

Таблица 2

## Типы агрессивного поведения по Бассу (Bass, 1976)

Тип агрессии	Примеры
Ф-А-Пр	Прямое нанесение человеку физического вреда (избиение, ранение и т.д.)
Ф-А-НПр	Сговор с другим человеком о нанесении кому-либо физического вреда
Ф-П-Пр	Стремление физически не позволить кому-либо достичь желаемой цели (например, сидячая демонстрация)
Ф-П-НПр	Отказ от выполнения необходимых задач
В - А - Пр	Словесное оскорбление или унижение другого человека
В-А-НПр	Распространение клеветы о другом человеке
В-П-Пр	Отказ разговаривать с другим человеком, отвечать на его вопросы и т.д.
В-П-НПр	Отказ высказаться в защиту человека, которому нанесено незаслуженное оскорбление или унижение

Особенно тревожит тот факт, что агрессивные проявления у детей наблюдаются уже в начальной школе, от чего страдают и дети, и их учителя, и родители. Стрессы повседневной жизни, распад традиционной структуры семьи, ошибки воспитания, информационная усталость, обилие насилия на телеэкранах – эти и другие причины ведут к усилению тревожности и агрессивности у детей. Агрессивные проявления у детей являются одной из наиболее острых проблем не только для работников сферы образования, но и для общества в целом. Рост детской преступности, увеличение числа детей, проявляющих агрессию в повседневной жизни, выдвигают на первый план задачу изучения психологических условий, вызывающих эти опасные явления.

Агрессивное поведение встречается у большинства детей. Однако у ряда детей агрессивное поведение становится устойчивой характеристикой личности. В итоге у ребенка возникают сложности с самореализацией, личностным развитием, общением с окружающими людьми. Ребенок с агрессивным поведением создает массу проблем не только окружающим, но и самому себе. Незрелая детская психика не в состоянии совладать с фрустрирующими влияниями без грамотной помощи взрослого. Социальному работнику, психологу и родителям мало знать и учитывать особенности проявления агрессии у детей, нужно быть осведомленным о

комплексе факторов, порождающих агрессию. Как известно, профилактика лучше лечения, и речь об успешной борьбе с детской агрессией может идти только тогда, когда прилагаются все усилия по устранению провоцирующих агрессию факторов. Также необходимо учитывать тот факт, что к детям, агрессивность которых имеет разное происхождение и разную природу, необходимо применять дифференцированный коррекционный подход [3, 4].

Таким образом, для понимания сути девиантного поведения важен системный подход, позволяющий учитывать медицинские, психологические, социальные и педагогические аспекты такого сложного явления, как девиантное поведение молодежи. Представленный анализ форм девиантного поведения показывает, что для оптимизации процесса реабилитационных мероприятий необходимо придерживаться системности коррекционных, профилактических и развивающих задач. Определяя цели и задачи профессиональной деятельности по коррекции форм отклоняющегося поведения молодежи, необходимо учитывать нейрофизиологические, психологические и социальные аспекты формирования девиантного поведения. Любая программа коррекции девиантного поведения без учета множества факторов, детерминирующих развитие отклонений в поведении, может привести к непредсказуемым результатам и осложнить течение дезадаптации у трудных подростков.

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. Учебное пособие. М., 2000.
2. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий: Их статика, динамика, систематика. М.: Медицина, 1964. С. 252.
3. Карвасарский Б.Д. Неврозы. Руководство для врачей. М., 1990.
4. Класен И.А. Практическая психотерапия: Курс лекций. М.: МЕДпресс-информ, 2004. 768 с.
5. Личко А.Е. Подростковая психиатрия: Руководство для врачей. Л.: Медицина, 1985.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
7. Макарычева Г.И. Коррекция девиантного поведения: Тренинги для подростков и их родителей. СПб., 2007.
8. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: Учебное пособие. СПб.: Речь, 2007. 445 с.

## КОКОРЕНКО ВИКТОРИЯ ЛЕОНИДОВНА

кандидат психологических наук, декан факультета прикладной психологии, заведующая кафедрой психологии развития СПбГИПСР

## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

(выполнено в рамках НИР «Изучение психологических и социальных факторов профессионального самоопределения подростков и юношей»)

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлена авторская модель формирования профессионального самосознания будущего специалиста в аспекте профессионального обучения в вузе. Раскрывается содержание основных компонентов модели: сферы научного и профессионального познания; профессиональной деятельности как профессиональной и личностной самореализации; структуры личности; идентификации с профессионально значимой личностью.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональное самосознание, идентификация с профессионально значимой личностью, профессиональная идентичность, структура психики сложившегося профессионала, профессиональная и личностная самореализация.

