии экзистенциального и гуманистического направления свобода и ответственность являются основными психологическими характеристиками бытия. Мы постулировали эти характеристики в исследовании аксиоматически. Это положение является отправной точкой для развития идеи идентичности в категориях свободы — ответственности через идентификацию и отчуждение (отчуждение и обособление используем как синонимы). В качестве исходного критерия в данном случае целесообразно выделить принятие человеком ответственности за нахождение смысла и реализацию ценностей.

В отечественной психологии понятие ответственности анализировалось Н. А. Минкиной [233. С. 87]. Она заключает, что в настоящее время направления развития ответственности можно представить как несколько векторов, один из которых идет от объективной к субъективной, а другой — от внешней к внутренней, осознанной. С ними связан и третий вектор понятия ответственности — не только за поведение, но и за помыслы. В логотерапии ответственность понимается как умение различать, ориентируясь на нравственные ценности, что существенно, а что нет в каждой данной ситуации, тогда обратное — неумение различать, что существенно, а что нет — отсутствие ответственности. Ответственность означает способность к самовыражению: готовность самостоятельно действовать, осуществлять свободный выбор и принимать обдуманные решения, направленные на активное преобразование окружающего мира и развитие нравственных качеств личности, отвечать за последствия своих поступков не только перед обществом, но и прежде всего перед своей совестью. Если же человек с самого начала принимает ответственность, то через равновесие: «разумное отчуждение — творческая идентификация» он приходит к подлинному единству с самим собой — идентичности. В дальнейшем идентификацию — отчуждение при принятии ответственности будем трактовать как произвольные, сознательные, а при ее отсутствии, непринятии назовем идентификацию и отчуждение — вынужденными.

Отталкиваясь от традиционных представлений о социальной идентификации и отчуждении, можно прийти к таким формулировкам профессиональной идентификации и отчуждения. Профессиональная идентификация — это объективное и субъективное (т. е. данное в переживаниях) единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преобладание профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов) личности. Тогда обратный процесс, связанный с объективным и субъективным отвержением этого единства и

ломкой профессиональных характеристик личности есть профессиональное отчуждение.

С. А. Будасси критерием высоты идентификации считает близость ее внутреннему эталону или отход от него. Мы полагаем, что мерой профессиональной идентификации — отчуждения является профессиональный прототип как внутренний эталон.

Мы используем в дальнейшем схему анализа профессиональной идентификации и отчуждения, опираясь на представления, что идентификация и отчуждение есть исполнительный механизм персонализации, самоопределения и самоорганизации субъекта через существующую профессиональную реальность. В категориях нашего исследования выделяется два типа реальности: опыт и общение, что реализуется в профессиональных ситуациях (Дело) и профессиональных отношениях (Профессиональная общность), а репрезентируется через образ Я.

Рассмотрим это подробнее.

Профессиональное отчуждение

Дело. Причиной профессионального отчуждения без принятия ответственности может стать негативно оцениваемое свое дело. Человек начинает его демонстративно избегать, прибегая к различным способам в одежде, речи, манерах. Вынужденное профессиональное отчуждение является по сути дела синонимом функционального вакуума, где отчужденным является профессиональное будущее как таковое. Человек стремится освободиться от восприятия профессиональной информации (знаний); от необходимости совершать профессиональный выбор; от профессионально-обусловленных переживаний; от компонентов профессиональной деятельности. Профессиональное отчуждение на основе принятия ответственности предполагает свободное владение профессиональной ролью, умение отодвигаться от личного и концентрироваться на профессиональной ситуации, умение сознательно и адекватно использовать свой профессиональный опыт в личной жизни. Это случай, когда «личность овладевает ролью, использует ее в различных ситуациях» (А. Г. Асмолов).

Отношения. Вынужденное профессиональное отчуждение имеет место при избежании причисления себя к низко оцениваемой профессиональной группе, проявляется в разнообразных формах вплоть до агрессивной враждебности. Без сомнения цепь когнитивных и мыслительных процессов имеет место лишь тогда, когда человек обнаруживает черты, несомненно коррелирующие с чертами негативно оцениваемой группы и ее членами. Вынужденное профессиональное отчуждение осуществляется намеренно, когда люди пытаются скрыть свои высоко диагностические профессиональные черты. Профессиональное отчуждение возможно при принятии ответственности как сознательный отход от профессиональной группы, дела, отдельного человека. Сознательное, произвольное отчуждение от Других предполагает освобождение от вынужденного общения, необходимости постоянно находиться в формальном контакте, играть с Другими в социальные игры, от внешних условий и условностей жизни; от ожиданий и оценок другими людьми, не совпадающими со своим представлением о себе; от манипуляций, попыток внедрения на территорию личностного пространства; от порабощения властью имущими. Потребность сознательного профессионального отчуждения от других остро переживали одаренные, творческие люди.

Образ Я. Вынужденное профессиональное самоотчуждение при непринятии ответственности является следствием неуспешной профессиональной идентификации. Человек прибегает к вынужденному профессиональному самоотчуждению, когда убежден, «что свободным он не нужен другим людям» (Е. И. Кузьмина). Самоотчуждение на основе принятия ответственности — произвольное — выводит на особую психологическую и этическую категорию — самотрансценденцию, ориентирующую человеческое бытие на нечто большее и высшее, что не является им самим. Произвольное самоотчуждение включает в себя возможности преодоления личностного эгоизма (в пределе — это самопожертвование). Свободный, но ответственный человек (как правило талантливый и одаренный) транслирует другим свое свободолобие, независимость, оригинальность мышления.

Профессиональная идентификация

Дело. Из всеобщей стандартизации рождается вынужденная идентификация, как средство ощутить себя по крайней мере «не хуже других». Профессиональная идентификация без принятия ответственности может включать подчеркнутую, возможно вычурную «целостность» со своим делом. Вне работы человек продолжает носить служебную одежду, использует профессиональный лексикон и особую терминологию, часто апеллирует к своим профессиональным примерам. Истинная профессиональная идентификация возможна при осознанной интеграции в профессиональную группу на основе единства целей и ценностей, на основе общезначимого творческого дела или просто сопереживания. Профессиональная идентификация на основе принятия ответственности включает в себя личностно приемлемые профессиональные традиции, ценности и смыслы творческой деятельности, сотрудничество и сопереживания в коллективном труде, т. е. определяющими являются созидательные цели профессиональной деятельности.

Отношения. Профессиональная идентификация определяет социальное взаимодействие и специфические формы профессиональных интеракций. Эти формы тесно связаны с границами профессиональных групп (обсуждение значимых вопросов происходит преимущественно в пределах профессиональной группы). Другой возможен, он может быть осмыслен и принят сознательно. Профессиональная идентификация с другими может быть наполнена «реальным добром по отношению к другим людям» [297. С. 84]. В данном случае речь идет о произвольной идентификации при принятии ответственности. Согласно теории Тэджфела люди борются за положительную социальную идентификацию, и при этом стремятся стать членами групп с более высоким статусом. При непринятии ответственности это выливается в конформизм, стремление к уподоблению, неумение мыслить самостоятельно, нежелание задавать вопросы и искать истину, человек отдается «на милость» других. Малейшее отступление от привычного уклада жизни, необходимость принять профессиональное решение, недолгое одиночество — и человек теряет себя, стремится спастись от своей непрошенной свободы, снять с себя ответственность за свои профессиональные действия и предпочитает действовать по указке, трафаретно.

Образ Я. Произвольная самоидентификация свойственна человеку, самоактуализирующему свой идеал Человека-Мастера, свои творческие возможности, стремящемуся к самосовершенствованию личности в качестве субъекта профессиональной деятельности. Самоидентификация при принятии ответственности есть следствие достижения высших, достойных целей профессиональной деятельности. Профессиональная самоидентификация способствует формированию мотивационно-ценностного отношения к своей деятельности и устойчивого образа Я. Вынужденная самоидентификация при непринятии ответственности приводит к ограничению спонтанности. Это ответ на угрозу себе. Кроме того, Э. Фромм выделяет вынужденную идентификацию на основе обладания собственностью, которая заменяет личности ее внутренний мир, на основе достижения престижа [388]. По мнению философов, апелляция к преимуществам престижности связана с недостатком личностных качеств человека, которыми можно гордиться (А. Шопенгауэр).

Таким образом, через профессиональные идентификацию — отчуждение (обособление) выражен исполнительный механизм профидентичности.

Профидентичность: реализующий механизм. Профидентичность через профессиональную ситуацию. Представление о профидентичности у исследователей и практиков складывается из теоретической ориентации специалиста, ее соответствия целям консультативной работы с клиентом, личностного развития психолога, профессиональной и личностной рефлексии, характера профессионального общения и способов совершенствования, наличия психологической практики, осознания трудностей в работе и овладения стратегиями их преодоления, определения типов предпочитаемых клиентов и видов нарушений, которые наиболее доступны для работы (Е. Калмыкова). Составляющими профидентичности являются:

- а) личностное самоопределение психолога, предполагающее развитие рефлексивности, позиционности и ответственности;
- б) парадигмальное самоопределение в теоретических концепциях;

- в) инструментальное самоопределение, предполагающее свободное владение методами и технологиями практической психологии;
- г) ситуативное самоопределение, отражающее предпочтение в работе с определенным типом клиентов и определенным типом проблем.

Э. Фромм по-новому ставит проблему идентичности самому себе, где идентичность понимается как единство человека и его дела: «я то, что я делаю»; идентичности противопоставляется разделение человека и его дела: «я то, чего изволите». Профидентичность, понимаемую как единство человека и дела, мы рассматриваем первоначально через профессиональную ситуацию. Основные компоненты, образующие профессиональную ситуацию: психолог, клиент, проблема.

Схематически профессиональную ситуацию можно изобразить так:

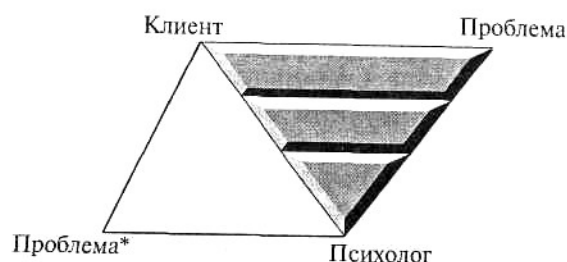


Реальность — это контракт клиента и психолога, встреча и взаимное принятие людьми друг друга, «принятие зачастую безотчетное и преимущественно иррациональное, а устанавливающееся доверие в этом случае имеет эмоциональную основу» [70. С. 27]. Ментальность — это знание о проблеме, мышление, представление психолога о проблеме и способах ее решения, основа его когнитивная. Речь — это использование клиентом языковых средств для передачи информации, жалобы, выражения своих мыслей и чувств. Теоретическая парадигма отражает ту теоретическую концепцию, в рамках которой работает психолог. Методы — это способы и приемы психологической деятельности, порождены той теоретической ориентацией, которой придерживается психолог. Наличивающие моменты — клиент с его проблемой и собственно сам психолог. Они дистанцированы, пространственно не слиты, стягивание в узел, в ситуацию совместной деятельности — временное. Ключевым моментом профидентичности является парадигмальное определение в концепциях и свободное владение методами.

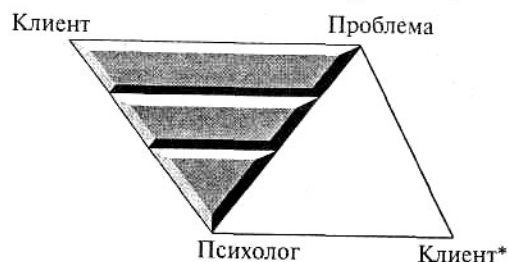
Собственно профидентичность можно характеризовать как «геометрию» этой схемы с четко очерченными (выраженными) границами. Идентичность нарушается, когда нарушаются границы. Как известно из геометрии, треугольник — устойчивая фигура. Как только она превращается в параллелограмм, ее устойчивость утрачивается.

Рассмотрим возможные модификации.

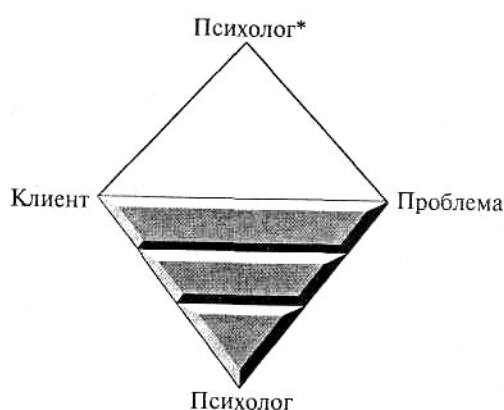
1. Наличие скрытой, незаявленной проблемы (перенос — контрперенос):



2. Появление нереального клиента (манипуляция).



3. Выход профессионала из своей позиции (оценочность, смешение личного и профессионального).



Главным моментом в работе психолога-практика является общение. Правильно оценивать реальность, в частности клиента, и обратную связь с ним, помогает, отстраненное, безоценочное отношение (взгляд со стороны эмоционально невключенного в процесс человека, способного хладнокровно провести анализ ситуации, находясь в позиции Взрослого). Практический психолог должен уметь постичь причины и следствия самопроявлений другого, спрогнозировать поведение, адекватно воздействовать на другого. Реализации этих целей служит эмпатия, важность которой несомненна для построения взаимодействия в профессиональной ситуации.

А. А. Бодалев пишет о необходимости способности фиксировать мельчайшие колебания в поведении людей и заключать об истинном характере изменений в их настроении, отмечать малозаметные особенности поведения или внешнего облика и за ними видеть существенное в личности. Как отмечает А. А. Бодалев, важнейшим познавательным процессом, обслуживающим общение, является мышление, способность анализировать поступки человека и видеть за ними мотивы.

Способность осознавать и вербализировать свои чувства особенно важна для психолога-практика, т. к. работа внутреннего супервизора начинается с анализа собственных эмоций, как негативных, так и позитивных. Слова, язык и тон голоса играют особую, основную роль в профессиональной ситуации «при наведении мостов над пустым пространством» между

клиентом и практическим психологом. В этой связи неизбежно возникает вопрос о контакте. Это понятие считается очень важным во многих концепциях и рассматривается многими авторами [1; 2; 3; 4; 5; 70; 247; 317; 384 и др.]. От умения установить *настоящий контакт* (курсив Гринсона. — Л. Ш.) с пациентом зависит эффективность дальнейших психотерапевтических воздействий. Пациент «распахивает окно в свою жизнь» — необычайную и неповторимую, задача терапевта — понять эту жизнь. Важно сохранить взаимное уважение и терпимость к непохожести.

В своей работе психотерапевт должен демонстрировать, что он считает заслуживающим серьезной работы каждое высказывание пациента (Р. Гринсон).

Формулу действия психолога в профессиональной ситуации В. М. Розин определяет так: *максимум рефлексии и культуры мышления, максимум осторожности, максимум ответственности* (курсив Розина. — Л. Ш.) [320; 123].

Профиденциальность через образ Я. Склонность науки прошлых лет рассматривать изучаемого человека с точки зрения общественно значимых функций, в отрыве от его повседневной практики, от его ценностей и наклонностей, как бы разрывая его на части, способствует его обезличиванию, выхолащиванию его уникальной личностной сути.

Современные исследования социальных систем и социальных процессов характеризуются взглядом на мир как на необратимо плюралистический, расколотый на большое количество независимых единиц, неорганизованных ни в горизонтальном, ни в вертикальном порядке. В основе си-нергетического подхода лежит тезис о полной автономии любого живого единства. Самореферентные системы характеризуются в процессе функционирования непрерывными отсылками к самим себе. З. Бауман считает «Когнитивные вопросы типа, как я могу интерпретировать мир, что я в этом мире, свойственные модернизму, заменяются посткогнитивными, свойственными постмодернизму, — какой это из миров, что с ним надо делать, какое из моих «я» должно это делать» [31. С. 54—55].

Если в фундаментальных науках стремятся к элиминации личности исследователя из метода, то в практической психологии личность психолога — неотъемлемая часть профессиональной деятельности. В связи с этим актуализируется изучение личности психолога как субъекта профессиональной деятельности и как самореферентной системы.

