

Е.Ю. Пряжникова

«Кризисы разочарования» в развитии профессионального самосознания психологов



Вопреки обыденным представлениям, психологи относят к кризисам не просто с «пониманием», но и с «уважением». Известное высказывание Л.С. Выготского о том, что «если бы кризисов не было, их следовало бы выдумать теоретически» [цит. по 9, с. 11], иначе никак нельзя объяснить развитие личности ребенка, относится, на наш взгляд, не только к возрастной психологии, но и к психологии становления профессионала. При этом Л.С. Выготский связывал кризисы с неизбежными переживаниями, которые и являются основой формирования сознания. В частности, он писал: «Переживание вводится как единица сознания, где все основные свойства сознания даны как таковые, в то время как во внимании, в мышлении не дано связи сознания... Действительной динамической единицей сознания, то есть полной единицей, из которой складывается сознание, будет переживание» [цит. по 10, с. 12].

В.В. Столин, анализируя уже проблему становления самосознания, также считает, что именно «конфликтный личностный смысл» является «единицей самосознания». В частности, он пишет: «...смысл “Я” порождается как отношение к мотиву или цели релевантных их достижению качеств субъекта и оформляется в самосознании в значениях (когнитивный аспект) и эмоциональных переживаниях (эмоциональный аспект). Смысл “Я”, таким образом, и является единицей самосознания... Расширяются связи человека с миром, расширяется его мотивационная сфера — возникает множественность смыслов “Я”. Если представить себе эту совокупность смыслов “Я” вне факта реального пересечения деятельностью субъекта, то будет ли в сознании “наведен порядок”, т.е. будут ли собственные свойства и их смыслы объединены в целостную и непротиворечивую картину (“Я-образ”)... Но деятельности пересекаются в “жизненном пространстве” индивида. Поступок — это и есть перекресток, пересечение двух деятельностей. Конфликтный смысл поступка переживается уже до его совершения либо как сознательная дилемма, либо и чаще — как субъективная трудность, нежелание, то есть в форме эмоциональной сигнализации об этой конфликтности» [19, с. 104—108].

При этом сами кризисы и связанные с ними переживания имеют два основных возможных «исхода»: 1) кризис может способствовать личностному развитию; 2) кризис может привести к личностной деградации, когда человек не может справиться со своими внутренними противоречиями и эти противоречия буквально «разъедают» его изнутри (а если к этому добавляются и внешние неблагоприятные обстоятельства, то кризис вообще может закончиться

Елена Юрьевна Пряжникова — кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор Московского городского психолого-педагогического университета. Заведующая сектором «Психологические основы профессионального консультирования».

Научные интересы лежат в сфере изучения профессионального и личностного самоопределения молодежи, развития субъекта в трудовой деятельности, психологии социальной работы.

Тема докторской диссертации «Психологические основы развития профессионального самосознания психолога-профконсультанта» (специальность 19.00.03 — Психология труда, инженерная психология, эргономика).

Автор активизирующих профориентационных методик, которые на сегодняшний день успешно используются школьными психологами в организации профориентационной работы с подростками и молодежью.

Является автором учебных пособий для студентов высших учебных заведений: «Введение в учебную и профессиональную деятельность психолога» (2000), «Психология труда и человеческого достоинства» (2001) и «Профориентация» (2005).



печально). Таким образом, главное — научиться вовремя выявлять кризисы и управлять ими.

Кризис в профессиональном самоопределении и становлении самосознания профессионала может рассматриваться как своеобразный «шанс» для человека стать лучше, а для профессионала — перейти на следующий этап своего развития, ведь недаром говорить, что каждый последующий этап развития должен быть еще «выстрадан» (или еще «заслужен») человеком. И наоборот, если человек каким-то образом (незаслуженно) оказывается на последующем этапе своего развития, то за это обычно приходится расплачиваться и ему самому, и окружающим его людям (родственникам, коллегам или клиентам). Применительно к профессиональному развитию можно привести остроумное замечание В.П. Зинченко: «Каждый этап должен исчерпать себя, тогда он обеспечит благоприятные условия перехода к новому этапу и останется на всю жизнь. Классическая тупость чиновника объясняется игровой дистрофией в детстве» [3].