Формирование и развитие профессионального самосознания является одним из центральных моментов становления профессионала. Для тех, кто занимается подготовкой специалистов в высших и средних учебных заведениях, развитие профессионального самосознания студентов является актуальной задачей, без эффективного решения которой вряд ли можно всерьез говорить о высоком уровне подготовки, компетентности и конкурентоспособности специалистов в современных условиях.

По сути, профессиональное самосознание является тем стержнем, на который могут нанизываться и удерживаться обширная система знаний, высокий уровень умений, а также достижения в деятельности будущего или уже состоявшегося специалиста.

При рассмотрении проблемы профессионального самосознания многие авторы считают возможным опираться на закономерности развития и структуру самосознания личности (Климов Е.А., 1979, 1984, 1992, 2000; Маркова А.К., 1996; Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю., 2001).

Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова предлагают при рассмотрении «собственно профессионального самосознания... просто конкретизировать все, что говорилось о самосознании вообще применительно к конкретным видам деятельности» [1]. По их мнению, «профессиональное самосознание – это самосознание человека, для которого конкретная трудовая деятельность – главное средство

утверждения чувства собственного достоинства как состоявшейся личности» (там же).

Е.А. Климов [2] отмечает, что «в общем виде и очень сокращенно структуру профессионального самосознания можно охарактеризовать следующими положениями:

1. Сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности («мы – психологи», «мы – социальные работники»).

2. Знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных «ролей», на «шкале» общественных положений («я еще новичок, но добьюсь...»).

3. Знание человека о степени его признания в профессиональной группе («меня уже считают хорошим специалистом»).

4. Знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач, знание своих индивидуальных способов успешного действия, своего наиболее успешного «почерка», стиля в работе».

Рассуждая о соотношении «личностного» и «профессионального», мы абсолютно разделяем точку зрения А.К. Марковой, которая считает, что «личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального» [3]. Это тем более верно, если речь идет о подготовке специалистов так называемых «помогающих» профессий [4] – психологов, педагогов, социальных

работников, врачей и других, ориентированных на оказание разноплановой помощи человеку. Помогающие профессии характеризуются тем, что в них средством познания другого человека и помощи ему является личность специалиста (то есть, фактически, он работает «собой»), а также высокой степенью ответственности за результаты своих воздействий, что предъявляет высокие требования

к развитию личности и системе профессионального мировоззрения и самосознания.

Наше понимание проблемы формирования профессионального самосознания в аспекте профессионального обучения в вузе может быть представлено следующей моделью (рис. 1):

На модели представлены 4 основных



Рис. 1. Модель формирования профессионального самосознания

компонента, которые закладывают основы профессионального самосознания. В процессе профессионального обучения наполняемость соответствующим содержанием каждого компонента осуществляется посредством профессионально-личностного общения (преподаватели, специалисты-практики, студенты). Принципиально важным является то, что изменение или дополнение в содержании одного или нескольких компонентов будет приводить к уточнению содержательного наполнения остальных.

В связи с этим деление на отдельные компоненты достаточно условно, но необходимо, чтобы конкретно рассмотреть составляющие каждого компонента.

#### 1. Сфера научного и профессионального

#### познания

Этот компонент реализуется через усвоение знаний, формирование представлений о науках, областях теории и практики, в которых специалисту необходимо ориентироваться. Системные знания, которые усваиваются студентом, составят основу гнозиса профессионала, его информированности и профессиональной культуры (Общая структура психики сложившегося профессионала по Климову Е.А., 2000) [5].