Свойства, которые исследователи и сами психологи-практики выделяют как профессионально важные качества, входящие в образ Я, нами описываются в системе координат: гуманность и инициативность.

Все *личностные* свойства, входящие в образ Я психолога-практика мы объединили в понятие «гуманность». К гуманности можно отнести духовность, эмпатийность, открытость, этичность, мудрость, порядочность, сдержанность, терпеливость, веру в другого человека, благородство и пр.

Все *профессиональные* свойства, входящие в образ Я и характеризующие психолога-практика как специалиста объединены нами в понятие «инициативность». К инициативности можно отнести интеллектуальность, гибкость, технологичность, прагматичность, аутентичность, наблюдательность, оперативность, решительность и пр.

Тогда профиденциальность изображается в этих координатах следующим образом:



Выраженная профессиональная идентичность не может быть в 3 квадранте: отсутствие инициативности, и святости ведет к обезличиванию, неуверенности,

зависимости. В реальности отечественной психологической практики это может быть либо «серый», бездарный выпускник вуза, либо чей-то протеже. Шансов на реальную профессиональную успешность у него мало.

Профессионал, попавший в 2 квадрант, очень хороший человек, приятный во всех отношениях, сочувствующий, отзывчивый, но вот собственно по части профессионально помочь — он слабоват. Он за всех страдает, всем сочувствует, сопереживает и, в общем, не знает, что с этим делать дальше. Это чаще всего профидентичность начинающего психолога, который переполнен желанием помочь, спасти, но не знает, как.

Профессионал, попавший в 4 квадрант, это человек, хорошо владеющий своим мастерством, технологиями, но вот по части душевности, эмпатийности, уважения к личности, таинству души — он не богат. Это чаще всего профидентичность эмоционально сгоревшего человека.

Профессионал, попавший в 1 квадрант, — это мастер своего дела (особенно, если он попадает по выраженности свойств на биссектрису), ему хватает и душевности и технологичности. Именно этот квадрант задает профидентичность, более того именно в нем может быть описана талантливая личность искусного психолога-практика. Здесь аккумулируются все профессионально важные качества психолога-практика, которому хватает и душевности и технологичности. Именно эта совокупность свойств презентует профидентичность (форма — выраженная, открытая). Однако устойчивость профессиональной идентичности связана с еще одним свойством человека — стойкостью, способностью преодолевать преграды, адекватно относиться к трудностям, не падать духом в сложных обстоятельствах, обладать мужеством. В единстве этих трех составляющих аккумулируются в общем виде все личностно и профессионально важные качества психолога-практика. Безусловно воспроизводимый образ *Я* практического психолога идеализирован, нормативно выверен, «это нечто, для чего нет модели в реальной жизни» (Р. Гринсон).

Мы далеки от мысли, что реальный практический психолог — это личность, которая не чувствует никаких страстей и не имеет внутренних конфликтов. Нашей целью не является уничтожение любой своеобразности человеческого характера ради схематической «нормальности» профессионала. Идентичность как тождество уравнивает человека с другими в социальной реальности, но как определенность и целостность она позволяет человеку воспринимать свою уникальность и неповторимость.

Сравним представление о харизме и профидентичности, поскольку обе имеют отношение к профессиональной сфере, к образу *Я*, более того и харизма и профидентичность высвечивают некие грани личностного профессионального мастерства. Определяя термин «харизма», исследователи (М. Вебер, И. Шифер, А. И. Сосланд) указывают, что харизма — качество, благодаря которому человек, ею обладающий, оценивается как одаренный по меньшей мере специфическими особыми силами и свойствами. Что касается профессиональной практической психологии, то здесь, безусловно, существует большой спрос на харизматическую личность, замечает А. И. Сосланд [354].

Идентичный — это тот, кто реально обладает определенными свойствами, в своей совокупности создающими уникальность и неповторимость человека, осознает их именно как свои и способен во всем своем многообразии (и тождественности другим, и отличии от них) включаться в социальные и профессиональные ситуации, отношения и взаимодействия. Ничего «запредельного» в этом варианте не обнаруживается. Более того идентичность как тождество уравнивает человека с другими людьми в социальной реальности, но как определенность и целостность она позволяет человеку воспринимать свою уникальность и неповторимость. Главное же различие в адресате — другим или себе реферируется (сообщается) харизма или идентичность.

Движущие силы развития харизмы реализуются через наличие двух условий:

1. Внешние — конкурентная борьба.

2. Внутренние — властолюбие.

Движущие силы идентичности реализуются через реализацию условий:

1. Внешние — потребность в отношениях и построении жизненных ситуаций.

2. Внутренние — потребность в адекватном образе Я.

Структура харизмы предстает в единстве имиджа, идеологии и инициативного действия. Структура идентичности может быть представлена в единстве смысла, интеракций и формы. Здесь обнаруживаются некие параллели, указывающие на структурную эквивалентность харизмы и идентичности: имидж — форма; идеология — смыслы; инициативное действие — интеракции.

Однако центральное, порождающее ядро у харизмы и идентичности разные. Харизма выстраивается, осуществляется, определяется относительно пространства **«успех — власть»**. Идентичность выстраивается, осуществляется, определяется тонкой пластикой относительно пространства **«Я-иное»** (выделение наше. — Л. Ш.). В связи с этим для харизматической личности вся энергетика стягивается к утилизации (объяснению промахов), для идентичной личности — к референции (определении себя относительно себя, своего дела и других людей), вследствие чего она не ориентирована на сиюминутность, она глубоко погружена в смысловые и социально-культурные процессы.

Состоявшаяся харизматическая личность обладает резкой выраженностью дихотомии свойств по шкалам: центробежное — центростремительное, чувственное — аскетическое, эзотерическое — экзотерическое, авторитарное — либеральное. Личность, достигшая идентичности не обязательно имеет четкий контур обозначенных выше свойств, но вот что непременно проявляется, так это *осознание и принятие* (курсив наш — Л. Ш.) этих качеств, образа Я, а главное способность оставаться самим собой.

Возвращая эти понятия в профессиональное поле, заключаем, что идентичность и харизма относятся к терминам, интерпретирующим профессиональное служение человека, его деловую активность. Сила идентичности — в необходимости достижения, власть харизмы — в мистическом осуществлении. Таким образом, идентичность и харизма как некие грани профессионального мастерства различаются в следующем: первое отличается подлинностью, второе — некоей мистичностью. Дело здесь не в том, что одно понятие лучше, а другое хуже, дело в том, что они разные по сути. Психолог-практик, обладающий харизмой, в плане профессиональной реализации эксплуатирует харизму, психолог-практик, достигший профессиональной идентичности, для этих целей использует себя, обладающего реальным познанием, методическим инструментарием, инициативой и практическими навыками.

Может ли харизматическая личность быть идентичной? Может ли человек, достигший идентичности, обладать харизмой? По нашему мнению, наверняка, может. Это разные понятия, но не абсолютно исключающие или уничтожающие друг друга. Однако предполагаем, что это перевод обсуждения в плоскость профессиональной талантливости.

Профидентичность через отношения в профессиональном сообществе. Е. А. Климов считает бесспорным фактом, что каждый человек живет в своем мире, и предлагает понимать это так, что этот «свой мир» должен частично совпадать, иметь черты сходства, общности с мирами других людей.

Положительные эмоциональные отношения с коллегами играют важную роль в профессиональной деятельности. Профидентичность через отношения в профессиональном сообществе предполагает владение умениями в соответствующей форме предложить помощь тому, кто в ней в данный момент нуждается, умение сотрудничать, умение соответствующим образом представить результаты своей деятельности коллегам, дать адекватную оценку деятельности других специалистов, кроме того она включает сформированность особого чувства сопричастности ко всему, что происходит в профессиональном сообществе, сопереживание другим людям, коллегам по работе, осознание себя и других в качестве единой общности — «мы».

Вот что пишет А. А. Бодалев [44] о качествах личности, нужных для успешного общения: «...глубокое знание психологии другого человека — прежде всего его ценностных ориентации, которые находят выражение в его идеалах, потребностях и интересах, в уровне его притязаний.

<...> знание имеющегося у человека представления о себе, знание того, что человеку в самом себе нравится, что он себе приписывает, а против чего восстает». Люди и процесс общения, внимание к отношениям в ценностной шкале практического психолога, несомненно, должны занимать одно из центральных мест.

Профессиональное общение необходимо для профессионального роста и самосовершенствования психолога-практика. Профессиональное сообщество психотерапевтов бдительно следит за тенденциями развития «психотерапевтических культов». В одних случаях отслеживаются группы, обладающие признаками таких культов, которые присваивают себе видимость психотерапевтической практики. В других случаях высокостатусные терапевты могут обнаруживать признаки авторитарности. Е. Л. Русакова видит в профессиональном общении возможности выполнения регулятивных функций внутри профессионального сообщества. [241. С. 213].

Как отмечает Д. Г. Трунов [376], отсутствие социального института, который специально оказывал бы психологическую помощь людям помогающих профессий, перегруженным чужими заботами, иногда теряющим чувство идентификации и смысла — это пустующая психологическая ниша. Между тем в профессиональной общности есть не только избыточность стандартов, издержки «поточной и поверхностной подготовки» практических психологов, но в этих непростых профессиональных отношениях между представителями различных направлений и технологий существует потенциал для развития разностороннего и эффективного специалиста, «способного к коллегиальности, толерантности, позитивизму и юмору». Трудно не согласиться с этим в свете построения профидентичности через отношения в профессиональном сообществе.

Профидентичность отражается в речи через личные и притяжательные местоимения. Идентичность характеризуется четким осознанием Я — Мое, включением этого в контекст профессионально близкого Мы — Наше, четкого представления и сопричастности с Ты — Твое, Вы — Ваше, и разумного дистанцирования и отчуждения с Он, Оно, Она — Его, Ее, Они — Их. В более широком контексте эту мысль выразил М. М. Бахтин, говоря о «преодолении чуждости чужого без превращения его в чисто свое» [34. С. 371].



Люди, как отмечает П. Жане испытывают потребность работать вместе, сотрудничать, звать на помощь, т. е. они хотят, чтобы действие, заданное обстоятельствами, совершалось совместно, и по мере возможности призывают других действовать совместно. Это происходит потому, что социальное поведение адресовано соучастникам, как присутствующим, так и отсутствующим. По мнению П. Жане, социальное поведение, адресованное присутствующим, выступает в актах восприятия, тогда как адресованное отсутствующим — в актах памяти, для построения которых требуется развитое сознание [403].

Э. Фромм утверждает, что человеку трудно обрести профидентичность ибо его профессиональный успех в жизни зависит как от его реальных способностей и мастерства, так и от признания их личности теми, кто платит за их услуги или нанимает на работу за жалование. Неустойчивая профессиональная идентичность черпается не в самом себе, а в мнениях окружающих. Когда всеобщее мнение становится довлеющим над индивидуальным Я, отношения между людьми становятся поверхностными (Э. Фромм).

Конкретизация механизма реализации. Ритуалы. Трансляция информации в идентификационном поле может выполняться через ритуал. Рассмотрим его роль в этом качестве подробнее. Индивид, обладающий потенциями, тормозится общественными отношениями. Ритуал освобождает потенции. Предъявление личности психологических требований и несовпадение психологических характеристик самой личности — служат основой для цели ритуала. Ритуал является психологическим регуляторным механизмом. В ритуале абсолютно

четко соотносятся действие и смысл, который собственно и обеспечивает органическую включенность условного ритуального действия в конкретный жизненный процесс.

Ритуальное действие наполнено магическим ощущением подлинности. Оно и переживается по-иному, создавая иное эмоциональное поле субъекта. Ритуал, оцененный извне ведет к социализации, ритуал, оцененный изнутри ведет к идентификации. Вероятно поэтому общество узурпирует ритуал (бракосочетание, похороны и др.). А. И. Белкин пишет о значимости ритуала переодевания в другую одежду в становлении половой идентичности при смене пола [304].

Внутри ритуал полон смысла. Как отмечает Л. Т. Ретюнских, он есть внутреннее бытие чувства, он выступает как формирующее личностное начало. Природа составляет биологическое основание жизни, ритуал же вносит качественную определенность в жизнь человека.

Ритуал, понимаемый как комплекс повторяющихся, закреплённых архетипических действий (телодвижений и звуков), согласно идее М. Элиаде [430], есть попытка возврата в момент генезиса бытия, в сакральное время — для того, чтобы ощутить себя создателем мира, принять участие в сотворении. Каждый человек может иметь собственную интерпретацию момента генезиса, т. е. — собственный набор ритуальных действий; важно, что, исполняя их искренне, с полной самоотдачей, отрешаясь от жизни, человек выходит из временного потока в настоящее. Ритуал есть такое состояние бытия, в котором нет привычных понятий движения (как последовательности событий), времени (как фона, на котором события меняются), пространства (как набора все возможных траекторий движения). Непременным условием существования ритуала Элиаде считал его постоянное повторение: сознание входит в Сакральное Настоящее и выходит из него в профанное время. Важен именно сам момент перехода, поскольку в сакральном времени сознания как рефлексии на Я-образе еще нет, а в обычном состоянии оно уже полностью отождествлено с ним. И только момент входа — выхода позволяет ощутить себя как сгусток осознания, оставаясь еще свободным от своего Я-образа. Исполняя ритуал с полной самоотдачей, человек своим восприятием входит в те пласты психики (во внутреннее), где этот архетип существует — а для понимания воспринимаемого ему необходим какой-то способ толкования, первичный миф, разворачивающий и утверждающий систему необходимых понятий, предикатов и их соотношений. Здесь по-нашему мнению и обнаруживается роль транслятора. Таким образом, понимая культуру как результат способа толкования некой группы символов, можно сказать, что ритуал — это способ восприятия и толкования базовых символов культуры, осуществляемый посредством поведенческих действий.

То же справедливо и в отношении профессиональной культуры. Ритуалы являются одним из способов фиксации профессиональных отношений к процессу и результату труда. Ритуалы обеспечивали поддержание и воспроизводство организационных способов коллективного труда; поддержание и сохранение положительных эмоциональных переживаний в трудовой деятельности; выделение авторитетов — людей, пользовавшихся уважением, мудрых, опытных и знающих; контроль за отклонениями от оптимальных способов и последовательности трудовых действий; создание технологической ориентировки в деловых начинаниях и формирование личностного отношения к делу.

Знаковые средства помогали закрепить в памяти поколений важные обобщения, вынесенные из трудовой жизни, идеи общественных ценностей, связанных с продуктивным трудом, теми благами, которые преобразуют жизнь людей, делают ее счастливой и осмысленной. Символический характер знаков имел образную ассоциативную связь с существенными элементами определяющих форм трудовой жизни и составлял ту часть мифологической картины мира, которая была детерминирована объективной действительностью. Возникновение культовых ритуалов закрепляло формы воздействия на людей, которые позволяли более эффективно создавать у них восприимчивое состояние сознания, управлять их памятью и вниманием, направленно воспитывать полезные для коллективной жизни личные качества. Ритуалы способствовали преднастройке к работе, регулировали соответствующее поведение. Внешний предмет труда визуализирован, тогда как особенности динамики состояний в труде, профессиональных умений гораздо менее очевидны. Чтобы их освоить, неизбежны были не

только затраты времени, но и своеобразная информационная избыточность. Ритуалы как средства овладения психикой составляли важную часть самого образа жизни. Критика и перестройка любого образа жизни, его внедрение должны предполагать, в частности, и соответствующий новый психорегулятивный компонент, т. е. эффективные внутренние средства саморегуляции и самоорганизации [374].

Для становления профессиональной идентичности важное значение имеет ритуализация в профессиональном поведении — основанное на соглашении взаимодействие по меньшей мере двух людей, которые через определенные интервалы времени возобновляют его в повторяющихся обстоятельствах, например: защита дипломов, диссертаций. Оно имеет важное значение для *Я* всех участников. В ритуалах социальная группа побуждает посвященного пройти через испытания, совершить деяния ради такого человека, уподобление с которым позволяет найти свое *Я*.