Для будущего психолога проблема заключается в том, чтобы уметь использовать энергию своего кризиса (кризиса учебно-профессионального развития) и направить ее в конструктивное русло. Возможно, формирование у себя такого умения является для студента-психолога даже более важным результатом всего обучения на психологическом факультете, чем все знания и умения вместе взятые. Хотя формально результат обучения выражается в экзаменационных оценках, зачетах, в защищенных курсовых и дипломных работах, и мы с этим конечно же, не спорим.

Еще более интересным вариантом рассмотрения кризиса профессионального развития является не просто «использование» энергии кризиса, но и постоянный поиск для себя сложных проблем, которые надо как-то решать, то есть своеобразное построение, проектирование, планирование кризисов или, иначе говоря, «построение» для себя «шансов» профессионального развития, а не просто их «ожидание». Как известно, творческого человека как раз и характеризует постоянная неуспокоенность, он все время ищет все новые и новые (все более и более интересные) проблемы и, именно решая их, по-настоящему реализует и развивает свой творческий потенциал. Но все ли студенты-психологи готовы к такому учебно-профессиональному творчеству? А если нет, то нужно ли себя обманывать и, таким образом, существенно усложнять себе жизнь? Но в том-то и прелесть обучения в высшем учебном заведении, что студент сам должен принимать решение относительно

преодоления или непреодоления очередного кризиса, а также относительно поиска для себя все новых и новых проблем.

Сами кризисы профессионального становления можно рассматривать и как постоянные «разочарования» (**«кризисы разочарования»**) в различных аспектах своего обучения и будущей работы. Но самым болезненным «разочарованием» становится разочарование в самом себе, неуверенность студента в том, что он правильно выбрал профессию, что из него получится настоящий профессионал и т.п. По сути, это тот самый «шанс» для личностного развития будущего специалиста, который и надо использовать по-настоящему. Как отмечают самые разные исследователи профессионального развития [2; 6; 10], именно изменение «Я-концепции», смена (или перестройка) иерархии жизненных и профессиональных ценностей лежат в основе многих кризисов профессионального становления. Но как непросто отказываться (или перестраивать) те ценности и смыслы, которые еще совсем недавно казались такими «важными» и «основательными», хотя почти каждому молодому человеку (и молодому специалисту) в той или иной мере приходится проделывать эту болезненную работу.

Нередко молодые специалисты отчаянно сопротивляются перспективе изменить уже устоявшийся взгляд на окружающий мир, на свою профессию и, главное — на самого себя, на свое место в этом мире и в этой профессии. Лучшим средством защиты от такой перспективы является разочарование не в самом себе, а в окружающем мире, включая и разочарование в своей профессии, и в своем учебном заведении (в своей «альма матер»). Условно можно выделить примерно следующие варианты «защит-разочарований»:



1. Разочарование в своих некогда любимых преподавателях (на каком-то этапе студент вдруг «выясняет» для себя, что преподаватель — это тоже обычный человек, с обычным набором слабостей и недостатков). Хотя на первых курсах обучения многие студенты видят (очень хотят видеть) образец совершенства и пример для подражания.

2. Разочарование в изучаемом предмете (в отдельных психологических дисциплинах или во всей психологии сразу). Вдруг студент «понимает» для себя, что психология, с которой он познакомился по популярным книгам или телепередачам, на самом деле, оказывается не такой «увлекательно-развлекательной» и вообще «скучной».

3. Разочарование в своем учебном заведении, когда студент вдруг «узнает», что в других заведениях и преподаватели лучше («солиднее» и «интереснее»), и библиотеки лучше, и соц-культ-быт организован интереснее, и спортивные соревнования, и стажировки за границей, и КВНЫ, и девочки-мальчики симпатичнее и т.п. По-своему студент может оказаться прав, но, как известно, «хорошо там, где нас нет». А творческая позиция студента могла бы проявиться в том, что какие-то проблемы, например, связанные с организацией досуга и «развлечений», можно решить и своими, студенческими силами.

4. Разочарование в перспективах своей дальнейшей работы. Студент вдруг понял, что, скорее всего, он не сможет «хорошо» и «выгодно» устроиться по специальности, или что ему долго придется довольствоваться очень маленьким заработком, ведь как известно, психологи много не зарабатывают, особенно в условиях рыночной экономики.