#### 2. Профессиональная деятельность как профессиональная и личностная самореализация, расширение социального опыта

Поскольку речь идет о развитии профессионального самосознания у студента (по периодизации развития профессионала по Климову Е.А. – фаза «адепта»; термин «адепт»

– в русскоязычном контексте – приверженец, последователь; в латинском *adeptus* – достигший – человек, ставший на путь освоения профессии), то данный компонент мы можем рассматривать в нескольких аспектах:

- профессиональная деятельность как разноплановая учебная деятельность, которая в будущем в общей структуре психики сложившегося профессионала составит праксис профессионала: умения, навыки, действия, ориентированные на особенности предметной области деятельности (исполнительский аспект); умения и навыки коммуникативные, социально-организационные, информационно-преобразовательные; умения и действия саморегуляционные;

- профессиональная деятельность, которая осуществляется параллельно с учебной деятельностью: в случае обучения студента по очно-заочной и заочной форме; либо обучение по индивидуальному плану (как правило, на старших курсах), если студент уже работает по специальности. В этих случаях профессиональное самосознание развивается более интенсивно, поскольку студент имеет не только возможность, но и жизненно важную необходимость применять в практической профессиональной деятельности все имеющиеся знания и умения. В свою очередь, специфическая обратная связь, получаемая через выполнение профессиональной деятельности, позволяет студенту на качественно ином уровне учиться (то есть происходит смена мотивов учебной деятельности). Знания как бы «кристаллизуются» вокруг реальных практических целей и проблем; умения отрабатываются и вовремя корректируются; образ себя как специалиста от иллюзорно-умозрительного постепенно становится более реалистичным, наполняясь конкретными успехами и ошибками в профессиональной деятельности. Таким образом, происходит расширение целостного социального опыта, в котором молодой специалист находит собственный личностный смысл, самореализацию и понимание, что может дать эта профессиональная деятельность ему самому.

Важно отметить, что в этих случаях совмещения учебной и собственно профессиональной деятельности на фазу адепта накладывается последующая фаза развития профессионала – адаптации (или фаза адаптанта), что, безусловно, делает весьма сложным этот период личностного и профессионального развития и обостряет потребность человека в психологической и моральной поддержке.

- трудовая деятельность, которая совмещается с обучением и которая всем знакома как «подрабатывание». Современная ситуация выживания такова, что подрабатывать приходится практически каждому студенту. При всем априорно положительном отношении к любому труду здесь мы рассматриваем различные влияния данного социального явления на развитие профессионального самосознания специалиста, и эти влияния далеко не однозначны. С одной стороны, где бы ни работали студенты «помогающих» профессий, они так или иначе общаются с людьми,

и это, несомненно, обогащает их социальный опыт; возможно также, что подрабатывание на некой низко квалифицированной работе способствует повышению ценности выбранной профессии для этого человека, тем самым укрепляя и стимулируя учебную мотивацию. Но, с другой стороны, если большая часть свободного времени (а часто и времени учебного) тратится на зарабатывание денег, то, фактически, мы можем говорить, что ведущей деятельностью для многих студентов становится деятельность трудовая (точнее, подрабатывающая), а не учебно-профессиональная, что не может не отразиться на иерархии мотивов, ценностей, интересов. В определенный момент профессиональное является малозначимым и в структуре Я-концепции личности занимает небольшое место на периферии либо не включается туда вовсе. В случае последнего профессиональное может существовать во временной перспективе личности как «Я в будущем», при этом ярко выражен разрыв и неопределенность между «Я сейчас» и «Я в будущем». Таким образом, развитие профессионального самосознания затормаживается, пополнение основных компонентов содержанием носит отрывочный, бессистемный характер; страдают процессы дифференциации отдельных характеристик внутри отдельных компонентов профессионального самосознания и интеграции элементов в единую систему.

#### 3. Структура личности

На разработанной нами модели этот компонент является ведущим, «цементирующим» вокруг себя все остальные элементы. Здесь свойства человека как личности будут преломляться «через призму» субъекта труда.

В уже упоминавшейся нами общей структуре психики сложившегося профессионала, Е.А. Климов также первой (а значит, ведущей. – В. К.) составляющей указывает «свойства человека как целого (личности, субъекта труда):

- 1) профессионально специфичный образ мира;
- 2) направленность, включающая и социально ориентированные и деятельностно-ориентированные мотивы (как широкие, так и узкоконкретные); мотивы, обращенные на смежные предметные области;
- 3) устойчивые эмоционально окрашенные и рационально обоснованные отношения к внешнему миру, к людям, к деятельности;
- 4) устойчивые отношения к себе и особенности саморегуляции;
- 5) креативность (творчество), ее особенности, проявления;
- 6) интеллектуальные черты индивидуальности, склад ума;
- 7) оперативные черты индивидуальности (умелость, готовность к действиям, исполнительские способности);
- 8) особенности эмоциональности, ее проявлений;
- 9) особенности осознания близкого или более отдаленного родства своей профессии с другими;
- 10) представления о сложных способностях,