А. И. Сосланд полагает, что ритуалы и символы, правила поведения и приветствия — это то, чему необходимо хранить верность, нечто незыблемое. К практической психологии это относится самым непосредственным образом. В сущности, неважно, какую именно технику предлагает терапевт-новатор, важно его суровое отношение к необходимости соблюдать терапевтический ритуал во что бы то ни стало. Любая перемена может быть расценена окружающими вовсе не как позитивная эволюция, но как предательство интересов дела, в которое они вовлечены. «Посвящение «происходит посредством учебного анализа, участия в тренингах. Очень важным обстоятельством является здесь наличие именно живого непосредственного контакта. Как отмечает А. И. Сосланд, теория, технический ритуал, миф, которым живет, без сомнения, любая школа, передаются по цепочке вместе со свидетельством о прохождении учебного анализа или тренинга [354].

В практической психологии ритуал, кроме описанного Сосландом формального, навязанного значения, имеет и более глубокий смысл. Психотерапевтическая ситуация требует от психолога профессионального мастерства, основанного на личном опыте погружения. И в этой бездне надежным способом удержания себя от распада выступает ритуал, совершаемый искренне, достойно и некомментируемо. Именно ритуал, который является действенным способом практического проживания предлагаемого психотерапевтического мифа, сбивает и удерживает вокруг исполнителя его экзистенциальную метрику — ритуал, вытекающий из самого исполнителя, но который задается в психотерапии и оформляется, становясь невербальной составляющей будущей индивидуальной аксиоматической базы клиента, психотерапевтом.

Профессиональный ритуал — воплощенное в конкретном действе концентрированное отражение обычаев и традиций, возникающее в переломные, значимые для личности и общности моменты профессионального становления. С нашей точки зрения, ритуал — специфический вид деятельности индивида, заключающейся в том, что в специально организованном пространстве в специально отведенное время он моделирует желаемую будущую реальность через креативное воспроизведение формулы целостного действия, сложившегося в ходе фило- и профессионального становления, он актуализирует такой способ отражения реалий окружающего мира в сознании, при котором субъект отражения, действующий в ситуации «здесь и сейчас», наполняет собственным смыслом устойчивые (выработанные человечеством) образы и формулы. По сути дела, ритуал есть творческое и каждый раз уникальное присвоение и усвоение индивидом некой общечеловеческой нормы.

Нас же интересует момент перехода человека из одного состояния в другое. Представим вручение дипломов психологам. Еще вчера *Н* был студентом и не нес ответственности за собственные профессиональные действия. Сегодня, после получения диплома (а само по себе это действие не прибавляет ни знаний, ни умений), он сам несет ответственность за результаты собственной деятельности. Следовательно, в самом факте, моменте вручения, и содержится этот самый переход в новое качество. Как говорят приверженцы синергетического подхода, именно этот момент является точкой бифуркации, в которой происходит сверхбыстрое развитие. До этого момента будущая профессиональная деятельность проигрывалась в модельных ситуациях с воображаемыми символическими переживаниями, воспроизводилась в ситуациях

производственной практики, но до окончания вуза ответственность никогда в полном объеме не принадлежала студенту. Получив ее целиком, разом, да еще в придачу с полной самостоятельностью, — студент теряется (не зависимо от объема полученных знаний). В этом смысле пока дела обстоят не блестяще. Например, профессиональные директивы «Ты — психолог, ты должен» и предписания типа «Не навреди» часто являются малоэффективными.

То есть сам по себе ритуал перевода из одного качества в другое с передачей полной ответственности за это новое состояние своей личности просто необходим. В измененной форме ритуал продолжает существовать, и мы все участвуем в нем, когда отмечаем то или иное событие (свадьба, получение диплома, победа в конкурсах, защита диссертаций). Таким образом, в глубинных слоях психики сохранилось представление о необходимости соблюдения ритуала. Но имеет ли ритуал, как пишет Эрик Берна [37], только социальную, «внешнюю» необходимость, является ли он только лишь подменой непосредственного живого общения? В ряде случаев — да. Но, на наш взгляд, ритуал — это необходимая для существования субъекта целенаправленно структурированная организация времени и пространства, в котором бы могло произойти то самое «сверхбыстрое развитие».

Существует ли естественное структурирование времени? Вероятно, в разворачиваемости того или иного явления есть точки, выбранные совокупным человеческим опытом в качестве опорных. Вполне естественно, что такими точками становились моменты проявления, в первую очередь, актуального профессионального состояния индивида. То есть на протяжении филогенеза именно те или иные события закреплялись в качестве значимых. Например, трудовая жизнь естественно структурировалась на 3 больших периода: ребенок (нетрудоспособный), взрослый человек (работоспособный), пожилой (нетрудоспособный). Поскольку именно работа была главным элементом жизни взрослого человека, постольку из совокупности внешних проявлений разворачивания его свойств было вычленено главное — появление физической зрелости и готовности к труду, вокруг чего разворачивались ритуальные действия. Поскольку прекращение было незначимым (т. к. уже оттрудился, наработался на своем веку), то переход в разряд «старух и стариков» особыми обрядами и не сопровождался. Сейчас, кстати, выход на пенсию более обставлен ритуальными действиями, чем включение в трудовую деятельность.

Итак, с точки зрения «социального» структурирования времени обряд также необходим. В целом же мы предполагаем, что именно «неотыгранность» того или иного события, той или иной значимой ситуации ведет к появлению внутри-личностных конфликтов, невротических состояний и даже может грозить кризисами и утратой идентичности. В самом деле, какое бы определение идентичности мы не взяли, видно, что субъективное осознание ее наличия обеспечивается умением личности относить себя к той или иной социальной системе, способностью личности выступать в различных ролях, не теряя при этом «самости». Ритуал дает возможность глубоко прочувствовать: «То, что происходит — происходит сейчас, здесь и со мной». Во всяком случае, это может помочь всем, кто вступает в новую профессиональную и социальную роль.

Здесь может возникнуть вопрос: а не сковывает ли обряд индивидуальность? Ответ достаточно прост: ритуал дает понятие об условной норме и облегчает вхождение в новую роль. При всем разнообразии наших взглядов и ценностей, в большей части жизни мы все-таки воспроизводим норму. В конце концов, для того, чтобы возникла неевклидова геометрия, Лобачевскому надо было знать евклидову, считавшуюся нормой. Мало того, рискуем утверждать, что именно глубокое усвоение нормы, профессиональных подходов является основой творческих поисков, в т. ч. в практической психологии.

В ритуализации, затрагивающей проблему передачи опыта человечества из поколения в поколение и функциях этого опыта в социально-типическом поведении личности, предстает реальный факт существования класса надсознательных надиндивидуальных явлений. Надсознательные явления имеют социальное происхождение. В их основе лежит объективно существующая и являющаяся продуктом совместной деятельности человечества система значений (А. Н. Леонтьев), опредмеченных в той или иной культуре в виде различных схем

поведения, социальных норм и т. п. А. Г. Асмолов утверждает, что в социогенетическом аспекте предшественниками идентификации как одного из механизмов персонализации выступают прежде всего обычаи и ритуалы перевоплощения. «Надсознательные явления представляют собой усвоенные субъектом как членом той, или иной группы образцы типичного для данной общности поведения и познания, влияние которых на его деятельность актуально не осознается субъектом и не контролируется им» [24. С. 382]. Эти образцы, усваиваясь через такие механизмы социализации, как подражание и идентификация, определяют особенности поведения субъекта именно как представителя данной социальной общности, т. е. социально-типические особенности поведения.

Стереотипы. Стереотипы — это эмпирическое бытие идентификации. В этом плане идентификация задана, но она не утрачивает субъективный смысл. Эмпирическое бытие характеризует ее укорененность в антропологической реальности, позволяет проследить ее глубинные закономерности и сущность и увидеть экзистенциальный характер. Рассматривая процесс познания человека человеком как специфический мыслительный процесс М. Кук отмечает, что при оценке людей человек использует так называемые правила идентификации, основным компонентом которых являются стереотипы.

Под стереотипом традиционно понимается устойчивый образ или устойчивое представление о каких-либо явлениях или людях, свойственное представителям той или иной социальной группы. Разные социальные группы, реальные (нация) или воображаемые (профессиональная группа), вырабатывают стереотипы, устойчивые объяснения определенных фактов, привычные интерпретации вещей. Для отдельного человека, воспринявшего стереотипы своей группы, они выполняют важную функцию упрощения и сокращения процесса восприятия другого человека, явления. Стереотип может быть рассмотрен как инструмент «грубой настройки», позволяющий человеку «экономить» психологические ресурсы. Они имеют свою «разрешенную» сферу применения: ими активно пользуются при оценке профессиональной принадлежности [43. С. 39].

Интересен в этом плане феномен «белой вороны», отражающий ярко выраженное несоответствие стереотипам.

Но это вовсе не обязательно означает утрату «белой вороной» своей идентичности (социальная может утрачиваться, а личностная может возрастать).

В настоящее время изучены следующие виды стереотипов: национальные, этнические, ролевые, половые, возрастные и некоторые другие. Вместе с тем, в мировой культуре почти не исследуются профессиональные стереотипы.

В отечественной психологии профессиональные стереотипы изучались В. Ф. Петренко. С нашей точки зрения, методологически важно (см.: Роль дискурса в становлении идентичности), что для реконструкции профессиональных стереотипов использовалось построение субъективных семантических пространств, являющихся операциональными аналогами категориальных структур индивидуального сознания. Профессиональным стереотипом-типажем В. Ф. Петренко называет персонифицированный образ самой профессии или обобщенный образ типичного профессионала.

Полученные результаты проинтерпретированы В. Ф. Петренко следующим образом: профессиональная принадлежность испытуемых и их профессиональная деятельность определяют как когнитивную сложность межличностного восприятия испытуемых, так и специфику их категоризации при восприятии, оценке и классификации представителей тех или иных социальных и профессиональных групп. Личностные признаки и качества, приписываемые человеку как представителю профессиональной группы, не рядоположены, а создают целостные структуры, образование которых подчинено логике целостного образа (типажа), изначальным является содержание исходных образов (типажей), которые субъект извлекает из своего опыта. Проведенное исследование продемонстрировало особую привилегированную роль

автостереотипа как системы отсчета в описании и оценке других людей, т. е. обнаружен эффект профессиональной центрации. Автостереотип психологов характеризует умение встать на позицию другого человека, децентрировать пристрастность собственной позиции [274. С. 112].

Таким образом, в исследованиях установлено, что профессиональный стереотип как средство категоризации другого человека выступает и эталоном профессионального самосознания. При построении субъективно значимых, доминирующих категоризации в осознании человеком своего *Я* профессиональная принадлежность оказывается той визитной карточкой, которую человек предъявляет, чтобы охарактеризовать себя другому или самому себе. В достижении про-фидентичности важна роль многообразия стереотипов, ритуалов, норм и ценностей, заключающаяся в специфической энергии имитации, которая конкретизирует реализующий механизм идентичности.

В онтогенезе индивид то идентифицируется или хотя бы «прикасается» к другому «мы», то отходит от него и идентифицируется с другим. Так вырабатывается способность принятия различных точек зрения, освоения различных моделей поведения, формируется внутренний мир личности, все более дифференцирующийся (В. В. Абраменкова). В процессе профессионального развития человек идентифицируется с некоторой профессиональной группой, примеряет на себя новую модель поведения, затем отходит от этой группы, критически перерабатывает ее опыт, чтобы возможно снова вернуться к ней, но уже на сознательной, ответственной основе. Отсюда профессиональная идентификация как причастность, согласование, солидарность обеспечивает усвоение способов поведения, норм конвенциональных ролей. Возникновение отчуждения обусловлено развитием профессионального самосознания, потребностью утверждать свою самостоятельность и профессиональную индивидуальность, критически и сознательно относиться к требованиям других.

Мотивационный механизм ролевой идентификации заключается в потребности исполнения социализированной роли в профессиональном обращении с коллегами, т. е. в стремлении соответствовать образцам адекватного профессионального поведения с тем, чтобы быть принятым среди специалистов и чувствовать себя достаточно компетентным и уверенным в общении. Идентификация и дифференцирование — необходимые предварительные условия для последующего вступления в социальное сообщество (Л. Ф. Обухова). Человек способен не только подчиняться моральным требованиям своего социального окружения, но и «сам принимает в них участие и может чувствовать себя их представителем» (Там же). Однако эта внутренняя инстанция долгие годы нуждается в поддержке и опоре со стороны авторитетного лица, которое может служить «образом спокойной силы и безграничного могущества» (Кохут), и может легко разрушиться из-за сильных переживаний и разочарования в нем. В период наиболее выраженной профессиональной идентификации выбор роли авторитетного специалиста связан как с объективными факторами компетентности и престижности, так и субъективными факторами укрепления и подтверждения значимыми профессионалами успешности становления функционального образа *Я*. При создании определенного навыка общения с коллегами и развития самой ролевой структуры профессионального поведения потребность в соответствующем обучающем эффекте со стороны авторитетного специалиста постепенно снижается и соответственно становится менее актуальной ролевая идентификация с ним. Существенно и то, что регресс идентификации обусловлен развитием профессионального самосознания и формированием функционального образа *Я*.

Профидентичность: описательный механизм. Представления индивида о самом себе как о личности и профессионале, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными. Познание самого себя формируется на основании многократных сопоставлений и сравнений себя с другими людьми. Это познание постоянно развивается. Переоценка или недооценка себя приводит к соответствующему поведению. В основном в попытках охарактеризовать себя, как правило, присутствует сильный личностный, оценочный момент, источником которого является субъективная интерпретация реакций других

людей на эти качества, а также то обстоятельство, что они воспринимаются как на фоне объективно существующих стандартов, так и через призму общекультурных групповых или индивидуальных ценностных представлений, усвоенных в течение жизни.

Эмоциональная составляющая существует в силу того, что ее когнитивная составляющая не воспринимается человеком безразлично, а пробуждает в нем оценки и эмоции, интенсивность которых зависит от контекста и от самого когнитивного содержания. Источником оценочных значений различных представлений человека о себе является его социокультурное окружение, в котором они нормативно фиксируются в языковых значениях. Источником оценочных представлений человека могут быть также социальные реакции на какие-то его проявления и самонаблюдения (А. А. Бодалев)

Эмоциональная профессиональная идентификация совершается, главным образом, в процессе профессионального общения. Общение рассматривается Л. С. Выготским как процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний с помощью известной системы средств. Он писал о «передаче переживаний», и возможно предположить, что в этих процессах происходит как бы перенос индивидуальных характеристик общающихся и формирование идеальной представленноеTM их в чужом Я. Видимо, именно в процессе общения происходит трансляция «личностных смыслов» и переживаний. По мере развития симпатии в межличностных отношениях возникает и синтония как способность откликаться на эмоциональное состояние другого человека. Синтония, в свою очередь, является основой сопереживания как способности «присваивать» основные свойства эмоционального состояния другого человека и вчувствоваться в его жизненную ситуацию.

Эмоциональную сторону общения достаточно подробно описал В. В. Бойко [47]. Так, выделяя в общении эмпатию, он определяет ее как форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений — свойств, состояний, реакций — в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение. Неподдельный, искренний интерес к другой личности как таковой, к ее субъективной реальности — основная предпосылка глубокой эмпатии. Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность другого человека — его состояния, проблемы поведения. Эмоциональный канал эмпатии — способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими — сопереживать, соучаствовать (энергетическая подстройка к эмпатируемому). Интуитивный канал эмпатии — способность «видеть» поведение партнера, действовать в условиях дефицита информации о нем, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнере.

Л. В. Попова [288] считает, что наличие только эмпатийных переживаний не может быть показателем наличия идентификации в смысле процесса присвоения определенных характеристик модели — в данном случае, утверждает она, мы имеем дело с частичной или транзитивной идентификацией, составляющей основу сопереживания, соучастия в эмоциональном опыте других людей. В исследовании В. В. Абраменковой [1. С. 8] установлено, что ситуация общности, заданная подлинно совместной деятельностью, способствует установлению определенной степени тождественности переживания. Единство действий всех участников, единая цель и способ ее реализации в ситуации, когда все оказываются в равном положении, объединяют участников между собой, актуализируют межиндивидуальную идентификацию. По отношению к одному участники ведут себя таким образом, чтобы его позиция в совместной деятельности и его эмоциональное состояние были тождественными остальным.