В этой связи уместно привести высказывание зарубежного экономиста и социолога Людвиг фон Мизеса, который, рассуждая о ценностях и преимуществах рыночной экономики, откровенно поясняет: «Если вы предпочитаете богатству, которого могли бы добиться, торгуя одеждой или занимаясь профессиональным боксом, удовлетворение от занятий поэзией или философией, — ваше право. Но тогда, естественно, вы не заработаете столько, сколько зарабатывает тот, кто будет служить большинству, ибо таков закон экономической демократии рынка» [6; 7]. Но поскольку психология, как и философия с поэзией, относится к творческим (и даже благородным) видам деятельности, то данное высказывание фон Мизеса вполне применимо и к работе многих психологов. Хотя, конечно же, мало зарабатывать обидно, и если психолог обижается по этому поводу, то с чувством собственного достоинства у него все в порядке. Ну, а если достоинство студента-психолога или молодого специалиста подсказывает ему, что деньги все-таки важнее, то он может подумать и о профессиональном боксе, и о торговле одеждой и о прочих «доходных» занятиях (по Л. фон Мизесу).

Основываясь на наблюдениях за студентами и уже работающими специалистами, мы можем условно вы-

делить следующие **этапы профессионального развития психологов:**

1. Восторженно-романтический, когда до серьезных «разочарований» психолог еще просто не «дорос». Это по-своему прекрасный и даже необходимый для последующего развития этап — это своеобразная «база», эмоциональный «тыл», который создает особую, незабываемую «атмосферу» первого знакомства с психологией. А «атмосферы» в нашей жизни, как известно, много стоят...

2. Этап самоутверждения, когда поскорее хочется «узнать что-нибудь этакое» или овладеть какой-нибудь «экзотической методикой». Тоже очень важный и необходимый этап — это основа будущей профессиональной гордости и чувства собственного профессионального достоинства.

3. Первые разочарования, а потом будут и последующие, о чем уже много писалось выше... Это наиболее ответственные этапы. Поскольку здесь решается основной вопрос: научится студент-психолог преодолевать эти «кризисы разочарования» или они попросту «сломают» его. Напомним, что важнейшим условием преодоления таких кризисов является поиск новых личностных смыслов в обучении и в последующей работе. Заметим также, что эти смыслы могут быть найдены только самостоятельно, ведь только тогда они могут стать «личностными».

4. Начало самостоятельного решения некоторых психологических проблем (теоретических или практических) с использованием уже известных технологий и методов. Заканчивается этот этап постепенным накоплением отрицательного опыта использования этих технологий и попытками работать как-то иначе (начало настоящего профессионального творчества и формирования своего индивидуального стиля деятельности).

5. Первые серьезные попытки работать по-новому. Часто эти попытки также заканчиваются «разочарованием в себе» и стремлением все-таки довести свои идеи до совершенства. Нередко на этом этапе наступает интересное «прозрение»: студент вдруг «понимает» (наконец-то), что для творческой работы и импровизации в своем труде оказывается нужно хорошее знание психологической теории и методологии.

6. Обращение к теоретическим и методологическим основам психологии, т.е. ко всему тому, что на этапе обучения в вузе у многих студентов вызывает откровенную «аллергию».

7. Импровизация и профессиональное творчество уже на основе обновленной теоретической и методологической базы, где органично соединяются теория и практика, наука и искусство.

Естественно, далеко не все психологи проходят «полный цикл» такого развития, многие просто «застывают» на каких-то этапах, т.е. попросту останавливаются в своем профессиональном развитии. Например, психолог «застрял» на восторженно-романтическом этапе (в каком-то смысле таким психологом даже мож-



но позавидовать, поскольку все им видится в «розовом свете» и... никаких «разочарований»). От таких психологов может быть даже определенная польза: они всюду будут утверждать веру во «всесилие» психологической науки и практики. С такими психологами легко и уверенно чувствуют себя разные клиенты, заказчики и даже те психологи, которые мучительно преодолевают свои кризисы профессионального развития, поскольку восторженно-романтическое настроение — это прежде всего настроение оптимизма и легкости, которого многим так не хватает (в том числе, и серьезным психологам-профессионалам).

Ни в коем случае нельзя осуждать таких «застрявших» в своем развитии психологов: значит, они обнаружили для себя определенный смысл в своей работе и им просто незачем искать какие-то более сложные и рискованные смыслы. Быть может, со временем они продолжат свой творческий поиск, а может, и не продолжат — это их право выбора!