сочетаниях личных качеств, ожидаемых в данной общности у профессионала (иногда противоположных, казалось бы несовместимых, как, например, у педагога – и строгость, и доброта);

11) осознание того, какие качества данная профессия развивает у человека или которым дает возможность проявиться и какие подавляет; какие возможны нежелательные деформации личности (скажем, педагог может неосознанно усвоить привычку разяснять, «разжевывать» то, что собеседнику давно известно);

12) более или менее реалистическое представление о своем положении в профессиональной общности в данный период жизни».

#### 4. Идентификация с профессионально значимой личностью

Результатом профессиональной идентификации является профессиональная идентичность, которая может определяться как твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя в отношении своей профессии. Переработав принятое в отечественной литературе наиболее обобщенное определение идентичности [6], мы можем описать это понятие как устойчивый образ себя-профессионала с соответствующими способами поведения, которые вырабатываются в профессиональной деятельности и являются условием профессионального роста и достижения успеха. Наше понимание профессиональной идентичности близко к формам идентичности, описанным Э. Эриксоном [7]. Эриксон определяет идентичность как сложноорганизованный, многоуровневый, устойчивый и одновременно подвижный феномен, развивающийся вместе с человеком, но устойчиво выделяющий его как явление особое, смысл которого заложен в интегративных свойствах личности. Обстоятельства, жизненный опыт, цели и результаты деятельности в той или иной степени формируют эго-идентичность человека [8]. Приобретенная форма идентичности включает самостоятельные достижения человека: его профессиональный статус, свободно выбираемые им связи, привязанности и ориентации. Она связана со степенью волевой независимости человека, устойчивости к фрустрации и ответственности. В заимствованную форму идентичности входят усвоенные роли, заданные каким-то внешним образцом. Часто они принимаются под влиянием ожиданий окружающих.

В нашей модели как компонент развития профессионального самосознания идентификация выступает в качестве процесса, облегчающего входение студента в профессиональный мир, усвоение им новых отношений, образование новых личностных структур.

**Идентификация** (от латинского *identificare* – отождествлять) может являться:

- процессом **опознавания** того качества, на основании которого личность может быть отнесена к какому-либо классу, типу либо признана единственной в своем роде [9]. Например, по определенному набору личностных проявлений можно определить, к какой профессии принадлежит

тот или иной человек – врач, педагог, психолог и т.д.;

- процессом **объединения** себя с другим человеком или группой на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей, образцов. Этот процесс лежит в основе последующего осознания своей принадлежности к определенной профессиональной общности, что, в свою очередь, может являться одним из показателей профессионального становления;

- **механизмом психологической защиты**, посредством которого личность избавляет себя от чувства отдаленности и порожденной этим чувством тревоги [10]. В частности, на начальных этапах освоения профессии, в процессе адаптации к самостоятельной профессиональной деятельности идентификация позволяет уменьшить боязнь совершить ошибку, снизить чрезмерно высокие требования к себе как к специалисту или повысить самооценку, уверенность в своих силах через расширение границ «Я»;

- **механизмом постановки человеком себя на место другого**, что выступает в виде погружения, перенесения индивидом себя в пространство и время другого человека и приводит к усвоению его личностных смыслов, вызывает соответствующие проявления поведения (сочувствие, сопереживание, понимание состояния другого).

В процессе профессионального обучения перед студентами проходит множество специалистов с разным отношением к делу, к людям, с которыми они работают, с разными личностными чертами и проявлениями. В соответствии со своими потребностями, мотивами, установками и личностными предпочтениями, а также со своей Моделью Мира студенты определяют для себя значимую личность, по образцу которой они выстраивают свое поведение и деятельность. Идентификация с профессионально значимой личностью может иметь различные уровни осознанности. Но, в отличие от имитации (незрелая форма идентификации), при которой подражание образцу, эталону происходит без критичной оценки достоинств и недостатков, при идентификации человек способен осмысленно и дифференцированно выбирать важное и нужное для себя.