По критериям отношений с внешним миром — ассимиляции и социализации — Э. Фромм выделяет следующие виды межличностных отношений: симбиотический союз, отстраненность — деструктивность, любовь. Любовь представляет плодотворную форму отношения к другим и к самому себе. «Это проявление близости между двумя человеческими существами при условии сохранения целостности каждым из них» [390. С. 110].

В рамках идентификационных границ, определяемых интерактивными взаимодействиями, реконструируется определенный тип идентичности. Если отношения узкие, четкие, ярко выраженные, ситуация взаимодействия привычная, то и идентификация однозначная, устойчивая (в терминах Н. В. Антоновой — закрытая идентичность). Если спектр отношений широкий, нечеткий, необычный, то идентификация многоплановая, но неустойчивая (в терминах Н. В. Антоновой — открытая идентичность).

Э. Фромм пишет, что идентификации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его характера; характер он определяет как (относительно перманентную) форму, служащую проводником человеческой энергии в процессе ассимиляции и социализации. Характер выражается непосредственно в поступке и позволяет человеку действовать вполне последовательно. Человек может устроить свою жизнь сообразно своему характеру и достичь определенного уровня соответствия между внутренней и внешней ситуациями. Он также дает основу для приспособления индивида к обществу [388. С. 63—65]. Вероятно, характер в его понимании Фроммом может служить коррелятом поведенческой составляющей идентичности.

На ранних этапах подражание носит безоговорочный характер и выступает в форме простого копирования поведения. Подражание облегчает приобретение атрибутов поведения. Л. С. Выготский считал подражание источником возникновения всех специфических человеческих свойств сознания и видов деятельности. Подражание представляет собой сложный социально-психологический феномен, выступающий как в форме неосознанного или недостаточно осознанного копирования, так и в форме сознательного воспроизведения внешних черт поведения, действий и поступков людей. Дж. Аронфрид считает, что условием имитации поведения должно быть совпадение наблюдения модели с сильным аффективным состоянием индивида, т. к. представление о поведении модели становится аффективно значимым, что обуславливает последующее имитационное воспроизведение этого поведения.

Таким образом, профидентичность может быть построена через три составляющие, которые в JJ-концепции часто определяют как совокупность установок «на себя»:

1. Когнитивная составляющая установки (профессиональные знания и профессиональные убеждения).
2. Эмоциональная составляющая (эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к самому себе как «деятелю»).
3. Поведенческая составляющая (соответствующая реакция, которая, в частности, может выражаться в поведении).

Иными словами, образ *Я* — это не только констатация, описание черт своей личности, но и вся совокупность оценочных характеристик и связанных с ними поведенческих проявлений. Всякая установка — это эмоционально окрашенное убеждение, связанное с определенным объектом. Особенность *Я*-концепции как комплекса установок заключается лишь в том, что объектом в данном случае является сам носитель установки. Благодаря этой самонаправленности все эмоции и оценки, связанные с образом *Я*, являются очень сильными и устойчивыми.

Особая роль в этом процессе принадлежит рефлексивным действиям. Для того, чтобы эффективно общаться, психолог должен распознавать две реальности: внешнюю и внутреннюю, т. е. обладать рефлексией. В коммуникативном процессе это означает: отпуская вовне свои проекции, проверять их истинность, «считывая» обратную связь. Это подчеркивалось многими ведущими психологами. По мысли Л. С. Выготского, именно рефлексия позволяет человеку наблюдать себя в свете собственных чувств, внутренне дифференцировать ^действующее, рассуждающее и оценивающее. Х. Хекхаузен отмечал, что рефлексия наделяет самосознание обратной связью.

Развитие и обогащение функционального образа *Яв* в процессе профессионального развития тесно связано с выбором, принятием обдуманных решений, с различением своих ожиданий и реальности, профессионального оценивания и самооценивания и т. д. Такое развитие соответствующим образом меняет структуру профидентичности, тем не менее оно

сопровождается «субъективным чувством непрерывности и самотождественности» по Эриксону.

Образ Я включает в себя многообразие знаний субъекта о себе разной степени осознанности, дифференцированности и обобщенности. Генетически исходной формой образа Я является образ самого себя, репрезентирующий целостное отношение индивида к себе. Н. Чешир, Г. Томе полагают: «Наша склонность приписывать Я определенные функции, превращать его в нечто антропоморфное, наделять самостоятельной сущностью связана, очевидно, с нашим общим подходом к теоретическим построениям. Мы как будто воображаем, что эти построения прямо отражают внутреннюю форму нашего опыта, в то время как они представляют собой всего лишь один из многих возможных способов активного «конструирования» этой формы» [412; 29].

2.3. Профидентичность: функциональный образ Я

При создании профессионального портрета психолога-практика традиционно идут от противного, сравнивая академического и практического психолога. Важные различия прослеживаются в ценностных предпочтениях и самоидентификации людей, работающих в фундаментальной академической и практической областях [70. С. 14—20].

Академический и практический социальный психолог: различия

Параметры сравнения	Академический психолог	Практический психолог
Высшее признание успехов	Наименование высоко-квалифицированным специалистом	Наименование настоящим профессионалом
Высокая значимость	Формальной квалификации, должности, списка печатных работ	Опыта практической работы
Терминология	Испытуемый, респондент, опрос	Заказчик, клиент, беседа
Внимание	Теории	Мифам
Язык	Научный	Научно-бытовой
Методы	Опрос, эксперимент	Беседа, игра
Критерии оценки качества инструментария	Надежность, валидность, репрезентативность	Работает или нет
Ценится	Строгое доказательство	Интуитивное понимание
Влияние личности психолога на получаемые результаты	Избегание влияния личности разработчика, стандартизация процедур (элиминация личности)	Учет личностного влияния, стремление уподобиться разработчику
Характеристика знаний	Дисциплинарность	Недисциплинарность
Характер ориентации	Предметно-ориентирована	Проблемно-ориентирована
Проблемы	Новые	Типичные
Подход	Монизм (методологически чистый, единственный)	Плюрализм, эклектика
Выбор и использование метода	Чисто методический вопрос	Методический вопрос и личностное пристрастие

А. Ф. Бондаренко считает, что специфика содержания деятельности психолога-практика актуализирует две темы: этическую и «психотехническую». Важным качеством практического психолога А. Ф. Бондаренко считает особый — деонтологический — менталитет, основу которого составляют личностные смысловые структуры, определяющие этические мотивы и способы деятельности безотносительно к институциональным стандартам. Получив общее с психологом академической ориентации базисное содержание образования, относящееся к усвоению знаний и умений, связанных с функционированием психики, ее природы, методов исследования и истории

психологической науки, психолог-практик в своей работе сталкивается с такими явлениями, ситуациями, психическими и иными проявлениями общественной и личной жизни, которые не идут ни в какое сравнение с экспериментальными исследованиями. Реальная жизнь отличается от эксперимента невозпроизводимостью происходящих в ней событий, переживаний и невозполнимостью утрат. «Каждый человек со своими переживаниями в конкретной житейской ситуации, пусть даже типичной, единичен и уникален и, в отличие от экспериментальных условий, не защищен. Ни клиент, ни психолог-практик не могут остановить поток жизни, изменить ситуацию, или, на худой конец, просто констатировать ее безвыходность, как, скажем, исследователь прерывает эксперимент, констатируя его безрезультатность, или изменяет его условия» [49. С. 138]. Отсюда вытекает совершенно иная мера ответственности психолога за ход и результаты консультативного и психотерапевтического процесса, считает А. Ф. Бондаренко. Ее уровень поднимается подчас до высочайшей отметки — самой человеческой жизни, человеческой судьбы, что и выдвигает этическую проблематику на первое место при профессиональной подготовке психологов-практиков.

Р. Кеттел с коллегами проводил исследование личностных черт, отличающих психологов-исследователей от психологов-практиков, с помощью опросника 16 PF «Профессиональные портреты» строились с учетом эффективности деятельности в форме регрессионных уравнений. Аргументами в них были личностные черты, функцией — эффективность, весовые коэффициенты указывали на вклад факторов в прогноз эффективности профессиональной деятельности.

Для психолога-практика:

$$\text{Эффективность} = 0,72A + 0,29B + 0,29H + 0,29N$$

Для психолога-исследователя:

$$\text{Эффективность} = 0,31A + 0,78B + 0,47N,$$

где A — «готовность к контактам»,

N — «умение поддерживать контакт»,

B — «общая интеллектуальность»,

H — «ненасыщаемость контактами с другими людьми».

В. Н. Дружинин, интерпретируя эти результаты, пишет, что, очевидно, психологи-исследователи с трудом переносят интенсивное общение и не тянутся к нему [111]. Отсюда и меньшая значимость готовности к контактам, но большая значимость «умения поддерживать контакт» для профессионального успеха исследователя. Психолог-практик нуждается в «живой воде» человеческого общения. Для него это естественная среда обитания, люди ему не надоедают, а контакты с ними потребны и никогда не утоляют жажду общения.

Российские психологи Н. А. Аминов и М. В. Молоканов выявили, что для успеха практического психолога самыми важными качествами личности являются: общий интеллект и стрессоустойчивость, поддерживающий стиль общения. По их данным [8; 9], психолог-исследователь в большей степени готов к контактам, интеллектуален, эмоционально холоден и рационален в поддержании контактов, сдержан при проявлении общего интереса к человеку. Практик умеет поддерживать контакт и устойчив к стрессу при общении, может контролировать свое поведение, эмоционально заразителен, эмпатичен, повышенно самоуверен, расслаблен, энергичен и самодостаточен. Следовательно, психолог-практик, в отличие от исследователя, является личностью, способной хорошо адаптироваться к социальной среде. На стезю психологии его толкают совсем иные мотивы, нежели психолога-исследователя: он успешно взаимодействует с людьми и полагает, что их можно изменить в лучшую сторону; понимая их проблемы, он не обращает внимания на различия между собой и другими людьми.

И. В. Дубровина, изучавшая взаимосвязь науки и практики в школьной психологической службе, заключает: «Школьный психолог сочетает в себе ученого и практика: ученого в том смысле, что он должен быть компетентным исследователем и содействовать получению знаний о

ребенке, а практиком в том, что он в своей повседневной работе обязательно проводит обследование или изучает учащихся. И это изучение отличается от экспериментальной работы научного сотрудника. Основная разница — в истоках экспериментальной работы, в том, **почему, зачем** (выделение Дубровиной. — *Л. III.*) они начинают обследование. Дело не в том, что лучше, что хуже, дело в специфике профессиональной деятельности» [112. С. 4].

Таким образом, специфика профессиональной деятельности определяет различия в задачах, в выборе методов и способов деятельности, определении теоретических предпочтений, в своеобразии профессионально важных качеств.

Из анализа русскоязычной и переводной литературы обнаруживается хорошо прописанный образ терапевта. Под словом «терапевт» большинство авторов имеют в виду как практических психологов, так и психотерапевтов любого направления, имеющих психотерапевтическую практику. Мы ведем изложение в той же традиции словарного употребления. Некоторые авторы на вопрос: обладают ли психотерапевты какими-то специфическими особенностями личности? — отвечают отрицательно.

Как и в любой профессии, где пытались определить профиль идеального специалиста, в практической психологии не существует какой-либо совершенной модели психолога, однако выявлены определенные общие характеристики, влияющие на успех и личную удовлетворенность работой. Назовем их общепсихологическими.

На наш взгляд, Е. В. Сидоренко и Н. Ю. Хрящева [340. С. 100—106] наиболее полно выделяют и описывают некоторые общие качества практического психолога. Перечислим основные: психологическая наблюдательность; психологическое мышление; самообладание; умение слушать; эмпатия; креативность.

В ракурсе общепсихологических качеств интересно отследить точки зрения зарубежных авторов. В психограмме профессии психолога, составленной по материалам японских авторов [378. С. 154], наличествуют следующие черты: внимание, стремление понять позицию других, дружелюбие, общительность, способность стать лидером, вежливость, обходительность, руководство здравым смыслом, жизнерадостность, мужество, смелость, терпеливость, склонность к разнообразию, энтузиазм в трудовой деятельности, тщательность, схватывание новых идей, самостоятельность, ответственность, аккуратность и последовательность в работе, способность к планированию своего будущего, способность к словесным высказываниям, хорошая память, способность обучать других, умение заботиться о больных, умение заботиться о посторонних. К основным психическим свойствам относят: дружелюбие, общительность, вежливость, обходительность, жизнерадостность, умение заботиться о посторонних.

Практический психолог — не единственный специалист «душеведческой» направленности. В этом смысле интересно обращение к основам других профессий. В святоотеческом учении достаточно четко определены духовные дары, обладание которыми необходимо в профессиях по оказанию вспоможествования другому человеку: дар мудрости (софия гнозис), дар знания, дар веры, дар целительства, дар чудо-творения, дар пророчества (профития), дар различения духов (диакрисис пневматон), дар служения (диакония), дар языков, дар пастырства (хивепнисис) и дар любви (агапе). Из всех даров дар любви есть наивысший. В. Невярович подчеркивает, что кроме вышеуказанных, плодами действия в человеке Св. Духа являются: «радость, мир, долготерпение, благодать, милосердие, вера, кротость, воздержание» [250. С. 32].

Таким образом, общий обзор приведенных качеств показывает, что основу общепсихологических качеств практических психологов представляет совокупность общечеловеческих, гуманных качеств, с некоторыми вариациями присущих и отечественным и зарубежным специалистам, они являются востребованными в той или иной степени и в психологической и религиозной практике. По сути, речь идет о выраженном личностном начале (экзистенциальное Я), т. е. психолог-практик должен прежде всего обладать самоидентичностью. Мы связываем появление и наличие общепсихологических качеств с личностным самоопределением в структуре профидентичности.

Кроме общепсихологических личностных качеств выделяют свойства, определяемые той

специализацией или той теоретической парадигмой, в которой работает практический психолог. Рассмотрим перечень свойств, характеризующих управленческих консультантов, индивидуальных и групповых психотерапевтов.

В управленческом консультировании повышенные требования предъявляются к аналитическим способностям и умению решать проблемы, к специальной компетенции в области поведенческих реакций, общения и к умению помочь другим людям понять необходимость изменений и определить пути их введения. Качества, которыми должен обладать консультант делятся на две широкие категории: интеллектуальные способности и личностные свойства. Интеллектуальные способности: способность усваивать материал быстро и легко, способность наблюдать, суммировать, отбирать и оценивать факты, здравые суждения, индуктивный и дедуктивный логический ход мысли, способность к синтезу и обобщению, экспериментальная гибкость. Способность к анализу дилемм: диагностические навыки, практицизм, проницательность, тонкое восприятие и интуиция. Способность понимать людей и работать с ними: уважение к мнению других людей, терпимость, способность предвосхищать и оценивать человеческие реакции, легкость в налаживании человеческих контактов, способность завоевывать доверие и уважение, вежливость и хорошие манеры: способность выслушивать собеседника, умение вести устное и письменное общение, способность учить и обучать людей, способность убедить и создать мотивы для действий. Умение почувствовать климат организаций: проницательность, интуиция, умение воплотить замыслы в реальные дела (знание бихевиоризма и методов самодисциплины), воображение. Объективность, честность, прямота, большая терпимость, способность противостоять высокому уровню фрустрации, зрелость и ощущение реальности, которое помогло бы понять, что многие из консультативных действий и надежд на прогрессивные изменения окажутся тщетными. Чувство времени и искусство понимания межличностных отношений, способность убеждать и такт. Интеллектуальная и эмоциональная зрелость: стабильность в поведении и действиях, независимость в выводах, способность противостоять давлению извне и справиться с фрустрацией и неуверенностью, способность действовать уравновешенно и в спокойной объективной манере, самоконтроль во всех ситуациях, гибкость и адаптация к меняющимся условиям. Личная напористость и инициатива: нужная степень самоуверенности, здоровое честолюбие, дух предпринимательства, мужество, инициатива и самообладание в действии. Этика и честность: искреннее желание помочь другим, исключительная честность, способность осознать границы собственной компетентности, способность признавать ошибки и извлекать уроки из неудач. Физическое и умственное здоровье: способность переносить специфические рабочие и бытовые условия консультантов по вопросам управления.