Наконец, можно обозначить еще одну возможную линию профессионального развития психологов. Главное здесь — постепенная смена основного акцента на тех или иных предметах своей деятельности. Условно можно выделить следующие основные этапы в смещении основных акцентов в поиске главного предмета своей деятельности:

1. Первоначально это ориентация на имеющиеся традиционные проблемы психологии (для психологов-теоретиков) или на проблемы обслуживаемых клиентов психологических служб. Главное здесь — показать свою способность решать эти проблемы и, таким образом доказать свою «полезность» для окружающих. Обычно здесь основное внимание уделяется познанию различных психологических «реальностей», понимаемых часто как «объективные», то есть независимые от субъективной и мировоззренческой позиции самого психолога. На этом этапе своего развития психолог не любит рассуждать о нравственности и профессиональной совести или понимает эту совесть слишком упрощенно («не навреди!», «не обижай клиента», «не подтасовывай объективные факты» и т.п.).

2. Постепенно приходит понимание того, что во многом эффективность исследований или эффективность практической помощи зависит от методов исследования. На этом этапе происходит переключение основного внимания с психологических реальностей (с объектов исследования и клиентов) на сами методы. При этом психолог все больше задумывается не просто о поиске и использовании методов, но и об их модификации и даже об их самостоятельном проектировании. Здесь осваивается принцип: каковы методы — таковы и результаты. В итоге все ориентировано на решение проблем (исследовательских или практических), т.е. на интересы того же клиента, но основные акценты все-таки меняются. Более того, на этом этапе психолог начинает понимать, что и сами результаты («истина») тоже во многом зависят от используемых методов, т.е. психологическая реальность

уже не предстает чисто «объективной» и ни от чего не зависимой.

3. На третьем этапе психолог постепенно «осмеливается» все больше опираться в своей работе и на свою собственную интуицию. И на свою мировоззренческую (нравственную) позицию, которая становится более важной, чем даже методы исследования или методы практической помощи клиенту. Не даром Е.А. Климов писал, что методика — это «совокупность внешних средств профессиональной деятельности психолога..., дополненная профессиональным мастерством того, кто эту методику применяет» [5, с. 207—208]. Но, кроме традиционно понимаемого «профессионального мастерства», важную роль играет и общекультурный уровень, и нравственная позиция профессионала, что особенно важно именно в гуманитарных профессиях, к которым относится психология. На данном этапе психолог все больше задумывается о своей личности, о том, каким образом его личность оказывает влияние на эффективность труда, и как влияет работа на само развитие личности. При этом все больше и больше профессионала начинает волновать вопрос о смысле своей профессиональной деятельности, тем более, что именно смысл является стержнем личностного и профессионального развития.

4. Наконец, психолог все больше задумывается о своей «миссии», о своем «предназначении» и «призвании». Не только конкретные методы работы, но и вся профессиональная деятельность рассматриваются лишь как «средства» осуществления этой «миссии». Здесь профессионал фактически перерастает традиционные рамки своей профессии и стремится уже не просто решать какие-то конкретные проблемы, но и внести свой вклад в общечеловеческую культуру. Именно так он начинает относиться к своей конкретной работе с конкретными клиентами, рассматривая даже самые «мелкие» и «незначительные» свои дела, как вклад в общественный прогресс и развитие культуры. Как пишет В.Э. Чудновский, «проблема смысла жизни — это прежде всего проблема “качества” жизни, а не ее масштаба» [20].

Выделенные этапы развития психолога-профессионала в какой-то степени соотносятся с этапами развития внутринаучной рефлексии: от онтологизма, ориентированного на познание объективной истины — к гносеологизму, ориентированному на познание средств познания — к методологизму, ориентированному уже на производство (и даже «индустрию») этих средств [4, с. 11—12]. Вероятно, есть что-то общее в развитии конкретного профессионала и в развитии конкретной науки (или научного направления).

Любая деятельность, в том числе и профессиональная, накладывает свой отпечаток на человека. Работа может способствовать личностному развитию, но может иметь и отрицательные для личности последствия. Вероятно, нельзя найти профессиональной деятельности, которая вообще не имела бы таких отрицательных последствий. Проблема в ба-



лансе, соотношении позитивных и негативных изменений личности работника. Те профессии или та конкретная работа, где баланс не в пользу положительных изменений, и вызывает так называемые **профессиональные деструкции**. Профессиональные деструкции проявляются в снижении эффективности труда, в ухудшении взаимоотношений с окружающими, в ухудшении здоровья и главное — в формировании отрицательных личностных качеств и даже — в распаде целостной личности работника.