В принципе, моделью для профессиональной идентификации могут стать выдающиеся деятели прошлого или настоящего, которые внесли большой вклад в развитие определенной профессиональной области, чьи идеи определяют и направляют профессиональное развитие человека. Однако по нашему мнению, идентификация с моделью такого типа чаще свойственна уже зрелому специалисту, с развитой системой знаний, позволяющей ему свободно ориентироваться в информационном поле, со сложившимися взглядами и ценностями, в соответствии с которыми он активно и самостоятельно выстраивает свой дальнейший профессиональный путь.

Профессиональное становление будущего специалиста, как показывает практика, протекает более интенсивно, если живой образец для подражания находится в кругу непосредственного общения студента. Для того чтобы процессы отождествления начали «работать», необходима определенная мера сходимости со значимым лицом, эмоционально насыщенное общение, яркий образ личности (чаще всего зрительный).

Кстати, вузовские преподаватели прекрасно знают, что поначалу студенты бывают увлечены не столько некой научной идеей, сколько их притягивает личность преподавателя. Разделяя ценности и идеалы, научные взгляды и профессиональные интересы значимого преподавателя возникают особые отношения «Учитель–ученик».

На сегодняшний день «организация высшего образования в нашей стране не дает, как правило, возможности полноценного «наставничества» в отношении всех студентов» [11].

И если встреча Учителя и ученика все-таки состоялась, значит, эти особые отношения являются жизненно важной потребностью друг в друге и одновременно своеобразным показателем личностной готовности к дальнейшему профессиональному росту (у каждого на своем витке развития, конечно).

По мнению Ю.Б. Гиппенрейтер, рано или поздно наступает момент, когда значимый человек, «образец», теряет для личности свою притягательность и субъективную значимость [12]. Развивающаяся личность восприняла от образца нечто очень важное и нужное, но у нее свой путь. Дезактуализация идентификационной модели знаменует завершение определенного этапа в развитии личности, подъем ее на новую ступень.

К этому моменту складываются новые отношения, появляются новые мотивы, определяющие новые цели и поиск новых моделей для личностной и профессиональной идентификации. При этом эмоциональная связь с ранее значимой личностью может (и должна!) переходить в чувство уважения и глубокую благодарность за то, что эта личность нам дала для развития и дальнейшего совершенствования.

Итак, профессиональное самосознание представляется нам как процесс и результат формирования взаимосвязанных компонентов: структуры личности будущего профессионала, сферы его научного и профессионального познания, профессиональной деятельности как профессионально-личностной самореализации и расширения социального опыта, а также идентификации с профессионально значимой личностью. Формирование этих компонентов происходит в профессионально-личностном общении с широким кругом специалистов на этапе обучения в вузе.

Укажем еще раз, что изменение в содержании одного или нескольких компонентов приводит к уточнению или пересмотру содержательного наполнения других. Как и любое психическое образование личности, профессиональное самосознание представляет собой противоречивое единство изменчивого и устойчивого. Например, какие-то составляющие изменчивого переходят в устойчивое и становятся со временем его неотъемлемой частью. Кроме того, отдельные элементы устойчивого и изменчивого в течение какого-то времени могут находиться в конфликтном отношении друг к другу.

1. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2001. С. 122.
2. *Климов Е.А.* Психология профессионала. М.: Воронеж: Институт практической психологии, МОДЭК, 1996.
3. *Маркова А.К.* Психология профессионализма М., 1996.
4. *Гуггенбуль-Крейг А.* Власть архетипа в психотерапии и медицине. СПб.: Б. С. К., 1997.
5. *Климов Е.А.* Психология: воспитание, обучение. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000.
6. *Большой психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко.* СПб.; М., 2003. С. 630.
7. *Marcia J.* Identify in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescence psychology.* New York: Wiley, 1980. 361 p.
8. *Waterman A.S.* Identify in the context of adolescent psychology // *New Direction for Child Development.* 1985. Vol. 30. P. 5–24.
9. *Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.* М.: Изд-во политической литературы, 1985.
10. *Грановская Р.М., Никольская И.М.* Защита личности. СПб.; Знание, 1999.
11. *Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С.* Введение в профессию «психолог». М.: Воронеж: МОДЭК, 2002. С. 247.
12. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. М.: ЧеРо, Юрайт, 2002.