Среди общих профессиональных качеств психолога-психотерапевта выделяют следующие качества:

1. Психофизиологический уровень. Психотерапевт должен быть эмоционально устойчив, выдержан, спокоен, реально взвешивать обстановку, устойчив к стрессу, психотерапевты должны обладать сильным типом нервной системы.
2. Интеллектуальный уровень. Помимо этого за годы обучения на психологическом факультете у студентов формируется особое мировоззрение. Основой его является представление о сложности, противоречивости природы психики и поведения человека, отсутствие каких-либо обыденных норм и догм, в рамках которых клиент может быть однозначно оценен.
3. Личностные качества. Психотерапевт социабилен, поэтому предпочитает работать с людьми, радуется социальному признанию, любит идти в ногу с событиями. Это общительный человек, он великодушен к людям, легко формирует активные группы, хорошо запоминает имена людей, любезен, тактичен, дипломатичен в общении. Он также любит совместные действия, подчиняет интересы личности групповым интересам, совестливый, добросовестный, имеет чувство долга и ответственности, сильный, энергичный, умеет подчинить себе. Он смел, быстро решает практические вопросы.
4. Фасилятивность. Склонность придерживаться поддерживающего стиля

общения с другими, коммуникабельность, сензитивность, направленность на другого, тактичность. При этом особенно важным является умение увидеть мир глазами другого человека при одновременном сохранении профессиональной объективности.

Личностные особенности психолога, работающего с группой, во многом дублируют личность специалиста, работающего индивидуально. Тем не менее, работа в группе предполагает наличие особых качеств. Л. А. Петровская пишет о ведущем группового тренинга как ориентированном на язык чувств, владеющем невербальными средствами общения, искреннем, естественном в эмоциональных проявлениях, способном постоянно оставаться самим собой, организованным и способным импровизировать. Она заключает: «Все вышеизложенное означает, между прочим, что отнюдь не владение психотехникой является определяющим в профессиональной подготовке ведущего» [280. С. 83]. Б. Мастеров полагает, что ведущий группы должен достаточно хорошо знать самого себя, т. е. те струны своей души, за которые может зацепиться агрессия, похвала или хула, когда у него самого может появиться желание попросить поддержки. Ведущий психологической группы должен быть подготовлен и **компетентен личностно и профессионально** (выделение Мас-терова. — *Л. III.*) [226. С. 130]. В. И. Брук отмечает, что эффективность работы ведущих групп связана с тем, насколько успешно построено их взаимодействие с участниками [58. С. 116].

Даже приведенный перечень характеристик управленческого консультанта, психотерапевта и психолога, работающего с группой показывает, что в зависимости области от приложения усилий, от характера самой профессиональной ситуации и типа решаемых задач при сохранении потенциала общепсихологических качеств, актуализируются профессионально-дифференцированные качества (функциональное Я). Связана такая дифференциация с самой профессиональной ситуацией, с ситуативным (деловым) самоопределением психолога: где (в спорте, бизнесе, организациях, школе, больнице и т. п.), с кем (со взрослыми или детьми, с больными или здоровыми и пр.), в какой форме (индивидуальной или групповой) и с каким типом проблем (профессиональных, личностных, семейных и т. д.) он предпочитает работать.

Рассмотрим далее характеристики практических психологов, относительно их теоретических принадлежностей, т. е. в рамках парадигмального самоопределения. Как отмечает Г. Миккин [231], основные представления о практическом психологе возникали, в основном, под воздействием психоанализа и бихевиоризма, которые вызвали к жизни ряд сходных представлений о сути деятельности и образе психотерапевта как всезнающего учителя, который принимал на себя ответственность за организацию психотерапевтического процесса и исцеление человека. Профессиональные психологи этих направлений обладали сильно развитым функциональным Я.

Рассмотрим подробнее психологические характеристики, свойственные психоаналитику. Р. Гринсон [96] утверждает, что то умение, которого требует от аналитика психоаналитическая ситуация, во многом зависит от его личности и характера, от его темперамента, чувствительности, отношений, привычек, ценностей и интеллекта. Аналитик должен обладать жизненным интересом к людям, их способу жизни, эмоциям, фантазиям и мыслям. Ему следует иметь испытующий ум, ищущий знаний, причин и происхождений. Энергия, побуждающая человека в этом направлении, исходит из его любопытства, которое должно быть богатым количественно и благожелательным качественно. Особая чувствительность, которая помогает аналитику различать неявные комбинации аффектов в модуляции тона и ритма пациента, связана с его пониманием музыки. Очень полезно быть свободным от ограничений, которые накладывает конвенциональное общество, и быть относительно индифферентным к поверхностным событиям повседневной жизни, необходима левоверность и доля скептицизма. Способность и желание заниматься поисками инсайта, любовь к правде. Люди, которые обладают этими качествами, проявляют независимость ума и интеллектуальное мужество перед лицом нового, неконвенционального и неизвестного. У таких личностей желание понять стало уравновешенной, автономной функцией. Для того чтобы достичь этого, аналитик должен иметь свободный или гибкий

образ *Я*. Для того чтобы эмпатия вознаграждалась, аналитику следует иметь богатый запас своих собственных личных переживаний, он должен прийти к миру со своими материнскими компонентами. Эмпатия требует постоянного самонаблюдения. Ригидные обсессивные характеры не позволяют себе эмпатировать, а характеры с подавленными побуждениями будут иметь тенденцию переходить от эмпатии к идентификации, что приведет к отыгрыванию в отношениях с пациентом. Р. Гринсон подчеркивает наличие хороших вербальных способностей. Способность использовать разговорный язык живо и экономично. Уметь молчать. Аналитик должен иметь желание помогать и лечить пациента, он должен беспокоиться о благоденствии пациента, не теряя при этом из виду своих отдаленных целей. Аналитик должен обладать высоким уровнем эмоциональной мобильности и гибкости. *«Высокий интеллектуальный и культурный уровень действительно требуется от аналитика, но всесторонний, легко схватывающий разум является даже более важным»* (выделено Р. Гринсоном. — Л. Ш.).

Как отмечает Г. А. Миккин, волна гуманистической и экзистенциальной психотерапии вызвала и смену взглядов на самого терапевта. Идеалы самоактуализации, диалогичности и недирективности подкреплялись образами психотерапевта как «мудреца», «гуру». При подготовке специалистов внимание сосредотачивалось на развитии личности специалиста, его конгруэнтности, открытости для опыта, готовности олицетворять собой идеи гуманизма и толерантности. Профессиональные психологи этих направлений обладали сильно развитым экзистенциальным *Я*.

Рассмотрим это подробнее. К. Роджерс отмечает некоторые принципы и внутренние ощущения, способности и взгляды, которыми должен руководствоваться психотерапевт: быть надежным, заслуживающим доверия, правдивым человеком, быть «соответствующим», или конгруэнтным. «Терапевт» по Роджерсу свободно и глубоко принимает себя, на самом деле переживает свои чувства и реакции и осознает их, как только они появляются и изменяются; ему свойственна прозрачность чувств; отсутствие дистанции в виде безличного профессионального отношения; самодостаточность, непохожесть на других, что позволяет гораздо глубже понимать и принимать другого человека, т. к. «нет боязни потерять самого себя»; безопасность, безусловное положительное отношение к клиенту, его эмпатическое понимание.

Кроме психоаналитической и гуманистической, уместно было бы упомянуть и другие парадигмы. В частности, юнги-анский аналитик, помимо всего прочего, должен обладать обширной эрудицией в области этнографии, мифологии, истории религий, литературно-художественного творчества. Трудно представить специалиста по НЛП, не владеющего основами лингвистики и ораторского искусства. Телесно-ориентированные подходы предъявляют повышенные требования к физической форме терапевта, его гибкости, пластичности, изяществу движений. Фриц Перлз указывает, что в основе мастерства гештальттерапевта лежит умение руководствоваться разумом и здравым смыслом.

Новая волна развития психотерапии, давшая о себе знать с появлением психотехнологий, эриксоновского гипноза и различных направлений в семейной терапии, по мнению Г. А. Миккина [231], сделала общедоступными психологические знания и сконцентрированный в технологиях чужой опыт. Технологизация раскрыла для практиков совершенно новые перспективы: краткосрочность, эксцентричность, многообразие групповых форм работы и т. д. Вопросы об индивидуальном своеобразии практикующих психологов остаются актуальными и сейчас, однако локус профессиональной подготовки сместился к технологическому звену, связывающему между собой функциональный и экзистенциальный образ современного специалиста.

Рассмотрим это подробнее на примере группового тренера. Во многих работах ставится вопрос о том, какими качествами должен обладать хороший тренер и как найти способы оценки качества работы тренера. Некоторые авторы идут здесь «от

противного», сравнивая опытных и умелых тренеров с неопытными и анализируя причины неудач в проведении занятий молодыми тренерами. Опытные тренеры пользуются тремя когнитивными шкалами (доминантный — подчиненный, дружелюбный — недружелюбный, способствующий работе тренера — мешающий), а новички — только двумя (доминантный — подчиненный, высокая степень участия — низкая степень участия). Кроме того, у опытных тренеров имеет место большой разброс оценок, их когнитивные шкалы более дифференцированы [290. С. 158—159]. Конин с соавторами (известные эксперты по работе с группами) приходят к общим выводам: хороший тренер должен обладать гибкостью, хорошей профессиональной подготовкой, способностью создать в группе терапевтический климат, умением осуществлять вмешательство в критические моменты и умело использовать тактики совместного решения проблем. Корей с соавторами обсуждает влияние системы личностных ценностей ведущего на работу группы. Недопустимо «давить» своими ценностными ориентациями. Де Лю-ций и Боумэн выделяют 4 фактора, определяющих качество работы тренера: умение осуществлять вмешательство в групповой процесс, умение создавать условия для раскрытия и роста личности, владение теорией, профессионализм. Таким образом, эффективное руководство группой предполагает правильный выбор стиля руководства, определенный навык организатора и широкий спектр творческих умений. При современной систематизации поведения групповых терапевтов обычно используют такие категории как «роль», «ориентация», «терапевтический стиль» (Т. Высокинська-Гонсер). Понятие «роль» сводится к положению, которое занимает терапевт в структуре группы. И. Ялом выделяет 2 основные роли — технический эксперт и эталонный участник. Выступая в качестве эксперта («социальный инженер», по М. Либерман), терапевт планомерно и целенаправленно использует свои навыки и знания для достижения терапевтических целей, в нужный момент применяя соответствующие методы. В качестве эталонного участника группы он может преследовать двоякую цель: демонстрация желательных образцов целесообразного поведения, либо ускорения процесса социального научения. С. Кратохвил выделяет 5 основных ролей группового терапевта: «активный руководитель», «аналитик», «комментатор», «посредник», «член группы». М. Либерман и соавторы выделили 4 основных стиля группового терапевта: эмоциональная стимуляция, опека, познавательная ориентация, исполнительская функция. Выделены следующие характеристики поведения группового терапевта: прагматические, целевые аспекты, проявляющиеся в вербальной активности и экспрессивные, связанные с личностью терапевта как переживающего и самовыражающегося субъекта. Первым свойственны следующие характеристики: директивность — недирективность, определенность — неопределенность высказывания, а также степень активности; вторым — анонимность — самораскрытие, а также выражение положительных или отрицательных отношений [290]. К. Рудестам выделяет такие позиции, как эксперт, катализатор, дирижер и образец участника [327]. Похожие роли разобраны Ю. М. Жуковым: эксперт, учитель и консультант [70].

Таким образом, в данном случае в соответствии с теоретическими пристрастиями психолога и выбором основного концептуального направления, в рамках которого осуществляется профессиональная деятельность, проявляются профессионально-парадигмальные и профессионально-ролевые или профессионально-инструментальные свойства практического психолога. Их появление и проявление в образе *Я* связано с парадигмальным и инструментальным самоопределением в структуре профидентичности.

Общий обзор личностных качеств практикующих психологов показывает, что основной блок качеств, выделяемых исследователями, составляет совокупность общечеловеческих, нравственных свойств, с некоторыми вариациями присущих и отечественным и зарубежным специалистам, они являются востребованными и в психологической, и в религиозной практике оказания помощи человеку. По сути, речь идет о выраженном личностном начале (экзистенциальное *Я*), обусловленном личностным самоопределением в процессе

структурирования профидентичности. Вместе с тем анализ характеристик практического психолога показывает, что в зависимости от области приложения усилий, от характера самой профессиональной ситуации и типа решаемых задач при сохранении потенциала общечеловеческих качеств, актуализируются профессионально-дифференцированные качества (функциональное Я). Связана такая дифференциация с самой профессиональной ситуацией, с ситуативным (деловым) самоопределением психолога: где (в спорте, бизнесе, организациях, школе, больнице и т. п.), с кем (со взрослыми или детьми, с больными или здоровыми и пр.), в какой форме (индивидуальной или групповой) и с каким типом проблем (профессиональных, личностных, семейных и т. д.) он предпочитает работать. В характеристиках практических психологов в рамках парадигмального самоопределения также обнаруживается профессионально-личностное своеобразие.

Таким образом, в соответствии с теоретическими пристрастиями психолога и выбором основного концептуального направления, в рамках которого осуществляется профессиональная деятельность проявляются профессионально-важные свойства практического психолога. Обратим внимание на следующее: чем дальше психолог от употребления собственно психотерапевтического воздействия (психодиагност например), тем менее актуализировано парадигмальное самоопределение, а наиболее выражено инструментальное и ситуативное, чем ближе к психотерапевтическому процессу, тем менее значимым становится инструментальное самоопределение, парадигмальное становится приоритетным. Но во всех случаях профессиональной деятельности практического психолога в его образе ярко выражены личностные свойства, наряду с профессионально-ролевыми характеристиками. Профессионально-важные качества являются коррелятами образа ^практического психолога в плане описания экзистенциального и функционального профес сионального Я, т.е. непосредственным образом презентуют идентичность психолога-практика, их проявления связаны со структурированием профессиональной идентичности в рамках личностного, парадигмального, ситуативного и инструментального самоопределения.

В настоящее время существуют разногласия по поводу того, как именно психолог-практик использует собственное Я, чтобы добиться ведущего положения в терапевтической системе. Пожалуй, внутренняя свобода — это качество, которое считается атрибутом эффективного практикующего психолога в самых различных по своим концептуальным представлениям школах и направлениях психотерапии. Внутренняя свобода психолога-практика проявляется в умении доверять себе, своему Я, такой человек самостоятельно организует шкалу оценивания альтернатив выбора, определяет ключевую детерминанту, полюса и индексы веры (значения полезности) различных альтернатив (В. Лефевр). Отсутствие свободы ведет к обратному, порождает сложности в профессиональном развитии специалиста. Все препятствия в развитии практикующего психолога, выделенные исследователями (К. А. Абульханова, К. Витакер, В. Н. Дружинин, Г. А. Миккин, В. М. Розин, Д. Г. Трунов, Э. Г. Эйдемиллер и др.), разделены нами на три группы:

1) трудности, обусловленные характером профессиональных ситуаций (профессиональные мифы, техническое манипулирование, поспешные выводы, состояние ревностного любителя, синдром сгорания и профессиональные деформации);

2) трудности, связанные с построением отношений (чувство превосходства, ревность и зависть, желание быть принятым, не умение дифференцировать себя от других, «слепое» подражание своему собственному терапевту, неадекватная оценка непроверенных мнений или, напротив, фиксированных раз и навсегда установок);

3) трудности, порождаемые неразвитым (неадекватным) образом самого себя (чрезвычайное любопытство и активность, чувство поражения, лень, личное восхищение, неспособность к рефлексии, незнание своих слабостей и достоинств, неадекватная оценка своих отдельных действий и проявлений, неумение различать субъективную и объективную реальность).