А.К. Маркова выделила следующие **тенденции развития профессиональных деструкций** [8, с. 150—151]:

1. Отставание, замедление профессионального развития. Для психолога-профконсультанта это может быть связано с тем, что «все надоедает» в работе, теряются мотив освоения новых способов работы, стремление решать новые проблемы.

2. Несформированность профессиональной деятельности. У психолога-профконсультанта это может быть связано с «застреванием» в профессиональном и личностном развитии, о котором уже говорилось в предыдущем разделе.

3. Дезинтеграция профессионального развития, распад профессионального сознания и, как следствие, — нереалистические цели, ложные смыслы труда и возникающие на этой основе профессиональные конфликты. Особенно велика опасность «ложных смыслов» и «нереалистических целей» в такой «экзотической» профессии, как психолог, где так и хочется «оторваться от реальности» или «строить иную реальность».

4. Низкая профессиональная мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда, результатом чего является полная или частичная дезадаптация. К сожалению, у психологов еще развито некоторое профессиональное высокомерие (если не сказать, профессиональное «жлобовство») по отношению к представителям других (менее престижных и менее «экзотических») профессий, и опасность такой деструкции вполне реальна.

5. Рассогласованность отдельных звеньев профессионального труда, когда одна сфера как бы забегает вперед, а другая отстает. У психологов, например, часто встречаются ситуации, когда в работе используются только «забавные» методы работы, с помощью которых легко завоевать дешевую популярность и «любовь» клиентов или когда студенты-психологи изучают только «интересные» курсы, а «скучные» курсы и спецкурсы просто игнорируют. В результате не формируется целостного профессионального сознания, где органично взаимодополняли бы друг друга разные методы и формы работы, где совмещалось бы все то позитивное, что накоплено в разных направлениях психологии и в разных научных школах.

Одним из вариантов рассогласования (дисгармонии) профессионального развития психолога может быть чрезмерное увлечение «психологическим знанием», стремление стать «эрудитом» без соотнесения этого знания с реальными психологическими проблемами, неспособность полноценно применять метод научного познания. Речь идет о так называемых психологических «качках», которые «накачивают» себя знаниями, часто бессистемными и бессмысленными. Главная проблема таких «психологов-качков» (по аналогии с «качками», до одурения развивающими свою мускулатуру) в том, что у них часто отсутствует идея, цель, смысл их профессиональной деятельности, ради которых и могли бы использоваться эти знания. В итоге получается «знания ради самих знаний». Даже для банального самоутверждения это не самый лучший вариант, поскольку человек, не использующий свои возможности (например, свои несомненные обширные психологические знания) в ответственных жизненных ситуациях, это и есть «дурак» [14; 15; 16].

6. Ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, уменьшение профессиональных способностей, снижение профессионального мышления. Известно, что чрезмерная эксплуатация какого-то качества ведет не только к его тренировке и развитию, но с какого-то момента — и к угасанию. Во-первых, это качество или умение постепенно переходит на стадию автоматизма, т.е. перестает осознаваться, выполняется как бы само собой и начинает развиваться по своим законам, что не требует от специалиста психолога дополнительного напряжения. В результате такое качество может просто остановиться в своем развитии. Во-вторых, выполнение одной и той же работы при эксплуатации одних и тех же качеств может привести к тому, что психолог становится «противен сам себе». В результате чего может даже сформироваться на бессознательном уровне некоторая «ненависть» к отдельным видам повторяющейся изо дня в день работы, а заодно и «ненависть» к отдельным своим качествам, используемым в этой работе.