Как сохранить внутреннюю свободу или восстановить ее в случаях утраты, как обрести адекватные профессиональные установки, как преодолеть профессиональные деформации,

избежать эмоционального сгорания — этот аспект обсуждаемой проблемы в связи с использованием практическими психологами собственного *Я* касается экологии души, экологии собственного *Я* психолога. В своей профессиональной деятельности практический психолог использует свое *Я*, воздействует лично на других людей, что требует сверхответственности, но и его *Я*, в свою очередь, испытывает неблагоприятные воздействия.

Таким образом, профессиональная эффективность складывается из принятия человека таким, каков он есть, а также из потребности самого практического психолога быть самим собой, быть полным жизненных сил во время встречи, лично и профессионально реагировать на происходящее. В нашей терминологии это звучит так: профессиональный успех обусловлен достижением профессиональной идентичности и самоидентичности, что в дальнейшем выступает для нас уже как психолого-педагогическая проблема развития личности, которую предваряет серия констатирующе-диагностических экспериментов.

Глава 4

Профессиональная идентичность как педагогическая проблема

4.1. Роль высшего образования в формировании образа Я студентов

Современный этап общественного развития характеризуется динамичностью, интенсивностью, насыщенностью социальных, демографических, политических и др. процессов. Количественные и качественные изменения происходят в короткие сроки. Будущее современного общества и всех его составляющих элементов зависит от способности к изменению и развитию. Способность выбора в непредвиденных ситуациях хотя бы на единицу выше случайного определяется интеллектуальным потенциалом, разумом индивида, в конечном счете, уровнем его развития и качеством образования.

Общество «быстрого» развития (А. Тоффлер) создает потребность в новой системе образования, способной ответить на вызов возрастающего ускорения развития всех сфер социального бытия. Инновационные процессы в системе образования есть более или менее осознанный ответ на эти социальные требования. Современному обществу нужен человек, способный изменять основу своей собственной деятельности. Диплома об окончании высшей школы уже недостаточно для элементарной социализации человека. Формируется запрос на самообучаемость и саморазвитие личности.

Социальный заказ общественных систем образованию возникает и может быть решен только в контексте культуры, при наличии в ней необходимых условий. Личностная сторона культуры всегда особым образом проецировалась в сферу образования, в то же время именно образование опосредствовало включенность личности в культуру, в создание систем ценностей, делало ее социально значимой.

Таким образом, необходимость переосмысления обучающей парадигмы вызрела и в социальном и в культурологических аспектах. Следует определить, что актуализируется в самом образовании. Принято различать познание, направленное на получение знания, неотделимого от индивидуального субъекта, и познание, направленное на получение объективированного знания, существующего вне отдельного индивида. Объективированное познание осуществляется коллективным субъектом по законам, несводимым к индивидуальному процессу познания, и выступает как часть духовного производства. Субъективированное познание осуществляется индивидом, неотделимо от него и в этом смысле важным является вопрос о переводе студента из субъекта обучения в субъект творческого самообучения, что возможно при достижении профессиональной идентичности, сформированном образе Я. Именно возможности самообучения и саморазвития в значительной мере подготавливают молодого человека в жизни в современном быстро меняющемся мире. «Учебность», как известно, сводится к самоизменению действующего человека.

Реформирование всей системы российского образования, вызванное изменениями, происходящими в социальной, экономической и политической сферах жизни нашей страны привело к пониманию необходимости высвобождения личностного начала в человеке. XX век с его особенностями — ростом массовой культуры, массового образования, массового технологизированного знания — во многом обезличил процесс образования, в нем стал преобладать содержательный, идеологический, унифицированный подходы. Эта тенденция обнаружила себя в различных национальных системах образования, но в нашей стране на определенных этапах она приняла особые формы, когда деформированные социальные условия определяли такие требования, при которых личностное начало в образовании оказалось невостребованным — необязательным, нежелательным. В условиях подчинения всех сил и интересов личности государству вопрос об осознании себя, своей личности в культуре, о создании человеком адекватного объемного образа Я, Я-концепции личности, практически не обсуждался при разработке целей, задач и содержания высшего образования.

Общепризнано, что университетское образование независимо от конкретной

специальности традиционно строилось как синтетическое и фундаментальное; студентов ориентировали на глубокое и всестороннее изучение материала, проведение самостоятельных исследований, выработку собственного взгляда на проблему. Важной задачей университетского образования помимо передачи знаний и умений (информирования) являлось также формирование личности профессионала, содействие его самоидентификации с профессией (В. А. Садовничий, С. Д. Смирнов, Г. Ю. Любимова).

Учитывая, что самореализация не возможна без осознания человеком самого себя: своих способностей, возможностей, потребностей; своей ролевой и статусной принадлежности, своих психологических (интеллектуальных, эмоциональных, волевых) характеристик; без принятия себя, своего образа *Я*; а также то, что за последние десятилетия произошел сдвиг пика становления самосознания с 17—19 лет на 23—25 лет, и, значит, именно в студенческие годы происходит интенсивное достижение человеком своей идентичности, своего образа *Я*, перед системой высшего образования встает вопрос о том, как создать сегодняшним студентам оптимальные условия для осознания себя, своего образа *Я*. При этом исследователи проблем высшей школы (Г. Ю. Любимова и др.) отдают себе отчет, что период ученичества, очевидно, совсем не прост — как в плане «честного» студенческого труда, так и в личностном плане.

В основе обновленной системы высшего образования лежит новый взгляд на личность студента как на субъективно свободную, выбирающую и развивающую свои способности. Целью многоуровневой структуры высшего образования является «расширение возможностей учебных заведений в удовлетворении многообразных культурно-образовательных запросов личности и общества, повышение гибкости общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов в сфере образования с учетом меняющихся потребностей экономики и рынка труда» [269. С. 60]. Многоуровневое образование, реализующееся различными по содержанию и срокам обучения преемственными образовательно-профессиональными программами, обеспечивает решение следующих задач: личности — осуществить индивидуальный выбор содержания и уровня получаемого образования и профессиональной подготовки, удовлетворяющих интеллектуальным, социальным и экономическим потребностям; обществу — получить специалиста в более короткие сроки с затребованными квалификационными параметрами.

Вместе с тем содержание и обновленной системы высшего образования не учитывает сложностей, возникающих у студентов в осознании себя в целом, в самопознании собственной личности, т. е. в выявлении своей социальной ценности, смысла бытия, формирования представления о своем прошлом, настоящем и будущем. Основной упор в обучении делается на овладение знаниями, т. е. основное внимание уделяется интеллектуальной составляющей личности и практически не учитываются возможности развития в образовательном процессе эмоционально-волевой сферы личности, которая имеет огромное значение для интериоризации полученных знаний. Помимо познавательной деятельности в содержание образования включается преобразовательная деятельность в виде предметных практикумов, направленность которых вовне, на преобразование внешней ситуации возможно сможет решить проблему адаптации и подготовки студентов к «настоящей» деятельности в будущем, но не будет способствовать преобразованию их личности, способностей, становлению образа *Я* в процессе учения. Существующая система образования не решает задачи индивидуального подхода, и в то же время она индивидуалистична; она не является по сути групповым обучением как совместной деятельностью, а выступает таковой лишь по форме: каждый отвечает сам за себя, получает свои отметки, слушатели сидят рядом, но не учатся вместе, не добывают знания, не решают проблемы совместными усилиями. Современное высшее образование должно воздействовать не только на когнитивную составляющую, т. к. хорошо усвоенные на когнитивном уровне факты не всегда помогают в решении личностных и профессиональных задач. Личностный рост, повышение общей культуры человека, становление его представлений о себе определяется не столько разумом и знаниями, сколько внутренним переживанием этих знаний, обретением собственного опыта эмоционального переживания ситуации личностного преодоления, основанного на самоотражении, самоотношении, саморегуляции. Познание не

отделимо от самопознания: «...каждый акт индивидуального познания предполагает самосознание, т. е. неявное знание субъекта о самом себе. Можно попытаться превратить это неявное знание в явное, т. е. перевести самосознание в рефлекссию. В этом случае субъект анализирует собственные переживания, наблюдает поток своей психической жизни, пытается выяснить характер своего Я» [201. С. 259].

Надо отметить, что в структуру обобщенного образа Я студента входит не только знание своего внешнего облика, знание о своих самых различных качествах, способностях, характере, убеждениях, но и представления о тех свойствах личности, которые являются профессионально ценными. Изучение образа Я студентов показывает, что он отражает ряд элементов, которые составляют так называемое профессиональное самосознание, в структуру которого входят: осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам; знание человека о степени его признания в профессиональной группе; знание о своих сильных и слабых сторонах, о путях совершенствования, о вероятных зонах успехов и неудач; представление о себе и своей работе в будущем; соотносительность профессиональной деятельности и образа Я (Э. К. Гульянц). Исходя из этого, мы можем утверждать, что образ ^профессионала является частью общего интегрального образа ^личности и несомненно зависит от него, хотя и обладает особым содержанием, обусловленным спецификой профессиональной деятельности.

Таким образом, в системе многоуровневого высшего образования целесообразно особое внимание уделять становлению образа Я личности в целом, решение проблемы соединения в образовательном процессе получения знаний и их переживания, внутреннего присвоения за счет самопознания и самоизменения в процессе учения возможно разными путями [192; 302] и др. Первый из них связывают (И. Е. Куров, Т. В. Тальникова и др.) с введением в многоуровневую систему высшего образования двух составляющих: образования для личности и образования для профессии, т. е. обеспечение в рамках учебных курсов гуманитарного цикла взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов познания и самопознания; второй предполагает выход за рамки учебного процесса и сводится к организации в вузе психологической службы, целью которой являлось бы повышение психологической культуры личности и практической психологической подготовки студента к будущей профессиональной деятельности, психологическая служба вуза могла бы стать толчком для активизации целенаправленного самопознания студентов, результатом которого стало бы осмысление и принятие своего образа Я. Особенно актуально это для подготовки практических психологов, которых за годы обучения интенсивно обучают рефлексировать, знакомят с «ловушками» в психическом и профессиональном развитии и оставляют наедине с собой, своими не проработанными проблемами, попытками самоопределиваться и самоорганизоваться в процессе обучения.

Основные задачи, на реализацию которых может быть направлена программа психологического сопровождения образовательного процесса в вузе, связаны с достижением профессиональной идентичности и включают в себя следующие блоки:

- личностное самоопределение студентов;
- парадигмальное самоопределение студентов;
- инструментальное самоопределение студентов;
- ситуативное самоопределение студентов;
- информационная поддержка образовательного процесса;
- поддержка педагогического мастерства преподавателей.

4.2. Пути достижения профессиональной идентичности в обучении

Современное высшее образование становится катализатором самостоятельного перехода субъекта от стратегии созерцания самого себя, к стратегии преобразования самого себя, перестройки структур субъективного опыта, культурно-сообразного поведения, что соответствует задачам высшего образования в рамках новой гуманистической парадигмы. Реализация данных

задач связана с необходимостью формирования профессиональной составляющей Я-концепции, предполагающей постоянную работу субъекта по формированию и детализации внутреннего образа профессиональной деятельности. Предпосылками и стимулами к подобной работе служат проблемы, с которыми студент-психолог сталкивается во время университетской учебы, и которые являются ключевыми для достижения профессиональной идентичности. Первый блок трудностей связан с характером профессиональной подготовки, в нашей модели профидентичности этому соответствует процесс профессионального самоопределения — обретение смыслов предстоящей работы. Второй блок трудностей связан с вхождением в профессиональное сообщество, в нашей модели профидентичности этому соответствует процесс профессиональной персонализации. Третий блок трудностей связан с процессами структурирования времени, упорядоченности и самостоятельности в организации жизнедеятельности — в нашей модели этому соответствует процесс самоорганизации. Неспособность справиться с этими проблемами приводит к кризисам идентичности. В нашей модели в этом случае речь идет о нарушениях целостности, тождественности и определенности личности, которая репрезентируется в образе Я.

В самых простых архаичных культурах нет специальных форм обучения. Взрослые и не думают учить малышей обрабатывать почву, охотиться, рыбачить. Считается, что вполне достаточно магически приобщить ребенка к орудиям труда, а там все произойдет само собой. Малыши присматриваются к действиям взрослых, а потом копируют их в игре. В более развитых архаичных культурах обучение уже не является целиком стихийным, неуправляемым. Обучают «специалисты». Но нет ни программ, ни учебников. Да и отношения по-прежнему не учебные, эмоциональные. Подросток целиком находится под обаянием личности учителя, стремится не просто чему-то научиться, но и впитать в себя «высшую мудрость», «магическую силу», носителем которой тот является. Собственно же обучение дело второстепенное. При помощи обычаев и ритуалов, царивших в архаичной школе, субъект, прибегая к различным внешним средствам, своего рода «знакам персонализации» приобщается к значимому Другому, тем самым приобретает себя через другого и другого через себя [24. С. 528].

А. В. Петровский в теории персонализации описал механизм этого влияния. По их мнению, один из возможных механизмов межличностного влияния построен на предположении, что личность, обладающая более яркими проявлениями индивидуально-психологических качеств, чем у окружающих ее индивидов, транслирует эти качества в виде неосвоенных этими индивидами всевозможных образцов активности.

Такое произвольное усвоение индивидом целостного социального опыта, результат интериоризации согласованной деятельности окружающих его людей через наблюдение и участие в межличностных ситуациях Ю. Н. Емельянов предложил именовать эффектом транзитивного научения [115. С. 27]. Благодаря названному эффекту сама по себе погруженность подрастающего поколения в межличностную среду оказывалась достаточным условием подготовки к жизни. Транзитивное научение известно во всех культурах, в т. ч. и в европейских. С разделением труда, дифференциацией профессий, возросшим объемом и специализацией знаний ориентация на естественный вид научения постепенно уступила место логико-вербальным методам. Между тем «транзитивное научение, как и всякое другое объективное явление продолжает существовать» (Ю. Н. Емельянов).

В современной школе обучение — главное занятие учеников и учителей. Есть четкая программа, учебники. Да и учитель уже не носитель высшей мудрости, не обладатель магической силы, а просто толкователь учебников. Основная задача педагога — объяснить учебник, а все остальное — дело его инициативы, мастерства, таланта [368. С. 179—181]. Вместе с тем результатом учебной деятельности выступают те или иные изменения как в сознании, так и в поведении личности.

А. Бандура [444] основное внимание уделял феномену научения через подражание задаваемым образцам. Он считает, что необходимо подкрепление для того, чтобы усилить и сохранить поведение, сформированное благодаря подражанию. А. Бандура и Р.

Уолтере установили, что процедура визуального (имитационного) научения особенно эффективна для усвоения нового социального опыта. Благодаря такой процедуре у испытуемого формируется «бихевиоральное предрасположение» к ранее маловероятным для него реакциям.

С бихевиористской точки зрения имитационное научение включает:

1. Внимание к действию модели.
2. Память, сохраняющую информацию о воздействиях модели.
3. Двигательные навыки, позволяющие воспроизвести то, что наблюдатель воспринимает.

4. Мотивацию, определяющую желание ребенка выполнить то, что он видит.

А. Бандура признает роль когнитивных процессов в становлении и регуляции поведения на основе имитационного научения. У индивида в результате наблюдения строятся «внутренние модели внешнего мира». На основе этих внутренних моделей внешнего мира при определенных обстоятельствах строится реальное поведение, в котором проявляются и находят свое выражение наблюдавшиеся ранее свойства модели. Теория социального научения признает, что влияние модели определяется информацией, которую она в себе содержит.

Однако механизм подражания недостаточен для объяснения возникновения многих поведенческих актов. Кроме того, сведение идентификации к подражанию, к индивидуальной репродукции фиксированных приемов приводит к тому, что на первый план выступает поведенческая сторона научения, инструментально-исполнительская активность обучаемого, механистичность обучения преобладает над его человечностью.

В результате — при, возможно, усвоенных действиях — процессы самоопределения, самоорганизации и персонализации блокируются. Образ *Я* в его целостности не формируется. Идентичность как тождество достигается только относительно учебных действий и «школярской» позиции в ситуациях постоянного исполнителя.

Человек должен выступить как единство и целостность уже в эмпирическом своем существе, в реальной духовно-душевной данности. Однако такая идентичность сама по себе не обеспечена человеку. Ее нужно достигать.

Развивающийся субъект должен самостоятельно, долго, мучительно приходить к жизненно важному для него чувству собственной состоятельности, происходящему от осознания того, что его личный путь совершенствования в обобщении жизненного опыта является эффективным вариантом групповой identity и идет в соответствии с пространственно-временными координатами и жизненным планом группы [36. С. 17].

Продолжительное отождествление со своей школьной ролью или ведущей функцией часто и почти неизбежно приводит в конечном счете к осложнению жизненной ситуации, рано или поздно давая о себе знать чувством утраты и даже отчаяния. Растерянность хорошего ученика, закончившего школу, подавленность и растерянность студента, окончившего вуз. Они были хороши в своих ролях, но совершенно беспомощны в новой ситуации. Это порождает кризис. Р. Ас-саджоди расценивает его как своего рода психологическое «умирание». Никакие судорожные попытки сохранить свою жизнь в рамках прежней самотождественности здесь не помогут. Единственно верным решением проблемы может быть лишь «второе рождение», т. е. новое и более широкое отождествление. Иногда в этот процесс вовлекается вся личность, что приводит к ее пробуждению или «рождению» на новом уровне бытия. Процесс такого умирания и возрождения был символически представлен в ритуалах различных мистерий, он переживался и описывался в религиозных терминах многими и осмыслен как процесс обретения надличного опыта. Нередко этот процесс протекает без ясного понимания его значения, а зачастую и вопреки воле и желанию вовлеченного индивида. Но сознательное и добровольное содействие со стороны последнего может в огромной степени облегчить протекание кризиса и ускорить его благополучное разрешение [25. С. 163—164]. Некоторые отголоски этих утраченных мистерий обнаруживаются в выпускных вечерах, праздниках посвящения в специальность, ритуальном

поименовании молодым специалистом и пр.

Опираясь на выделенную В. Я. Ляудис [215] позицию сотрудничества в совместной продуктивной деятельности по достижению творческих форм усвоения опыта, обратимся к личностным аспектам обучения. Необходимость анализа и практического усвоения указанных аспектов четко акцентируется в работах В. Я. Ляудис в плане «преодоления отрыва познавательного развития обучающихся субъектов от их развития как личностей».

При анализе ситуации педагогического взаимодействия отечественные и зарубежные психологи и педагоги в качестве важнейшего фактора этого взаимодействия отмечают то обстоятельство, что учитель является для учащегося не только источником полезной информации, но и примером, образцом, в той или иной степени определяющим развитие личности каждого ученика, т. е. речь идет о влиянии, оказываемом личностью наставника на учащегося.

Н. В. Гончаренко, описывая образ гения в науке и искусстве, отмечает, что реально присутствующий образец играет огромную роль и в развитии творческой личности [89]. Он приходит к выводу, что учеба в целом непременно должна включать великих учителей. Особенно самообразование. Подражать им не обязательно, но учиться у них — несомненно. Много лауреатов Нобелевской премии имели учителями также ее лауреатов.

Сотрудничество с подлинными мастерами и наставниками допустимо и уместно, в их творчестве очень много такого, что доступно и достижимо для других, что может стать объектом интереса, наследования и чему можно учиться. Ученики светят отраженным светом. Ситуация сотрудничества благотворна тем, что учитель помогает обучающимся избежать многих ошибок, но зато есть опасность, что ученик утрачивает свою оригинальность. Изучив жизненный путь многих великих людей, Н. В. Гончаренко заключает, что чистое эпигонство, подражательство, рабское копирование несовместимы с подлинным творчеством, при этом не копируются действия, не подражают образцам, а постигается, усваивается и присваивается дух творчества.

Между знанием и действием стоит Я. Между чувством и действием стоит Я. И это ^обретает себя во взаимодействии и диалоге с другими, идентифицируясь с ними. Идентификация как процесс соотнесения себя с другими дает возможность в случае установления идентичности в каких-то отношениях использовать другого в качестве некоторой модели самого себя, модели, удобной для анализа и наблюдения в силу ее внешней заданности, объективированности и самоэксплицируемости [280. С. 20].

Предлагая намеренно или ненамеренно образцы своей активности, личность наставника специфическим образом продолжает себя в других людях, осуществляет преобразование их личностных смыслов, мотивов, поведения. Личность индивида не просто продолжается в других людях, она и есть эта продолженность, «инобытие человека в человеке», личность в личности, на которую оказывается влияние [277].

Идентификация с учителем, царившая в архаичных культурах и имевшая большое значение в обучении и широкое распространение в межличностных отношениях, очень важна, но пагубно идолопоклонство. Идолопоклонство не допускает достижения идентичности, оно есть отстраненность, не целостность. Другая опасность в идентификационном поле с учителем связана с влиянием плохого педагога. Н. В. Гончаренко пишет, что для молодого ума, мыслящего и свободного, встреча с бездарным, но именитым мэтром так же губительна, как благотворна встреча с истинно выдающимися личностями.

Развивающий потенциал взаимодействия с наставником в отношении личности обучающихся подчеркивается сторонниками проблемного и развивающего обучения. В основном акцент ставится на принципиальной значимости форм общения преподавателя и обучающихся.

Много усилий исследователей сосредотачивается на изучении и совершенствовании абстрактно-дискурсивных средств познавательной деятельности. В то же время чувственно-образные формы познания и передачи опыта остаются за пределами научного

объяснения. Такие формы психологи до сих пор именуют латентным обучением. С латентным обучением принято связывать феномены «самонаучения» (Н. И. Жинкин), «озарения» (В. Келер), «неявного знания» (М. Полани), «интуиции» и т. п. Однако сам нестрогий характер перечисленных понятий обнаруживает лишь описательный интерес к готовым результатам латентного обучения, но не к порождающим его условиям. [115. С. 28].

В рамках определенной психотерапевтической школы теория и техника преподносится неотрывно от воздействия на обучаемого харизмы создателя школы. А. И. Сосланд указывает пути, по которым передается харизма [354]. Во-первых, это всегда «апокрифы» из жития создателя метода (рассказы о чудесных исцелениях, им осуществленных, о исключительной прозорливости, почти «ясновидении» при интерпретации в разборе запутанных проблем и т. д.). Во-вторых, дисциплинарная система, складывающаяся в процессе убеждения, когда обучающемуся внушают, что строгое соблюдение правил приносит исключительную пользу, а любое отклонение от них — непоправимый вред. В-третьих, строгость в предписаниях исполнения технического ритуала. И, наконец, множество соблазнительно-привлекательных моментов в самом учении. Эти, на первый взгляд, неявные свойства, тем не менее, делают каждое из учений особенно привлекательным, и служат, среди прочего, для формирования особой, иррациональной привлекательности той или иной школы.

До настоящего времени соотношение обучения и идентификации не до конца осознано. Отправляясь от представления Ю. Н. Емельянова о межличностной ситуации, мы определяем достижение идентичности в обучении как процесс влияния личностных проявлений участников и всех средовых педагогических условий во взаимодействии со всеми социально-психологическими событиями, происходящими в учебной группе от момента восприятия людьми друг друга и установления групповых целей до их реализации.

В большинстве случаев достигнутый результат — сплав многих влияний, многих идей, школ, стилей. Не всегда это непосредственное, личное влияние. Обучение конкретным отдельным действиям возможно, если ввести его в более широкий контекст, осмысленный и привлекательный для студентов. Есть некий мир, который больше чем отдельный человек, и, по мысли П. Г. Щедровицкого, за счет наличия этого мира человек может стать больше чем он есть [428]. Проблема личностного самоопределения в обучении заключается в том, чтобы признать большую реальность мира идеального содержания учебных предметов по отношению к привычной социальной, коммуникативной ситуации. Если молодой человек становится студентом, то он самоопределяется относительно ситуации профессионального учения-обучения и как бы подтверждает реальность того мира, который стоит за педагогом и определяет его действия в студенческой аудитории.

Транситуационное научение включает влияние ближайших сверстников, соратников, современников. Родиться можно в любой среде, но сформироваться в качестве профессионала возможно только в сообществе себе подобных.

Особенно благотворно для профессионального развития окружение людей, обладающих высоким профессионализмом в том деле, которое влечет человека и которому он хочет посвятить жизнь (примером такого сообщества служит Царскосельский Лицей).

Транситуационное научение актуализирует совместную продуктивную деятельность среди равных, единомышленников. Н. В. Гончаренко подчеркивает, что группирование нескольких человек вокруг какой-то проблемы, дела усиливает взаимовлияние, взаимное стимулирование, соревнование, распаляет честолюбие, желание превзойти коллег. Роль концентрации и существование конкуренции — движущие силы формирования высоко-профессиональной личности.

Идентификация, которая всегда имеет место в значимых, длительных субъект-субъектных отношениях, по мнению Ю. Н. Емельянова [115], обнаруживает ответственность и самого воспитателя и воспитанника, обостряет реальность взаимодействия диалога-монолога в процессе обучения. Проблематика идентификации в обучении обусловлена теми фактами, что

может протекать помимо воли взаимодействующих субъектов, тотально или транзитивно затрагивает при этом образ ^участников. Однако человек не пассивный продукт индефикационных воздействий, в их динамике всегда присутствует его личностный вклад.

Выход на творческий профессиональный уровень возможен через самоопределение и самоорганизацию, при которых формы и виды деятельности структурируются самостоятельно. Без самостоятельности нет великого мыслителя и художника. Истинное профессиональное мастерство предполагает, что человек ощущает себя «на своем месте», идет «своим путем» и взирает на все «своими глазами».

Что может передаваться «из рук в руки» одним человеком другому? Только знания, навыки, отношение и мастерство. Но происходит это по-разному. Обобщая вышеизложенное, предпринята попытка выделить три пути достижения идентичности в обучении. Характеристика этих путей представлена в таблице.

Таблица

Пути достижения профидентичности в обучении

Параметры	Виды		
	Имитационное научение	Транситуационное научение	Совместная продуктивная деятельность
Обучающая система	Закрытая	Органичная	Открытая
Постановка задач	Делать для...	Делать ради...	Делать с...
Характер задач	Простые	Усложненные	Сложные
Что передается	Знания, навыки	Отношения	Мастерство
Самореференция	Определенность	Тождественность	Целостность
Средства	Аудиовизуальные	Образночувственные	Абстрактно-дискурсивные
Движущие силы	Задаваемые образцы, выученная предрасположенность к послушанию, возведение в значимый ранг результатов обучения	Личность учителя, редукция напряженности	Неопределенность, дух творчества, гуманизация ценностей образования, азарт поиска, потребность в признании
Источник действий	Эталон, норма, указание	Идея, проблема, ценности	Неопределенность, личностный вклад, будущее
Характер отношений	Оценочные	Эмоциональные	Осознанные
Позиция обучающегося	Зависимость, исполнение	Независимость, выбор	Взаимозависимость, ответственность
Личностные особенности, проявляющиеся в обучении	Дисциплинированность, боязливость и добросовестность	Конвенционализм	Рефлексия, увлеченность
Педагог	Доминирующий	Рекомендующий	Сосредоточенный на запросе
Позиция педагога	Автократия, управление	Невмешательство, сопровождение	Демократия, сотрудничество
Возможные роли обучающегося	Пассивный	Идущий за...	Жаждающий знаний достижений
Ролевое резюме	Я в порядке	Все в порядке	Радость в обучении

Виды активности	Исполнительско-инструментальная	Латентная	Мотивационно-смысловая
Я и другие	Соревнование	Персонализация	Партнерство
Я и дело	Когнитивное развитие	Социальное развитие	Личностно-профессиональное развитие
Опасности	Механистичность	Идолопоклонство	Гиперответственность — быстрое «сгорание»

Выделенные пути достаточно условны, в реальной образовательной практике они представлены в триединстве, однако они полностью соответствуют выделенным нами динамическим и структурным компонентам идентичности.

Начальному (курсив наш. — Л.Ш.) динамическому аспекту профессиональной идентификации — отчуждения соответствует имитационный путь обучения. Всякое познание включает имитацию как рабочий метод, но если имитация претендует на роль универсального метода познания, это может привести к большим ошибкам. На наш взгляд имитационное научение служит лишь отправной, исходной точкой для развития процессов самоорганизации, соответствующих тонкому взаимодействию между случайностью и необходимостью, и не являющихся предопределенными.

Далее динамический аспект профессиональной идентификации — отчуждения, обеспечивающих индивидуализацию и соответствующих развитию коммуникативно-интерактивной и эмоционально-мотивационной сферы личности, решается через персонализацию (соотношение Мы — Они). Этому соответствует транситуационное научение.

Развитию личности, обеспечивающей социализацию и соответствующей развитию экзистенциально-смысловой и операционально-технической сферы личности соответствует обучение в ситуациях совместной продуктивной деятельности.

Однако обучение практической психологии несколько отлично от преподавания чисто академических дисциплин, здесь уместно совмещение всех трех подходов в той или иной мере: следует и показывать студентам взаимодействие с клиентом, работу с психотехническим и диагностическим инструментарием и влиять на них личностным «надситуативным» образом и в совместных ситуациях продуктивной деятельности моделировать предстоящую профессиональную деятельность, реализовывать жажду в знаниях и потребность в достижениях. Избрав обозначенные пути как заданные направления, мы выстроили свой подход — личностно-позиционный.

4.3. Становление профессиональной идентичности психологов-практиков в процессе вузовской подготовки

Расширение психологической практики изменяет ситуацию подготовки психологов к оказанию практической помощи людям. Речь идет не о знаниях как информации и даже не о навыках и техниках работы, а о необходимых изменениях личностного профессиогенеза самого будущего психолога-практика. В период вузовской подготовки становление профессиональной идентичности испытывает два воздействия: организующее и активизирующее, что соответствует двум задачам: познавательным (учебным) и личностным. Организующее воздействие необратимо, тогда как активизирующее связано с изменениями («значимости для меня») уровня функционирования и может носить обратимый характер. При этом человек должен решать, насколько он адекватен в данном, а не в другом месте, насколько его способности, знания, личность соответствуют тем социальным требованиям, условиям, структурам, в которые он попадает. Иными словами, человек соотносит себя с множеством социальных условий, форм и структур жизни (прежде всего профессиональных), ее явных и скрытых принципов и механизмов, определяя свою «траекторию движения в них».

Совершенствование подготовки психологов-практиков, становление их профессиональной идентичности может трактоваться не как изменение направления обучения,

а как совершенствование его качества, расширение репертуара возможностей, увеличение ресурсного банка образования. Качество образования характеризует степень удовлетворенности молодого специалиста полученной профессиональной подготовкой, а также во многом определяет его социальные перспективы и личностное развитие. Исходом реализации политики «качественного образования» является выпускник, которым можно гордиться как личностью с приматом познавательных способностей, способной к самообучению, изменениям, переносу идей из одной сферы в другую, способной к исполнению и управлению, к самообладанию в условиях неопределенности, ориентированной на будущее в большей мере, чем на прошлое, способной к упреждению и предвосхищению, высокой личностной готовностью к будущему.