7. Искажение профессионального развития, появление ранее отсутствовавших негативных качеств. Например, специалисты обычно выделяют и анализируют негативные качества, формирующиеся в рабо-



те школьных учителей, деятельность которых по интенсивности и нервным затратам во многом близка психологам [2, с. 162—168; 16]:

- авторитарность (в основе чего лежит «психологическая защита в виде рационализации», а также завышенная самооценка учителя и схематизация типов учащихся, когда педагог не способен видеть в учениках конкретные личности); демонстративность (и педагог, и психолог имеют множество возможностей для самокрасования и самоутверждения, в основе чего лежит завышенная самооценка и эгоцентризм);
- дидактичность (в основе — стереотипы профессионального мышления и речевые шаблоны);
- доминантность (в основе — неспособность к эмпатии, а иногда — и обычный страх перед учениками);
- педагогическая индифферентность (якобы «вынужденное» профессиональное равнодушие, формирующееся в условиях, когда приходится принимать участие в проблемах учеников чуть ли не ежедневно);
- педагогический консерватизм (в основе — стереотипы мышления, когда приходится много раз повторять один и тот же, часто уже устаревший материал, что усугубляется традиционными перегрузками учителей);
- педагогическая агрессия (в основе часто лежит «психологическая защита» от возможной «агрессии» самих детей);
- педагогическая экспансия (в основе — тотальная перегруженность работой и стремление передать свою «самоотверженность» в труде детям, заставляя и их перенапрягаться);
- педагогическое социальное лицемерие (когда приходится говорить на уроках вещи, в которые педагог уже сам давно не верит, например, на уроках истории в современной российской школе времен «демократических преобразований»);
- педагогический трансфер (проявление реакций и поведения, свойственных значимым для педагога ученикам, например, перенос в свое поведение некоторых высказываний «трудных» учащихся, с которыми у педагога налажился контакт).

8. Появление деформаций личности (эмоционального истощения и «сгорания», а также ущербной профессиональной позиции). И в работе педагога, и в работе психолога такие деформации также вполне реальны хотя бы потому, что психогигиенические нормы нагрузки еще очень плохо разработаны. У психолога это может проявляться в том, что из-за накопившихся проблем (и эмоциональной усталости) он постоянно начинает «срывать свое зло» на других людях, в частности, на доверившихся ему клиентах.

9. Прекращение профессионального развития из-за профессиональных заболеваний или потери работоспособности. К сожалению, в психологии возможны

и случаи развития психических заболеваний, причиной чему служит обычно нервное истощение из-за чрезмерного усердия и самоотдачи «ради интересов и благо клиентов», но в ущерб интересам своим собственным и своих близких. Иногда причиной психических заболеваний психологов (и даже некоторых «впечатлительных» студентов) может быть слишком сильный шок от «кризиса разочарования» в психологии и неспособность перейти с восторженно-романтического уровня на уровень настоящего творчества...

Э.Ф. Зеер специально исследовал проблему профессиональных деструкций разных специалистов и пришел к выводу, что основной причиной является длительное выполнение однообразной деятельности, которое часто приводит к притуплению профессиональных способностей и неготовности подстраиваться к развивающемуся производству [2]. При этом Э.Ф. Зеер ссылается на опыт подготовки различных специалистов в западногерманских фирмах, отраженный в исследованиях Martens [21].

Естественно, многие из перечисленных примеров профессиональных деструкций педагогов характерны и для психологов. Но у психологов есть одна важная особенность в формировании негативных качеств. По сути своей психология ориентирована на развитие подлинного субъекта жизнедеятельности, на формирование целостной самостоятельной и ответственной за свою судьбу личности. Но многие психологи часто ограничиваются лишь формированием отдельных свойств, качеств и характеристик, из которых якобы и складывается личность (хотя суть личности — в ее целостности, в ориентации на поиск главного смысла своей жизни).

В итоге такая фрагментарность порождает ситуации, когда психолог, во-первых, пытается оправдать для себя свой профессиональный примитивизм (выражающийся в сознательном уходе от более сложных профессиональных проблем и формировании фрагментарного человека, но не целостной личности), и во-вторых, неизбежным превращает сам себя во фрагментарную личность. Важная черта такой фрагментарной личности проявляется в том, что она лишена главной идеи (смысла, ценности) жизни и даже не пытается ее найти для себя: ей и так «хорошо». Когда у человека нет такой ведущей ценности, его легко можно «купить» по частям.