В связи с этим представляется очень важным появление ряда работ психологов (Н. В. Антонова, Г. Ю. Белокрылова, Т. М. Бужас), которые демонстрируют выход за пределы узкотехнологического понимания профессиональной деятельности и профессионального образования в сферу психологии идентичности. Последняя полагается в качестве важнейшей «узловой» категории, реально отражающей основное содержание процесса профессионализации, прежде всего на начальном этапе в период вузовской подготовки. По Д. Сьюперу, человек неосознанно выбирает профессию, в которой он будет сохранять соответствие своим представлениям о себе, а, «входя в профессию», ищет осуществления этого соответствия, т. е. объективация *Я* в процессе и продуктах своего труда относится к числу фундаментальных проблем человеческой экзистенции. Полагаем, что именно профессиональная идентичность позволит в плане «самособирания» обрести определенность и целостность личности в профессиональном пространстве, раскрыть сущность профессионального *Я*. Во главу угла ставится личностно-позиционный подход как форма, отражающая позиции личности и обучающего и студента. Объективный мир полон indefinitных систем, характеризующихся большей или меньшей неопределенностью своих элементов и отношений между ними. Поэтому основополагающим принципом становления профессиональной идентичности должно стать появление неопределенности, предполагающей перебор вариантов вероятностного выбора, в учебно-воспитательной ситуации вопреки принципу последовательной поэлементной отработки состава операций и действий в осваиваемой профессиональной деятельности. Эта диспозиция с необходимостью вызывает рефлексия. Следующий шаг предполагает смещение рефлексии на ценности и смыслы деятельности, чередование рабочих и рефлекторных актов, поиск разрывов в собственной деятельности (Л. М. Карнозова).

Первостепенной стратегической задачей личностно-позиционного подхода в обучении студентов-практиков становится создание условий для формирования субъектно-профессиональных позиций, обеспечивающих развитие динамических процессов профессиональной идентичности — самоопределения, персонализации и самоорганизации, тем самым обеспечивая присвоение структуры идентичности в виде смыслов, хронотопов, ценностей и прототипов. В усилении личностного начала и расширении профессионально-определенной позиции всех участников образования заключается сущность личностно-позиционного подхода к развитию профессиональной идентичности психологов-практиков. Использование понятия «позиция» связано с пониманием позиции человека как результата активного взаимодействия личности и среды, при этом объединенные в позицию компоненты — Дело, Другие и Образ *Я* и элементы — идеалы, ценности, нормы, правила, убеждения, символы, образы и стереотипы — находятся в связях и отношениях между собой. Таким образом, позиция понимается, с одной стороны, как целое, между элементами которого существует определенная связь. С другой стороны, позиция проявляет себя как категория, которая позволяет анализировать индивидуальный стиль профессиональной деятельности с помощью пространственно-временных характеристик («хронотопов» по М. М. Бахтину) и привлечения мыслительных средств для фиксации и анализа собственных действий. Если отталкиваться от той точки зрения, что прогресс в развитии личности связан с определенными жизненными и профессиональными позициями, в которых жизнедеятельность человека осуществляется как единство условий сознания и деятельности, и, что образование будет

лишь в том случае успешным, если подобные позиции использовать, придавать им развивающий характер, в зависимости от обстоятельств сознательно их моделировать, то в повседневной педагогической практике высшей школы образуется мощный психологический потенциал. Становление профидентичности достигается через определение меры (принятие ответственности) профессиональной идентификации-дифференциации, осознание и переосмысление интра- и интерсубъективности человека как профессионала, развитие рефлексивной способности к самоопределению, персонализации и самоорганизации. Личностно-позиционный подход содержит диагностические и прогностические возможности, т. к. позволяет оценить как ретроспекцию профессионального опыта, так и предвосхижение профессионального будущего субъектами обучения; реконструировать мотивационно-смысловую сферу личности в зависимости от профессиональных особенностей, а также от уровня профессиональных предпочтений; выявить использование различных стратегий профессиональной деятельности в профессионально значимых ситуациях. Личностно-позиционный подход перекликается — но, подчеркнем, не дублирует их — с другими современными и оригинальными подходами в обучении студентов. Совпадение личностно-позиционного подхода с другими инновационными подходами обусловлено тем, что все они ориентированы на раскрытие условий и закономерностей приобщения студентов к опыту профессиональной деятельности. В факте *приобщения* обнаруживается близость, но специфика транслируемого опыта и профессиональной деятельности психологов-практиков порождает различия в механизмах реализации.

Мы сконцентрировались на таких формах — **тренинге профидентичности и практико-ориентированном обучении**. Преподавание психологии в вузе не может служить профессиональным прототипом для психологов-практиков, остается зазор между нормативной теоретической информацией, адресованной студентам-психологам, и способами осуществления практической деятельности в психологии — консультированием, психотерапией, диагностикой и др., кроме того, «многоголосье» парадигмальных подходов и соответствующее ему многообразие инструментального и ситуативного проявлений, веер теорий личности, существующий в современной психологии, большая личностная включенность психолога-практика в процесс оказания помощи другому человеку и, следовательно, повышенная ответственность, нормативно высокие требования к решению личностных проблем усложняют задачу самостоятельного «самособирания» и достижения профессиональной идентичности. Мы видим необходимость предварительного, до фазы производственной практики, нахождения и обсуждения смыслов предстоящей деятельности, формирования системы ценностей, проектирования хронотопов, построения личностного и профессионального прототипа в аудитории психологов-практиков, причем это исходное не задается извне, а выстраивается самим обучающимся в процессе обучения.

В современной практической психологии наблюдаются две тенденции: усиление личностного начала и одновременно рост «технологизации» практической психологии. Признавая важными и не противоречащими друг другу эти тенденции, отмечаем, что реальной образовательной практики, соответствующей реализации этих двух начал в профессиональной деятельности, либо вовсе нет, либо она только начинает оформляться, что свидетельствует о сложности обозначенной задачи. Данное противоречие связано с интеллектом, обусловлено его интенциональностью: он ориентирован на построение и усвоение моделей внешнего мира и в тоже время должен создавать модель самого себя, при этом, чем сильнее контроль за поведением и состоянием объекта, тем слабее рефлексивное начало (Г. П. Щедровицкий).

Нами был разработан **тренинг профидентичности** как активное средство личностно-позиционного обучения. Программа тренинга реализовывалась на базе Московского открытого социального университета, Института профессиональных инноваций, Московского государственного педагогического университета, Института психологии и социологии. В тренинге приняли участие 66 человек (4 группы). Тренинг адресован студентам психологических факультетов, специализирующихся в области практической психологии. Цель данного тренинга — создание условий для выработки каждым участником своей позиции в

профессиональных ситуациях, в профессиональных отношениях и в отношении образа *Я* и саморазвития. Задачи тренинга включают создание условий для осознания своих профессиональных возможностей, определения путей вхождения в профессиональное сообщество и вектора дальнейшего профессионального роста. Задачи тренинга решаются путем развития рефлексии (что я делаю и в чем смысл того, что я делаю), привлечения мыслительных средств для анализа прототипа профессиональной деятельности, проектирования образа профессионального будущего, совершенствования интерактивной и перцептивной сторон общения, осмысления своей профессиональной позиции.

Почему выбрана такая форма как тренинг? Реальное поведение индивида выстраивается в соответствии с его *Я*-концепцией. Человек пытается интерпретировать события, исходя из существующей у него *Я*-концепции для того, чтобы обеспечить соответствие чувств и поведения (Р. Берне). Установлено, что модификация профессиональной составляющей *Я*-концепции в различного рода группах психотренинга происходит под воздействием ряда факторов:

- 1) возрастание мотивации к самопознанию в результате действия групповых норм, акцентирующих интроспекцию;
- 2) осознание собственных потребностей, возможностей, профессиональных интересов и ценностей;
- 3) создание позитивных образов и перспектив профессионального и личностного будущего, постановка целей для поддержания и развития образа *Я*;
- 4) предоставление индивиду максимальной обратной связи о его личностных проявлениях, профессиональном поведении.

Среди других факторов, обеспечивающих повышение эффективности тренинга — создание неформальной обстановки взаимодействия, необходимость быстрых действий, возможность удовлетворения разных потребностей студентов и т. п. Условность социально-психологической деятельности, отсутствие риска реальной неудачи приводят к тому, что студент может себе позволить временно ослабить действие системы установок, открывая путь ранее недоступной ему информации. Так происходит расширение профессионального опыта и затем возможно изменение реальных установок, образа *Я* и обогащение своего профессионального поведения (А. М. Айламазян). Группа оказывает большое влияние на обучение. Большое значение групповых форм работы связано с тем, что именно группа равных, сверстников, совместно решающих задачу, является средой зарождения и вынашивания инициативного поведения в познавательной сфере (К. Витакер, Н. В. Елизарова, Ж. Пиаже, Е. В. Чудинова, Н. И. Фрумина, Г. Н. Цукерман). Совместная групповая деятельность предполагает органическую связь деятельности и общения. Совместная деятельность реализуется через то «предметное поле», в котором актуально разворачивается сама деятельность группы.

Для определения эффективности тренинга использовалась методика незавершенных предложений (10 вопросов), анкета целей профессионального и личностного развития, ежедневная текущая диагностика в виде закрытых и открытых вопросов. Исследование эффективности тренинга профидентичности проводилось в двух группах 4 курса социально-психологического факультета МОСУ. Контрольная группа — учебная группа, в которой проводился обычный социально-психологический тренинг коммуникативной направленности. Возраст участников: от 20 до 30 лет. Половой состав: гетерогенный. После проведения тренинга были получены следующие результаты:

Мой образ... При сравнении результатов двух экспериментальных групп с контрольной обнаружено, что в ЭГ формулировки были такими, что предполагали отношение к своему образу, как к некоему динамичному образованию, которое находится не в статичном состоянии, а развивается.

Анкета исследования целей личностного развития. Она использовалась для прояснения тех задач, которые человек может ставить перед собой в личностном развитии. В ЭГ, где проводился тренинг профидентичности, постепенно проявился четкий приоритет в желании совершенствовать некоторые профессиональные навыки, что не обнаружилось в КГ.

В заключении каждой встречи участникам предлагалось ответить на вопрос: «На сколько я был я?» по десятибалльной системе. Чтобы отследить динамику, сравнивались результаты первого, второго и третьего дня. В ЭГ, где проводился тренинг профидентичности, можно увидеть явную динамику. В первый день происходило осознание и переживание различия между идеализированным и реальным Я. Осознание их различия порождает потребность, желание как-то это изменить. В следствие этого образовывалось динамическое Я, т. е. возникало стремление к положительному самоизменению. На второй и третий день этот процесс продолжается, о чем можно судить по той динамике, которая видна из количественных результатов. В первый день все участники первой ЭГ в сумме набрали 135,5 балла, во второй день было набрано 142 балла, а на третий день 148 баллов. Во второй группе та же динамика: 1 день — 54 балла, 2 день — 73 балла, 3 день — 82 балла. Различия статистически значимы. Участники ЭГ все больше стремились к осознанию своего реального Я, стараясь быть самим собой. В контрольной группе результаты статичны, явной динамики не обнаружено. Таким образом, использование тренинга профидентичности в обучении инициирует процесс обдумывания возможной коррекции тех или иных качеств или форм поведения, которые мешают развитию положительной сущности, это обдумывание приводит к постановке конкретных целей, а также к осознанию желания понимать себя, принимать себя и управлять собою в конкретных профессиональных ситуациях. Критерии эффективности тренинговых сессий определялись следующим образом: актуализируется образ профессионального будущего; актуализируется личностный потенциал, функциональное Я возрастает и укрепляется; расширяется спектр мотивов, появляются новые, исчезает ригидность смысловых установок; возрастает внутренняя активность личности; возрастает способность анализировать условия и средства достижения поставленных целей; состояние эмоционального комфорта (или напряжения?) обогащается; осознаются свои ценности и убеждения, вокруг которых выстраивается профессиональное будущее. В целом процесс обучения становится личностно значимым.

Важное место в становлении профидентичности отводилось **практико-ориентированным курсам обучения**, проводившимся по разработанным автором программам. Становление в нашей стране практики психологических служб, ориентирующих психолога на различные формы активного вмешательства, остро ставит вопрос и об активной психологической подготовке самого специалиста-психолога, включающей и готовность к профессиональному оказанию практической психологической помощи. Пока такая форма подготовки в достаточной мере не сложилась. Перед специалистами встала задача поиска таких методов обучения, которые давали бы возможность обучить практической деятельности еще до того, как наступила реальная ситуация и началась реальная деятельность. Практико-ориентированное обучение представляет направление реального поиска в этом отношении. Задача практико-ориентированного обучения заключалась в том, чтобы открыть перед студентом возможность нового видения и отношения к действительности, опираясь на некоторое целостное восприятие профессиональной ситуации и своих личностных особенностей. Такое целостное видение возможно только благодаря особой установке и направленности личности, ее позиционности, рефлексивности, открытости опыту и переживанию. Отличительная черта практико-ориентированного обучения заключается в том, что оно строится на противоречиях «жизненной реальности конкретных людей». В процессе обучения активно используются ролевые игры. Исполнитель привносит в «пустую» ситуацию содержание реальной деятельности. Такое привнесение возможно только на основе глубокого знания воспроизводимой деятельности, профессиональных подходов, сути разыгрываемой проблемы и умения осознать, рефлексировать данную деятельность и ту ситуацию, в которой она осуществляется. По существу, студенту предлагается проделать работу по реконструкции системы ориентиров, на которые он опирается в ходе реальной деятельности, выстроить свою позицию (А. М. Айламазьян). Это возможно, по Г. П. Щедровицкому, за счет эффекта расширения пространства понимания и возникновения «зазора» между рамками понимания и рамками действия. Развитию позитивного профессионального самопринятия

способствуют моделируемые ситуации, в которых предоставляется возможность принятия решений в рамках профессионально-этических правил. Практико-ориентированное обучение дает прежде всего развивающий личностный эффект, оказывается воздействие в целом на личность участников, происходит изменение их профессиональных и личностных позиций, каждый находит нечто для себя, устанавливает личностную истину. Как справедливо замечает К. Роджерс, значимое учение не есть простое накопление фактов. «Это учение, которое изменяет поведение человека в настоящем и в будущем, его отношения и его личность. Это проникающее повсюду научение, которое представляет собой не просто приращение знаний, а глубокое проникновение в существование».

Основными формами практико-ориентированного обучения выступили учебные задачи. Учебной задачей считается задача, способы решения которой могут вести к изменению и развитию самих обучающихся. Такими задачами стали следующие:

- 1) практическое задание на осуществление дистантного консультирования;
- 1) разбор случая дистантного консультирования на группе;
- 2) практические задания на парадигмальное, ситуативное и инструментальное самоопределение в конкретном случае консультирования;
- 3) разбор случая с использованием парадигмального выбора на группе;
- 5) ролевая игра по проведению семейного консультирования обучающим психологом с совместным обсуждением;
- 6) самостоятельное проведение консультирования с последующим разбором работы на группе;
- 7) практическое задание на проведение индивидуального психологического консультирования с обсуждением на группе;
- 8) подготовка и проведение элементов группового тренинга каждым студентом с последующим обсуждением;
- 9) проверочное тестирование в процессе работы;
- 10) индивидуальные собеседования-консультации и пр.

Принципиальное значение придавалось позиционности участников обсуждения и межпозиционным взаимоотношениям с применением рефлексивного анализа. Направления рефлексивного анализа предполагало осознание и переосмысление собственного профессионального продвижения, своего эмоционального состояния, собственной активности в решении учебных задач, интеллектуально-коммуникативного вклада в процесс и результат групповой деятельности, конкретных интеллектуально-коммуникативных приемов, своих личностных особенностей и индивидуальных проявлений стиля деятельности. Логика самонастраивания в практико-ориентированном обучении такова: неумение, интерес, овладение, в построении программ практико-ориентированного обучения мы исходили как от личности студента, так и от специфики психологической практики, т. е. в данном подходе актуализируется принцип двойной перспективы, заключающийся в развитии личностного начала и основ профессиональной деятельности и общения. Как справедливо замечает И. С. Якиманская, «учение — это принятие нормативов, но, обязательно, пропущенных через субъективный опыт» [441]. В этом смысле студент «загружается» существующими концептуальными подходами, пробует их применение в конкретных профессиональных ситуациях, и встает перед выбором: какого направления придерживаться и что вообще соответствует его психическому складу, ему приходится «доопределяться» в смысле парадигмального, ситуативного и инструментального (психотехнического) самоопределения, т. е. речь идет о сознательном освоении практической психологии, в ходе которого происходит построение условий и границ собственных схем действия. Возможно результатом этого процесса будет выбор в пользу поиска своих авторских подходов в практической психологии или «выход» из области практической психологии в другие психологические сферы.