При этом человек легко оправдывает такую свою «продажность» тем, что хоть в чем-то его «купили», но в другом он остался «хорошим». Таким образом, фрагментарность личности не позволяет человеку в полной мере реализовать самое главное — утвердить свое достоинство, а ведь именно чувство собственного достоинства выделяется часто в качестве ведущей, смыслообразующей жизненной ценности и рассматривается даже как «первичное благо» [17, с. 349—393]. Интуитивно чувствуя, что в чем-то самом важном приходится идти на компромисс, психолог, опираясь на свое «образование» и наверняка име-



ющиеся интеллектуальные способности, пытается оправдать себя (и конечно же оправдывает — он ведь такой «умный» и «образованный»!!!). Но это порождает **самую страшную деструкцию — деструкцию изощренного самообмана.**

Конечно, призывая к целостности личности, мы не имеем в виду некий «монолит». В своем развитии личность психолога также преодолевает «кризисы» и проходит различные стадии от состояния внутреннего противоречия (как основы кризиса) до состояния, когда противоречия снимаются и появляется ощущение некоторой целостности. Психолог — тоже живой человек, и он тоже находится в постоянном внутреннем движении и в противоречивом развитии. Ощущение целостности образуется на основе выделения (или творческого поиска) какого-то внутреннего «стержня», который и может стать смыслообразующей основой для утверждения именно своего достоинства, именно своей неповторимости, а в итоге — и утверждения своего права «реально быть в этом мире», а не просто являться чьей-то «тенью», чьей-то «копией» или «подобием».

Главная опасность формирования профессиональных деструкций в том, что **развиваются они достаточно медленно**, а значит, и незаметно. Это не только затрудняет их своевременное распознавание и принятие каких-то контрмер, но и создает ситуацию, когда психолог, опять же «постепенно», начинает привыкать к этим своим негативным тенденциям в развитии, и деструкции становятся неотъемлемой частью его личности.

Вероятно, важнейшим **условием профилактики профессиональных деструкций в работе психолога** могло бы стать развитие представлений о своих профессиональных и жизненных перспективах. Когда у человека (и у психолога в том числе) есть оптимистичная значительная (не мелкая, не обывательская) жизненная цель (мечта), то многие проблемы уходят как бы на второй план. Рассматривая условия преодоления негативных последствий стрессов (точнее, дистрессов), Г. Селье дает простую и понятную рекомендацию: **«Стремись к самой высшей из доступных тебе целей. И не вступай в борьбу из-за безделья»** [18]. При этом выдающийся психофизиолог говорит о неразрывной связи стресса и работы, когда, с одной стороны, «главный источник дистресса — в неудовлетворенности жизнью, в неуважении к своим профессиональным занятиям», а с другой стороны, именно стресс и творческое напряжение в труде дают «аромат и вкус жизни» [18, с. 53—58]. Он совершенно серьезно призывает бороться со скукой в своей профессии, ибо «недостаточная трудовая нагрузка угрожает стать чрезвычайно опасной» [18, с. 61].

Профессия психолога предоставляет личности прекрасные возможности и для творческого напряжения, и для решения действительно значимых личностных и общественных проблем, и для полноценного саморазвития и самореализации психолога. Проблема лишь в том, чтобы увидеть эти возможности и воспользо-

ваться ими, не доводя идею творческого напряжения в труде («мук творчества») до абсурда и печального посмешища.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя: Автореф. ...дисс. канд. психол. наук. — К., 1987.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. — Екатеринбург, 1997.
3. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. — М., 1995.
4. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. — М., 1983.
5. Климов Е.А. Введение в психологию труда. — М., 1988.
6. Ливехуд Б. Кризисы жизни — шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. — Калуга, 1994.
7. Людвиг фон Мизес. Бюрократия. «Запланированный хаос». Антикапиталистическая ментальность. — М., 1993.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996.
9. Мерлин В.С. Об интегральном исследовании индивидуальности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. — Пермь, 1977, с. 7—22.
10. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. — М., 1981.
11. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. — М., 1994.
12. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. — М., 1996.
13. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. — М., 1998.
14. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения: Учебное пособие. — М., 1999.
15. Пряжников Н.С. Психология элитарности. — М., Воронеж, 2000.
16. Пряжникова Е.Ю. Факторы профессионального самоопределения преподавателей педагогических вузов // Вопросы психологии, 1994. № 6. С. 64—73.
17. Ролз Дж. Теория справедливости. — Новосибирск, 1994.
18. Селье Г. Стресс без дистресса. — Рига, 1992.
19. Столин В.В. Самосознание личности. — М., 1983.
20. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал, Т. 16. 1995. № 2. С. 15—26.
21. Martens D. Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung eine Moderne Gesellschaft // Verlag W.Kohlhammer. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1974.